



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA
CAMPUS ARAGUAÍNA

DHIOGO REZENDE GOMES

**MÊ IXUJARÊNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA TEKATOR DO POVO PANHĨ - APINAJÉ**

Araguaína- Tocantins

Agosto – 2016

DHIOGO REZENDE GOMES

**MÊ IXUJARÊNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA TEKATOR DO POVO PANHÍ - APINAJÉ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: **Prof. Dr. Cleube Alves da Silva**

**Araguaína- Tocantins
Agosto - 2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

G633m Gomes, Dhiogo Rezende.

MÊ IXUJARĒNH - ausência, presença e busca: O ensino de história na Escola Indígena Tekator do povo PANHI - Apinajé. / Dhiogo Rezende Gomes. – Araguaína, TO, 2016.

182 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.

Orientador: Cleube Alves da Silva

1. Educação escolar indígena. 2. Escola Apinajé. 3. Ensino de história. 4. História Indígena Apinajé. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DHIOGO REZENDE GOMES

**MÊ IXUJARÊNH - AUSÊNCIA, PRESENÇA E BUSCA: O ENSINO DE
HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA TEKATOR PANHĪ - APINAJÉ**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História PROFHISTÓRIA, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

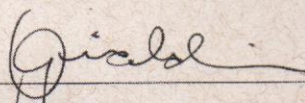
Orientador: Prof. Dr. Cleube Alves da Silva

Aprovada em 23/09/2016

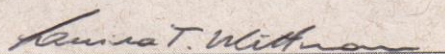
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cleube Alves da Silva – UFT (Orientador)



Prof. Dr. Odair Giralдин



Prof. Dr. Luisa Tombini Wittmann

Em memória de Cora Soares Rezende Gomes, meu anjinho.

AGRADECIMENTOS

Enfim, nenhum fim, um novo começo, um trabalho que espero não ter encerrado com o último ponto dado, mas que continue como referência para outros inícios. E nenhum dos momentos deste caminho que me trouxeram até aqui, estive sozinho, portanto, só tenho que agradecer pelas companhias. Aos Apinajé, educadores da Escola Indígena *Tekator* e toda comunidade da Aldeia Mariazinha, pela acolhida maravilhosa, recepção e colaboração representadas pelo Emílio (Nĩnhô), Júlio Kâmer, Silivan, Francisco, Gilberto, não esquecendo das educadoras não-indígenas Maria Luciléia (Léia), sempre tão prestativa em tudo que precisei e a professora Rosângela Gomes, que dividiu reflexões comigo, além dos demais professores e funcionários da *Tekator*. Agradeço aos Apinajé na expansão do mundo, abrindo minha limitada lente de *kupê*.

Ao supervisor pedagógico indígena da DRE-Tocantinópolis, João Joviano, e coordenador técnico da FUNAI - Tocantinópolis, Bruno Fragoso, obrigado pela força. Pelo convívio com acadêmicos de Ciências Sociais da UFT-Tocantinópolis, no compartilhamento étlico e intelectual, não necessariamente nessa ordem, os amigos Apinajé Doutouter e Sugi, a Nayane, Lidiane, Welitânia, Kelita, Renata, Elvo. Aos professores antropólogos, que contribuíram para meu olhar histórico ser mais antropológico, Odilon Dias, André Demarchi e Odair Giraldin pelos contatos e conversas, mesmo que curtas, sempre tão engrandecedoras.

Aos 14 guerreiros da nossa turma, companheiros de caminhada, especialmente Mik-Elson Desidério que nos deixou prematuramente antes da defesa. Meu orientador, Drº Cleube Alves pelas conversas sobre história e outras coisas, a professora Drª Ana Motter, pela força na qualificação. A prestativa coordenação e assessoria do professor Drº Braz Vaz. Pelas aulas que me apresentaram uma diversidade de autores e pensamentos, professores Vasni de Almeida, Dagmar Manieri, Vera Caixeta, Martha Victor, Mariseti Lunckes, Antunes de Medeiros e Marcos Edilson.

Aos amigos, companheiros de luta docente do Colégio Dom Orione, aos estudantes de todas as escolas que passei, cuja relação me realiza na estranha magia das salas de aulas, donos de boa parte da motivação para conquista do título de Mestre.

Ao apoio familiar em terras tocantinenses, Wellington, Luciana e Clarinha. Lembrando dos amigos pernambucanos nessas terras do Bico do Papagaio, quando começamos lá atrás, dividindo casa, trabalho, alegrias e lamentos, Marcos Vinicius e Renato.

Não esquecendo de Pernambuco e do meu povo, os amigos da UPE, a galera da velha infância no Morada Recife Antigo, hoje Equipe Carcará, cadê Junão do cavaco? Espalhados por Recife e Olinda, Rafaella e Rafael, os anjos de Elís, Cecília e Marcelo de Heitor, Wooley campeão de 87 e Paulinha mãe de Valentina, Cinthia e Igor, Tatá Galega e Renê, todos seres encantados do mundo das Sofias. Cadê Susana dos cordéis? E ele, meu amigo de fé, irmão camarada, incentivador e professor voraz, na paz e na guerra da nossa amizade, colega de História(s) e das aulinhas do professor Nietzsche, Magno Michell Braga, aquele abraço!

A base de tudo, Seu Gomes, meu pai, cujo título nenhum, me fará ser nem metade do homem que ele sempre foi. Minha mainha, Dona Rose, distante além do Atlântico, uma guerreira vibra com a conquista do filho. Meu irmão Erick e sobrinho Theo.

A elas, os pesos necessários para na medida leveza, me manterem em algum mundo possível, um que só pode existir com as duas, as vezes com Pérola, nossa gata. As mulheres da minha vida, as heroínas fundadoras das minhas várias origens, para ser mais e melhor, minhas metades Sol e Lua. Caroline, minha Carol, Florbela, minha Flor, donas do meu amor e companheiras de viagem. A cada sucesso nosso aqui, a estrelinha de Cora brilha no céu!



“O sol nasce no céu para dar claridade na terra. A terra é muito grande o sol clareia o mundo inteiro para nós todos. De dia ninguém consegue olhar para o sol. Só ele consegue nos ver aqui na terra muito bem. O sol fica lá em cima, ele é muito quente. As pessoas lavam a roupa e põe no sol e no instante ele enxuga. A areia fica muito quente e ninguém consegue andar descalço. Ele é quente igualmente o fogo. A história do sol é contada assim”. Myyti Jarēnh - A História do Sol. Ivan Apinajé.

RESUMO

Os povos indígenas foram tratados como a-históricos na construção da História disciplina ou ciência, como objetos (humanos) de estudo, transitaram entre a ausência e presença, contexto implicado na condição indígena equivocada e excludente no interior das sociedades que se formaram no contato com estes povos. No Brasil, a dominância colonial sobre as terras e seus povos originários, se fez também pela escolarização de cunho ocidental, cristã e civilizacional, inicialmente pelos trabalhos de catequese jesuítica e continuado pelo estado nacional, seja no império ou na república, as políticas indigenistas tinham no horizonte, a convenção nacional das populações indígenas e neste contexto, a educação escolar indígena foi pensada e aplicada. O movimento indígena político e organizado, cooperado com organizações e pesquisadores pró-índios, iniciaram um processo de mudança de paradigma da questão indígena no Brasil na década de 1970, culminando com o estabelecimento de direitos como terra e uma educação escolar respeitosa e valorizadora das culturas indígenas na Constituição Federal de 1988. A escola passou a ser reivindicada e está presente nas realidades de centenas de povos em suas Terras Indígenas em todas as regiões do Brasil, um destes povos é o Panhã – Apinajé, que teve sua escolarização iniciada na década de 1960, por missionários religiosos e nas últimas décadas, vem empreendendo um processo de busca e construção de uma educação indígena diferenciada, em uma escola ideal para a prática política que passa por uma soberania étnica e cultural. A história ensinada e aprendida, entrecruzada por formas e concepções diferentes no campo do conhecimento histórico, se apresenta na Escola Indígena *Tekator* da aldeia Mariazinha, como estratégica e instrumental nessa busca. Esta dissertação, por meio de pesquisa de campo e metodologia histórico-etnográfica, contribui com questões da escolarização indígena e o ensino de história nas aldeias, refletindo sobre as relações: educação tradicional e formal, escola e currículos, estado, comunidade indígena e sociedade envolvente. Trazemos apontamentos sobre os Apinajé como sujeitos históricos na busca de uma escola convergente com seus interesses e expectativas de escola diferenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena. Escola Apinajé. Ensino de história.

ABSTRACT

Indigenous peoples were treated as a-historical in the construction of History discipline or science, as (human) objects of study, transited between absence and presence, context implied in the misguided and exclusionary indigenous condition within the societies that formed in contact with These people. In Brazil, colonial domination over the lands and their native peoples was also due to Western, Christian and civilizational schooling, initially by Jesuit catechesis and continued by the national state, whether in the empire or in the republic, indigenous policies had On the horizon, the national convention of the indigenous populations and in this context, indigenous school education was thought and applied. The organized and political indigenous movement, cooperating with pro-Indian organizations and researchers, began a process of paradigm shifting of the indigenous issue in Brazil in the 1970s, culminating in the establishment of rights such as land and a respectful and cultural school education Indigenous peoples in the Federal Constitution of 1988. The school has been reclaimed and is present in the realities of hundreds of peoples in its Indigenous Lands in all regions of Brazil, one of these peoples being the Panhĩ-Apinajé, whose schooling began in the 1960, by religious missionaries and in the last decades, has been undertaking a process of search and construction of a differentiated indigenous education, in an ideal school for the political practice that passes through an ethnic and cultural sovereignty. The history taught and learned, intersected by different forms and conceptions in the field of historical knowledge, presents itself in the Tekator Indigenous School of the village Mariazinha, as strategic and instrumental in this search. This dissertation, through field research and historical-ethnographic methodology, contributes with issues of indigenous schooling and history teaching in the villages, reflecting on the relationships: traditional and formal education, school and curricula, state, indigenous community and surrounding society. We bring notes about the Apinajé as historical subjects in the search for a convergent school with their interests and expectations of a differentiated school.

KEY-WORDS : Indigenous school education. school Apinajé. History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Trajeto Tocantinópolis - Aldeia Mariazinha (18,3 km).....	21
Figura 2 - Aldeia Mariazinha (foto de satélite).....	98
Figura 3 - Escola Indígena Tekator. Aldeia Mariazinha. Maio de 2016	99
Figura 4 - I Movimento pela Educação Escolar Indígena Apinajé. Nas ruas de Tocantinópolis - TO. 17 de março de 2016.	100
Figura 5 - Barreira Pêp na TO-126, antes da entrada da aldeia Mariazinha e outras aldeias na T.I Apinajé. Maio de 2016.	107
Figura 6 - Sr. Valdeci participando da reunião para a elaboração do PPP da Escola Indígena Tekator (Dia 24/03/2016).....	109
Figura 7 - Direção, Coordenação Pedagógica, professores e lideranças da comunidade Apinajé em reunião para elaboração do PPP da Escola Indígena <i>Tekator</i>	110
Figura 8 - Ilustração do texto O que a história Apinayé ensina. Livro de História e Geografia.	139
Figura 9 - Ilustração do texto Empréstimos culturais dos brancos pelos índios. Livro de História e Geografia.....	140
Figura 10 - Ilustração de Rosana Dias Apinajé, do texto História do sol e da lua.	141
Figura 11 – Assembleia da etnia Yanomami na comunidade Toototobi – Hutukara.	146
Figura 12 – (esquerda) Mapa “A Guerrilha do Araguaia”; (direita) Trecho da Rodovia Transamazônica.	157
Figura 13 – Atividade da estudante Denira Alves, 1º ano do Ensino Médio da E.I Tekator. (20 de maio de 2016).....	159
Figura 14 – Atividade da estudante Erica Apinajé, 1º ano do Ensino Médio da E.I Tekator. (20 de maio de 2016).....	160
Figura 15 - Ilustração de Diana Apinajé, do texto: A terra é luta.	167
Figura 16 - Fragmento da redação da estudante Maiara Oliveira Guajajara. Escrita em 19 de maio de 2016.....	170
Figura 17 - Maiara Oliveira Guajajara e seu filho, em 19 de maio de 2016.	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
CEDI	Centro Ecumênico de documentação e informação
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CPI\SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DRE	Diretoria Regional de Ensino
E.I.	Escola Indígena
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HSAI	Handbook of South American Indians
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNTB	Missão Novas Tribos do Brasil
NEAI	Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta
PIBID	Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SIL	Summer Institute Linguistic
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
T.I.	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNI	União Nacional Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO 1.	
POR UMA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: DE AUSENTE A PRESENTE, DO PASSADO AO FUTURO	28
1.1 UMA BREVE REFLEXÃO: INDÍGENAS E OS DONOS DO TEMPO E DA HISTÓRIA.	28
1.2. DA AUSÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA.	31
1.3. DO FLORESCIMENTO DA PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NA HISTÓRIA.	46
1.4. POR UMA HISTÓRIA INDÍGENA OU HISTÓRIA DOS ÍNDIOS NO BRASIL?	56
CAPITULO 2	
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS APINAJÉ EM BUSCA DA SUA ESCOLA IDEAL.	72
2.1. UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.	72
2.2. CAMINHOS ENTRE A ESCOLA INDÍGENA “DIFERENCIADA” E “DIFERENTE”.	74
2.3 CURRÍCULO INDÍGENA: DOCUMENTOS NA PRODUÇÃO DE IDENTIDADE E DIFERENÇA.	82
2.3 Os APINAJÉ E A TEKATOR: EM BUSCA DA ESCOLA DIFERENCIADA.	96
CAPITULO 3	
A ESCOLA TEKATOR ENTRE HISTÓRIAS.	111
3.1 HISTÓRIA ESCOLAR PARA POVOS INDÍGENAS.	111
3.2. HISTÓRIA PARA OS APINAJÉ, NA ESCOLA E FORA DELA.	117
3.3. AULAS E CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NA ESCOLA TEKATOR.	131
3.3.1. PROFESSORES, ALUNOS E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NA TEKATOR.	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	176

INTRODUÇÃO

Falaremos aqui de povos indígenas em suas relações históricas e socioculturais com a escolarização e o ensino de história nas salas de aula, nas escolas em suas aldeias. Ou seja, vamos falar de “índios”. Povos que transitaram entre a ausência e a presença na história como construção narrativa e historiográfica dos humanos no tempo-espaço e como disciplina. Como grupos que ainda, buscam reconhecimento histórico e uma educação escolar indígena que seja diferenciada. Escritos sobre esses povos podem provocar diferentes reações, pois há leitores que pelo título que já alude a temática indígena, vão de pronto rejeitar, como há os que, por curiosidade, serão atraídos por uma carga de exotismo geral ou de interesse acadêmico mais particular. Desenvolvendo-se então, conceitualmente, (des)razões e (des)entendimentos em torno do que representa, usarmos a palavra “índio” neste trabalho de pesquisa, como simbólica de toda problemática indígena na história.

Estes grupos, ainda podem ser entendidos como povos *sem história, pertencentes ao passado, aculturados, bons ou maus selvagens ou, ainda, como um índio genérico e fóssil*. Mas também, como povos tradicionais autodeterminados e soberanos, sujeitos históricos, agentes culturais e sociais, valorizados na diversidade. De desinteressantes para historicidade ocidental a interessados pela escola e pelo conhecimento histórico dos seus povos e “dos mundos” que fazem contato. Tal problemática acerca destes povos, se faz notadamente histórica, historiográfica e de didática histórica.

Passados mais de cinco séculos, de índios a indígenas e “índios de novo”, do erro histórico colombiano a afirmação étnica e política destas populações, cujas identidades resistiram ao passado de exploração colonial com ecos de dominação que percorrem nossa história até os dias atuais. Falamos sobre eles por ser importante para todos, indígenas e não-indígenas, diante de uma história que possa ser mais justa com todos os povos que dela fazem parte. Porque a construíram, de forma a aproximar historicamente e socialmente os “outros” do “nós” ou o inverso. Viveiros de Castro (2006, p.43) nos diz que,

A Constituição de 1988 interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a “ser” índio – isto é, voltar a virar índio, retomar o processo incessante de virar índio – podia ser interessante.

A *transfiguração étnica* que cogitou Darcy Ribeiro (1996) entre as décadas de 60 e 70 não se completara, e “índios” emergiram como índios, em um processo de reindianização, no qual os próprios foram e continuam sendo protagonistas ao lado de “brancos”, cooperadores de uma luta que se tornou coletiva, interétnica e intercultural. Definindo índio, este é o indivíduo “[...] membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal” (CASTRO, 2006, p.41). Não existe “este” sem o “eles/outros” como ninguém é algo sem o “nós”, não se é “um” sem o “outro”, estes indivíduos coletivizados que respondem por comunidades mantenedoras de laços histórico-culturais, de vizinhança e parentesco antes dos europeus aportarem na América, estas são as comunidades indígenas (CASTRO, 2006).

A invenção dos índios pelos não-indígenas, agora dá lugar a reinvenção dos índios por eles mesmos. Castro (2006) diz bem, que *no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é*, de forma que ditar quem é e quem não é índio, não seja um problema para indígenas e sim para o Estado, seus órgãos definidores de identidade e parte da sociedade que quer ratificar o “não ser” mais que o “ser índio”. Então, índios são todos no Brasil, afirmação que confronta com uma identidade nacional que foi construída moldando um índio conveniente, na medida em que sua aceitação genérica dos primeiros contatos, fosse a sua exclusão no futuro. Contudo, a ontologia de Castro segue, porque somos todos índios, histórica e culturalmente, na gênese do Brasil, do antes mesmo de ser Brasil.

É destes povos, em sua educação escolar e sua história ensinada e aprendida que aqui vamos falar. Falaremos então de nós mesmos, de outras formas de ser do povo dito brasileiro, assim como de outras formas de história, educação e escola. O presente trabalho deve assim continuar a problematização dos brasileiros que negam os pés na indianidade, assim como fazem com a africanidade e continuam reinventando uma brasilidade, que insiste na histórica (re)produção da nação negadora de si mesma.

Antes “Tupi ou Tapuias”, “catequisados ou gentios”, “negros da terra”, autóctones, contemporaneamente chamados de povos indígenas, tradicionais, originários, grupos étnicos, nações e índios assim como os *Panhã*, que além de aceitarem (utilizarem) o etnônimo *Apinajé* dado pelos outros, se afirmam politicamente perante a sociedade envolvente nas diferenças, como *índios e indígenas*, buscando igualdade de direitos. No fenômeno da afirmação e construção das identidades destes povos, estes,

Os grupos étnicos surgindo, então, como grupos de interesses, fazem emergir a eficácia estratégica da etnicidade como base para fazer reivindicações. Logo, a etnicidade tornou-se não só a base para a mobilização dos grupos étnicos,

mas também a base para reivindicações políticas e econômicas (SILVA, 2003, p.100).

Os povos indígenas no uso de suas diferenças na constituição de identidades, passaram também a lutar por outros direitos complementares ou simplesmente extensos da indianidade, na reivindicação interessada de políticas públicas específicas que além de terras, requerem projetos de desenvolvimento de suas culturas e saberes tradicionais. Neste contexto, está a busca por escolas indígenas diferenciadas, por uma população segue crescendo potencialmente, após serem incluídos em suas diferenças na Constituição de 1988. Segundo Censo do IBGE (2010), são quase 900 mil indígenas, espalhados por todas as regiões do território brasileiro, diversificados em suas histórias, culturas, modos de ser, fazer, ensinar e aprender, em mais de 300 etnias, falantes de mais de 270 línguas (RIO DE JANEIRO, 2010).

Os Panhã – Apinajé, povo de língua Jê, da família Timbira, habitantes de sua Terra Indígena no norte do Estado do Tocantins, integrando a Amazônia Legal, com 141.904 ha, onde vive uma população de 2.412 pessoas (SOCIOAMBIENTAL, 2016). Entre as dez escolas indígenas desta T.I, sob responsabilidade da SEDUC-TO, está a Escola Indígena *Tekator*, na aldeia Mariazinha, a 2ª maior escola em número de estudantes (TOCANTINS, 2015), a qual se constituiu objeto de nossa investigação, bem como o ensino de História desenvolvido por professores indígenas e não-indígenas com os estudantes Apinajé.

O interesse pela educação escolar indígena e o ensino de história para essas populações, me veio pela abordagem da temática indígena na sala de aula, ainda mais necessária com a Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas na educação básica. Enquanto professor de escolas não-indígenas na região, a qual os Apinajé e outros povos indígenas se inserem, as diferenças entre modelos de educação postos para não-indígenas e indígenas, alimentavam meus olhares de professor e estudante nas tentativas de compreensão destas relações interculturais.

Desde 2009, como professor de História na Rede Pública Estadual no Tocantins, lecionando em escolas da Região do Bico do Papagaio, na cidade de Tocantinópolis (desde 2013), situada a 18 quilômetros da aldeia Mariazinha, posição de onde partiram minhas primeiras observações das relações entre os Apinajé e os tocaninopolinos. Observava tais relações encobertas por um clima tenso, uma espécie de “Guerra Fria” entre diferentes que habitam o mesmo município, mas separados e antagonizados por sinais, símbolos, linguagens, vestimentas, culturas, muitos preconceitos, mas ainda assim,

havendo trocas, intercâmbios, mais visivelmente notados nas ruas da cidade, onde transitam os Apinajé, como consumidores nos comércios e serviços locais. Tais aspectos no presente foram me despertando para mais informações sobre o passado no qual tal relação foi desenvolvida.

Presenciei muitas situações onde os locais desqualificavam, quando não ignoravam a presença indígena, colaborando para este contexto, percebi o “eclipse” da temática indígena na sala de aula e nos livros didáticos adotados nas escolas de Tocantinópolis. Tema que quando aparece, salta como efêmero, apenas em eventos carregados de estereótipos e equívocos como o *Dia do Índio*. Interessei-me por saber mais sobre a condição histórica e cultural Apinajé e como era desenvolvida a educação nas escolas de suas aldeias. Como ilustração dessa problemática, trago a breve passagem de uma atividade que minha filha recebeu no 1º ano do ensino fundamental I, onde tratava-se de relacionar “corretamente” os alimentos que uma criança indígena e uma não-indígena consomem. Um indiozinho genérico no desenho, posto para as crianças relacioná-lo as opções de sorvete e um peixe. Notadamente, para esta escola da cidade, para a professora e muitos pais, é neste nível que se constrói a imagem dos povos indígenas hoje como no passado. Tratamos logo de desfazer tal equívoco, facilitado nas várias vezes que minha filha fora na aldeia, convivendo com os coleguinhas Apinajé que comem de tudo, inclusive peixe.

Roberto DaMatta (1976) que pesquisou os Apinajé, ilustra bem essa relação assimétrica entre sociedades distintas friccionadas nos contatos, quando fala que o estabelecimento da sociedade dominante se dá na medida em que, embora a proximidade física ou geográfica seja um fato dado, implica que na distância cultural, levando a cabo a dominância do grupo que se coloca com superioridade, hierarquizando a relação, eliminando possíveis igualdades frente o que ele chama de “parceiro de contato social”. Parece ser essa a situação social Apinajé como “parceiro”, observada por DaMatta nos anos 70, diante da sociedade envolvente.

Este estabelecimento da posição social e histórica Apinajé em Tocantinópolis, paraleliza em parte com a escolarização deste povo, iniciada na década de 1960, por missionários do *Summer Institute Linguistic* (SIL), que traziam uma lógica ocidental cristã de educação. Uma releitura dos primeiros processos de educação para índios, fundados no período colonial pela catequese jesuítica (FERREIRA, 2011), até mudanças paradigmáticas da educação escolar indígena pós-Constituição Federal de 1988,

sinalizando para uma escola indígena diferenciada e intercultural (ALMEIDA; ALBUQUERQUE, 2011).

Interessa-nos o entendimento dessa dinâmica, a busca por uma escola indígena diferenciada, a história ensinada na Escola Indígena *Tekator*, em meio a ausência e presença dos próprios povos indígenas. Como excluídos, entretanto, resistentes e reivindicadores de suas identidades, problematizando na diversidade o universalismo histórico da construção singular de uma história e de uma sociedade local/regional/nacional, a qual os *Panhã* não constavam.

Tratando-se de um processo histórico, no qual os Apinajé são sujeitos, protagonistas dos caminhos que constroem as suas escolas e o seus ensinamentos de história(s). O presente trabalho pode colaborar como referencial na compreensão dos processos de escolarização e de educação histórica das comunidades indígenas, que embora, particularizadas em seus modos próprios de ensinar, aprender e lidar com as políticas públicas educacionais e curriculares, guardam semelhanças da condição étnica e cultural, minoritária e de marginalização ou invisibilidade no contexto social e histórico do Brasil. Um dos fortes motivos da reivindicação e da conseqüente chegada de mais escolas nas aldeias, cabe bem aos Apinajé, que após a demarcação de sua Terra Indígena em 1985, como a maioria dos povos das terras na Amazônia Legal, dirigiram sua organização política para outros direitos como educação e saúde, atenciosas e específicas as necessidades de cada povo (LUCIANO, 2006). Segundo o Censo Escolar de 2008, 94% das escolas indígenas situam-se em Terras Indígenas (BRASIL, 2009).

Segundo Luciano (2006), é notável o avanço quantitativo na oferta das escolas pelos sistemas públicos de educação, voltadas especificamente para as populações indígenas em todo o país. Contudo, este avanço não é acompanhado qualitativamente nas especificidades de cada etnia no acesso à educação escolar. O Censo Escolar Indígena de 2005, revelou a existência de 2.324 escolas indígenas em todas as regiões do Brasil, oferecendo os ensinamentos fundamental e médio, atendendo 164 mil estudantes indígenas. Nesse universo de escolas, apenas 72 ofereciam o ensino médio e Gersem dos Santos Luciano (2006, p.136), já afirmava que “a grande maioria não trabalha com os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada”.

Com base no Censo Escolar de 2008, um estudo realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 2.698 escolas indígenas no Brasil em todas as regiões, com 205.141 alunos, onde o maior percentual está na região Norte, 1.677 escolas ou 62% do total (BRASIL, 2009). No Tocantins, sete povos possuem

Terras Indígenas demarcadas. Nelas há escolas indígenas de responsabilidade do governo estadual. Uma população de aproximadamente 13.233 pessoas, habitantes de 165 aldeias, onde 92 possuem escolas atendendo mais de 5.500 alunos matriculados (TOCANTINS, 2013).

Cursando Ciências Sociais (2013-2014) na Universidade Federal do Tocantins, no campus de Tocantinópolis, participei do grupo de pesquisa *Rede de Relações Indígenas do Brasil Central*, coordenado pelos docentes Odilon Moraes e André Demarchi, tive contatos com professores antropólogos, pesquisadores dos povos indígenas, e textos como a etnografia, *Os Apinayé* de Curt Nimuendajú (1983). Os interesses histórico, etnográfico e etnológico vieram-me paralelamente em visitas que fiz enquanto professor de uma escola de Tocantinópolis, levando alunos para conhecer a Terra Indígena Apinajé.

Provocava-me o fato de alguns estudantes nunca terem pisado numa aldeia indígena e pouco ou quase nada saberem sobre os povos indígenas do Brasil, muito menos as especificidades históricas e culturais daquela comunidade situada a poucos quilômetros de suas casas na cidade. Alguns jovens e até colegas professores da região, implicitamente quando não explicitamente, emitiam expressões e opiniões que giravam em torno do que didaticamente, Bessa Freire (2000) chama de *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*. Intrigava-me essa paradoxal proximidade física inversamente proporcional à distância cultural e de conhecimento de outras realidades.

Neste âmbito universitário e de aproximação com os Apinajé, conheci os colegas do curso de Ciências Sociais, Sugi Ribeiro e Doutouter Corredor Apinajé, os professores indígenas Júlio Kâmer, Silivan Oliveira Apinajé e Cassiano Sotero Apinajé. Os dois primeiros são docentes da Escola Indígena *Tekator*, instituição onde Sugi havia estudado. Já conhecia as duas maiores escolas dos Apinajé, a *Mãtyk* da aldeia São José e a *Tekator*. Como convidado da última, observei a formatura dos seus concluintes do Ensino Médio em 2014. Após contatos e mais conversas, já como estudante do mestrado, as portas foram se abrindo para pesquisa de campo mais intensiva, que ocorreu entre o segundo semestre escolar indígena de 2015 e o primeiro de 2016.

A *Tekator* funciona nos horários matutino (séries iniciais), vespertino e noturno (ensino fundamental e médio), para chegar a escola, utilizava transporte particular (carro, moto) ou muitas vezes, acompanhava devidamente autorizado os professores não-indígenas no ônibus escolar que os levava do centro de Tocantinópolis para escola

Tekator na aldeia Mariazinha¹. Experiências que me deram uma boa noção das dinâmicas que envolvem o trabalho docente nas aldeias, na dimensão de uma escola que pretende ser intercultural, entre ocidente e não-ocidente, necessita e se vale de professores não-indígenas, mas como minoria na composição do quadro de profissionais, seguindo uma tendência apontada por Luciano (2006). Os Apinajé professores são maioria nas dez escolas de sua T.I, ao todo são 27 professores indígenas e 16 não-indígenas, na E.I *Tekator*, os primeiros somam 8 professores, os segundos são 5 (TOCANTINS, 2015).

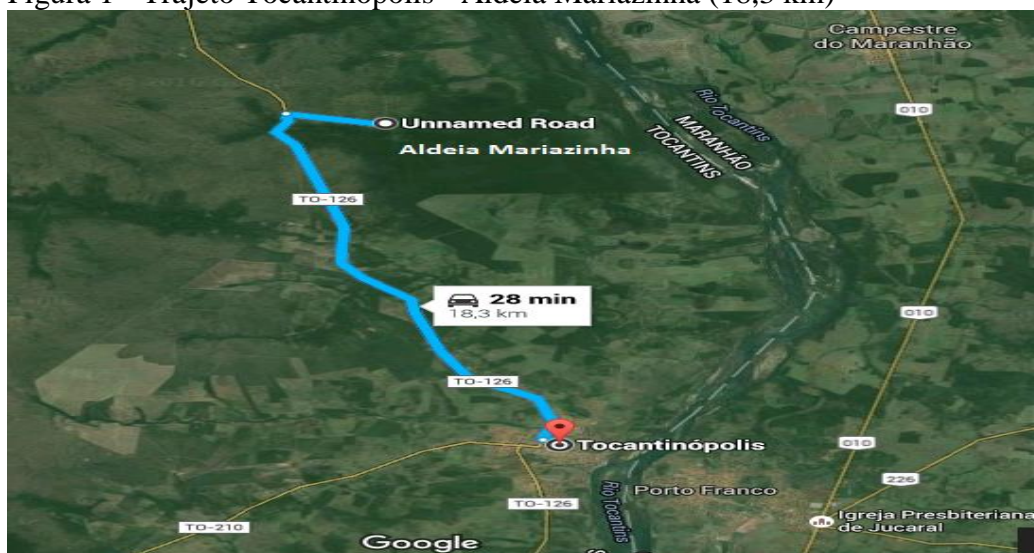
A estrada, a TO-126, na maior parte deste trecho não é asfaltada², tornando o trajeto de 18 quilômetros muito difícil. As condições da estrada podem se agravar dependendo da época do ano, em períodos mais chuvosos. Acompanhei o cotidiano dos professores que moram na cidade e pegam o ônibus ao meio dia, trabalham nos turnos da tarde e da noite, regressando depois do último horário que termina as 22 horas³. Os ônibus são muito velhos e não é incomum quebrarem, o que atrasava ainda mais o regresso ou a ida dos professores, em uma das experiências acompanhando o cotidiano dos docentes e da escola, cheguei em casa faltando pouco para meia noite, devido a problemas mecânicos que nos deixaram um bom tempo na estrada e no escuro.

¹ Fora devidamente autorizado a fazer pesquisa na Escola Indígena *Tekator*, podendo recorrer ao ônibus escolar para chegar até a aldeia Mariazinha, pela Supervisão Escolar Indígena da Diretoria Regional de Ensino – Tocantinópolis.

² O asfaltamento deste trecho da TO que liga os municípios de Tocantinópolis a Maurilândia do Tocantins, já foi e ainda é reivindicado por moradores dos povoados que fazem fronteira com a T.I Apinajé, Folha Grossa e Ribeirão Grande, até mesmo pelos próprios indígenas, o que já gerou protestos com a interdição do fluxo na estrada. Mas há impasses entre governos estadual, federal e municípios envolvendo órgãos como a FUNAI, visto que há legislação específica que trata de qualquer obra em Terras Indígenas.

³ As professoras não-indígenas e a coordenadora pedagógica (há apenas um professor), proletárias da educação, são guerreiras resistentes. Fazer este trajeto duas vezes por dia de segunda a sexta, tirando um dia de planejamento em casa, é uma tarefa muitas vezes esgotante. Sem reconhecimento e valorização, visto que segundo conversas com estas profissionais, há uma espécie de rebaixamento ou desnivelamento pelos professores da rede pública que ensinam nas escolas da cidade, diante dos que lecionam nas aldeias. Algumas falas e posições apontam para a ideia de que trabalhar nas escolas indígenas é castigo ou falta de oportunidade, até mesmo competência para lograr uma vaga nas escolas da cidade, estabelecendo assim, uma polarização entre escolas da cidade e da aldeia. O que é muito significativo dessas condições é o fato de todas as professora(s) não-indígenas que trabalham na *Tekator*, nenhuma delas é concursada e ficam dependentes das contratações que devem ser renovadas a cada novo ano letivo.

Figura 1 - Trajeto Tocantinópolis - Aldeia Mariazinha (18,3 km)



Fonte: Google maps

Minha presença na escola, fora devidamente autorizada pelo diretor da Escola Indígena *Tekator* e cacique da aldeia Mariazinha, Emílio Dias Apinajé, que sinalizou como importante, estudos que colaborem com melhorias na educação e para o seu povo como um todo. Fui muito bem recebido pela Coordenadora pedagógica Maria Luciléia (Léia) e pelos professores indígenas, não-indígenas e estudantes, que com o tempo, passaram a me incluir como membro efetivo da comunidade escolar. Na escola, observei as aulas, as dinâmicas entre os profissionais da educação, estudantes e membros das aldeias, tomei notas no caderno de campo, gravava e anotava as falas dos professores, estudantes, coordenadora e diretor durante o horário das aulas ou em alguns eventos. Observações que me orientaram a entender a escola indígena *Tekator*, primeiramente como um lugar de trocas interculturais, um ponto de contato entre mundos, indígena e ocidental, lugar de acesso ao conhecimento “de uns e dos outros”, o inverso também. Nesta dissertação, analisam-se algumas resultantes desse estabelecimento da escola como um lugar exógeno a cultura e a vida indígena Apinajé, mas que vai sendo apropriada, na busca desta comunidade pela escola indígena, o que passa por ser diferenciada.

Exemplo dessa relação de trocas, está na observação que fiz da venda de produtos de beleza, perfumes, cosméticos como batom, feita por professoras não-indígenas às alunas e a aquisição por estes professores, visitantes ou mesmo pesquisadores como eu, por compra, troca ou ganho, de cestarias e adornos produzidos pelos indígenas. Ambos os produtos, (re)significados por seus receptores em seus mundos de origem, o batom e maquiagem com a tradicional pintura corporal com jenipapo e urucum, os cestos que tem a função prática e utilitária de carregar coisas como enfeites nas casas dos “brancos” na cidade.

Este lugar, a escola é constantemente lida e interpretada pelos povos indígenas que buscam serem sujeitos dessa instituição que no passado, tinha indígenas como objetos. Entre os Apinajé, observamos nos discursos dos atores que fazem a educação escolar indígena, abordagens distintas que podem conversar entre si. (1) A escola como lugar do ocidente que representa ameaça a sobrevivência indígena na tradição, também como (2) espaço de resignificação de acordo com os interesses e para uso indígena em suas culturas e, (3) a escola como zona de intensa intersecção entre mundos, utilizando-se instrumentos e métodos interculturais de ensinar e aprender, que possam ser positivos para ambos os povos em contato, sendo a escola em terras indígenas um meio para tal processo (TASSINARI, 2001).

Pensamos então na escola indígena como fronteira, baseados teoricamente na problematização que Fredrik Barth (2011) faz das fronteiras, sendo estas, sobretudo sociais, entre grupos. Não como limites contedores de características estáveis comportando grupos diante de outros, separados fisicamente ou culturalmente por símbolos e sinais como pertenças a cada grupo em particular. Nessa perspectiva, podemos ter escolas indígenas como fronteiras, onde Tassinari (2001, p.65) aponta que a escola em terras indígenas: “Trata-se, indiscutivelmente, de um espaço de fluxo e troca de saber [...]”. Alcançamos com vistas a entender neste trabalho, o processo de contato e de reconhecimento dos Apinajé com a escola, os usos que fazem dela e os abusos para com a cultura e formas tradicionais de educação indígena, que a escola como instituição ideológica e política pode oferecer. Sendo o ensino de história nesta escola indígena, um campo importante para olhar panoramicamente este encontro indígena com a educação ocidental, transitando entre “ser indígena e para indígena”.

Interessado inicialmente no ensino de História na Escola Indígena *Tekator*, o seu desenvolvimento, os professores, as diferenças de metodologia, de materiais didáticos, de currículos, de concepção de história como disciplina acadêmica e escolar, quais ideias indígenas na relação de história com o mito e cosmologia, as concepções de tempo e espaço, a participação da comunidade, dos anciãos. Ou seja, como se dá o ensino e aprendizagem histórica nesta escola indígena? Para chegar nesta problemática, não poderíamos fazê-lo sem passar também pela situação presente da escola como instituição entre os Apinajé, necessitando entender historicamente o processo de escolarização deste povo e suas visões na difícil tarefa de entrelaçamento da educação indígena tradicional com a educação escolarizada ocidental (GIRALDIN, 2015)

Metodologicamente, fizemos uma etnografia histórica, usando recursos então da Antropologia e da História numa descrição que tentamos fazê-la densa à Geertz (2014, p.7). Antropólogo que esclarece que em campo, observando, anotando, pensando sobre o visto, ouvido, sentindo, toda compreensão está em saber que é a compreensão da compreensão da compreensão, ou seja, “[...] um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente”. Sendo a nossa compreensão aqui distinta das tantas outras. Assim, o que falamos neste trabalho sobre a Escola Indígena *Tekator* e seu ensino de história, é uma etnografia no sentido de

[...] tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GUEERTZ, 2014, p.7).

Ainda, é por uma etnografia densa da escola *Tekator* e da história nela ensinada, baseado em Geertz (2014), que podemos compreender nesta pesquisa que apesar de tratarmos de uma escola e esta não ser original da cultura indígena, não é uma “escola ocidental”, mas também é “não-indígena”, o que não quer dizer a mesma coisa. Ao passo que a vida em pleno movimento da comunidade Apinajé que se inter-relaciona com a vida escolar na *Tekator*, mesmo que quisessem (ou fizessem por e para eles) uma escola igual à dos “brancos”, há de na densidade etnográfica, compreender este “igual” como não sendo a escola tal, mas “como sendo” a escola tal, quer seja em elementos estruturais e pedagógicos, diferenciando, escola, modelo, educação, partes e todo. Visto que indígenas podem e tem várias coisas que originalmente não são suas, e as querem como elas são do outro, mas nem sempre, como são “para o outro”, e em posse delas, fazer o “igual” para outra cultura, ser “diferente” na sua cultura.

O olhar antropológico etnográfico da escola como um todo, sua composição estrutural e geográfica no espaço da aldeia Mariazinha e a vida cultural lhe dada, somou-se ao trabalho historiográfico nas análises de documentos e fontes como os livros adotados nas aulas de história, planos de aula e anotações dos professores, a Proposta da Educação Escolar Indígena (2013), vigente nas escolas indígenas do Tocantins, o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena *Tekator*, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), a Constituição Federal de 1988 no capítulo e trechos destinados aos direitos dos povos indígenas. Entendendo a terra como tema histórico e escolar para este povo, nos serviram fontes de revista e jornal que remetem a Terra

Indígena Apinajé na época de sua demarcação (BOSCO, 1985; CARELLI, 1985). Também recorremos a outras compreensões da sociedade e cultura Apinajé, em etnografias consagradas para o estudo deste povo, como as de Nimuendajú (1983) e Giraldin (2000).

Em muitos desses textos há “vozes” dos indígenas, dos Apinajé, seja nos livros de história os quais contém textos de autoria dos professores Apinajé ou como nos exemplos das etnografias, quando pela escrita dos etnógrafos “os índios falam”⁴. Para textos onde o Estado e seus órgãos “falam” para e, às vezes, pelos indígenas, como em referenciais curriculares e decretos para educação indígena e as falas destes em documentos como o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena *Tekator*, lançamos mão na pesquisa de Análises de Discursos. O dito e o não-dito entendidos como produção de sentidos pelos sujeitos na linguagem que é indissociável de ideologia, como também da política em plena relação de poder, que é também histórica não somente no aspecto temporal, mas por ser construção de verdades e imaginários (ORLANDI, 2008).

Na pesquisa, também recorremos a chamada História Oral na necessidade de colher (gravar) e analisar depoimentos, diretos em entrevistas ou “capturados” em certas ocasiões como reuniões políticas da comunidade Apinajé na escola, em eventos no pátio escolar, falas, conversas na sala dos professores, com alunos, com a coordenação e direção escolar. Tal recurso se fez muito válido quando lacunas são impossíveis de serem preenchidas com documentos escritos, como sobre a escolarização dos Apinajé, muito pouco há de documentos oficiais, sendo muitas informações desse processo histórico possíveis na oralidade dos anciãos e seus descendentes, principalmente se tratando do ponto de vista indígena sobre a chegada e permanência da educação escolarizada em suas vidas.

Tendo em mente que usamos a História Oral como método e não como simples técnica ou complexada como disciplina independente, mas uma metodologia que alia prática e teoria, onde a última encontrasse na disciplina histórica ou mesmo como fazemos muito aqui, recorremos a Antropologia. Seguimos então Janaína Amado e Marieta Ferreira (2006, p.16), quando dizem que neste terreno ou campo, o da história oral, “[...] não permite classificá-la unicamente como prática. Mas na área teórica, a

⁴ Usamos essa expressão entre aspas dentro de um contexto histórico cujos sujeitos indígenas só falam por terceiros. O que é mais uma justificativa do uso da História Oral como metodologia.

história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar; questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as repostas”.

Assim, como também poderíamos dizer dos escritos, temos consciência que os depoimentos orais apresentam problemas e aqui, principalmente nesta pesquisa, temos a humildade de ficar na tentativa de compreensão e cientes que há usos e abusos metodológicos da oralidade presente nesta pesquisa. A nossa metodologia também consistiu em propostas de atividades aos alunos com auxílio dos professores de história, onde nestas, os estudantes eram orientados a se expressar por meio da escrita e de desenho, diante de questões como: *Nos livros de História usados na Tekator, como os índios são apresentados?*

A presente dissertação é escrita em três capítulos, o primeiro, *Por uma história dos povos indígenas: de ausente a presente, do passado ao futuro*, faz uma abordagem histórica e teórica problematizando a exclusão dos povos que não podiam ter história, mas somente etnografia como determinou Varnhagen (1854), um dos expoentes da “invenção” da História do Brasil no século XIX, de cunho notadamente nacionalista e civilizatório europeizante. Esse capítulo fala das implicações teóricas e metodológicas para tratamento histórico e antropológico dos povos indígenas como objeto, na transição do século XIX para o XX, apontando o desenvolvimento das correntes científicas em relação a historicidade indígena. Tratamos das permanências e mudanças da questão indígena na história, envolvendo transições de paradigmas no seio do conhecimento histórico acadêmico e da sociedade ocidental no seu plano indigenista.

Abordamos o processo onde as presenças indígenas no tempo e no espaço, mantendo-se suas etnicidades e culturas, contrariando discursos e ideias, que congelavam tais povos no passado mais primitivo ou moldados para uma comunhão nacional, viabilizou uma presença histórica estanque, pontual e conveniente, de índios como objetos ou obstáculos. Presença indígena na história que foi ganhando mais espaço no campo dos conhecimentos históricos na segunda metade do século XX, primeiramente por antropólogos e posteriormente por historiadores, sendo a história indígena construída na interdisciplinaridade a partir da década de 1970, marco em que Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.125), coloca como virada onde antes, os “[...] índios, supunha-se, não tinham nem futuro, nem passado”. No Brasil, o protagonismo do movimento indígena organizado na busca por direitos, por terra, por cultura indissociável de suas histórias, conjuntamente com o crescimento do interesse de velhos e novos pesquisadores,

culminou no que chamamos de *Novíssima História Indígena* na década de 1990, adentrando o século XXI.

O segundo capítulo, *Educação escolar indígena: os Apinajé em busca de sua escola ideal*, primeiramente traz um breve histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, dividido em quatro fases que remontam períodos que vão do Brasil colonial até a República pós Constituição Federal de 1988 e atualidade do século XXI, no paradigma da escola indígena diferenciada. A Escola indígena *Tekator* da aldeia Mariazinha é problematizada em seu estágio atual, considerando o processo histórico de escolarização Apinajé, observando as relações de indígenas e não-indígenas, atores e protagonistas da escola diante da legislação educacional e curricular. Do Estado com seus representantes, muitas vezes distantes do chão das aldeias e dos órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena. Neste capítulo, pontuamos diferenças importantes entre educação indígena presente nas tradições, na cultura, em seus modos próprios de ensinar, aprender e a educação escolar, instituição exógena à tradição e as problemáticas resultantes dessa difícil relação com a escola ideal buscada pelos Apinajé. Por vezes, sendo a escola indígena, espaço no sentido político para atendimento de demandas comunitárias e de crítica ao Estado e a sociedade nacional, dialogando na interculturalidade, transitando entre os currículos oficial e real, sendo a escola paradoxalmente uma instituição estatal usada contra (a ideia de) o próprio Estado (CLASTRES, 2012).

O terceiro capítulo, *A Escola Tekator entre histórias*, trata de analisar como se desenvolve a cultura histórica escolar entre os Apinajé, na complexa, porém, muito necessária disposição de duas disciplinas de História no currículo que a Escola Indígena *Tekator* segue. Uma como História inscrita nas Ciências Humanas e suas Linguagens, portanto ocidental e distinta da outra, a História como “parte diversificada” que compreende no currículo, disciplinas com conhecimentos tidos como tradicionais, específicos aos povos indígenas. São analisados os livros didáticos de História adotados na E.I *Tekator*, obras que se diferenciam e se antagonizam em suas concepções de história, formatos, autoria (indígenas e não-indígenas). Destacamos na pesquisa, os professores destas disciplinas, de lugares e formações diferentes, suas visões do conhecimento histórico a ser ensinado na aldeia, como também, trabalhamos as concepções de tempo, da história em relação ao mito, pelos indígenas, estudantes,

professores e o papel dos anciãos neste processo de construção da história ensinada dentro e fora da escola.

Dissertamos sobre a importância e o potencial, apesar das barreiras e problemas, que o ensino de história na Escola Indígena *Tekator* tem para diálogos interculturais, para reativações de sentido e orientações entre passado e presente para os Apinajé, como na afirmação de identidade e de reconhecimento de diferenças com outras culturas. Notando-se também a seletividade de temas com muito valor histórico para este povo, como o contido na sua territorialidade. Considerando que a história do povo indígena Apinajé está presente nas suas práticas culturais dentro e fora ou por meio da escola, em eventos por serem significativos para comunidade, lembrando Sahlins (2011).

Marshall Sahlins, autor cuja obra é de fundamental referência na nossa pesquisa, mostra que a história de um povo é cultural e sua cultura se faz histórica, trazendo para os Apinajé que tem sua história ordenada culturalmente, na prática de seus esquemas culturais ao passo em que são reordenados historicamente, por fazerem sentido quando e porque praticados (SAHLINS, 2011). Temos na Escola Indígena *Tekator* um importante lugar para essas reordenações, constituindo a *MĒ IXUJARĒNH*, que na língua Panhĩ quer dizer, *Nossa História*. No sentido Apinajé mais coletivo, aberta para os outros que para eles também se abrem, afirmativa e valorizadora de sua cultura/história, sempre considerando que tratamos aqui, de uma forma histórico-cultural e cosmovisão de mundos, em meio as outras dezenas e centenas de povos indígenas no Brasil que atualmente, também possuem escolas indígenas e ensinos de história.

Capítulo 1.

POR UMA HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS: DE AUSENTE A PRESENTE, DO PASSADO AO FUTURO

1.1 Uma breve reflexão: indígenas e os donos do tempo e da história⁵.

“Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso, somos importantes!”, dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devasta-las. Todas as terras foram criadas em uma única vez, as dos brancos e as nossas, ao mesmo tempo que o céu. Tudo isso existe desde os primeiros tempos, quando Omama nos fez existir. É por isso que não creio nessas palavras de descobrir a terra do Brasil. Ela não estava vazia! (Davi Kopenawa Yanomami com Bruce Albert, 1999, p.19)

Nossa história ocidental, é povoada por criadores e criaturas, constantemente referendadas nas narrativas que consolidam os donos e suas criações. A palavra “descobrimento”, da América, do Brasil, já fora mais, hoje menos, um conceito empregado como a gênese da História dos novos mundos. Aos habitantes desses mundos restava entrar, secundariamente, como “achados” entre os séculos XV e XVI, na história de seus donos e no pensamento desses. Julgados como atrasados no tempo, seres estacionados no estágio de natureza, em vias de extinção ou “salvação” pelos braços daqueles que vieram do “centro do mundo”. Houve a criação das terras em inferno ou paraíso e dos nativos em “índios”, bons ou maus selvagens. A história por seus donos, vai tratar de deixar os nativos como observadores desprivilegiados da própria colonização, quando da invasão traduzida como chegada dos donos dos mares, das terras, da escrita, da história, do tempo, da fé em Deus, “trazendo a civilização”.

⁵Sabemos que há diferenças semânticas e conceituais entre História com “H” maiúsculo, com “h” minúsculo e até, estória, com “e” (em desuso). Diferenças entre “História” disciplina, metodologia de investigação ou ciência, “história” como narrativa dos processos da relação - humanos no tempo e “estória”, como “conto literário” sem compromisso com a “verdade histórica”. Evidente que é importante (re)conhecer tais diferenças em trabalhos acadêmicos submetidos a regras, formalidades que fazem estes trabalhos e seus autores serem legitimados. Eis aqui, já um ponto de reflexão sobre a história para povos indígenas, de matriz de pensamento distinta da ocidental, cujo academicismo lhe é tão caro e por vezes “obrigatório”, sendo de um “imperialismo científico”. Partimos então deste lugar de definições precisas, especializadas e formais para (tentar) dissertar sobre outras histórias e culturas diferentes, sobre o conhecimento tradicional dos povos indígenas em suas próprias formas e termos. Humildemente, pedimos inicialmente desculpas por qualquer confusão na inteligibilidade de alguns pontos neste trabalho, tanto para os leitores indígenas como para não-indígenas.

Santo Agostinho (354 d.C – 430 d.C), em uma de suas *Confissões*, falava da subjetividade do tempo, da sua existência enquanto fenômeno natural e mental espiritual, nos deixou a ideia de um “triplo presente”, de forma que podemos pensar que tanto passado como futuro, só existem a partir do e no presente, este que por sua vez, é sempre um não ser, um devir, pois já nasce pretérito. Agostinho (2015) argumenta que na força da memória no presente, o passado existe. Assim como o futuro tem sua existência nas expectativas do que estar por vir, elaboradas com força no presente, a percepção imediata do que nos ocorre, sendo então o presente. Temos então presente-passado, presente-presente e presente-futuro.

Do que nos serve iniciar com essa passagem sobre tempo? Entendemos que conceituar tempo é um exercício de complexidade em qualquer cultura, sendo que não há um único modelo e muito menos, coerência em algum exclusivismo determinista sobre o que de fato é e como funciona, o tempo em todas as suas dimensões. No entanto, a ideia agostiniana de um “triplo presente”, é uma boa chave para pensar o tempo na relação do pensamento histórico. Ainda, a citação de um filósofo cristão influenciado por Platão, consagrados representantes do pensamento ocidental, para iniciar um capítulo que disserta sobre a marginalidade histórica dos povos indígenas? Abrimos então, para uma perspectiva inicial, problematizando que no interior da mesma matriz de pensamento, que se construiu excluindo povos não-ocidentais das dimensões histórica e cultural, é possível refletir sobre a ausência de certos grupos que não se inscreveram no cânone ocidental hegemônico, com seus conhecimentos tradicionais, ou tentativas de conceituações, como a de tempo e suas relações humanas na feitura da história.

A partir de Santo Agostinho, vale-nos como reflexão, que no olhar subjetivo do presente para o passado ou para o futuro, a história ocidental e seus sujeitos oficializadores e “inventores”, em grande parte, quase todo o tempo (processo), não incluíram os povos indígenas como sujeitos históricos em igualdade de presença, no tempo e no espaço, a não ser como meros objetos no caminho, dos quais os sedimentos das grandes narrativas foram assentados. Crônicas das quais indígenas poderiam sim aparecer, como abatidos por heróis e desbravadores, destinados somente ao tempo dos primeiros contatos (séculos XV e XVI). Os indígenas embora presentes, eram paradoxalmente pensados como de um passado remoto, que mesmo numa “pré-história” da América seria inconcebível, sem perspectiva de acessarem pela continuidade na história, um futuro em posse de suas identidades e diversidade.

Na matriz de pensamento histórico tradicional/ocidental, cujo tempo é sempre moldura, historiadores ortodoxos, sem reflexão do que Santo Agostinho nos permite atentar (não sem esforço) para a importância do presente no pensamento histórico, historicistas no século XIX, intensificaram-se objetivamente no passado, isolando o presente, enquanto os mais heterodoxos, relacionavam mutualmente passado-presente (REIS, 2012). José Carlos Reis (2012, p.37), passando pelo pensamento histórico que foi se constituindo na Escola dos *Annales*, a partir da segunda década do século XX, diz que para uma “Nova História”, “O objeto da história é a vida presente-passada, que estava na parte superior da ampulheta, e não os homens pulverizados pelo tempo, indiferenciados e amontoados na parte inferior, que são incognoscíveis”.

A questão que nos interessa aqui, é que entre ortodoxos e heterodoxos no pensamento histórico, o processo histórico dos povos indígenas foi ignorado, mesmo presentes para os historiadores em seus tempos (XIX, XX), indígenas ficavam presos ao passado, mesmo com renovações no pensamento histórico, independente de antes ou depois do século XIX, indígenas continuavam indiferenciados e incognoscíveis. As teorias dominantes no século XIX, propondo uma ciência histórica que tinha tais povos, a margem do Ocidente, não se encontravam no mesmo “estágio evolutivo” da sociedade civilizada, portanto, numa perspectiva diacrônica, em tempos distintos, separando em graus evolutivos, o passado primitivo da humanidade e o presente civilizado, assim como projeções de “progresso” no futuro. Os povos indígenas foram configurados como corpos estranhos no organismo ocidental, marginais às concepções dominantes de tempo e história e assim permaneceram até mudanças mais conclusivas ocorrerem neste processo.

Um historiador renomado, um dos fundadores da Escola dos *Annales*, alicerce da *Nouvelle histoire*, Marc Bloch com sua *Apologia da História*, serviu de base para o historiador da teoria da História, José Carlos Reis, afirmar que

O tempo histórico é o das coletividades públicas, das sociedades, civilizações, um tempo comum, que serve de referência aos membros de um grupo. Por um lado, o tempo histórico possui uma objetividade social, é independente da vontade dos indivíduos; por outro, os indivíduos também o criam e tecem, interferem e o transformam, suas biografias modificam a sociedade, mas não podem ignorar o tempo social que se impõe a eles (BLOCH, 1974 *apud* REIS, 2012, p.35).

O tempo das sociedades que se formaram a partir dos contatos entre indígenas e europeus, novo e velho mundo, na sucessão da colonização, do século XV ao XX-XXI, o tempo histórico e o tempo social gerado no interior das sociedades coloniais, se impôs

aos nativos e descendentes que podiam ainda não ser considerados constituidores de outras sociedades e civilizações. Visto que na construção da história das nações, as minorias indígenas, sobreviventes do passado de extermínio e subjugo, postos como vencidos sem resistências, eram um problema a ser resolvido diante da construção de identidades nacionais, baseadas num ideal ocidental, onde tal diversidade de povos e culturas não cabia. Contudo, os indígenas como indivíduos e em grupos, também agem, criam, tecem, interferem e transformam, ou seja, embora conflitantes, o próprio desenvolvimento dos conhecimentos históricos e a historiografia, em suas transformações no tempo, pensamentos presentes foram problematizando os passados, na ação dos indígenas e dos demais interessados em suas histórias, o caminho de emergência desses povos na história foi sendo trilhado.

Neste capítulo, desenvolveremos uma trajetória que se desenrola de “povos sem história” afirmada no século XIX a “Novíssima História” dos povos indígenas, constituída a partir da década de 1970. Processo (contínuo) no qual os próprios sujeitos indígenas tomam parte, sendo em seus termos, como “outros” historiadores e antropólogos cooperados com pesquisadores e estudiosos não-indígenas, na sinergia de interesses por outras concepções sobre humanos no tempo, em outras História e Antropologia.

1.2. Da ausência dos povos indígenas na história.

Povos de existência bem anterior a de seus invasores quinhentistas, os indígenas viram suas terras serem as “novas” estalagens para narrativas vindas de um “velho mundo”. Mesmo resistindo, negociando alianças, matando, morrendo, e por isso, alguns povos tenham desaparecido fisicamente, os ameríndios que resistiram foram historicamente homogeneizados, classificados por centrismos que já preparavam essas populações, para marcha rumo a “civilização”. Assim, construiu-se uma “História sobre histórias” e sobre seus sujeitos, invenções da América e do Brasil, com “índios” da Índia errada, evidentemente, descaracterizados e despidos de historicidade, negados de passado e presente, lhes deixando um futuro incerto.

Aos nativos dos lugares onde a tradição historiográfica de negação foi se firmando, a partir de eventos, por vezes autodenominados de “descobertas”, “encontros” de mundos no século XVI, escondendo “invasões” e espoliações (NOVAES, 1999). Fez-se o subjugo declarado e devidamente sustentado, por definições, excluindo ou não

tentando entender os diferentes pelo que são e tem, mas pelo que lhes faltam: “Lei (Escrita), Religião (Deus cristão) e Estado (Rei)”. Os povos ágrafos, sem escrita, também não podiam ser escritos, foram expulsos da ideia de “civilização”, condenados pelas ausências que os outros definiram como parâmetros para ser, ter e pertencer a história.

Nota-se que apesar de uma “nova história cultural”, interdisciplinar, “feita e vista de baixo”, uma história dita “dos vencidos”, há resquícios na academia como no senso comum (às vezes, bem fortes) de um positivismo, um historicismo ou estruturalismo que resistem a uma “história indígena” ou “etno-história”, sejam elas feitas por indígenas ou não-indígenas.

Negados pela história que se fazia até o século XIX, os povos indígenas foram objeto, quase exclusivo, de cronistas que levavam aos europeus, histórias de “selvagens canibais” ou “doces nativos”. Personagens cunhados como exóticos nos cenários com visões de inferno ou paraíso terreal da América. No “século das ciências”, História e Antropologia justificaram, com seus pesos e medidas, a continuidade da ausência “indígena” na história e, de forma idêntica, uma omissão de “histórias indígenas”, o trocadilho confuso, revela a dupla ausência. Faltas distintas e que, somadas, transformavam a existência física e cultural destes povos em virtual inexistência.

Teorias e métodos da Antropologia e da História, formavam um aparato científico (ou pseudocientífico) de negação e exclusão dos povos indígenas, dos nativos em seus lugares, contrastados verticalmente aos graus de evolução da humanidade. Tateando entre a animalidade e a humanidade dos nativos, a antropologia decretava evolutivamente o estágio mais rasteiro da escala que tinha na outra extremidade, a sociedade moderna de desenvolvimento capitalista. Tal teoria, forte no final do século XIX, antes de decair no século seguinte, deixou fortes bases para um “lugar comum”, uma cristalização que vai além de “povos sem passado”, tratando-se destes como o passado em si, “ponto zero da sociedade” (CUNHA, 2009).

Metodologicamente, a justificativa da História dos historiadores, estava na impossibilidade de submeter à historicidade, povos que não tinham pontos de partida para uma história indígena, e estes pontos, leia-se escritos, a agrafia era condenável, as outras fontes que falam, literalmente como a oral, eram prontamente rejeitadas. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.125), nos fala que historiadores

[...] hesitavam ainda em pisar nas movediças areias da tradição oral ou de uma documentação sistematicamente produzida por terceiros: missionários,

inquisidores, administradores, viajantes, colonos, intermediários culturais, em suma, com interesses próprios e geralmente antagônicos aos das populações descritas. Em tais condições, essas fontes vinham viciadas por distorções, por incompreensões inevitáveis, que filtravam e refratavam as informações.

Uma questão nos vem ao problematizar o quanto o historicismo, sua rigidez metodológica, principalmente no trato com as fontes diante do historiador, implicou para a presença de sociedades ágrafas na história. Faminta por documentos e repulsiva com a oralidade como “vestígios” do passado de povos como os indígenas, tal corrente historiográfica, tratava suas fontes como peças para montar o passado, a ponto de “sacralizar” o que era escrito e oficial. Portanto, demonizando um passado que não venha pela escrita ou de grandes monumentos.

Pensamos se esta orientação, não tivera contribuído para potencialização destes “interesses antagônicos” dos “homens sem ciência”, das sociedades coloniais frente aos nativos, para além dos motivos políticos ou econômicos, ou seja, solidificando uma cultura de vista e trato degradantes com os indígenas. No sentido que a falta de produção de informações, advinda do poder de autoridade que a ciência construía, ou seja, quanto mais conhecimento assim se produzia, mais desconhecimento dos povos indígenas se reproduzia. O senso comum da época, transição do século XIX para o XX, acatava e reproduzia sistematicamente a própria ignorância contra os ameríndios, retroalimentando-se de ideias tão pseudocientíficas quanto a empiria de missionários, aventureiros e cronistas, viciados pelos seus próprios olhares.

Para História, “ciência” como queriam Leopold Von Ranke e seus seguidores, a inovação de uma disciplina do conhecimento humano, juntamente com a profissionalização dos historiadores, foi a contraditória vanguarda de uma escola que passaria no dizer de Peter Burke (1991), como o “Antigo Regime da Historiografia”. Não que tal paradigma não tenha servido, para além de ter instigado críticas construtivas, o historicismo contribuiu com as bases de um lugar caro e cativo ao conhecimento e trabalho historiográfico das correntes seguintes.

Contudo, para o que mais nos importa aqui, uma história indígena nunca teria lugar no berço ou a partir desta ciência histórica dos Oitocentos, não somente pelo problema da ausência de escrita dos povos tradicionais. A impossibilidade decorria do horizonte que estes historiadores apontavam, orientavam-se rumo a uma história eminentemente política, dos grandes eventos e personagens, ignorando-se o campo cultural, até pela novidade que se fazia à época, do conceito de “cultura” no seio de teorias

racialistas no século XIX (SCHWARCZ, 1993). Ainda mais se tratando de povos que além de ágrafos, lhes eram imputados a ausência de Estado.

Nos primórdios dos estudos antropológicos e seus investimentos no estudo da cultura humana, curiosamente e distintivamente quanto a perspectiva de diferenças na História (*Annales* e Historicismo), na Antropologia, franceses e alemães tinham visões antagônicas dos conceitos de cultura e civilização. Para os primeiros, a civilização seria o “auge da cultura”, alcançado pela urbanização, escrita, arvorecer científico, metalúrgico, “[...] o surgimento de um poder separado do parentesco (o Estado), o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das diferenças de *status* entre indivíduos e grupos [...]” (CARDOSO, 1997, p. 2).

Assim, os franceses se ocupavam cientificamente da cultura como os alemães da História, ambos aproximados ao evolucionismo, servindo a construção de degraus do desenvolvimento da humanidade. A vertente alemã, não sendo tão distante da escala “selvageria-barbárie-civilização”, definia que por cultura, designam

[...] os costumes específicos de sociedades individualmente tomadas, em especial os modos de vida de mudança muito lenta (rurais ou tribais), que serviam de base à coesão social em oposição a civilização definida como urbana, cosmopolita e rápida em suas transformações; sendo a primeira valorada positivamente, mas não assim a segunda (CARDOSO, 1997, p. 2).

É interessante como praticamente, no mesmo período oitocentista, duas disciplinas do conhecimento humano, envolvendo dois grandes centros dos estudos antropológicos e históricos emergentes, houvessem paradigmas distintos e sem comunicação coerente, de um campo para outro. Quanto a anulação das sociedades ditas “primitivas”, de compartilharem status sociocultural e histórico com as ditas “civilizadas”. Havendo assim, aproximações cruzadas, entre as visões antropológica de cultura e civilização francesa e de história alemã, e das perspectivas históricas francesa com a cultural alemã. Sendo os franceses posteriormente, no início do século XX, com os *Annales*, propositores na abertura para estudos não exclusivamente políticos, não ligados somente aos “grandes homens”, processando uma aproximação entre história e a visão de cultura alemã, ambas, também pertencentes aos “homens comuns”.

Já o estruturalismo no marxismo, nos estudos históricos, que não é o mesmo estruturalismo da antropologia, além de se assemelhar ao evolucionismo na linearidade temporal, na teleologia com a história teleológica que leva a “revolução”. Também, quando este concebe povos como os indígenas, “primitivos”, por justamente não terem

se desenvolvido gradualmente dentro de uma visão materialista histórica. Para este marxismo dito ortodoxo, da teoria a práxis, a tão propagandeada assimilação dos nativos à civilização, se possível como trabalhadores somados e unidos aos projetos socialistas, seria uma possibilidade desejável. Assim, neste panorama teleológico, do primitivo ao melhor estágio superior da humanidade, alcançável nas aplicações práticas de determinadas correntes de pensamento, podemos perceber pontos de conexões teóricas entre evolucionismo, positivismo e marxismo (SAHLINS, 2003).

Marshall Sahlins (2003, p. 15) aponta que na teoria marxista, “A marca registrada do ‘primitivo’ na ordem das culturas humanas é exatamente a ausência da diferenciação entre base e superestrutura suposta pela concepção materialista”. Sistemas de relações como o de “parentesco” nas sociedades indígenas, ao passo que pertencem a “superestrutura” nos moldes clássicos do materialismo, tal relação é ao mesmo tempo, base na estrutura. Ou seja, operações simbólicas, rituais, são consideradas por vezes, indissociáveis dos meios de produção estruturais.

Salientamos que não necessariamente, com apontamentos expressos e objetivos de posições que pesem contra uma história indígena, correntes como estas, na concepção destes povos no sentido “primitivo”, não poderiam mesmo, pensá-los como dignos de história, a não ser como objetos da metahistória que se construía. A condição nativa era pensada passageira, transicional rumo à ideia de civilização constituída nas modernas sociedades nacionais, tendo os nativos como egressos assimilados nas metaidentidades, engolidos nas genealogias das nações.

Entre os séculos XIX e a primeira metade do XX, o desenvolvimento histórico e antropológico como disciplinas, avançaram bastante, contudo, não ao ponto de a história indígena ser contemplada, não pela História problema das primeiras fases dos *Annales*, nem pela História economicista marxista, e também, não para a antropologia funcionalista e/ou estruturalista em seus inícios.

Ao que pese, a Escola dos *Annales* com todas as inovações positivas para possibilidades de uma história indígena, referenciadas pelo uso de outras fontes além da escrita, pela interdisciplinaridade, os âmbitos de investigação circulavam entre o político, social e econômico, inclusive com “influências ocultas” do marxismo (CARDOSO, 1997). Assim, as possibilidades mais palpáveis de se fazer uma história indígena, não estava na história produzida na primeira metade do século XX, mas nas disciplinas que lidavam diretamente e mais propriamente com o campo cultural, a Antropologia, nas

especialidades da etnologia e etnografia⁶. Contudo, estas especialidades não garantiam uma história indígena por razões metodológicas, entre outras, relacionadas a temporalidade como fator analítico das sociedades tomadas como objetos.

Entretanto, os estudos dessas sociedades sofriam sob a complexidade dos antagonismos entre a diacronia, cara à história e a sincronia, como instrumento de análise da antropologia estrutural, sendo tal problemática ainda presente. Lévi-Strauss (2008) nos esclarece que, “Pretender reconstituir um passado cuja história não temos meios de atingir ou querer fazer a história de um presente sem passado, eis o drama, da etnologia num caso, da etnografia no outro” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 15).

As concepções funcionalistas e estruturalistas compreenderam as sociedades, a partir de sistemas e sincronias, significando problemas para um olhar histórico indígena. Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.126), nos expõe que diferentemente do funcionalismo, o estruturalismo,

[...] embora preconizasse a história, não via nela um nível de organização e um poder de explicação comparável ao da sincronia. A história era, sobretudo, a ausência de sistema, o imponderável e, portanto, o ininteligível: acontecimentos que vinham se abater sobre o sistema que procurava resistir-lhes.

Questões teóricas e epistemológicas para produção de uma historiografia indígena se definiam. As chagas de uma a-historicidade dos povos indígenas, ficaram ainda mais marcadas pela divisão que Claude Lévi-Strauss fez entre sociedades “frias” e “quentes”, caindo para comunidade científica, como sendo as primeiras, despossuídas de história e as segundas, como possuidoras. Havendo a falta de entendimento e confirmação desta divisão, como oposição de fato, principalmente de historiadores atônitos diante da incompatibilidade diacrônica (sucessão dos eventos) e pela sincrônica (simultaneidade dos eventos), defendida por Strauss, eminente antropólogo estruturalista, no trato com os povos tradicionais.

Toda a confusão dessa questão, com prejuízos a uma história indígena, dá-se não somente, diante da polissemia do conceito de História, esta como as dos homens, a dos

⁶ A etnografia trata da observação e da análise de grupos humanos em suas especificidades, geralmente grupos externos a sociedade do etnógrafo que preza pela reconstituição em termos descritivos dos modos de vida destes. A etnologia se vale das etnografias para estudos comparativos de mergulhos evidentemente mais teóricos antropológicos. Ver Claude Lévi-Strauss na introdução: História e etnologia em Antropologia Estrutural (2008).

historiadores e a dos filósofos da história, sendo que as distinções e definições de quais sentidos de história cabem para um padrão inteligível, derivam de um “imperialismo ocidental” de uma única “história”. Quando o que trata Claude Lévi-Strauss, a partir dos termos “frias” e “quentes”, é mostrar a heterogeneidade das formas de se conceber e entender história entre as diferentes sociedades humanas. E não a oposição que leva a ideias de “com” e “sem” história no sentido qualitativo e a poucos passos do pejorativo. Podemos ver que Lévi-Strauss (1989, p.259-260), diferencia o que de fato é diferente, a história para indígenas e não-indígenas, quando se manifesta:

Nós sugerimos em outro lugar que a desastrosa distinção entre os "povos sem história" e os outros poderia ser vantajosamente substituída por uma distinção entre o que chamamos, para as necessidades da causa, de sociedades "frias" e sociedades "quentes": umas procurando, graças às instituições que se dão, anular de maneira quase automática o efeito que os fatores históricos poderiam ocasionar sobre seu equilíbrio e sua continuidade; outras interiorizando resolutamente o devir histórico para dele fazer o motor de seu desenvolvimento.

O que podemos entender da vasta obra do “pai” do estruturalismo, é um engenhoso projeto crítico que foi além dos que eram tecidos ao evolucionismo pelo funcionalismo, de ordem mais metodológica, resultando em um pensamento humano ocidental, flexível a diversidade das naturezas e culturas humanas. A crítica mirada na história dos historiadores (conservadores metódicos), proclamadores de um sentido diacrônico, uniforme para história, atingia a antropologia evolucionista e mesmo a funcionalista, que se aproximava dos historiadores tradicionais quando o que estava em voga, era a historicidade das sociedades indígenas. Posto que,

Partindo, certamente, das dificuldades encontradas pelo conhecimento histórico em face das sociedades ditas primitivas, Lévi-Strauss não apenas dirige um ataque verdadeiramente epistemológico ao evolucionismo social (em "História e Etnologia", "Raça e História" e outros textos) como elabora uma crítica mais profunda ao imperialismo da história em geral — crítica que se encontra sobretudo nos dois últimos capítulos de *O pensamento selvagem* (GOLDMAN, 1999, p. 3).

O estruturalista Claude Lévi-Strauss, pode sair da lista dos “inimigos da história”, a qual muitos fizeram parte na história da antropologia, do seu lugar de fala e atuação, seu olhar antropológico não desprezava a história. Este pensador é, sobretudo, para os objetos de sua vida acadêmica, as sociedades indígenas, assim como o pioneiro Franz Boas, um promotor educativo do olhar para os outros, que estão fora do raio etnocêntrico dos cânones ocidentais.

Os caminhos para uma história indígena passam indubitavelmente por desconstruções de equívocos pseudocientíficos sobre as populações nativas da América. Franz Boas (1858-1942) é um contribuinte pioneiro para o pensamento sobre o ser humano, em tempos permeados por visões que afundavam a condição indígena nas profundezas da humanidade. Por sua vez, Boas (2010) se posicionou contra abordagens deterministas da natureza sobre a cultura, da biologia sobre toda a constituição humana. Ideias sistematizadas que foram a base das hierarquizações raciais que colocavam o europeu-ocidental no topo da humanidade, antecedido pelos “negros” e “amarelos”. Raças foram discutidas em suas essências, das quais a miscigenação era concebida como danosa às qualidades e propriedades positivas da “raça branca”.

Fazendo um exercício brilhante e avançadíssimo para sua época, este antropólogo comprimia o fosso que separava “primitivos” e “civilizados”, aproximando-os, porém, sem igualações. O particularismo entendido na diversidade humana, em detrimento do universalismo cultural, foi guia de seu pensamento. Boas (2010, p.154) advertia que,

É um tanto difícil para nós reconhecer que o valor que atribuímos a nossa civilização se deve ao fato de que nós participamos desta civilização e que ela esteve controlando todas as nossas ações desde o instante que nascemos; mas é certamente concebível que possa haver outras civilizações, baseadas talvez em tradições diferentes e num diferente equilíbrio entre emoção e razão, que não tenham menos valor que a nossa, embora talvez nos seja impossível apreciar seus valores sem termos crescido sob sua influência.

Diante de um referencial boasiano, a história dos povos indígenas, embora limitada para a etnologia, pelo mesmo motivo que para a história, por falta de documentos no caráter testemunhal ou probatório do passado dessas sociedades, seu método comparativo (observados os limites), reconstituiu razoavelmente o desenvolvimento de sociedades como a dos Kwakiutl em um período de 50 anos. Possibilitou também, relações antigas e hipotéticas entre culturas do norte da Sibéria e noroeste americano, assim como trajetos seguidos por alguns temas míticos da América do Norte, foram basicamente redesenhados (LÉVI-STRAUSS, 2008).

Quebrando a historicidade baseada na linearidade evolucionista, em sua via única e universal a todos os humanos, o que colocava cada grupo humano a partir de seu “estágio evolutivo”, em seus devidos graus até a “civilização”, etnologicamente, também historicamente. Franz Boas entendia que cada grupo ou sociedade se processava singularmente e nas particularidades é que se faziam a etnografia e história. Neste sentido,

é que a tarefa da etnologia se limitava para uma história indígena, pelo rigor das investigações sobre o passado detalhado de cada grupo em meio a diversidade humana.

Para Boas, a história dos povos indígenas que estudava, era importante, porém, com limitações de alcance, no entanto, suas experiências demonstraram que pouca história é melhor que nenhuma, buscando um rigor científico do físico que havia em sua formação, a história destes povos em suas diversidades era uma busca. Lévi-Strauss, no contexto boasiano, do antropólogo que não dispensa a historicidade, diz que o conhecimento das diferentes sociedades, “só pode resultar de uma indução, a partir do conhecimento individual e concreto de grupos sociais localizados no espaço e no tempo. Indução que, por sua vez, só pode resultar da história de cada grupo” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 21).

Assim, não seria exagero estabelecer Boas como um antropólogo pioneiro na atenção com a história dos povos que estudava, quando a maioria dos antropólogos e praticamente todos os historiadores, viravam as costas para história indígena. Como Lévi-Strauss expressa bem, ao se referir, mais uma vez a Boas, afirmando sobre a história de etnias, muitas vezes inatingível, o “antropólogo dos Esquimós”

[...] traz as exigências do físico de fazer a história de sociedades sobre as quais só possuímos documentos que desencorajam o historiador. Quando ele consegue, suas reconstruções atingem realmente a história. Mas uma história do instante fugidivo, o único que pode ser captado, uma *micro-história*, que não consegue se ligar ao passado mais do que a *macro-história* do evolucionismo e do difusionismo (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 21).

Quanto a outro expoente da antropologia, coletor dos frutos de Boas, Claude Lévi-Strauss, sua saída da lista de “inimigos da história”, pode ser clareada por suas posições quanto a interdisciplinaridade entre história e etnologia, tendo os povos indígenas como objetos. Duas disciplinas distintas, com diferenças, sobretudo metodológicas e de tradições, que tanto serviram para as confusões a respeito das “sociedades frias”, diferente do que se obscurecia, terem enfim história. Lévi-Strauss (2008, p.40), sobre a possibilidade de união, impedida por circunstâncias do passado, entre história e antropologia/etnologia, afirma que,

Somente quando elas abordarem em conjunto o estudo das sociedades contemporâneas poderemos apreciar plenamente os resultados de sua colaboração e nos convencer de que, nesse caso como nos demais, elas nada podem uma sem a outra.

Pensando agora na história indígena no caso do Brasil. Além das correntes de pensamento histórico, antropológico e filosófico, concorreram contra uma história indígena, o pensamento religioso e por consequência, as mentalidades sociais recipientes da doutrina cristã, que por excelência, impunham através da conversão destes povos julgados como “sem Deus”, a transição do estado “índio selvagem” para o catequisado “civilizado”. Pensando assim, assimilado, o “ex-índio”, então portador de historicidade, notadamente de uma história que continuaria não sendo sua, como mestiço, pretendo marginal da história dos homens (dominantes) e dos historiadores.

Durante muito tempo, desde os primeiros contatos entre europeus e ameríndios nos séculos XV e XVI, até a nossa contemporaneidade. A história destes “índios” sem passado, com presente e futuro comprometidos pelo ideário assimilacionista, que partia de todos os flancos (científico, religioso, senso comum), era levada institucionalmente para o seio das dimensões políticas nacionais. Como afirma Almeida, M. (2010, p.16),

A percepção de que os índios em contato com sociedades envolvidas caminhavam inevitavelmente para assimilação, predominou até quase os nossos dias, mesmo entre os mais dedicados defensores das causas e direitos indígenas.

Entre estes defensores dedicados, destacamos Florestan Fernandes que em seus estudos sobre os Tupinambá, contrariando visões de passividade, apresentou indígenas de brava resistência a colonização portuguesa, mas que quando derrotados, “tornaram-se aculturados, submissos e escravos” (ALMEIDA, M., 2010, p 17). Já Darcy Ribeiro (1996), em *Os índios e a civilização*, falava na “transfiguração étnica”, um eufemismo para aculturação. Ou seja, “pré-brasileiros”, habitantes do território antes da “invenção do Brasil”, foram secularmente condenados a não ter história, as suas propriamente, seja por razões teórico-metodológicas ou mesmo, por ventura da inexistência étnica para serem objetos de uma história.

No Brasil, temos como origem paradoxal de uma história “quase não indígena” nos anos de 1850, pelo advento da *História Geral do Brasil* de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854), obra na qual este membro ilustre do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), no extenso tomo I que trata do período colonial ou como no índice da obra aponta, “*do Brasil antes de ser principado*”, destina quatro capítulos acerca dos povos indígenas: *Dos índios do Brasil em geral; Dos tupis ou guaraníes em particular; Ideias religiosas e organização social dos tupis e Vida dos primeiros colonos e suas relações com os índios.*

Uma História “quase indígena” pelo fato de Varnhagen incluir os povos indígenas na sua “invenção” da História do Brasil, mas evidente que a inclusão histórica destes povos, seria como nos fala Cunha (2012, p. 8), “uma entrada de serviço no grande curso da história”. Como era comum nos Oitocentos, o tom para se referir aos “índios” é o de povos não civilizados, atrasados, havendo homogeneização na dicotomia *tupis-guaranis* e *tapuias*, e abordagens de cunho moral (etnocêntrico) quanto aos comportamentos e costumes indígenas. Tal dimensão é bem representada pelo trecho:

Para fazermos, porém, melhor idéa da mudança ocasionada no paiz pelo influxo do christianismo e da civilização, procuraremos dar uma noticia mais especificada da situação em que foram encontradas as gentes que habitavam o Brazil; isto é, uma idéa de seu estado, não podemos dizer de civilização, mas de barbarie e de atraso (VARNHAGEN, 1854, p. 107-108).

Como homem de seu tempo, de um lugar legitimado como “homem de letras”, do alto da elite imperial, com discursos autorizados pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e pelo Império do Brasil, fez uma história pátria, com todos os elementos e atributos possíveis para uma história da nação. Nesta, a existência dos povos nativos devia ser recantada no passado, narrando a evolução social, da colônia ao império brasileiro, rumo ao nacional, as elites política e intelectual, precisamente brancas, dos índios, queriam no máximo, meras contribuições na genealogia da nação brasileira. Pois segundo Varnhagen (1854, p.108), para povos “[...] na infância não há historia: há só ethnographia”. Decretava-se assim, a história impropria para “menores eternos da humanidade”, e própria aos povos maduros e civilizados.

O IHGB⁷ promoveu uma “engenharia” do Brasil como nação, cujos povos indígenas como tais em seus *ethos* ou idiosincrasias, nos períodos históricos anteriores, durante e posteriores aos primeiros séculos de colonização, não poderiam constar por questões metodológicas e epistemológicas da historiografia brasileira no século XIX. Não deveriam também, visto que o pessimismo com relação aos nativos era hegemônico, além de forças políticas que queriam garantir seus sujeitos nos papéis principais da história nacional, não dando espaço para que atores indígenas, por ventura de tentativas

⁷ O debate da questão indígena no século XIX, inicia-se juntamente com a criação do IHGB em 1838. Além de uma *Revista Trimestral*, onde vários textos com relação aos nativos do Brasil foram publicados, houve a criação de um setor no instituto, na esteira da concepção de Varnhagen. Como membro de grande autoridade na instituição, tinha que os indígenas só poderiam ser tratados etnograficamente e não historicamente, com recursos da arqueologia, alcançando povos que julgava como primitivos habitantes do território que viria a ser o Brasil Imperial. Portanto, fora criada a Seção de Etnografia e Arqueologia do IHGB, aprovada em 1847. Ver Vânia Moreira (2010).

historiográficas que encarassem melhores papéis para as personagens nativas. Assim, poucos papéis sobravam-lhes, como os de povos que não existiam mais, ou não deviam. É o que Monteiro (2003, p.124) confirma, quando argumenta que,

Na falta de ruínas espetaculares de antigas civilizações – problema que foi debatido em algumas das reuniões do Instituto – e enfrentando um conflito acirrado com as populações indígenas contemporâneas, a geração das elites que atingia a maioria junto com o próprio Imperador começou a esboçar uma mitografia nacional que colocava os nobres, valentes e, sobretudo, extintos Tupi no centro do palco.

O conflito citado acima, mostra que os povos indígenas não estavam submissos ou passivos nesta construção da história nacional, eram a razão das disputas políticas e intelectuais, não meramente objetos, tomavam alguma parte na querela tida como acirrada. Tanto que ocupou boa parte das discussões do IHGB, a questão indígena fora um obstáculo para as elites do Império, entraves que significavam ônus ou bônus. Ganhos econômicos já que no século XIX, houve a migração de interesses de exploração, do trabalho indígena para suas terras (CUNHA, 2012), ganhos políticos com uma construção histórica que legitimasse o poder dos nobres a serem eternizados no mito da nação.

Varnhagen redimensionou posições incomuns de escritores quinhentistas, como Gabriel Soares de Sousa, senhor de engenho e sertanista português que em seus manuscritos tinha etnografias da natureza, das terras e dos nativos habitantes dos sertões em 1587. Entre estes textos, estão o *Roteiro Geral, com largas informações de toda a costa do Brasil; Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade e das notáveis partes que tem*⁸, também um terceiro texto, onde Sousa fazia duras críticas aos jesuítas na exploração da mão-de-obra indígena (MONTEIRO, 2003).

Soares de Sousa, no século XVI, mostrava índios bem diferentes da tônica que lhes caíram no século XIX, seus indígenas eram descritos como pouco afeitos a condição de súditos e resistentes na insubordinação. Era crítico e redirecionava definições a partir do que os povos não tinham, como na afirmação feita por Pero Magalhães Gândavo, que em vista da língua Tupi não haver sons das letras L, R e F, cunhou que tais povos não tinham Lei, Rei e Fé. Assim como era cético da conversão dos nativos em cristãos,

⁸ É considerado o seu texto mais importante, “uma descrição pormenorizada da topografia, das plantas, da fauna e das populações nativas da Bahia, um texto tão rico e evocativo em seus detalhes que é considerado por muitos como a maior obra sobre o Brasil escrita no século XVI” (MONTEIRO, 2003, p.112).

percebendo as inconstâncias da alma selvagem⁹. Tais visões críticas e mais positivas acerca dos nativos não sobreviveram ao século XIX, dos historiadores do Império e da nação (MONTEIRO, 2003).

Contudo, o interesse de Adolfo Varnhagen pelos escritos de Gabriel Soares de Sousa, não estava na continuidade da problematização no que tange equívocos da questão indígena na História do Brasil. No clássico binômio Tupi-Tapuia, forjado por escritores quinhentistas, como o próprio Soares de Sousa, que destacava a sociedade Tupinambá e em sua antítese, descreditava os incomparáveis aos Tupi (são todos Tapuias). Uma projeção equivocada quanto a diversidade, mas com olhares otimistas da condição nativa na gênese das terras americanas colonizadas por Portugal. Entretanto, nas penas dos historiadores nacionalistas fora desfocada para afundar de vez os povos indígenas no passado do qual deveriam permanecer no século XIX, a não ser, na condição de “brasileiros” ou exterminados. Os Tupi só serviam então na forma romantizada, para dar algum tom heroico, sendo a invenção do Brasil, passando pela reinvenção dos Tupi. John Manuel Monteiro (2003, p.132) conclui, neste contexto do uso de manuscritos dos “primeiros escritores” do Brasil, que

Ao remodelar a descrição feita por Gabriel Soares de Sousa dos Tupinambá para situá-la no contexto do século XIX, o historiador pioneiro Francisco Adolfo de Varnhagen afastou este grupo mais ainda do contexto histórico que produziu o mesmo relato. Mais importante, Varnhagen praticamente consolidou o abismo que iria prevalecer nos estudos sobre as populações indígenas até um período bem recente, circunscrevendo os índios a uma distante e nebulosa pré-história ou ao domínio exclusivo da antropologia. Os Tupinambá de Gabriel Soares alcançariam novamente um lugar de destaque no século XX.

A História do Brasil a se fazer no século XIX, declarou guerra aos nativos não adaptáveis no discurso homogeneizador nacional. Adolfo de Varnhagen e uma legião de historiadores ou romancistas “traduziam as lições da história num discurso que condenava os grupos indígenas contemporâneos, sobretudo os Botocudos no leste, os Kaingang no sul e vários grupos jê do Brasil central” (MONTEIRO, 2003, p.128). A estes indígenas foram imputados estigmas que os tornavam inimigos a serem eliminados da vida física e historiográfica, primeiramente colocados como anti-Tupi nos escritos históricos e também como barreiras a civilização, considerando os padrões da época (MONTEIRO, 2003).

⁹ Ver artigo de VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “O Mármore e a Murta: Sobre a Inconstância da Alma Selvagem”. Revista de Antropologia, 35, 1992, pp. 21-74.

Ainda, Varnhagen agia contra aqueles que diferentemente dele, ousavam em discursos mais otimistas e até valorizadores dos povos indígenas, nas relações com a história nacional. Enquanto a este, caía a pecha de “historiador nacional e cristão”, que não admitia índios como cidadãos do Império, em oposição, denominava pejorativamente intelectuais que julgava na contramão do seu ideal de nacional histórico do Brasil, refletido na Europa. A estes, classificava-os como “historiadores dos índios”, “românticos” e “filo-Tapuias”, homens que usavam as letras para se referir ao índio como “[...] um dos elementos fundamentais da nacionalidade brasileira e, até mesmo, segundo alguns, ‘concidadãos’” (MOREIRA, 2010, p.60).

Homens como Gonçalves de Magalhães e Joaquim Norberto, ambos também do IHGB, para Varnhagen, o primeiro seria um romântico ou um filo-Tapuia, o segundo, atribuía-lhe a classificação de historiador dos índios. Magalhães, o autor do poema épico, *A Confederação dos Tamoios* (1857), o que lhe rendia comparação ao iluminista Rousseau, pela ótica dos índios como “bons selvagens”, em *Os indígenas do Brasil perante a história*, foi abertamente polêmico com Varnhagen, que recebeu críticas ácidas em meio a elegância de elogios ao grande historiador de *História Geral do Brasil*. Contudo, deixou claro que o citado autor, “escreveu impulsionado pelo espírito de partido, que se mostrou incapaz ou desinteressado de fazer a crítica rigorosa das fontes e, mais ainda, terminou por representar os índios de forma preconceituosa e caricatural” (MOREIRA, 2010, p.63).

Para Norberto, o título de historiador se apropriava bem na época, visto que, como analisa Vânia Moreira (2010, p.65), seu trabalho: *Memória histórica e documentada das aldeias de índios da província do Rio de Janeiro*, “conjugou três atributos fundamentais que, naquele momento, nem sempre estavam juntos em uma mesma obra: o método histórico, a erudição e o índio como objeto”. Norberto, um historiador que tratava de um ponto arenoso e explosivo para época, a territorialidade indígena em meio a política colonial de invasão e esbulhos dessas terras, algo que definitivamente não era agradável a cúpula política e intelectual, entre a elite imperial e o IHGB. Devida a natureza instrumental que escritos assim podiam significar na luta dos indígenas por suas terras invadidas ou a manutenção daquelas afirmadas no regime colonial. Silva (1854, p.110 *apud* MOREIRA, 2010, p.66) diz que o ‘índio’ que emerge da pesquisa de Joaquim Norberto não é o índio tribal, isto é, o ‘selvagem’ que, supostamente, vivia ‘sem lei’, ‘sem rei’ e ‘sem Deus’ nos matos e sertões. Seu texto trata dos índios ‘concidadãos’”.

Norberto e Magalhães, embora pró-índios, tinham pontos de vista distintos, o primeiro, preocupado com as questões de terra como direitos de indígenas encarados como cidadãos, portanto legítimos em suas territorialidades ancestrais. Já o segundo, enviesava a cidadania indígena de modo que a condição das identidades das etnias existentes no século XIX, fossem transitórias para a nacionalidade brasileira. Moreira (2010, p.68), a respeito disto, fala que

Na lógica do pensamento individualista, liberal e nacionalista, tanto de Gonçalves de Magalhães como do governo imperial, o índio biológico deveria sobreviver, mas não suas comunidades e suas culturas. Mais ainda, a única “comunidade” realmente bem-vinda era a “nacional”. Assim, os aldeamentos, que lhes permitiam reproduzir-se socialmente como índios da aldeia “X”, “Y” ou “Z”, deveriam ser extintos, e aos remanescentes deveriam ser distribuídos lotes individuais, atestando a completa transição dos “remanescentes indígenas” à condição de “brasileiros”.

Temos então um paradoxo, no âmbito indigenista imperial, prevaleceu a posição filantrópica de Gonçalves de Magalhães, visto então que os “pró-índios” diante dos “anti-índios”, acabavam por definir um isolamento dos indígenas no passado anterior ao Império e a nação brasileira que se forjava. Sendo assim, os que usavam as letras de uma forma positiva com a questão indígena, como Magalhães, contribuíam com a visão de que tais povos, deveriam ter anuladas suas identidades e na conformidade, serem aceitos no plano nacional, como filhos acalentados pela pátria, na forma possível de caberem na História do Brasil. Vânia Moreira (2010, p.69) conclui que a

[...] abordagem nacionalista sobre os índios criou raízes profundas na política nacional, não apenas prevalecendo na política indigenista imperial, mas também tornando-se a matriz dominante ao longo do século XX.

Para historiadores *a priori* da História como disciplina acadêmica e escolar, *a posteriori* também, salvo raras exceções, saindo do século XIX e avançando no século XX, a história indígena foi um pântano, cujo passado estava afundado e impossível de se chegar. Por isso, tais povos e suas trajetórias só podiam ser etnografados, distanciados ou nulos de uma historiografia que se fazia oficial, como uma gravura congelada, ou um fóssil para constar nos anais, personagens de museu, mostrando-se como eram aqueles que não são mais.

A ocupação dos índios na história, tratava-se de um lugar as vésperas de uma escatologia que creditavam, ser inequívoca, beirando ao que diz Clastres (2004), o genocídio que os assassina em seus corpos e o etnocídio que mata os indígenas em seus espíritos. Associadas aos fins físico e histórico, estão as identidades indígenas, a perda de suas memórias de suas resistências, como agentes e negociadores de suas presenças,

ignoradas na construção de uma história, fins estes, complementares na imposição de uma história nacional por uma escrita que se fez poder.

1.3. Do florescimento da presença dos povos indígenas na história.

As peças para montagem de uma história indígena viriam da Antropologia, da História ou de ambas. As duas antes negadoras, eram e são as que detêm em seus metiês, os povos indígenas como objetos de estudo. Por razões teórico-metodológicas, a historicidade ameríndia ficou “marginalizada”, sobretudo quando tal impossibilidade tomava parte do tecido histórico que se construía no interior das sociedades envolventes, no trabalho das histórias oficiais nacionais.

Houve um processo de cristalização da negação dos grupos étnicos em suas historicidades no seio das sociedades nacionais que estavam mergulhadas no ideário civilizacional, ao qual os povos indígenas só poderiam ser absorvidos e assumidos nas culturas dominantes. Tal processo intensificava as exclusões das culturas nativas em seus desenvolvimentos tradicionais, em suas sobrevivências aos avanços das lógicas capitalistas, sendo estes povos marginais ou incompatíveis com a totalidade histórica categórica ao Ocidente.

Os primeiros passos para uma história indígena, teriam que partir mesmo da Antropologia, por esta ser, desde o início, uma disciplina que tinha os povos não-ocidentais como objeto, conduzindo-o a mudanças epistemológicas importantes. Destacando-se a quebra de paradigmas evolucionistas que tanto davam os povos indígenas como “primitivos” na escala inelutável do progresso humano, tornando suas existências culturais transitórias, portanto, saindo da condição de a-históricos, mas não mais “índios”, consagrando então, indianidade e historicidade como incompatíveis. Assim, a (in)determinação de uma pela outra, a identidade indígena sem história ou a história sem identidade indígena.

Lógicas evolucionistas como a de que todas as diferenças contemporâneas à sociedade ocidental, eram tomadas como partes do passado da mesma. Um jogo onde o “novo” e estranho tornavam-se “velho” e familiar, contudo, classificando-as como estágios inferiores da etapa superior atualizada. Assim, anulavam-se “todas as possibilidades de pensar e conceber o <outro> como um igual” (DAMATTA, 1987, p.99).

Com pensamentos assim, os indígenas resistentes em suas culturas, nunca seriam iguais para compartilharem do curso linear dessa “história da civilização”

Para que os primeiros passos de uma história indígena fossem dados, as barreiras do evolucionismo tinham que ser desobstruídas. O funcionalismo e o estruturalismo se colocaram nesse papel crítico e revisor de uma antropologia social, melhor fundamentada e revisada, a partir de seu centro original, como disciplina ou “ciência” na pretensão mais evolucionista, nascida e gerada dentro do contexto e a serviço dos processos de neocolonização, entre os séculos XIX e XX.

O funcionalismo antropológico foi revolucionário nas ciências sociais, sobretudo pela fundamentação da pesquisa de campo, devido ao trabalho de Bronislaw Malinowski, que tem seu expoente maior em *Os argonautas do pacífico ocidental*, que teve sua primeira edição em 1922. A abordagem funcionalista contribuiu para uma alteridade, para um olhar do outro horizontal, de ida e volta entre observador e observado. Fazendo crítica ao evolucionismo, com seu uso “historicista” que reduzia as diferenças dos povos não ocidentais em pontos do passado, em uma linha reta e vertical, da origem (primitiva) ao fim (civilização – ocidental), um olhar enviesado do outro.

A crítica ao evolucionismo foi importante na direção de uma história indígena. Entretanto, os historicismos – evolucionista, no início do século XX, resistiam na concepção do tempo e dos sujeitos históricos de forma hierarquizada, universalista, pensando “os outros” (indígenas) como um “nós”, em estágios inferiores da humanidade. Como uma “sobrevivência” do “nosso” passado, interpretada como um atraso, anulando as diferenças em seus próprios termos e sentidos de existência, em outras formas, inclusive de historicidade. Dessa forma, a crítica foi necessária para

[...] buscar entender um costume desconhecido sem necessariamente submetê-lo ao eixo de uma temporalidade postulada pela minha sociedade, eu me permito alcançar a lógica social daquele costume como uma outra alternativa social. Isso me leva ao respeito pela inventividade humana, a humildade pela relativização do meu modo de ordenar uma mesma dimensão da realidade humana e a um desenvolvimento histórico que formou aquele costume observado que pode ser muito diferente do meu (DAMATTA, 1987, p.101).

O antropólogo Roberto DaMatta nos mostra acima, o ponto em que o funcionalismo atacava a historicidade nos moldes evolucionistas, limadora das “diferenças dos diferentes”. É a partir dessa implosão de uma temporalidade única, a do observador frente ao diferente-observado, que há uma abertura para a historicidade e história (outras) dos “outros”. A grande questão é que para a antropologia, no

desenvolver da primeira para segunda metade do século XX, a abordagem histórica dos povos indígenas não era uma preocupação essencial, pela própria dinâmica relacional entre a disciplina antropológica e seus objetos. Roberto DaMatta (1987, p.115) nos fala que no estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, o estudo das sociedades não-ocidentais em seus costumes e práticas (diferentes), consistia inicialmente “em descobrir os pontos críticos de uma dada instituição (as suas invariantes, os seus traços distintivos) e, em seguida, conduzir tais pontos críticos para uma zona deslocada, o *inconsciente sociológico*.”

A preocupação básica do estruturalismo antropológico era levar as diferenças entre as sociedades e instituições ao plano de análise “inconsciente”, podendo ser entendido como um lugar onde a operação do observador destas diferenças e semelhanças entre sociedades acontece. De forma que o tempo é suspenso e a interpretação das diferenças não venha a sofrer com hierarquizações a títulos temporais, sendo o presente etnográfico privilegiado.

O exemplo desse olhar atemporal do “inconsciente” se dá nas *estruturas elementares do parentesco* de Lévi-Strauss (1982), onde o casamento entre cônjuge e sua prima ou sua sobrinha, eram além de distintos, na visão temporal do evolucionismo, entendidos como sobrevivências no presente de formas matrimoniais passadas, até tidas como incestuosas ou promiscuas, quando comparadas a instituição do casamento do ocidente cristão. No estruturalismo, são variações de um mesmo gênero de matrimônio contido em um sistema social. Por isso, DaMatta (1987) nos fala que neste exemplo, os casamentos nada têm de históricos, sendo então socioculturais e assim devem ser levados ao tal campo do “inconsciente”.

Esta operação não encerra ou inviabiliza a análise histórica das sociedades diferentes em suas diferenças, ela as ajusta primeiramente sem submetê-las a temporalidades diacrônicas, de forma a entendê-las como estruturas sociais, com jogos de oposições das diferenças entre sociedades diversas, incluída a ocidental. Assim, sobre o exemplo dos casamentos, DaMatta (1987, p. 117) conclui que,

Quando isso é realizado e eles são reunidos, com variações e atualizações de uma mesma regra, então é possível retornar aos seus campos sociológicos concretos e terminar o estudo, restituindo cada forma a sua concretude histórica. Mas agora, sem correr os riscos de imputar um valor histórico postulado e falso a uma forma que é, de fato, apenas uma variação da outra.

É como se o estruturalismo tratasse os objetos afastando-os de um tempo (diacrônico, linear) que os definem em “mais ou menos”, comparado ao presente e lugar do observador (ocidental), convertendo o estranho a falsa familiaridade (de tempos primitivos) na concepção de uma humanidade universal. Para quando devidamente estruturados, entendidos em suas diferenças que sim, tiveram um desenvolvimento histórico próprio, haver uma análise que possa alcançar diferentes formas e concepções de historicidade e temporalidade, incluindo a história nos termos indígenas.

Diante das limitações ou resistência, digamos assim, das antropologias funcionalista e estruturalista a diacronia, a evidenciação da história indígena, além do que o presente etnográfico na estrutura alcança. Há de se esperar mais da interdisciplinaridade História e Antropologia. Ao que parece, uma história indígena se efetiva, por uma história antropológica e por uma antropologia histórica. Marshall Sahlins (2008) em *Metáforas históricas e realidades míticas*, nos aponta o caminho para uma “etnografia histórica” que concebe a “estrutura da conjuntura” dos povos em suas dinâmicas culturais, onde as mudanças históricas acontecem e podem ser percebidas, introduzindo a historicidade indígena nas estruturas, onde o estruturalismo clássico havia decretado incompatibilidade com o “sistema”.

Para Sahlins (2008, p.134), “[...] o processo histórico se desdobra num movimento contínuo e recíproco entre a prática da estrutura e a estrutura da prática”. Assim, uma “história cultural” assume de fato na(s) cultura(s) dos povos estudados, a chave para inteligibilidade das historicidades ancoradas e complexadas nas próprias mudanças culturais nos sentidos de transformação. Isto se deve as práticas, que geram mudança no interior das estruturas, por assim ocorrerem, e não entendidas como “reprodução” das estruturas solidificadas nos mitos destes povos, sempre um *devir* como uma espécie de *déjà vu* sincrônico.

Marshall Sahlins avança naquilo que mesmo, no solo firme do estruturalismo apegado as sincronias, Lévi-Strauss depois de Franz Boas, sobre a historicidade dos povos indígenas, já havia posto em debate. Lévi-Strauss que fora acusado de “inimigo da história”, na verdade em sua crítica ao império da História e da diacronia, revela a falsidade que é conceber uma história total, de todos e de tudo, excluindo sociedades de suas próprias histórias para força-las a uma apenas. Na antropologia, secundarizar a história não é pô-la em detrimento, é primeiramente não a usar como cajado, como mestra de inteligibilidades que não se fazem apenas pela história. Para tocar mais uma vez na

relação da história com a antropologia de Lévi-Strauss (1989, p. 284), “O etnólogo respeita a história, mas não lhe atribui um valor privilegiado. Ele a concebe como uma pesquisa complementar à sua: uma abre o leque das sociedades humanas no tempo, a outra, no espaço”.

Desta forma, o antropólogo estruturalista, ao colocar que o estudo das sociedades no tempo e no espaço, ainda que, sendo dois desenvolvimentos distintos, são complementares e até simétricos, sendo suas diferenças menores do que na aparência, cria-se um desconforto na tradição da história (ocidental), indissociável da diacronia. Tal problemática é apresentada abaixo:

Esta relação de simetria entre a história e a etnologia parece ser rejeitada pelos filósofos, que contestam, implícita ou explicitamente, que o desenrolar no espaço e a sucessão no tempo ofereçam perspectivas equivalentes. Dir-se-ia que, a seus olhos..., a dimensão temporal goza de um prestígio especial, como se a diacronia criasse um tipo de inteligibilidade, não apenas superior ao que traz a sincronia, mas, sobretudo, de ordem mais especificamente humana (LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 284).

Assim, Lévi-Strauss poderia até ser considerado inimigo desta concepção de história, mas sua crítica foi por excelência construtiva, no sentido que apontou os descaminhos arrogantes de um cogito histórico, único e compressor da diversidade de pensamento humano sobre o devir. Foi um corte na própria carne, na hegemonia do pensamento ocidental em seu olhar para fora, sem crítica a essa constituição de história, não seria mesmo possível uma história indígena ou etno-história.

Metodologicamente, nos *Annales*, uma história indígena, embora não gerada a partir do encontro de Lucien Febvre, Marc Bloch e companhia, as “raízes” foram germinadas com a revista na segunda década do século XX, possibilitando décadas mais tarde, ainda na mesma centúria, uma história das populações nativas, dos ameríndios colonizados à revelia de uma história dos monarcas, dos comandantes de esquadras e colonizadores. Uma “árvore” que em vários períodos de sua trajetória, não escapou de podas.

Na primeira metade do século XX, embora a História científica de Ranke, assim como o evolucionismo antropológico tenham entrado em decadência, adentram correntes como a dos *Annales*, tecendo críticas ao historicismo, ao passo que não se afetava o objetivismo de uma ciência histórica, seguindo ainda Burke (1991), na *Revolução Francesa da Historiografia*, mesmo assim, inicialmente não houve guarida para uma história indígena de fato.

Como já falamos, a historiografia dos *Annales*, como um movimento contrário a história dominante academicamente na França, desde o século XIX, a história chamada de “historicizante” ou *événementielle*, que se preocupava com fatos particularizados, sobretudo de natureza político-militar, sinalizava para história indígena, ao menos em suas possibilidades, ao pretender ser “[...] problematizadora do social, preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar” (VAINFAS, 1997, p. 130). Nada mais anônimos na história do que os povos indígenas, desde que os cunharam como “índios” no século XV, tornando os habitantes da América estranhos “conhecidos desconhecidos”. Os “índios” como seres mais imaginados do que históricos, ou seja, mais fictícios, sem paralelo com a “imaginação histórica”, diante da polêmica entre ficção e história, onde não se exclui o caráter científico da disciplina, que preza tanto pela proximidade do real, já que a reconstituição do passado em si é impossível.

A problemática para uma história indígena está diretamente relacionada a essas construções históricas dos “índios” imaginados como sendo reais, cristalizando essas imagens, durante os séculos de contatos e de dominação europeia no continente americano, engendrando nas formações dos estados nacionais, cujas populações, desenvolveram-se acondicionando os povos nativos americanos e seus descendentes como deriváveis dessa selvageria original, concebendo os diferentes povos como domesticáveis e integráveis as sociedades hegemônicas.

As sociedades americanas, quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos modernos, no que tange conhecer os primeiros povos americanos, acompanharam mudanças nas disciplinas de conhecimento humano. A História na juventude do século XX, iluminada pelo sucesso avassalador de uma “história nova”, flertava com outras disciplinas, entre elas, a também renovada antropologia, desquitada dos evolucionismos. Era então a abertura para que os povos originários pudessem ser “imaginados” mais aproximados do que realmente eram, devido a mudanças entre observadores e observados, estes últimos, sendo indígenas, não contemplados em suas especificidades por abordagens histórico-políticas e sociais, sendo o viés cultural, a lente mais compatível com olhares para historicidades indígenas.

Entretanto, este movimento historiográfico, dos anos 20 aos anos 60 do século XX, não tinha caminhado definitivamente do “porão ao sótão” para usar uma expressão (tópico de capítulo) de Peter Burke (1991), embora houvessem incursões bem-sucedidas. A supramencionada expressão significa a mudança de preocupações da historiografia,

passando das estruturas sociais e econômicas, tão caras ao marxismo como base da vida material, para os aspectos do âmbito cultural, do cotidiano, das representações, o que se chamou de História das mentalidades. Tal mudança, acompanhou os pressupostos basilares dos *Annales* na introdução de temas e objetos não convencionais a história estritamente política, abrindo-se portas para cotidianos e representações das gentes e classes que estavam longe de protagonismos históricos.

Para ilustração, uma história por exemplo, da mulher, só vai ser contemplada na terceira geração dos *Annales*, nos idos dos anos de 1970, inclusive com a participação propriamente dita de mulheres e suas mãos na “escrita da história”. Os historiadores das gerações anteriores “havia sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral [...]” (BURKE, 1991, p.56).

Se mulheres, camponeses, proletários, habitantes das pequenas cidades, das zonas rurais, descendentes de escravos, nações do submundo, os manifestantes da cultura dita popular, em seus cotidianos e imaginários, cabiam todos no sótão, os povos indígenas espremidos, estavam soterrados na massa dos esquecidos da história ou até então ignorados? Sendo assim, os esquecidos dos esquecidos? A imagem destes habitantes do sótão se compõe no olhar historiográfico para cima, mirando os aspectos culturais, acertando na diversidade e riqueza de atores em suas agências cotidianas, um chamariz para uma história que pretendia ser de tudo e de todos.

Os povos indígenas, “infantes da humanidade”, estacionados nos tempos primitivos como “sobrevivências” no presente, como apregoados pelo evolucionismo, não foram encontrados de início pela “Nova História” no abrir do sótão, como aconteceu com as crianças por intermédio das imersões de Philippe Ariès, com sua famosa publicação em 1960, *L’ enfance et la vie familiale sous l’ ancien régime*, integrando a nascente “história das mentalidades”, no pensar da infância como objeto histórico (BURKE, 1991).

Este estudo da mentalidade acerca do infantil, possibilitou, não sem críticas e polêmicas metodológicas, a visada histórica da criança “desinfantilizada”, até animalizada, na idade média, para o estatuto da infância como fase da vida, responsabilidade dos adultos na modernidade, pondo em evidencia estes outros seres do sótão, na história das crianças. Salvando-se os bombardeios críticos a chamada história das mentalidades, que a acompanham desde o seu início, “foi uma contribuição de Ariès

colocar a infância no mapa histórico, inspirar centenas de estudos sobre a história da criança em diferentes regiões e períodos, e chamar a atenção de psicólogos e pediatras para a nova história.” (BURKE, 1991, p.58).

A Nova História demorou mais tempo dentro do sótão para encontrar os povos indígenas, “velhas crianças” incapazes, necessitadas de cuidados e tutela do Estado em suas políticas indigenistas, no caso do Brasil, até 1988 com advento da Constituição Federal. Onde esteve o “Ariès da história indígena”? Para trazer os nativos para história assim como fez com as crianças, os “índios” de infantis a maduros e sábios, de a-históricos a históricos, de primitivos assimiláveis a cidadãos com direitos e deveres, de seres orbitados por resistentes complexos de preconceitos, que se arrastam no tempo, maturados nas relações interétnicas, na construção dos (des)valores indígenas.

Ao certo, a história indígena só terá seu ninho arquitetado e melhor definido a partir da “viragem antropológica” entre as décadas de 1970 e 1980. Contudo, a história já tivera casos com a antropologia desde o início da era dos *Annales*, com Febvre e Bloch lendo e utilizando nos estudos medievais, os antropólogos Frazer e Lévi-Bruhl e Braudel se familiarizando com a antropologia de Marcel Mauss, para análises de intercâmbios culturais (BURKE, 1991). Ressaltando ainda a forte ligação epistemológica, cara a este nosso capítulo, sobre o tempo de “longa duração” sendo um “tempo quase imóvel” de Braudel e a sincronia das estruturas de Lévi-Strauss (VAINFAS, 1997, p.134). Mas como já destacamos, com a antropologia evolucionista e dependendo do uso do estruturalismo, uma história indígena não era possível.

A história indígena não seria filha de mãe solteira, a antropologia boasiana e a estruturalista de Lévi-Strauss como já vimos neste capítulo, já haviam mostrado interesse pela disciplina vizinha (História). A partir dos anos 70, os historiadores é que passaram a fazer a corte, interessados em conceitos antropológicos salutaros aos seus trabalhos. As relações recíprocas foram se estabelecendo e podia-se falar até em casamento entre História e Antropologia sociocultural. Nessa “perspectiva matrimonial”, Burke (1991, p.67) nos fala que

As idéias de Goffman, Turner, Bourdieu, De Certeau e outros foram adotadas, adaptadas e utilizadas para construir uma história mais antropológica. Jacques Le Goff, por exemplo, vem trabalhando há mais de vinte anos no que pode ser descrito como antropologia cultural da Idade Média [...]

O historiador Le Roy Ladurie, na trilha da história mais antropológica, concluiu um de seus estudos mais proeminentes neste contexto: *Montaillou Village Occitan* (1975). Sobre uma aldeia na França do século XIV, em uma região de influência da heresia cátara, que como objeto histórico se fez em parceria com a antropologia, sendo uma relevante tentativa de estudar a história de uma comunidade rural, que não falava o idioma dominante (francês) e sim um dialeto (occitano). Sendo não a história de uma aldeia singular, mas a representação da comunidade pelas palavras dos próprios habitantes, a aldeia revelando-se referencial para uma sociedade mais ampla, a qual estes aldeões representam (BURKE, 1991). Compondo uma abordagem que viria a se chamar Micro-história.

A História das mentalidades das décadas de 1960 e 1970, na chamada terceira geração dos *Annales*, com suas preocupações com o “sótão”, dando vazão a estudos e objetos tematizados na cultura, se fez a estrutura historiográfica para uma história indígena, pretensamente ligada a cultura e a antropologia, disciplina vastamente recorrente aos historiadores das mentalidades.

Entretanto, o mar de críticas externas e internas, entre elas, as proximidades com o neoceticismo agressivo a história como conhecedora do real, no contexto do “giro linguístico”. Os apegos as ideias a-históricas de Foucault ou usos demasiados da antropologia estrutural de Lévi-Strauss, como já falamos, levantada como ultrajante a história na diacronia. Este complexo crítico foi minando a história das mentalidades, de forma que sua propriedade enquanto modelo historiográfico foi ruindo, esvaziando, com historiadores desertores, migrantes para outros campos, levando na bagagem reformulações do âmbito mental na história.

A fuga se deu para micro recortes como o da “vida privada” e para a Micro-história, que não escapavam as temáticas já antes praticadas pela história das mentalidades, sendo o seu refúgio mais consistente, a história cultural, ou diferentemente, a “Nova História cultural” (VAINFAS, 1997). A História cultural procurou fazer correções teóricas da História das Mentalidades largamente desenvolvida nos anos 70. A conceituação de “mentalidades” era tomada como vaga em demasia, ambígua, indefinida nas conexões entre o mental e a totalidade social, contudo, não houve rejeição dos temas da mentalidade, do cotidiano, da Micro-história, do diálogo com a antropologia e a longa duração das estruturas. Assim, Vainfas (1997) afirma que a história cultural é neste sentido, um outro nome para o que era chamada de história das mentalidades.

Onde a história indígena passa a ter ares de possibilidade na chamada Nova História cultural? No significado deste “Nova” em oposição a antiga “História cultural”, que se dedicava ao estudo das manifestações culturais oficiais e postas como modelo em uma sociedade, sendo assim, o diferencial estava no apreço pelo oposto, as manifestações tidas como populares nas relações ou resistências as erudições e dominação cultural. Vainfas (1997, p.149) nos diz “Em uma palavra, a Nova História cultural revela uma especial afeição pelo informal e, sobretudo, pelo *popular*”.

Os povos indígenas estavam então mais “próximos” de serem objetos de estudo histórico, como parte deste “popular”, ou mesmo, continuavam distantes, pela peculiaridade estereotipada como culturalista recaída aos “índios” como cativos ou até mesmo, exclusivos da antropologia e não da história. O diálogo forte e crescente, entres estas duas disciplinas do conhecimento, foi (ainda é) mais utilizado para trabalhos com “massas anônimas” não indígenas. Sendo mais fácil ou conveniente pensar como objeto, o camponês ao rei, o soldado ao general, do que de fato, os ameríndios aos navegadores.

Uma história “vista de baixo” excludente aos povos indígenas, talvez sinalizando que estes encontram-se no subsolo, abaixo por exemplo dos operários de Thompson, do Menocchio de Ginzburg, ambos historiadores culturais, usuários da antropologia. Contudo, é nesta rumada para o cultural que a sorte da história indígena fora lançada. A virada da história social da cultura para a história cultural da sociedade, na ótica de Roger Chartier (BURKE, 1991), foi essencial para que povos como os indígenas, passassem a ter vazão para história pelo viés cultural, já que pela via social, política ou econômica, tal história era impensável.

A tirania do social como diria Chartier, como “determinações fundamentais” do todo (VAINFAS, 1997), atropelando os sentidos que se fazem na dialética entre sociedade e suas práticas culturais, operacionalizadas nas “apropriações”, sendo estas “representações”, orientadoras ao passo que orientadas, dando assim, não uma substituição tirânica por parte da cultura sobre o social, mas o fluxo, diálogo entre essas esferas do complexo humano no tempo e no espaço. Sendo possível o entendimento também, que o social é desenvolvido pelo cultural.

Estamos convencidos que a presença de uma história indígena está na História cultural, para estes povos, na “Novíssima História” cultural, uma abertura iniciada nos anos 70 e pelas carências, necessitando ser “nova” constantemente nas décadas que se seguem. Entres suas pautas, está a tarefa de fazer a “história dos vencidos”, não somente

como derrotados, secundarizados pelo contato entre “velho” e “novo” mundo, sendo apêndices da grande história, nas sombras eclipsantes do europeu, dos colonos, das meta-nacionalidades. Mas revelando processos de resistência a colonização e dominação (atualizadas), demonstrando que há também uma “história dos vencedores” por fazer.

Por uma história indígena de povos em suas agências, protagonizando os eventos que os tiveram presentes física e historicamente, lutando por direitos, usando de estratégias políticas, fazendo alianças e trocas, morrendo e vivendo por seus territórios ancestrais. Não a história fóssil, imaginária, homogênea dos indígenas, romanticamente mais “índios” no passado e equivocadamente “menos índios” no presente, e sim, como sujeitos dinâmicos no tempo e espaço. Contrariando a imposição de suas ausências, que vem diminuindo apesar de permanências de quadros de invisibilidade indígena na história pesquisada e ensinada nos estabelecimentos acadêmicos e da educação básica, ou mesmo nos grandes meios de comunicação do Brasil.

1.4. Por uma história indígena ou história dos índios no Brasil?

No início da década de 1990, Manuela Carneiro da Cunha, organizou um livro monumental, tanto pela importância, quanto pelo volume em sua produção gráfica, intitulado *História dos índios no Brasil* (1992). Um lançamento que nos veio por iniciativa de uma antropóloga, no correr da última década do século XX, denotando a bem-vinda, “tardia novidade” da concepção e constituição de uma história indígena. Esta obra que conta com 25 ensaios de inúmeros especialistas, de várias áreas, Antropologia, Biologia, Arqueologia, Linguagem, “História dos historiadores” em menor número, nos apontam para a interdisciplinaridade como “marco”, pelo desenvolvimento histórico da própria História como disciplina pós século XIX. Aspecto que foi de encontro com as necessidades interdisciplinares no trato histórico dos povos indígenas. Também como “marca”, revelando que a historicidade dos povos indígenas, não é abarcável somente pela História, passando indubitavelmente pelo relacionamento com a Antropologia, entre outras disciplinas.

Para nos apoiar na definição desta obra como “marco e marca”, outro eminente antropólogo e teórico, que muito reflete sobre o pensar da história ameríndia em suas muitas dimensões, Eduardo Viveiros de Castro aclama o livro de Cunha por sua amplitude, cobrindo períodos anteriores e posteriores a Colombo, focando a América do

Sul, mas acessando o histórico ameríndio de outras regiões, com riqueza iconográfica e pluralidade de temas e recortes visando a história indígena. Assevera Castro (1993, p. 24), fazendo uma previsão, diz que esta

[...] será doravante uma obra de referência essencial, vindo sob vários aspectos substituir o que se podia achar no venerável *Handbook of South American Indians* (1943-48), até agora o único guia geral para a etnologia, a arqueologia e a história indígena do continente. Se ainda não temos uma verdadeira "nova síntese" da história pré- e/ou pós-colombiana dos índios brasileiros (a síntese pré-histórica panamericana de Betty Meggers está obsoleta, os sobrevãos históricos de John Hemming são úteis, mas superficiais), esta coletânea é uma contribuição valiosa nesta direção.

Um livro de história dos índios no Brasil que assume um *status* de referência nos anos 90, substituindo o *Handbook* produzido pela antropologia norte-americana nos anos 40, nos diz muito sobre a “Novíssima História Indígena” e nos leva ao porquê, dos povos indígenas não serem mais estudados. A obra se constitui sobretudo, para além das faltas e talvez falhas da antropologia, como arauto da sincronia e um “antes tarde do que nunca”, da historicidade ameríndia em evidencia na diacronia. Constitui-se num referencial de altíssima qualidade e uma constatação do quanto já se pode conhecer e do quanto há por desnudar sobre uma história indígena, jamais tocada pela vasta bibliografia da História do Brasil. Acompanhando Castro (1993, p. 24),

Eu diria mesmo que esta coletânea deve ser lida antes de mais nada pelos historiadores do Brasil: é a eles que ela poderá dar uma ideia da complexidade, variedade e permanência de uma quantidade de situações etnográficas e históricas específicas, experimentadas por setores diferenciados da população do país. Penso que esta amostra de múltiplas histórias locais (pontuada por algumas análises globais, como nos ensaios sobre as línguas ameríndias ou as legislações indigenistas) deve ser considerada em seu aporte à história geral do país: se nossa história não é apenas a crônica da classe dominante, não pode ser também apenas aquela da etnia dominante.

É importante entender que não se deve tratar de uma(s) história(s) indígena(s) pela (em oposição) dos não-indígenas, a do Brasil no singular, não em concorrência ou seletividade vingativa dos massacres físicos e memoriais destes povos na história, mas como processo histórico que vise uma justiça, não entendida como acerto de contas, mas que devolva paradoxalmente os lugares históricos que nunca foram dados, até pelo fato deste “lugar” indígena, ser originário e constituinte do que veio a ser História da América ou do Brasil. A ideia de dar o que fora negado, a história aos povos que em verdade, sempre a tiveram, constitui-se em uma das manias de poder do conhecimento ocidental. Portanto, é bom sempre ter no horizonte que a história dos povos indígenas não foi mero

gesto de bondade dos “donos da história”, e sim, um complexo processo onde há resistência e agência dos povos que no presente, interessam-se pelo seu passado.

Evidente também, que não se deve passar por cima, a partir da história dos contatos, das iniquidades ocidentais contra as populações nativas, das violências dos contatos, constantemente atualizadas e, por isso mesmo, aumentando a importância das devidas análises históricas, para que possamos entendê-las nas fronteiras entre “Ocidente e sua outra margem” (NOVAES, 1999), parafraseando o título de um outro importante livro para entendimento de uma história indígena, posterior a já citada obra de Manuela Carneiro da Cunha.

Ficam indissociáveis da constituição de uma história indígena do Brasil, os contatos entre indígenas e não-indígenas e as terras indígenas que compõem a historicidade em si mesma da formação do Brasil antes de ser Brasil, dando-nos a oportunidade pelo (re)conhecimento histórico de fazer o necessário para construir uma história brasileira alcançando todos na multifacetada identidade do ser “brasileiro”, ou seja, abrindo para concepções de plurinacionalidade em detrimento da nacionalidade brasileira homogeneizadora de um brasileiro universal, sucumbindo centenas de etnias que compõem o “povo brasileiro” em toda sua diversidade histórica e cultural.

Diferentes povos e suas fronteiras dentro de um mesmo território, que nos levam sempre ao limiar do “eterno retorno do encontro” (KRENAK, 1999), onde vê-se dois lados, de uns e dos outros em mais atritos do que harmonia. Relações que através da disciplina histórica, podem ter mudanças significativas a partir de melhores vistas dos processos de contatos, resultantes de questões atuais pertinentes a toda população brasileira. Exemplo de algo que a história pode clarear melhor é uma questão central da História do Brasil, para indígenas e não-indígenas, no caso do direito à terra constitucionalmente conquistado por estes povos tradicionais, motivos de disputas e mortes de ambos os lados, embora sabemos que os tombos de vida do lado indígena, fora sistemático e infinitamente maior.

Cunha (1992, p. 22), nos dá exemplo dessa consciência histórica a se forjar quando sobre o direito originário a terra tão (sempre) contestado por setores políticos e econômicos em choque com a questão indígena, onde

Isso não significa que caiba provar a ocupação indígena com os documentos escritos, que não só são lacunares, mas cujos autores tinham também interesses, no mais das vezes antagônicos aos dos índios. Ao contrário, cabe

restabelecer a importância da memória indígena, transmitida por tradição oral, recolhendo-a, dando-lhe voz e legitimidade em justiça. A história dos índios não se subsume na história indigenista.

A última frase é exemplar do que está sendo tratado aqui, o fato de uma história indígena não ser subordinada a uma história nacional ou do Estado em seus protocolos políticos indigenistas. Levando-nos a concluir sobre o que se separa ou que se faz de amalgama entre história indígena ou etno-história “da ou na” história do Brasil. Tratamos do primeiro passo nessa direção, o qual devemos definir etno-história e história indígena.

Estes conceitos guardam semelhanças, mas as diferenças não permitem dizer que podem ser a mesma coisa, pela confusão teórica e metodológica que os constituem. Há uma valsa dos sentidos entre estes conceitos, pensados entre um “nós” e um “outros”, onde os primeiros (ocidentais não-indígenas) do alto da hegemonia, mesmo com humildade ao conceder a dança aos “outros” (indígenas), afirmando que estes enfim, podem dançar no salão da história (desculpem excessos na alegoria). Ou seja, ambos os termos tratam do que antes era negado aos povos ágrafos, uma história, mas a história contada sobre e para eles, ou por eles?

Como já foi dito, a história dos povos indígenas (novíssima) é de fato “engrossada” ao ponto de ser vista nos idos dos anos 90 do século XX, no Brasil. Mas abordagens históricas das populações ameríndias já tinham um retrospecto desde o início deste século, por via da antropologia histórica norte-americana. A semântica contida em “etno-história” é fragmentária, Cavalcante (2011) nos aponta as acepções deste termo como (1) Disciplina acadêmica independente; (2) visões e concepções históricas dos povos indígenas em seus termos e pontos de vista; (3) uma etno-ciência e (4) como método interdisciplinar.

Clark Wissler teria sido o primeiro a cunhar o termo *ethnohistory* em 1909 (OLIVEIRA, Jorge, 2003), definindo como um método que se vale da arqueologia, fontes textuais, sobretudo de cronistas, missionários, aventureiros, agentes de governos possibilitando a reconstrução da história das culturas indígenas, leia-se povos ágrafos de tradição oral. Não como objetivo central de uma história indígena, mas marginal, ou apêndice de uma “história maior”, tal procedimento ocorrera em trabalhos de estudiosos no Brasil entre o século XIX e XX, influenciados por Varnhagen, Capistrano de Abreu, entre outros.

A primeira acepção, tinha a etno-história então como a história possível diante da agrafia e decretada inexistência de fontes do passado ameríndio, pelos documentos e fontes oficiais produzidas pela sociedade colonial envolvente e dominante, a paradoxal “história dos sem história”. Sendo então uma história mais indigenista do que indígena, o que levava a posicionamentos críticos como o fato de a condição generalizante e determinista de “povos ágrafos”, soterrava-se tal condição na alfabetização catequética, já a partir dos primeiros contatos (indígenas teriam então escrita), assim como a existência de códigos, escritas de alguns povos como os *Cherokee* da América do Norte (ROJAS, 2008).

A segunda acepção de etno-história como disciplina acadêmica não teria vingado, devido ao etnocentrismo implicado em um termo que inclui ao mesmo tempo que exclui os povos indígenas da história, ignorando sutilmente que os povos indígenas como qualquer outro, ocidental ou não, tem na implicação de diferentes culturas, diferentes historicidades (SAHLINS, 2003). O termo etno-história soa um eufemismo de uma “disciplina menor”, auxiliar da Antropologia ou da História, logo redimensionando o status desta, impossibilitando-a como disciplina independente, sempre nas sombras dessas outras disciplinas consolidadas. As impossibilidades de uma história dos povos indígenas pela Antropologia e pela História no século XIX e boa parte do XX, por questões teóricas e metodológicas, estaria sendo renovada ao encarar a etno-história como disciplina independente, sendo melhor usar termos como história ameríndia, seguindo a atualidade, história indígena ou mesmo, história de cada etnia, é o que defende o arqueólogo e historiador Bruce G. Trigger (1982).

Chegamos a etno-história como interpretação e narrativa, representação em seus próprios termos, a partir do ponto de vista indígena. Um problema que nos vem com essa acepção, longe de ser o fato desta ser uma história dos indígenas em seu caráter original digamos assim, se tal concepção deve ser dominante. A questão é, se esta história só pode ser produzida pelos indígenas? Por serem somente eles a sabê-la melhor que os não-indígenas, sobretudo, na ideia de que são os centros de suas historicidades? Eduardo Viveiros de Castro (1993, p. 25) define etno-história como,

[...] uma investigação que procura estabelecer os regimes de historicidade característicos de diferentes sociedades, os modos concretos de estar no tempo de cada forma sócio-cultural, e que são tributários de seu modo de produção e reprodução, de sua estrutura morfológica, de sua cosmologia, sua filosofia da história e de sua "cultura" em sentido mais amplo.

Não se determina, não se torna exclusiva a “investigação que procura...”, os historiadores sendo indígenas ou não, podem procurar, e assim encontrar ou não o que procuram. Seria estranho pensar que historiadores ocidentais não podem investigar as histórias milenares chinesa e japonesa ou a história iraniana, pelo mesmo motivo, de não pertencerem a estas culturas e estas serem amplamente diferentes das do observador, em reciprocidade. Mas se poderia pensar que este exemplo falha ao não colocar que tais histórias são diacrônicas, por isso, um francês pode estudar a história do Japão tranquilamente, mas o estudo da história está seguro somente pelo fator temporal, e qualquer estudo histórico pode ser “seguro”?

Foi justamente neste arcabouço conceitual que por muito tempo se desprezou a história dos povos indígenas, por esta, além de não ter escrita, ser pensada na sincronia, o que causava convulsões no pensamento diacrônico da mente ocidental. Estudando os Guarani, Bartomeu Melià (1997), tenta fazer o que Castro definiu de etno-história acima, se aproximar do esquema de pensamento indígena em suas formas de entendimento histórico, assim, podemos conceber que um indígena que se torne historiador, faça sua história da sociedade nacional, os “índios” historiando os “brancos”.

A concepção de etno-história como uma etnociência, se assemelha ao caráter dado a mesma como disciplina independente, na crítica de irresistíveis comparações, este tipo de história ser concebida ainda como subdisciplina da História e da Antropologia. O conceito de ciência pode ser ainda mais problemático quando este sofre uma determinação diferencial da “Ciência” que cujos donos primeiros, são os não-indígenas. Na consideração de que os povos indígenas tenham conhecimentos próprios (e os têm de fato), o conhecimento histórico dos povos indígenas como etnocientífico, produzido por eles mesmos, camufla que o aparato conceitual e instrumental para se fazer então, etnociência histórica, venha da outra “ciência”, e não fora produzido, da raiz ao fruto, pelas matrizes de conhecimentos indígenas.

Pensamos então em um historiador ou antropólogo indígena, aqui como exemplo, mas cuja existência passa a ser menos incomum na atualidade, por conta das inserções cada vez maiores dos povos indígenas, saindo do ensino básico rumo ao ensino superior. Este, é um acadêmico indígena em universidades não-indígenas, embora haja cursos e currículos específicos, que seguem os tramites e percursos acadêmicos, muitas vezes cheios de coerções e de violências simbólicas implicantes na formação desse indígena acadêmico cientista.

Há ainda uma questão crítica de uma etnociência, quando esta suscita idealizações românticas de que este conhecimento originalmente indígena, ao tratar da história por exemplo, um historiador indígena a faça com potencial realidade em sua visão êmica como observador da própria cultura, do que o historiador não-indígena em sua visão ética, como observador estrangeiro a cultura do observado. Sabemos que o historiador independente da sua origem, sua subjetividade inter-relaciona-se a pesquisa histórica, ainda mais quando a formação acadêmica dos indígenas prescinde do contato com a sociedade nacional em caráter intercultural com sua imersão nos moldes do fazer científico ocidental. Entretanto, não podemos de modo algum, concluir que uma etnociência no sentido da produção de conhecimento autoral indígena seja válida quando há todo um futuro de pesquisas êmicas fazendo frente a pesquisas éticas. Pois, como nos chama atenção Cavalcante (2011, p.358).

Este é um fenômeno ainda muito recente e conclusões acerca dele podem ser precipitadas, pois ainda não é possível saber o exato alcance e a repercussão que essas pesquisas terão. Não há dúvida, no entanto, de que um pesquisador indígena que se dedica à história de sua própria etnia está em condições muito mais favoráveis do que a maioria dos outros pesquisadores para analisar a história desse povo, sobretudo a partir de uma perspectiva êmica. Nesse sentido, tudo indica que logo se terá acesso a trabalhos com uma perspectiva renovada e rica, especialmente para os povos indígenas.

Evidentemente que para vislumbrarmos uma história indígena, não podemos contar somente com pesquisas realizadas por não-indígenas. Este conhecimento tende a ficar mais rico quando visões diferentes e mais proporcionais em número e qualidade entre o êmico e o ético for uma realidade. Poderemos ter “cientistas” ou algum termo correlato, indígenas e não-indígenas como pares e não separados pelo prefixo “etno”, não que haja igualdade e ausência de diferença, pelo contrário, que as distinções entre a “ciência” de um e do outro, sirvam para enriquecimento do conhecimento em suas diversas faces. Respondendo ao questionamento do início deste tópico, há sim possibilidades de que a história indígena seja realizada pelos próprios indígenas, sobre eles e para eles, colocando um adendo que com um maior desenvolvimento deste processo, a história dos povos indígenas seja um campo aberto a historiadores de várias culturas, algo que passa necessariamente pelo avanço educacional do país como um todo.

Que bom seria se um estudante Apinajé, estudante da Escola Indígena *Tekator*, se tornasse historiador no futuro e lendo esta dissertação, pudesse confirmar ou rebater as conclusões com base em seus próprios ou na mescla de termos. Leitura e entendimento indígena nos termos não-indígenas para fazer a crítica em seus e nos outros termos, e o

inverso também ocorrendo, seria um enorme avanço para o conhecimento humano produzido na “interculturalidade”, sendo a unilateralidade do conhecimento ocidental, voltado para seu umbigo, devidamente problematizada.

Chegamos a etno-história como método interdisciplinar, que é o entendimento mais pacificado entre historiadores e antropólogos, talvez pelo fator político, digamos assim, de cooperação entre as disciplinas no uso da etno-história para se fazer a história indígena, construindo assim, “[...] o melhor caminho para se compreender os povos de culturas não-ocidentais a partir de uma perspectiva histórica” (CAVALCANTE, 2011, p. 359).

A complexidade das fontes mais comuns para investigação do passado indígenas, em suas especificidades, faz a concepção da etno-história como método próprio mais palpável para várias disciplinas que tem os povos indígenas como objeto de estudo. Como já foi dito aqui sobre a “marca” da interdisciplinaridade, por em diálogo várias disciplinas e métodos, podem se constituir em “meios” complexos para um “fim”, a história dos povos indígenas. Dada a agrafia destes povos, fontes orais são estimadas e a Linguística requisitada, assim como a Arqueologia se faz importante quanto aos achados materiais, existindo também documentos produzidos por viajantes, cronistas, ou por meio de instituições administrativas coloniais e religiosas, sem falar nas representações mitológicas e cosmológicas revividas em rituais no presente. Vemos que para o estudo histórico dos povos indígenas, a complexidade de abordagens e fontes plurais necessárias, cujos tratos não são possíveis por uma disciplina apenas, sendo um desafio para História, o uso dessas fontes demandando olhares alternativos aos convencionais.

O problema para etno-história como método interdisciplinar no caso do Brasil, está na formação acadêmica histórica que se apresenta muito disciplinar e enviesada, sendo raras ainda, grades curriculares¹⁰ que tragam disciplinas antropológicas que contemplem a história indígena. Podemos perceber uma resistência acadêmica com a

¹⁰ O autor desta dissertação, graduando com licenciatura em História, nos idos dos anos 2000, não teve como obrigatória e nem como optativa, disciplina específica no que tange a história dos povos indígenas. A história ameríndia, era vista diluída em disciplinas como História da América, relato semelhante nos foi afirmado pelos colegas da turma de mestrado deste programa de pós-graduação, em discussões nas aulas que deixaram boas observações para refletir tal problemática. Nas discussões, tivemos a observação que, diferentemente da temática indígena, a história e cultura afro-brasileira e africana, tem melhores contemplações curriculares no ensino superior. Observamos também que a Lei 11.645 que obriga o ensino de história e cultura dos povos indígenas na educação básica é de 10 de março de 2008, visando que mudanças na formação superior destes professores requerem alterações nas grades curriculares e de visão epistemológica histórica dos cursos de licenciatura.

interdisciplinaridade, na rigidez dos departamentos das universidades em construir e seguir programas cuja base não tenha diálogo com outras disciplinas, como se houvessem receios de espaços, legitimidades, poderes autorizados serem diminuídos em cada área do conhecimento, uma espécie de “protecionismo acadêmico”. Sobre isto, nos ilumina Cavalcante (2011, p.362) ao dizer que,

Essa dificuldade será superada mais facilmente quando as universidades brasileiras começarem a ampliar a prática do discurso interdisciplinar, que já está bastante disseminado. Infelizmente o que se vê, em muitos casos, é o império das atitudes disciplinares, chegando, em alguns casos, às vias de algo comparável à xenofobia. A expressão mais ilustrativa disso, além dos currículos dos cursos, é a exigência de formação linear, ou seja, graduação e doutorado na mesma área, como requisito básico para os concursos públicos promovidos para admissão de pesquisadores e docentes.

Assim, a etno-história nesta última concepção, parece ser a mais adequada, até por ser vislumbrável seu aprimoramento no futuro, correspondendo a crescente da própria história indígena enquanto conhecimento produzido por indígenas e não-indígenas.

Já o termo “História Indígena”, é globalizante, podendo abarcar muito do que foi dito sobre a etno-história, não de forma a desconsiderá-la ou eliminá-la, mas como composição do universo indígena como conhecimento e campo de pesquisa, referente aos povos indígenas em suas historicidades. É preciso problematizar uma história indígena diminuída para caber em uma História do Brasil ou da América, reproduzindo os entendimentos de que se trata de uma história menor, apêndice de outra maior. Pois a história indígena é a história do Brasil e vice-versa, na verdade cabe uma problematização da denominação “História do Brasil”, pois que Brasil é este no singular? De quais brasileiros esta história pertence? Da forma oficializada, esta história é a mesma dos povos indígenas?

As perguntas são retóricas, suas respostas estão aparentes quando se percebe o exclusivismo e a singularidade paradoxalmente totalizante de uma “História do Brasil”, escondendo a pluralidade que o Brasil cultural ostenta, até em propagandas e publicidade em contextos da economia turística. Portanto, podemos falar de várias “Histórias do Brasil”, entre elas, uma “História Indígena do Brasil” como integrante na construção histórica de vários sujeitos na formação de uma população e de um lugar generalizados em “brasileiros de um Brasil”.

O que demonstra o quanto é necessária a visualização multiangular da nossa história, da qual os indígenas, africanos escravizados, os portugueses e demais europeus

podem ser vistos como diferentes em todos os aspectos da vida social, política, econômica e cultural, mas iguais na condição de sujeitos históricos e formadores do que se convencionou a ser Brasil. É necessária com a história indígena, a construção de uma outra representação histórica e um outro lugar.

Uma história de “uns” que também é a dos “outros”, não pode incorrer na falha de, ao explorar os protagonismos de um lado, subsumir os protagonismos do outro, levando ao apagamento de uns em detrimento da iluminação de outros. A história indígena deve fazer bem a transição de uma história antes e depois dos contatos. Não deve haver uma apologia desvairada dos povos indígenas, esquecendo que estes estão em contato com a sociedade nacional, e que assim, a história não é unilateral, da forma que os cânones ocidentais apresentaram. O que não deve ser confundido com apagar ou anistiar sem problematizações, todo o processo de extermínio e dominação que os povos indígenas sofreram durante séculos, e que por algumas razões, incluindo a histórica, esta parcela mínima¹¹ da população brasileira atual, ainda sofre, a exemplo de questões relativas a demarcação de terras indígenas.

O interessante é a plasticidade que este nosso entendimento da “história indígena” sugere, podendo além de ser concebida como a História do Brasil em seu devido redimensionamento, ela pode ser a história de cada povo ou grupo étnico em suas distinções históricas e culturais, como uma “história Apinajé” ou uma “história Xerente” que assim como a história dos não indígenas brasileiros e americanos, há sempre intersecções devido aos contatos, não podendo ser tratadas como histórias isoladas.

A década de 1990 acompanhou o estalo da história indígena no Brasil, eclodida de vez em obras como *História dos índios no Brasil* de Manuela Carneiro da Cunha (1992), *Negros da Terra* de John Manuel Monteiro (1994), *Ensaio em Antropologia Histórica* de João Pacheco de Oliveira, João (1999) e *A outra margem do ocidente* organizado por Adauto Novaes (1999). Seguimos no século XXI com a crescente na produção científica desta área em *Os índios na História do Brasil* de Maria Regina Celestino de Almeida, M. (2010) e *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania* de Cunha (2012). Temos também um importante “livrinho” na dimensão gráfica, mais poderoso quanto a informação de fontes e conhecimentos desmistificadores da história

¹¹ Segundo o Censo IBGE 2010, aproximadamente 0,47% da população brasileira. (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2015).

indígena antes da chegada das caravelas, espadas e cruzeiros na América. Trata-se de *Os índios antes do Brasil*, de Carlos Fausto (2000).

Pelo livro de Fausto, temos um panorama crítico de classificações que por um bom tempo foram hegemônicas sobre os povos indígenas da América, empreendidas no HSAI - *Handbook of South American Indians* (1943-48). Onde seu organizador, o antropólogo norte-americano Julian H. Steward, acompanhado de outros trabalhos como o de Elman Service¹², cunhou-se uma perspectiva evolucionista embasada de fatores que colocavam povos entre estágios de “bando, tribo, cacicado e estado”. Tínhamos assim, que povos da várzea amazônica ficavam na sombra da civilização inca na região andina, sendo então os indígenas da América mais ao sul, “atrasados”, estacionados entre bando e cacicado (FAUSTO, 2000).

Situação que começa a mudar a partir da década de 1970, com embates proporcionados por pesquisas arqueológicas e etnohistóricas como as de Betty Meggers, que cravava um determinismo ambiental, onde as florestas tropicais só possibilitariam sociedades simples devido as escassas condições de desenvolvimento humano e social, que não faltavam nos Andes. Posição rebatida por Anna Roosevelt a partir de suas escavações na região amazônica nos anos 80, cujos achados implicavam na existência de sociedades complexas, densas demograficamente, com sistemas cerimoniais e rica cultura material como a marajoara. Contudo, o trabalho de Roosevelt, na esteira da classificação de Steward, só ascendia os povos das florestas tropicais ao estágio de cacicado, abaixo ainda do estado, notadamente entendido como pertencentes a civilização Inca (FAUSTO, 2000).

Condição mais elevada na classificação sociocultural de cacicado, que por algum tempo ficou exclusiva aos povos Tupi-Guarani das regiões litorâneas do Brasil, em oposição aos povos do sertão, generalizados em Tapuia como os Jê do Brasil central. Sobre isto, Fausto (2000, p.62) nos esclarece que

Essa antiga imagem de “primitividade” e “marginalidade” dos Jê não resistiu, porém, as investigações etnológicas realizadas a partir dos anos 1920. Os trabalhos pioneiros de Curt Nimuendajú e Claude Lévi-Strauss transformaram essa imagem secular sobre o sertão. Os Jê deixaram de ser vistos como caçadores nômades para serem descritos como praticantes de uma sofisticada economia bimodal, que combina períodos de dispersão com outros de agregação em grandes aldeias, estruturadas internamente por um conjunto de metades cerimoniais, por grupos etários e por segmentos residenciais.

¹²*Primitive Social Organization: Na Evolutionary Perspective* (Nova York, Random House, 1962).

Povos Jê como os Apinajé e os Xerente, o primeiro, o qual falaremos mais nos próximos capítulos, tem mergulhos em sua história feitos por antropólogos como o professor Dr. Odair Giraldin da UFT, em sua tese de doutorado: *AXPÊN PIRÀK: História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje* (2000). O segundo, foi objeto de pesquisas do historiador Dr. Cleube Alves da Silva, também docente da UFT, na dissertação de mestrado: *Confrontando mundos: os Xerente, os Xavante, os Xakriabá e os Akroá e os contatos com os conquistadores da Capitania de Goiás (1749-1851)* (2006) e a tese de doutorado: *Os Xerente: contextos, contatos e construções* (2012)¹³.

Não podemos deixar de falar que “intelectuais¹⁴ indígenas” (acadêmicos ou não, sempre filósofos dos seus e de outros mundos) estão produzindo, escrevendo ou falando sobre as histórias e culturas de seus povos, sobre suas etnias ou indígenas do Brasil em geral, em diversas áreas e aspectos. Temos o doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB), Gersem José dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, atualmente professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem escritos e experiências políticas de gestão escolar, relevantes sobre educação indígena, a qual não se furta de historicizar.

Temos Ailton Krenak, grande liderança política e ativista ambiental, tem textos, artigos cujo ponto de vista histórico indígena é fortemente demarcado¹⁵, assim como Davi Kopenawa, índio Yanomami, líder político e espiritual de alcance internacional, assina textos em parceria com o antropólogo francês Bruce Albert. Kopenawa tem depoimentos que são considerados o primeiro relato interno sobre a história recente e a cultura Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Há também mulheres indígenas neste protagonismo intelectual, como Eliene Potiguara, professora e escritora, fundadora do primeiro grupo de mulheres indígenas do Brasil na década de 80, a *Rede GRUMIN de mulheres*, e Sônia Guajajara, formada em Letras, grande ativista e representante do

¹³Os trabalhos antropológicos e historiográficos destes dois professores sobre povos indígenas, assim como de outros docentes e pesquisadores, podem ser acessados na plataforma virtual do Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) da UFT. Endereço eletrônico: <http://www.uft.edu.br/neai/>

¹⁴ Mais um termo exógeno aos índios, próprio da matriz de pensamento ocidental, mas que são recepcionados e usados pelos próprios indígenas com empoderamento nas relações que estes travam entre educação superior, sociedade envolvente, conhecimentos interculturais. Ver Bergamaschi (2014).

¹⁵ Ver *O eterno retorno do encontro* (KRENAK, 1999).

movimento indígena. Lembrando ainda do(a)s professore(a)s Apinajé¹⁶ da Escola Indígena *Tekator*, como produtores de conhecimentos divulgados na escrita como na oralidade, seja na aldeia, ou em palestras¹⁷, seminários em universidades que lhes convidam. Assim, estes sábios representam um indígena

Que conjuga a formação acadêmica, que se apropria da escrita e das metodologias consagradas no meio acadêmico, mas que igualmente (e em primeiro lugar) é formado na oralidade e na perspectiva da tradição de seu povo, atuando como um diplomata, um mediador entre dois mundos de saberes: o indígena e o não indígena (BERGAMASCHI, 2014, p.13).

Além de outras obras aqui mencionadas na transição dos anos 90 para 2000, há uma infinidade de artigos, de dossiês de revistas, de eventos acadêmicos temáticos. Assim como há maiores interesses de reportagens, produções audiovisuais colocando em evidência a temática indígena, que também tem sido rediscutida, devido a leis como a 11.645/2008 que trata da “obrigatoriedade”¹⁸ do ensino de história e cultura dos povos indígenas no ensino básico. Ultimamente, algumas obras estão trazendo textos, ensaios sobre o ensino de história indígena ou a temática indígena na escola. Obras específicas na esteira da legislação, pesquisadores e docentes universitários que na área de História e disciplinas afins, estão se aproximando da problemática da história e cultura indígena no ensino básico. Temos como exemplos os livros *História Indígena na sala de aula*, do historiador Adriano Toledo Paiva (2012) e *Ensino (d)e História Indígena*, organizado pela historiadora Luisa Tombini Wittmann (2015)¹⁹.

Evidente que há muito por fazer, por desconstruir, principalmente quando se trata dos povos indígenas no presente, essa onda de novas abordagens que em si são a própria natureza da “história indígena” que se ergue tem proporcionado verdadeiras revisões na

¹⁶ Professores das escolas indígenas Apinajé são autores dos textos que compõem livros didáticos usados em suas aulas. Como *História e Geografia Apinayé* (ALBUQUERQUE, 2007) e *Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé* (ALBUQUERQUE, 2007).

¹⁷ No dia 30/06/2016, no auditório da UFT-Campus Tocantinópolis, acompanhei os professores Júlio Kâmer e Emilio Apinajé, da Escola Indígena Tekator, como palestrantes no evento *Sociais de Quinta* com o tema, *Educação Intercultural Indígena no Brasil: transformações recentes e desafios atuais por um protagonismo indígena*, organizado pelo Prof^o Ms Bruno Hammes, do curso de Ciências Sociais.

¹⁸Embora na letra de lei, tenha-se o termo “obrigatoriedade”, passados oito anos de implementação, em meios a avanços, há uma enormidade de situações de aplicação com deturpação ou mesmo exclusão da temática indígena na escola brasileira.

¹⁹ PAIVA, Adriano Toledo. **História Indígena na sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 198 p.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 202 p. Coleção Práticas Docentes.

História do Brasil. Sobre as mudanças representativas dos povos indígenas na história, quanto as reinterpretações históricas, Almeida, M. (2010, p.28) afirma que

[...] documentos analisados nessas novas abordagens apresentam índios que mesmo ‘aculturados’ e ‘dominados’, não deixaram de agir, [...] de ser índios e, embora por longo tempo ausentes da historiografia, não saíram da nossa história.

Sobre não sair da história, o historiador inglês e marxista Eric Hobsbawm, em seu conjunto de ensaios “*Sobre história*” (2013), há um com o título: *Todo povo tem história*. A base deste ensaio é o estudo de Eric Wolf, *A Europa e os povos sem história* (1983). Mais atrás, falamos da problemática da teoria marxista que se fazia mais ortodoxa, na concepção de povos ditos primitivos, ágrafos, difíceis de se encaixar pela análise histórica estruturalista, materialista e teleológica, que entendia os “mundos primitivos” como rendidos aos avanços do capitalismo. Marshall Sahlins (2003), um antropólogo cuja obra é essencial para este debate da história para e dos povos indígenas, é crítico e relativiza pontos de entendimento da história que é a cultura e vice e versa destes povos, onde sistemas como os de parentesco pertencem tanto a superestrutura como a estrutura, caras da teoria marxista. Sahlins (2007) teoriza que as trocas entre povos e mundos indígenas ou não-ocidentais, com os povos e mundos capitalistas, apesar das forças dos imperialismos, há uma ressignificação dos elementos trocados e absorvidos nessas interações, conjecturando mundos diferentes e não necessariamente tragados e ocidentalizados pelo capitalismo.

Temos que o citado Wolf, em sua abordagem marxista da história, encara a Europa e a não Europa em contato a partir de 1400, relação promotora de mudanças que transitaram nas sociedades pré-capitalistas para capitalistas. Apesar de Wolf falar em povos primitivos e sem história, em “tribos” com o modo de produção que ele chama de “modo parentesco”, entende que tais povos entram na dinâmica capitalista e mudam com ela, deixando a “primitividade” e assumindo as condições de camponeses e trabalhadores, em outros modos de existência social e cultural, portanto, não tornando-se parte de um padrão do “sistema mundial”. Contudo, como forças resistentes ou modificadoras do capitalismo, ideia que o marxista Hobsbawm (2013, p.241) não rejeita e falando melhor que Wolf sobre estes “povos sem história” diante dos europeus, demarca que

Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela. Sua história como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo (que se tornou limítrofe do globo habitado) e, certamente, no último meio milênio, não pode ser entendida exceto por meio das interseções dos

diferentes tipos de organização social, cada um modificado por interação com os demais.

Surpreendentemente, ou não, vemos um pouco de *cosmologias do capitalismo* do antropólogo Sahlins no historiador marxista Hobsbawm. Sobretudo, temos que tais visões de mundos diferentes e que em contato, permaneceram diferentes dentro de uma relação que fora processada por séculos, até serem melhor delineadas entre os séculos XX e XXI, realçado o desenho do que se veio a chamar de globalização. Importando que antropológica ou historicamente, que o mundo presente com os povos indígenas e não-indígenas, como este mundo e ambos povos em suas diferenças chegaram até aqui, precisa ser explicado e compreendido, entre a tradição e modernidade, o universalismo e a diversidade, ocidente e não-ocidente, entre capitalismo e alternativas contra ou favor deste sistema.

No Brasil, os povos indígenas, são mais de 300 etnias somando segundo o Censo do IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2015). Os indígenas presentes, fazem-se responsáveis pelo alvorecer da “nova história indígena”, lutando em todos esses séculos de maturação da ideia de extermínio ou integração total a sociedade nacional. A resistência indígena secular em suas variações, implicando em relativizar os modos de resistir, foi o motor de suas histórias, recentemente constituída e que se encontra em expansão, não abandonando por ser necessária, a resistência contemporânea aos obstáculos que se impõem. Tal história indígena no Brasil continua como desafio, pois antes de tudo, estes povos precisam existir, continuar suas existências. Como bem disse uma vez Cunha (1993, p. 3), em artigo de jornal de grande circulação: “não é a marcha inelutável e impessoal da história que mata os índios: são ações e omissões muito tangíveis, movidas por interesses concretos”.

Assim, a história se faz pelas ações humanas, os povos indígenas as tem como sujeitos no tempo, espaço e linguagem. Suas histórias se constituem em suas agências e interesses, diante dos outros sujeitos, de outros povos indígenas e não-indígenas, movidos por outros interesses, muitas vezes antagônicos ou não negociáveis. Apresenta-se um duplo desafio para a história indígena, como se referiu o historiador Jonh Manuel Monteiro (1995). Por um lado, está o de avançar no que se iniciou na década de 1990, cabendo aos historiadores reaver o papel histórico de atores indígenas na constituição das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro ainda hoje predominante, de omissão, estereotipia e equívocos. Ou o que não deixa de ser danosa, uma visão simpática

aos índios, mas que os enquadra como vítimas de processos avassaladores e externos as suas realidades no passado e no presente.

Por outro lado, o desafio está na formatação dessa história que está sendo construída para os povos indígenas, inserindo-os como produtores, sendo esta história indígena, interessante e cognoscível aos seus próprios termos. Antes de tudo, uma história que explique o porquê das diferenças, fazendo sentido para estes povos ao se apropriarem e se valerem dos conhecimentos histórico e historiográfico, nas suas práticas em “seus mundos”, que evidentemente, se constituem na relação plena de contato com “outros”.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS APINAJÉ²⁰ EM BUSCA DA SUA ESCOLA IDEAL.

2.1. Uma breve história da educação escolar indígena no Brasil.

Podemos dizer que a história da educação escolar indígena atravessa séculos de nossa história. Dividida em quatro fases (FERREIRA, 2001), os povos indígenas tiveram no período colonial (séculos XV-XVIII) escolas “para índios” a cargo das missões católicas, cujo objetivo era o aniquilamento cultural dos nativos, continuado no plano positivista da República (Séculos XIX-XX), apesar de um olhar tutelar de proteção e defesa das comunidades tradicionais. Sendo a segunda fase a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, se estendendo a política educacional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, subsidiada por organizações como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), destacadamente entre outras missões evangelizadoras.

Nas terceira e quarta fases, na passagem do século XX para o XXI, temos as bases para entender como se desenvolve o projeto de educação escolar indígena diferenciada. Quadro que assumiu postura crítica e de divergência ao modelo de educação/escola imposto nas duas primeiras fases aos povos indígenas. Entre as décadas de 1970 e 1980, em pleno regime civil-militar (1964-1985), surgiram organizações não governamentais²¹ interessadas e empenhadas na defesa das causas indígenas.

Além destas ONG’s, a partir de alas progressistas da Igreja Católica, revendo todo o passado da instituição quanto a educação catequética missionária, adotando-se uma atuação de defesa dos direitos humanos indígenas, surgiram a Operação Anchieta (OPAN) em 1969, uma ramificação leiga da Ordem Jesuíta, e o Conselho Indigenista

²⁰ Apinayé, Apinajé, Apinagé. Grafias deste etnônimo com as letras Y; J e G são possíveis de serem encontradas em bibliografias, documentos e entre os próprios membros desta etnia. Resolvemos adotar na dissertação o APINAJÉ, com “J”, visto que os próprios, assim preferem devido a fonética. O primeiro a escrever com a letra Y, foi Curt Nimuendajú, na primeira etnografia sobre este povo, *Os Apinayé* (1983), assim, em textos acadêmicos, muitos autores continuaram usando a mesma grafia. Com as letras “J” e “G”, são grafados o etnônimo como sobrenome dos indígenas, nos documentos de certidão de nascimento e identidade, sendo bem mais comum com “J”. Nesta dissertação, usamos preferencialmente com “J”, mas citações e referências que usam com “y”, estão mantidas. O nome Apinajé também não é o nome pelo qual os próprios indígenas se nomeiam, Apinajé fora atribuído pelos outros, (outras etnias, etnógrafos, cronistas), os Apinajé se autodenominam Panhĩ. Contudo, por questões políticas frente a sociedade envolvente, aceitam e também assumem a identidade Apinajé.

²¹ Entre essas ONG’s criadas no final dos anos 70, destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Ver em Ferreira (2001).

Missionário (CIMI) em 1972, cujo atendimento se dava especialmente na educação escolar para índios (FERREIRA, 2001). Nestas décadas, ocorreram inúmeros encontros nacionais de educação indígena. O primeiro deles, organizado em 1979 pela CPI/SP, reuniu atores e organizações que trabalhavam com educação escolar alternativas em terras indígenas. Evento político que firmava a educação como autodeterminação e respeito aos direitos indígenas. O encontro produziu um “Documento Final” que denunciava “[...] a sistemática rejeição, por parte da política indigenista oficial, às tentativas de atuação alternativa na área educacional indígena” (FERREIRA, 2001, p.88).

Esta terceira fase se caracteriza como iniciativa das organizações pró-índios na luta por uma educação escolar indígena alternativa, diferenciada, respeitosa das particularidades culturais e tradicionais. Atendo-se a realidade e as questões urgentes que se faziam no contexto de mudança de paradigma da política indigenista, na luta pela terra e pelo direito a diferença do “ser indígena”. Contudo, tais encontros e movimentos aconteciam sem a presença de índios, sobre isto, nos evidencia Ferreira (2001, p.89), que mesmo quando o *IV Encontro Nacional de Educação Indígena (1988)*, tinha a Formação dos Professores Indígenas como central, haja visto que em encontros anteriores, tal ausência indígena tinha sido criticada, se justificou que naquele encontro, os agentes educadores (não-indígenas) presentes, “estavam se capacitando para formar, nas aldeias, os novos professores”.

Tornava-se evidente que uma educação escolar indígena diferenciada, passava necessariamente pela participação efetiva das próprias comunidades indígenas, “metendo a mão na massa” na elaboração de seus currículos e filosofias de produção, ensino e aprendizagem. Na transformação da educação escolar indígena rumo ao modelo alternativo, estes encontros foram essenciais para mudanças estruturais na concepção da educação indígena, repercutindo nos avanços das discussões da educação formal, mas diferenciada para povos indígenas, chegando na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)²². Mesmo com essas ausências indígenas nos encontros, o protagonismo na terceira

²² O BONDE – Grupo de Trabalho “Mecanismos de Ação Coordenada”, reunia inúmeros representantes de diversas organizações e instituições nacionais. Este grupo que apresentou desde a sua formação propostas para educação indígena, sendo estas fundamentadas em documentos elaboradas por professores indígenas por eles realizados, mais tarde incluídas nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Ver Ferreira (2001, p.91).

fase foi dividido, pois os indígenas já começavam a se articular em encontros e organizações próprias, de cunho político e educacional.

A quarta fase da história da educação escolar indígena, caminha neste sentido do protagonismo, com experiências de autoria, de organização dos movimentos e encontros de professores indígenas. Como representativo dessa fase, no dia 19 de abril (Dia do Índio) de 1980, houve a criação da União das Nações Indígenas (UNI), organização promotora e participante de encontros e assembleias dos povos indígenas. Como o *I Encontro Indígena do Brasil*, chamado também de *Índios: Direitos Históricos*, em abril de 1981. 32 líderes indígenas de todo o Brasil participaram e segundo Ferreira (2001, p.96), “o evento permitiu passo importante na luta conjunta desses povos na defesa de direitos, principalmente aqueles relacionados às questões de saúde, educação e demarcação de terras”.

A quarta fase não se concluiu, está em pleno processo, e como Ferreira (2001) explica, as características de todas as fases não se encerram nas transições de uma para outra, traços das anteriores (as duas primeiras), sobrevivem em meio as mudanças. Temos que a construção de uma educação escolar indígena diferenciada, não é possível unilateralmente, pela assessoria técnica, especializada, acadêmica dos “brancos pró-índios”, mas em comunhão com os povos indígenas, na primazia das necessidades reais de suas culturas, nas suas reelaborações diante dos contatos com a sociedade nacional. Essa simbiose política entre “brancos” e “índios”, por direitos aos povos tradicionais, possibilitou no atendimento legal dessas aspirações, uma outra escolarização, abandonando os primeiros paradigmas da “educação para índios”, na principal carta de leis do país em 1988.

2.2. Caminhos entre a escola indígena “diferenciada” e “diferente”.

Fica difícil de trabalhar, principalmente à noite, deixam de tá na sala de aula para ver vídeos na internet!

(Coordenadora pedagógica da escola indígena Tekator – Aldeia Mariazinha – Tocantinópolis – TO. Povo Apinajé)

A epígrafe acima nos remete ao tratamento das concepções de educação escolar indígena em sua problemática, sendo esta, “para índios ou dos índios”? O contexto da fala da coordenadora da escola indígena *Tekator*, dá-se por sua formação e pela forte atribuição que a mesma dá a disciplina como valor para um processo ou projeto político pedagógico. Nesta concepção, o aluno deve permanecer em sala, focar especificamente

na aula e do que ela se trata, evitar fugas de qualquer natureza, respeitar regras deste lugar que é a escola. A questão que se impõe é que esta coordenadora não é indígena, a escola, a localização da mesma (território), o diretor, parte dos professores, funcionários e os alunos são Apinajé, de outras etnias, ou descendentes de casamentos interétnicos. Há um encontro de modelos educacionais, portanto, da coordenação formada na pedagogia não-indígena com a educação escolar indígena, de concepções naturalizadas na educação e disciplina ocidentais submetidas a sujeitos indígenas em uma escola cujo currículo aponta para um norte, de uma escola diferenciada.

Essa escola, fica na aldeia Mariazinha, distante 18 km do centro urbano mais próximo, Tocantinópolis - TO, não tem sinal de celular, só um orelhão na entrada da aldeia e um telefone na secretaria, quase no final do ano letivo de 2015, acabara de receber a instalação de internet, cujo sinal é por *wifi*. Muitos estudantes possuem aparelho de celular carregados com suas músicas e vídeos. Eles têm TV com antena parabólica em suas casas, assim como rádio, as ondas de uma estação da cidade alcançam a aldeia.

Em um dos meus dias de pesquisa de campo, conversando com a coordenadora, ela me fala que pensa em colocar senha no acesso à internet, para controlar os alunos que saem das salas de aula para navegar em seus *smartphones*, como também há outros jovens que não estudam na escola ou são de outros turnos e ficam dentro das dependências da escola em busca de sinal, movimentos que para a coordenação e professores, atrapalham muito as aulas.

A hipotética e possível medida de restrição da internet pela senha, ficou sendo apenas possibilidade, por conta do diretor da unidade escolar, este que também é o cacique da aldeia²³. Para o diretor, a escola é comunitária, aberta para o uso de todos, assim como os recursos que a mesma dispõe, inclusive a merenda que não atende exclusivamente os alunos. Coordenação (não-indígena) e direção (indígena) parecem trabalhar conjuntamente e muito bem, visto que a escola planeja e executa inúmeras atividades durante todo o ano letivo. O “Diretor-Cacique”, neste contexto, segue um caminho, o da pretensão, no caso de impossibilidades no presente, como também no passado, de conquistar uma escola indígena diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, algo bem mais próximo dos anseios e necessidades do povo Apinajé, algo

²³ Este é um caso específico, não há dentro da estrutura e organização social Apinajé, uma relação direta que elabore como regra a condição de diretor escolar a de cacique da aldeia. Contudo, neste caso as funções de liderança se integram e repercutem em ambos espaços, dentro e fora da escola. O cargo de direção escolar indígena, atualmente é sempre ocupado por um Apinajé.

caro ao gestor escolar Emilio Dias Apinajé. Para isso, o “caso da internet” na escola indígena não é suficiente para torna-la diferenciada, mas indica algo significativo, que a escola *Tekator* tem suas agências e resiste, negocia diante das dinâmicas que vão construindo a escola.

Se esta questão do uso da internet e de celulares, fosse em uma escola não-indígena, provavelmente a coordenadora não teria maiores problemas em coibir o acesso aberto e irrestrito por parte dos estudantes. Mas o que nos interessa aqui, é problematizar que a lógica ocidental de educação está presente nas escolas indígenas, não sem resistência, não sem autocríticas e tentativas de profissionais, funcionários públicos, não-indígenas como a coordenadora da epigrafe, Maria Luciléia Nogueira. Esta que sai de sua casa na Cidade (Tocantinópolis) e pega o ônibus escolar rumo a aldeia, todos os dias para fazer um trabalho que em seu juízo, seja o melhor possível e adequado (diferenciado) as comunidades indígenas com as quais trabalha. Pois seguindo Brandão (1995, p.12),

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos em mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros.

A lógica ocidental de comportamento, de disciplina, formação, educação, já está predisposta na própria introdução da instituição, a escola nas aldeias, algo exógeno, “alienígena” à cultura e a educação original e tradicional indígena. Contudo, é algo que estes povos, cada vez mais tem reivindicado como direito, mas buscando domesticá-la²⁴. Para falarmos deste tipo específico de educação que não está consolidada, estando em processo, rumo a se tornar “educação e escola indígena”, é importante se ater ao que Brandão (1995, p.9-10) nos diz:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram, existe entre povos que se submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância.

Historicamente, a educação destinada aos povos indígenas pelos colonizadores, religiosos catequizadores, trouxe uma escolarização como forma de desmonte das línguas, das culturas indígenas para conversão, a assimilação indígena à sociedade colonial, sendo a escola, um “recurso a mais de dominação”. Projeto que seguiu adiante na formação do Brasil. No contexto da luta por direitos constitucionais, entre eles, uma educação escolar indígena, contemplada em 1988 com a Constituição Federal, surgem

²⁴ Ver o artigo, *Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola* (MELO; GIRALDIN, 2012).

fortes razões dos movimentos políticos indígenas na busca de uma “escola indígena”. Desde que diferenciada e intercultural, moldando-se como recurso inverso a histórica dominância, uma escola “dos índios” surge no velho horizonte da escola “para índios”.

O discurso da escola diferenciada para as populações indígenas, vem como resposta ao modelo oficial de ensino em toda a perspectiva histórica escolar que pretendia levar índios para comunhão nacional. Entre os anos 80 e 90, esse discurso acompanha as manifestações dos povos indígenas organizados na luta por territórios, busca de alternativas econômicas que mantenham seus modos de vida em revisões e melhores relações de contato com a sociedade envolvente.

Indígenas de várias etnias, recebendo adesão de ONG’s, antropólogos, pesquisadores, levantam-se contra ações missionárias evangélicas, divergem de noções integradoras e do exclusivismo ou preponderância do português como língua na alfabetização. Concluindo, fala Grupioni (2008, p.36) que neste contexto, “[...] um grupo heterogêneo passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado a valorização das identidades indígenas”.

Há uma definição não muito bem trabalhada de que a escola no interior das aldeias indígenas, é algo dado como positivo, portanto, algo que não trazendo o bem, mal não trará a comunidade. Assim, há um pensamento de que a instalação dessas instituições, acontece sem maiores problemas quanto a impactos, algo oposto quando se trata de construções como hidroelétricas por exemplo. Pensamos que além do querer indígena das escolas, tais instituições tiveram facilitadas suas entradas nas comunidades nessa lógica da escola como algo positivo.

Antes da expansão das escolas nas aldeias os antropólogos, não podendo falar de processos formais de ensino, pouco falavam de “educação”, os pesquisadores identificavam “processos sociais de ensino e aprendizagem” (BRANDÃO, 1995). A escola vem chegando e não é de pronto, incorporada a educação como processo próprio de produção e transmissão de conhecimentos enraizados nos povos indígenas, ela vem com um complexo formal, com o peso dominante de quem diz como é que deve ser, a educação para e destes povos. O “depois da escola” implantada, deveria conseguir dialogar com o “antes da escola”, ou mesmo, com o “durante a escola”, atendo-se ao fato

de que esta transição do “não escolar” para o “escolar”, não deva significar ruptura com a educação tradicional, onde

Não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola” (BRANDÃO, 1995, p.17).

A Constituição Federal de 1988 institui em seu capítulo destinado aos direitos dos povos indígenas, o primeiro dessa natureza diante de todas as outras cartas magnas que o Brasil já teve. O Capítulo VIII, “Dos Índios”, no primeiro artigo, o 231, consta que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 2012).

Este reconhecimento na constituição é um amalgama dos fatores que podem proporcionar, se respeitado e aplicado, a inclusão plena dos povos indígenas na esfera da cidadania. Sem que as identidades, o “ser índio” no Brasil seja subsumido como se almejou em processos de assimilação ou integração destes povos a sociedade nacional. A lei maior do Brasil, além do capítulo VIII, traz dispositivos dispersos em seu texto, se referindo aos povos indígenas, vejamos o que dizem estes três artigos:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2.º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 2012).

Os três artigos compõem um cenário no qual o país em toda sua diversidade étnica e cultural, há de reconhecer como direitos a todos os grupos étnicos e raciais, de todos os lugares do Brasil, o exercício de suas identidades plenas como membros de uma sociedade plural, ao passo que enfatiza o nacional. No trecho do Art. 215, observamos uma contradição, no texto de uma Constituição cunhada como democrática e que para os

povos indígenas, trata-se de um marco quanto aos seus direitos, fala-se de proteção das culturas indígenas como participantes do “processo civilizatório nacional”.

Apesar da nossa última carta magna, apelidada de “cidadã”, romper com os ideais de assimilação que por muito tempo imaginaram os povos tradicionais como fadados a integração, a sociedade nacional e ao desaparecimento, os ecos da tutela do Estado indigenista resistem na força de um universalismo que cresce sobre a diversidade. Contudo, é com essa base legislativa que atualmente os povos indígenas, sustentam suas reivindicações de escolas nas aldeias e de uma educação que seja diferenciada, valorizadora dos saberes e práticas tradicionais de ensinar e aprender.

Para falarmos da educação escolar indígena na atualidade, precisamos entendê-la como um processo histórico que remonta o período colonial. Um processo pelo qual, devemos pontuar que as populações indígenas já dispunham de uma “Educação”, quando da invasão dos europeus. A “educação indígena” e “educação escolar indígena”, se distinguem no meio (como e o que ensinar) e no fim (como e o que aprender).

Como Luciano (2006) define: a primeira como a produtora e transmissora dos conhecimentos próprios de cada povo indígena; e a segunda, que diz respeito aos conhecimentos não-indígenas e a transmissão destes. Contudo, já que falamos de um processo histórico, entre permanências, há mudanças quanto a concepção indígena da educação, como também da escolarização. Assim, a escola que não é original da cultura indígena, pode ser um lugar de fusão entre mundos, indígena e não-indígena, algo necessário para povos que necessitam se instrumentalizar no contato com a sociedade nacional envolvente, na busca de direitos e resistência, de negociação com forças políticas e econômicas que ameaçam a soberania indígena.

Uma questão se ergue, se esta fusão dos conhecimentos indígenas com os da sociedade envolvente acontece, e como ocorre? Na fusão, estes conhecimentos são equânimes, harmônicos ou há hegemonia de uns sobre outros? Atritando-se outra questão, é possível uma escola ser de fato indígena? É bom entendermos que um sistema de educação escolar formal no Brasil, chegou com as caravelas, iniciado pelas obras dos jesuítas. Neste sistema colonial, a educação da massa nativa, estava alinhada com o projeto de dominação dos colonizadores. Neste processo, os povos originários foram introduzidos subalternamente para compor como explorados, uma estrutura social, política e econômica.

Por mais que houvessem trocas culturais entre nativos e europeus, indígenas que resistiam à dominação, que negociavam fazendo alianças, com certo protagonismo e coautoria, tanto nos fracassos como nos sucessos da colônia, a educação formal determinava a hegemonia dos europeus e assim, o pensamento e conhecimento ocidental perante a diversidade do saber tradicional nativo²⁵. Para Romanelli (2006. p.33),

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.

A educação ocidental europeia, religiosa, cristã, aportou no território ameríndio acoplada ao projeto colonizador, como base para um processo civilizador. Neste contexto, uma grande iniciativa foi a catequese dos nativos administrada pela Companhia de Jesus, que “assegurou a conversão da população indígena e foi levada a cabo mediante criação de escolas elementares para os ‘curumins’ e de núcleos missionários no interior das nações indígenas” (ROMANELLI, 2006, p.35).

Uma “educação para índios” como define Kanh (1994), iniciada no período colonial, prosseguiu pelo Brasil imperial adentrando a República. Uma educação para índios não serem mais “índios”, um meio para assimilação das populações indígenas a cultura ocidental, um fim, o extermínio quando não físico (genocídio), extermínio da diversidade, das diferenças culturais, das línguas, dos rituais, dos povos nativos em suas identidades e idiossincrasias (etnocídio).

Educação para nativos, para torná-los novos cristãos, súditos da coroa portuguesa, distinguindo os indígenas catequisados e convertidos dos gentios, “bravos e hostis”, ameaçadores do desenvolvimento colonial, separando nativos aliados dos inimigos. Este processo educacional, domesticador, definidor de posições, condições e funções utilitaristas dos nativos, não de seus papéis, implicou também no processo de exclusão dos indígenas da história, como personagens em suas agências e resistências, estas que

²⁵ Vide a administração do Marquês de Pombal (1750-1777), que na condição de 1º Ministro do Rei D. José I de Portugal, em seu projeto déspota, impôs reformas administrativas na relação Metrópole-Colônia. Neste contexto, houve a criação do Diretório que tratava dos povos indígenas. Este, afirmava a necessidade da admissão e do uso da língua portuguesa pelos nativos colonizados, fazia prescrições também da utilização da língua geral. “Toda a instrução e a comunicação entre os indígenas deveriam fazer-se exclusivamente mediante o uso da língua portuguesa” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.71).

não se resumem a rejeição da catequese e da assimilação. Sendo que desde os primeiros contatos, apreender a cultura dos invasores, significava usá-la em favor de uma continuidade estratégica, negociável da condição indígena em suas terras, de povos vivos ao invés de mortos.

No curso da história do Brasil, a questão indígena esteve sempre presente e se colocava como uma questão eminentemente política e territorial. A sociedade que se foi configurando nacional, os governos e autoridades interpelavam-se sobre o que fazer com os povos indígenas, na base da resposta, esteve a assimilação, a integração nacional, ou mesmo, o extermínio físico. A educação como projeto político do estado, seja o monárquico português, o imperial brasileiro, ou o republicano, sempre descartou qualquer pedagogia que na sua plenitude (até 1988), considerasse os povos indígenas como donos de seus conhecimentos, portanto, autônomos em seus processos de produção e transmissão de saberes. Temos que

Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista (KANH, 1994, p. 137).

O modelo escolar ocidental é o que impera, há uma noção ocidental onde educação é quase que indissociável da escola como instituição formadora. A crítica que faz Marina Kanh (1994, p.137-138) é bem procedente quando nos atemos ao fato da construção de uma “escola indígena”, vir pelas mãos de não-indígenas, e quando feita, secundariamente pelos índios, levamos em conta que estes que estão “[...] sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados, doutrinados por nós, caras pálidas”. A antropóloga se refere aos indígenas quando buscam e acessam a educação formal superior, para tornarem-se professores, são “formados” por livros e educadores não-indígenas nas universidades. Assim, índios podem até ter escolas de ensino básico indígenas e diferenciadas, mas a continuidade desse modelo não vai até o ensino superior “indígena e diferenciado”, exceto alguns cursos específicos em algumas universidades.

Desde 2001, a escolarização indígena ultrapassa a educação básica e cursos no nível do Ensino Superior atendem especificamente os povos indígenas na área educacional. Neste ano, surgem os primeiros cursos de Educação ou Licenciatura Intercultural para formar professores indígenas atuantes nas escolas de suas aldeias. Além dessa demanda diretamente ligada a educação escolar indígena no nível básico, há a

demanda de formação universitária e profissional em várias áreas, incluindo destacadamente, aquelas ligadas as lutas indígenas em prol de suas comunidades, como Direito, Medicina e Ciências da Terra (DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013).

Está no germe da constituição da educação formal ocidental, a hierarquia dos conhecimentos, percebível mesmo nas classificações dos níveis de ensino: fundamental, médio, superior, antes sendo 1º, 2º e 3º graus, estrutura devidamente transplantada para as escolas indígenas. O universalismo maturado no Iluminismo do século XVIII, (re)vive ainda entre nós e na modernidade, a diversidade se apresenta com força conquistadora, mas não sem “mal-estar”, pois “A diferença é sinal de riqueza, patrimônio a ser preservado, porém, simultaneamente, fonte potencial de conflito diante de um destino comum” (ORTIZ, 2015, p.10). Nossa educação formal carrega ainda muito de universal, mas há na contemporaneidade o “elogio a diferença”, ao particular, e uma educação que valorize culturas (indígenas, negras, regionais, locais) em detrimento “da cultura” (cânone ocidental).

Este agigantamento das diferenças como valor positivo, evidenciam-se nas propostas e construções de currículos na modernidade, o multiculturalismo surge na educação como “bola da vez”, na resolução de conflitos nas relações de minorias étnicas e raciais, no interior de sociedades com grupos dominantes e hegemônicos. Abaixo, temos um exemplo que serve de gancho para adentrarmos no âmbito curricular das escolas indígenas, onde o multiculturalismo opera como centro das relações entre currículo, escola, identidade e diferença. Sistema este, que segundo Silva, T. (2010, p.85), “[...] não pode ser separado das relações de poder que antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”.

2.3 Currículo indígena: documentos na produção de identidade e diferença.

Em conversas com alguns professores Apinajé da escola *Tekator*, na aldeia Mariazinha, sobre a construção e concepção do currículo que a mesma deve seguir, enquanto escola indígena, mas também como unidade de ensino do sistema de educação pública estadual do Tocantins. Eles deixam claro que apesar de serem sempre convidados ou mesmo, convocados a participar da elaboração de documentos e diretrizes curriculares para as escolas indígenas, estas, já estão praticamente prontas, restando apenas apresentação e aprovação dos professores indígenas como protocolo. Assim disseram os docentes indígenas em tom crítico. Ou seja, destacaram que não há uma construção do

currículo por um coletivo de mãos, indígenas e não-indígenas, trabalhando juntas, do “chão até o teto”.

A escola indígena *Tekator* subordina-se primeiramente a Diretoria Regional de Ensino (DRE-Tocantinópolis), onde o supervisor da educação escolar indígena e o diretor, não são indígenas, diretoria que por sua vez responde à Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-TO), cujo secretário e demais responsáveis pela educação escolar indígena em todo o Tocantins, notadamente, não são indígenas²⁶. A *Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena* (2013), é um documento produzido no seio estatal, cerne do “currículo oficial” das escolas indígenas. Evidentemente que há o “currículo real”, com contrastes e oposições ao primeiro, sendo aquele que de fato acontece nas escolas das aldeias. Esta proposta, oficialmente, justifica que

[...] proporciona um ensino que valoriza o conhecimento do aluno, integrando a escola-família e comunidade, ou seja, com duração de atividades diárias de 5 dias, intercalando de forma que se tenha quatro dias de atividade escolar. Um dia de atividade na comunidade, onde as crianças e jovens passarão parte do tempo na escola e parte com sua família/comunidade. A proposta em questão visa à oferta de uma educação que irá valorizar os saberes da cultura indígena aproximando os alunos da sua própria realidade, sem perder de vista a realidade do seu entorno, da sociedade envolvente, o que proporcionará mais qualidade de vida e um melhor aproveitamento da carga horária diária dentro da unidade escolar (TOCANTINS, 2013, p. 9-10).

Nas visitas a escola *Tekator*, para pesquisa de campo (2º semestre 2015 e 1º semestre 2016), podemos perceber nas observações, que a escola como estrutura física, as paredes, as salas, as cadeiras, a dicotomia: dentro (escola) e fora (aldeia, Terra Indígena Apinajé), se apresenta com força nas relações de ensino e aprendizagem. Havendo um jogo de imposição e resistência. A primeira, por parte da Diretoria Regional, que

²⁶ E se fossem indígenas? Não necessariamente fariam diferente do que fazem os não-indígenas. Contudo, percebemos que na nossa sociedade, principalmente nos últimos anos, grupos sociais como mulheres, homossexuais, afrodescendentes, encontram (não sempre) nas esferas institucionais de governos, na gestão de políticas públicas, pessoas que são identificadas com as causas daquelas minorias ou grupos, ou tem respaldo técnico-acadêmico mais especializado sobre os grupos que representam ou gerem políticas, ou somados estes fatores (ou não), ocupam estes cargos, membros ativos dos respectivos grupos citados. Falando da Secretaria de Educação do Tocantins, ouvimos queixas dos próprios indígenas quanto a relação, governo-escolas indígenas, no trato de suas necessidades, soando algo como: “eles não entendem direito as necessidades do nosso povo”. Completando essa questão, um amigo Apinajé, Sugi Apinajé, estudante do curso de Ciências Sociais na UFT – Tocantinópolis, certa vez nos disse que pensava em ocupar na Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, algum cargo ligado a merenda escolar das escolas indígenas, após se formar, em tom crítico sobre a necessidade de ter Apinajés nessa gestão. Da mesma forma, já ouvimos de outros indígenas, questão da mesma natureza, nas secretarias municipais de Tocantinópolis, principalmente na área da saúde, cujo atendimento aos Apinajé é bastante criticado. Na visão deles, tais deficiências poderiam ser minimizadas com servidores indígenas na assistência aos membros do seu povo, principalmente no que tange a comunicação na língua Apinajé, a “2ª mais falada do município”.

transmite a Coordenação Pedagógica, a segunda, por parte de professores e estudantes indígenas e não-indígenas.

A escola indígena tem um currículo oficial dividido, que ao mesmo tempo que valoriza o conhecimento tradicional indígena, abrindo-o para a vida comunitária, no que se refere as atividades fora da escola, nas aldeias, supervaloriza o interior da escola, as salas de aulas e seus horários. As aulas devidamente compostas no calendário escolar, presenciais em sala, são destacadas na citação acima, quando conclui que na dialética entre culturas e realidades distintas, dos povos indígenas e da sociedade envolvente, a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins (2013, p.9-10), proporciona qualidade de vida e “um melhor aproveitamento da carga horária diária dentro da unidade escolar”. Ou seja, o dito na proposta, falando em valorização da cultura tradicional em suas práticas reais, sem perder a realidade externa, afirma no final o peso da educação como melhor aproveitável no interior da escola. Entretanto, o não dito, é que falando em realidades da cultura tradicional, os espaços de ensino e aprendizagem são fora da escola, ao ar livre das terras indígenas. Aula, devidamente comportada as paredes das salas de aulas, é algo que condiz mais com o modelo escolar não-indígena.

Trata-se então de uma guinada curricular para o modelo ocidental de educação, formal escolarizado, organizado institucionalmente e preocupado com o tempo que gradua as devidas passagens pelas séries até a conclusão, tendo a escola como unidade física, essencial ao ensino e a aprendizagem. Assim, a educação indígena tende a ser *escola-centrada*, típica da sociedade envolvente (LAVE, 1982 *apud* GIRALDIN, 2015, p.69). Composta por uma relação pedagógica que coloca o professor como ativo, preponderante hierarquicamente e os alunos como passivos aos ensinamentos, como lembra Giraldin (2015, p.69), “[...] o ambiente supostamente adequado para este processo é a escola”.

Para entendermos essa centralidade da escola, diante das vidas comunitárias das aldeias indígenas que as tem, temos um exemplo dado por Odair Giraldin (2015), de como a *escola-centrada* pode intervir contra os conhecimentos e formas próprias de educação dos povos indígenas. Trata-se de rituais dos Apinajé, referentes ao luto pela morte, no qual os parentes enlutados recebem cortes de cabelo, o *Pàrkapê* ou *Me ôkrepoxrundi*. Ocasão que põe fim a presença dos mortos no mundo dos vivos, fazendo com que os mekarõ (espíritos), se encaminhem para suas moradas, deixando o lar dos que ainda vivem, livres das fraquezas e das doenças pela presença de quem já morreu.

Giraldin (2015), que assistiu um desses rituais em agosto de 2010, conta que na escola *Matuk* da aldeia São José (escola com maior quantidade de alunos, na frente da *Tekator*), por volta das 15:00, no horário de intervalo (lanche), as mães pensaram que seus filhos seriam dispensados para que seus cabelos fossem cortados, já sendo quase 16:00, as mães foram a escola para retirar seus filhos. No entanto, as professoras não-indígenas não autorizaram a saída, alegando que precisavam atender a legislação que define 200 dias letivos. Uma cobrança sempre viva da Supervisão Indígena da Diretoria Regional de Ensino de Tocantinópolis, da Secretaria de Educação do Tocantins, por consequência, do Ministério da Educação. Se não fosse a intervenção do cacique que também era professor da escola, as crianças não sairiam e não acompanhariam estes e demais rituais que aconteciam na comunidade.

Este exemplo mostra o quanto é difícil a relação entre educação indígena em seus processos próprios de ensino e aprendizagem e educação formal, escolar. Esses rituais carregam conhecimentos que só podem ser transmitidos quando praticados em seus contextos culturais, desprendidos de formalidades externas. Os jovens presentes na vida comunitária, portanto, ausentes das formalidades curriculares e disciplinares das paredes, salas e bancos escolares, prontos para estas ocasiões da vida cultural indígena. As outras “aulas” que muito lhes são importantes, acontecem por meio de outras “metodologias”, com espaços, tempos, atores e recursos diferentes, em outras formas e conteúdos, ou seja,

[...] pelas músicas que são cantadas durante o dia todo na casa que patrocina a festa; pelas comidas tradicionais que são preparadas; pelos cestos que são confeccionados e pelas relações sociais que são estabelecidas ou reafirmadas pelos atos de presentear as pessoas que estão executando os cantos ou cortando os cabelos. Valores éticos e morais são transmitidos nestes rituais e que jamais o serão na sala de aula na escola (GIRALDIN, 2015, p.67).

Gersem dos Santos Luciano (2006), um antropólogo da etnia Baniwa, afirma que na maioria das situações, a escola continua não considerando ou mesmo sufocando as pedagogias indígenas, contribuindo para o enfraquecimento, quando não aniquilamento das práticas culturais dos povos indígenas escolarizados. Nessa mesma linha, conclui Odair Giraldin (2015), que passados vinte anos do modelo universalizador de inclusão da educação escolar nas aldeias, constata-se que para que exista de fato uma educação específica e diferenciada, a melhor gosto do querer e da necessidade dos povos indígenas, faz-se necessário criar um sistema próprio de educação escolar indígena.

Há muito mais discurso do que prática das autoridades quando se trata de uma educação escolar indígena diferenciada, não considerada pelos órgãos responsáveis, os

discursos, melhores do que a prática, estão presos na legislação vigente. Diferenciada no texto, homogeneizadora, promotora dos conhecimentos não-indígenas e do mundo ocidental em forma de conhecimento científico, na prática. A escola que os povos indígenas querem ver diferenciada, é letra de lei, e com a força que a mesma tem, o Estado passa uma ideia de que as palavras no papel oficial, estão vivas nas escolas das aldeias. Geralmente, distantes das cidades, dos olhos não-indígenas que se alimentam de equívocos, fugidios quanto a realidade desses povos, visões que transitam em negativas, cheias de pejorativos e preconceitos, ou positivas, cheias de vantagens e direitos exclusivos que os indígenas na realidade não dispõem.

Atentamos para a fala da professora Creuza Prumkwy, da etnia Krahô, do Tocantins, outro povo da família Timbira, como os Apinajé, que consta como epigrafe da introdução a parte II, *Ajudando a construir os currículos escolares*, do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*:

A escola que a gente quer é a escola do prazer, aquela que a gente pode vir todos os dias. E nunca sinta vontade de ir embora. Não queremos uma escola que só tenha mais cadeiras, quadro-negro e giz, mas sim uma escola da experiência, da convivência e da clareza. Se um dia alguém trazer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo (BRASIL, 1998, p.53).

Essa escola indígena diferenciada, se apresenta na verdade como apenas “diferente”, definição geral, levando em conta que tais escolas são ilhas no oceano da sociedade nacional, protagonizada pelos não-indígenas. Localizadas em aldeias com públicos indígenas, tornam-se uma “escola exótica”, não diferenciada no específico da educação, sobretudo “diferente” para um referencial, a “escola dos brancos”.

E é por essa referência, a escola não-indígena, que se pensa e se faz a indígena, em seu caráter diferenciado, no que a escola deve e não deve ser. No trecho acima, vemos que a escola se incorpora na vida indígena quando é um lugar do prazer, o qual se sente vontade de ir todos os dias, não sentindo vontade de sair mais, um lugar que se assemelha ao rio, inclusive na ilustração do peixe. De fato, tanto um rio quanto uma sala de aula, são lugares para se ensinar e para se aprender, não necessariamente nessa ordem. Quase que uma “informalidade formal”, um rio como escola, parece ser assim a escola diferenciada.

É de tamanha complexidade um sistema de educação enraizado na sociedade nacional, que atenda uma diversidade de grupos étnicos e regiões distintas no mesmo território limitado em um país. Desse centro não-indígena, irradiar propostas curriculares de base homogênea que atendam como manda a legislação, populações tão distintas umas

das outras. Assim, como conceber uma “Base Curricular Comum Nacional para Educação Escolar Indígena”?

Voltamos ao multiculturalismo como saída dessa problemática da assimetria entre culturas, no caso da concepção curricular da educação escolar indígena, pensada e executada (gestão) por não-indígenas, há uma ineficiência estatal, estrutural em seus órgãos responsáveis por essa demanda social. Um engodo, no sentido de ser uma educação multicultural discursiva, de nome, mas não na prática, atendendo culturas (no plural) que caem no domínio da “cultura” que orienta o curso, os caminhos do “nacional” ou do universal. Nesta esfera, os povos indígenas são inseridos pela porta do multiculturalismo na educação escolar nacional de base comum, mesmo que isto não seja seguro na escrita dos currículos.

Os multiculturalismos podem se apresentar como problema revestido de solução, é o caso do que Apple (2006) chama de multiculturalismo contraditório. A partir do caso norte americano, onde negros nos Estados Unidos, em suas lutas contra a segregação racial, o que leva a luta por direitos, entre os quais, uma educação de qualidade, reivindicam escolas referenciadas no modelo de escolas dos brancos. Dessa forma, o poder dos brancos na relação com os negros, era enxergado pelos últimos como comum, parte constituinte daquela sociedade. Neste multiculturalismo, se define escola de qualidade como sendo a dos brancos, levando a continuidade da dominação, reproduzida na escola que se almeja, pelos que a ela se opõem em suas lutas, lutam contra a dominação branca, mas querem o modelo escolar que forma os dominantes. Por isso o contraditório.

Transferindo para os povos indígenas no Brasil e suas escolas, em parte, a justificativa da busca e implantação das escolas nas aldeias se fundamenta na ideia de que a escola indígena deve ser como a dos não-indígenas. Giraldin (2015, p.61), ilumina a questão quando questionava os responsáveis pela educação escolar indígena no Tocantins, apontando que ao levantarem edificações nas aldeias como escolas que partiam do modelo escolar não-indígena, praticavam uma violência contra esses povos. Ouviu destes gestores educacionais “[...] que os indígenas querem, reivindicam uma escola assim, igual a do branco”.

A partir da observação que fizemos na Escola Indígena *Tekator*, na aldeia Mariazinha, os Apinajé concordantes com a escola, pois há ainda hoje discordantes, menor que no passado, resistência dos anciãos a escolarização. Os jovens mostram

interesse nos bens materiais e também culturais que advém da sociedade envolvente, proporcionados pela presença da escola, dos professores não-indígenas que vem da cidade, assim como a escola acaba se firmando como a oportunidade profissional (professores, merendeiras, auxiliar de serviços gerais, vigias) e por consequência salarial, mais próxima aos Apinajé.

Por isso, o interesse em terminar o ensino médio cresce a cada ano, nos finais dos anos 2014 e 2015, acompanhei a formatura dos concluintes do ensino médio da *Tekator*. Um cerimonial que mescla o formalismo e até pompa, desse tipo de evento nas escolas não-indígenas e a cultura tradicional, presente em elementos ornamentais e estéticos, nas falas e apresentações dos formandos, primeiramente na língua materna, depois em português. Do ensino médio, eles podem acessar o ensino superior, caminho trilhado por alguns Apinajé, incluindo muitos dos professores que atualmente lecionam na Escola Indígena *Tekator*, alguns oriundos da mesma.

Nesse sentido, do querer uma escola nos moldes dos “brancos”, há cobranças dos alunos aos professores não-indígenas no ensino do português, na melhoria das aulas, pois é na deficiência desta disciplina, que muitos deles atribuem os insucessos nas seleções e exames para ingressarem nas faculdades, já que provas como as do ENEM²⁷, não levam em consideração as línguas de candidatos indígenas, visto que além da parte objetiva, há uma redação.

Para realidade Apinajé, na continuidade dos estudos, há a Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis, com os cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Educação do Campo e o curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, cuja seleção para ingresso é mais atenciosa com as barreiras linguísticas, curso este, que alguns professores Apinajé foram graduados. Esta presença universitária e o processo de ingresso, alimenta essa ideia de escola no modelo não-

²⁷ Sobre a Escola Indígena *Tekator* e o ENEM: “[...] a escola da aldeia Mariazinha, localizada na reserva indígena Apinajé, obteve a última colocação no ENEM do ano de 2008”. (ALBUQUERQUE; SALVADOR APINAYÉ; SOUZA APINAYÉ, 2011, p.16). O fator “língua portuguesa” nesta prova, nas questões objetivas e no tema para desenvolver uma redação é preponderante para tal resultado, tratando-se de uma escola indígena em sua especificidade, não deficiência em si. Tal resultado não pode ser interpretado definitivamente como fracasso da escola. Podemos ver por outra ótica, a ineficiência do Estado que não consegue garantir que os povos indígenas tenham acesso a outras formas de avaliação, em suas línguas, viabilizando o acesso dessa minoria ao ensino superior.

indígena como melhor para este acesso, ao passo que há manifestações claras que a escola ideal, seja outra, uma realmente diferenciada e valorizadora dos saberes indígenas.

Contudo, seguimos Odair Giraldin (2015) quando da revisão de interpretações que vejam esse “querer a escola igual à dos brancos”, como entrega plena dos Apinajé a um processo assimilador e de alienação, abortando sua cultura para assumir a alheia, e mesmo, o descarte do projeto de escola diferenciada. Eles querem a escola A ou B por motivos que em seus pensamentos de grupo, na relação com os outros, a sociedade envolvente, são racionais e estratégicos, são parte de uma lógica, de uma negociação entre mundos e realidades por eles interpretadas.

Sobre esse querer a “escola dos brancos”, vale trazer essa passagem. No dia 29 de fevereiro de 2016, uma atividade relacionada ao combate das doenças provocadas pelo mosquito da dengue na escola, onde toda a comunidade, incluindo caciques e membros de outras aldeias que tem a aldeia Mariazinha como sede, fora convidada. Na falta do médico que atua na saúde indígena, que seria o palestrante, professores indígenas, não-indígenas e o diretor da Escola Indígena *Tekator* e cacique da Mariazinha, palestraram. O assunto mudou na metade da palestra, de dengue, chikungunha, zika vírus e mosquito, para território, estradas, condições de vida do povo Apinajé, o que envolveu politização e adesão dos estudantes em movimentos de protestos e reivindicações, incluindo melhorias na educação escolar indígena.

Nesta mesma semana da palestra, lideranças das aldeias Morro Grande e São Raimundo, criadas recentemente, bloqueavam a estrada, a TO-126, que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, atravessando o território Apinajé. Protestavam por aberturas de novas estradas vicinais e energia elétrica, expandindo para melhorias das estradas existentes, caminhos de outras aldeias e da própria rodovia estadual. Reuniões envolvendo lideranças e caciques decidiram que na sexta-feira (04/03/2016), encerraria o prazo dado as autoridades (municipal sobre as vicinais, estadual sobre a manutenção da TO-126) para retorno das reivindicações. Situação que envolve a esfera federal e órgãos como a FUNAI por tratar de terra indígena, definindo a continuidade ou não do movimento, este que foi se estendendo a participação dos alunos das escolas indígenas, para tal, a possibilidade de que a escola sede, a Escola Indígena *Tekator* e demais escolas poderiam paralisar as aulas, até pelo iminente bloqueio, impedindo também a passagem dos ônibus escolares.

O cacique e diretor escolar, no uso da palavra, com um discurso conciliador das divergências, pois havia estudantes que não concordavam com a paralização das aulas, ao mesmo tempo, foi crítico da passividade dos Apinajé frente aos desmandos políticos, ameaças e impactos advindos da sociedade envolvente, disse em alto e bom som:

Nunca nesses protestos, incluímos melhorias na saúde e educação do nosso povo, tão carentes. Além de estradas, temos que cobrar a construção de uma escola padrão para a Mariazinha, estrutura tudo completo. O prédio que tem na cidade, queremos igual, mas o funcionamento é diferente (Emílio Dias Apinajé. Cacique da Aldeia Mariazinha e Diretor da Escola Indígena *Tekator*).

Acompanhando o diretor, um dos professores indígenas reforçou dizendo:

Eu estou do nosso lado, dos nossos direitos, se vocês não quiserem apoiar, a gente continua, pode ser um, dois, três... não temos estrutura nenhuma, as salas de aula não têm nem ventilador. Essas mesas e cadeiras aí, é resto das escolas da cidade, os livros lá, se um aluno tem cinco matérias, cada um recebe cinco livros, aqui vem pouquinho livro, desde o ano passado, cadê os de química, física, biologia? (Silivan Oliveira Apinajé. Professor da Escola Indígena *Tekator*).

O diretor e professores indígenas (não-indígenas também), estavam claramente a favor do movimento de paralização e de bloqueio da estrada, como forma de pressionar as autoridades, recurso defendido como legítimo, pacífico e único para despertar os olhares da sociedade para o povo Apinajé. O cacique salientou que como líder indígena e gestor da escola, havia executado todas as ações possíveis, como envios de ofícios, contatos com as autoridades, justificativas para a construção da “escola padrão” e melhorias de inúmeros pontos da estrutura física e de recursos humanos para a escola, junto ao governo estadual do Tocantins. Afirmou que após várias idas e vindas do ministério público e demais atos, o bloqueio pacífico da estrada era o último recurso.

Devido a protestos do ano de 2015 (23 de março a 02 de abril), para asfaltamento da TO-126, algo complexo por se tratar de entraves jurídicos quanto a obras dessa natureza em terras indígenas, sendo este movimento, o embrião do que acontece em 2016. As aulas ficaram paralisadas por bloqueio dos ônibus escolares, os alunos tiveram que compensar os dias parados com aulas nos sábados, situação que desagradou, por isso, há em parte, resistência quanto a nova paralização. Temos então que o “querer a escola dos brancos”, se insere no meio de uma questão política, de negociação entre indígenas e não-indígenas. Estando a Escola Indígena *Tekator* e a educação escolar indígena como bases, instrumentos materiais e discursivos no que se refere as formas encontradas e desenvolvidas, antes de tudo, por uma agência, uma dialética entre “não querer e querer

indígenas”, em busca de um retorno, diferente de um “querer branco ou um querer ser branco”.

Quando o Diretor-Cacique, fala que quer uma escola padrão, da cidade, igual em tudo, na estrutura física, mas finaliza dizendo que o funcionamento tem que ser diferente. Está aí uma chave para não cairmos em essencialismos culturais, que tanto contribuíram para ideias de assimilação ou um “não ser mais índio”, quando estes querem e usam tecnologias e bens materiais da sociedade nacional. Além de contrariar a ideia de que os povos indígenas são empecilhos ao “progresso”, já que juntamente com uma “escola padrão”, eles querem estradas. Lembramos que a própria escola e escolarização lhes são alienígenas, entretanto, reivindicadas como um direito diretamente ligado a manutenção das identidades e culturas indígenas.

Difícil definir em graus, em uma escala bem a gosto do nosso pensamento científico ocidental, níveis de negativo ou positivo que a escola e o processo de escolarização em comunidades indígenas implicam. No caso da Escola Indígena *Tekator*, ao perguntar na sala dos professores se esta possível “escola padrão”, seria construída no mesmo terreno da atual, um professor indígena respondeu que seria melhor em um outro lugar, dentro do raio, mas distante das aldeias e suas habitações, devido aos problemas com a entrada indiscriminada de crianças e demais membros da comunidade, em qualquer horário letivo, atrapalhando as aulas, desrespeitando a escola e os professores.

Uma noção que pode nos parecer muito próxima da pedagogia ocidental, de rígida estrutura disciplinar, indo além da estrutura física, fugindo ao caráter diferenciado e comunitário de uma escola indígena. Contudo, os professores indígenas da escola *Tekator* convivem cotidianamente e fraternalmente com professores, motoristas, profissionais da saúde, todos não-indígenas que moram na cidade. Pensamentos interagem, formam consensos, não significando necessariamente que identidades sejam desfeitas e substituídas, tanto de um lado como do outro. Há fronteiras entre os grupos (BARTH, 2011), os separando ao passo que permitem fluxos, contatos, trocas não só materiais, mas de ideias, concepções de como deve ser a nova “escola indígena padrão, como a dos brancos, porém diferenciada”.

Antonella Tassinari (2001) baseada na antropologia de Fredrik Barth, teoriza sobre a escola indígena como fronteira. A autora entendendo a escola em terras indígenas como espaço de fluxo e troca de saberes (além de materiais), se faz sobretudo como

fronteira social, na construção de sociedades que pelo contato e leitura dos trânsitos de elementos interculturais (fluxo de pessoal e de conhecimentos), se mantem em suas diferenças apesar do intenso usos e desusos, aceitações e negações de elementos que podem ser pensados como essenciais as culturas em transito, sem contudo, deixar de haver reconhecimento de uns em relação aos outros, ou seja, de uma cultura que permanece ela mesma frente as outras. No caso dos Apinajé na Escola Indígena Tekator, notamos este intenso fluxo mediado na escola como fronteira, contudo, há noção de fronteira barthiana não implode por completo a existência de limites entre culturas, são as “zonas interditas” que podem partir da cultura ocidental para escola indígena ou da própria cultura indígena para sua escola. Sobre esta noção, Tassinari (2001, p.67) conclui:

Portanto, a abordagem teórica da escola indígena enquanto ‘fronteira’ é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercambio de conhecimentos e fluxo de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca.

Mesmo tal limitação como interdição, ainda na ideia de fronteira, não deve ser entendida como barreira intransponível e estável. As zonas de interdição são instáveis podendo a partir dos interesses e das ações dos sujeitos nas trocas culturais, mudarem a interdição mesmo que seja por outra. No caso da Escola Indígena Tekator, a coordenadora pedagógica Maria Luciléia nos deu um exemplo de uma zona interdita que pode ser comum em muitas escolas indígenas, a relação escolar com calendários e exigências de frequência nas aulas.

Maria Luciléia nos falou certa vez sobre a difícil relação entre o cumprimento da carga horária por alunos que no decorrer do ano letivo, ficam de luto pela morte de algum parente. No caso Apinajé, o luto pode demorar mais ou menos 3 meses, este consiste um certo isolamento do enlutado diante da vida comunitária, ficando em “resguardo” em sua casa. Havendo assim uma “zona de interdição” onde nem o calendário baseado na legislação escolar não-indígena, muito atento a exigência de presença em sala de aula, nem a cultura indígena em seus ritos e na vida cosmológica se trocam quanto a este ponto. Restando um ou outro lado ceder, acontece que tal luto pode ser encurtado ou mesmo não seguido por alguns jovens ou a coordenadora como disse acontecer inúmeras vezes, com consciência do papel dela em um sistema escolar que deve ser diferenciado, autoriza os alunos na retomada de suas atividades escolares, abonados os meses de falta não contando para reprovação ou qualquer outro prejuízo.

Temos que ater que existe um outro lado, além do gume que pode ferir a própria constituição do ser indígena, em seus modos próprios e tradicionais de educação, já que dependendo da forma, a escolarização pode trazer de fato, lógicas que soterram saberes próprios do povo escolarizado. Como afirma Paes (2003), os povos indígenas conheceram e continuam a descortinar um processo de escolarização, baseado na pretensa superioridade de um conhecimento científico que se impõe aos outros saberes, crédito forte e intensificado na academia, onde passam indígenas que voltam como professores as suas comunidades.

De outra forma, as escolas nas aldeias guardam o gume que se opõe ao primeiro, sendo a escola indígena, um instrumento de luta política, por vezes utilizando discursos que a olho nu, pareçam frutos de assimilação, diante das investidas do capitalismo e do ocidente em homogeneizar e sucumbir a diversidade, mesmo que na face curricular de certos “multiculturalismos”.

Diante do caminho até aqui percorrido, sabemos que a escola indígena, a *Tekator* entre outras, não são os centros irradiadores de currículos gestados em seu caráter oficial, no interior das secretarias de governos, para ser disseminado nos sistemas de educação que tem o Estado como gerente. Sabemos também que os currículos são resultantes das relações de poder, nas quais os professores indígenas (não-indígenas também), do chão de suas escolas nas aldeias, assistem as mudanças e as aterrissagens de ofícios alterando disciplinas, cargas horárias, advertências e ordens superiores, ficando o protagonismo indígena em sua educação escolar embaraçado. Assim, essa educação escolar é mais uma “política indigenista” e menos uma “política indígena”. Uma sobrevivência da tutela estatal depois do seu fim oficial consagrado na Constituição de 1988, redesenhada com a passagem da responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC em 1991.

Na base da construção do multiculturalismo como perspectiva educacional, ensejada no pensar educação, considerando a diversidade cultural, a antropologia contribuiu enormemente com a diluição de ideias que concebiam entre culturas diferentes, diferenças que transitam na superioridade de umas em detrimento da inferioridade de outras. Estas investidas tornaram “aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes” (SILVA, T., 2010, p.86).

A partir dessa base perspectiva que a antropologia sedimentou, surgiram outras perspectivas, entre elas a que nos aparece mais comum na contemporaneidade, trata-se da perspectiva de um multiculturalismo liberal ou humanista. Esta, insere com força uma igualdade aos diferentes grupos humanos, a inegável condição que reúne os diferentes no mesmo lugar, a humanidade. Mas quando tratamos entre estes diferentes, os povos indígenas, como receptores e reprodutores dessa definição de humanidade comum a todos, portanto universal, escapa-se a consideração de que certos seres humanos são diferentes dos demais na inteligibilidade, na construção do pensar, na própria definição de humanidade. Ou seja, ao invés de animalidade em oposição a humanidade, veem o análogo ao humanismo nos animais, vegetais, demais seres da natureza, como demonstra Eduardo Viveiros de Castro (2015) no perspectivismo ameríndio.

Na esteira do paradigma das diferenças, outra perspectiva (política ou crítica) emerge na crítica ao multiculturalismo liberal-humanista, por sua humanidade universal ser levantada à revelia da realidade sociológica das diferentes culturas, apresentando-se transcendente, desprendida da sociedade e da história em suas dinâmicas. Silva, T. (2010), diz que nessa perspectiva crítica a liberal, “[...] não é apenas a diferença que é resultado das relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’”. Assim, além do poder de criar as diferenças entre humanos, como também a igualdade entre eles, separando diferentes (negativamente) de não-diferentes (positivamente), há muito poder no dito, na definição do que é humano, por consequência, do que não é.

Também há críticas a esse textualismo da perspectiva crítica ao multiculturalismo apresentada acima. Um mundo excessivamente discursivo segundo uma perspectiva mais materialista-marxista, mascara a concretude dos processos de exclusão e dominação nas estruturas econômicas, sociais e políticas. O que Silva, T. (2010) explica sobre essa questão, também se aplica aos povos indígenas no Brasil. Que não se elimina o racismo simplesmente com campanhas igualmente discursivas as expressões linguistas racistas, mas sendo o combate à discriminação, levado ao campo do emprego, da educação e saúde por exemplo. Seguindo o exemplo citado, no caso indígena, não se elimina simplesmente o abusivo e sistemático uso dos poderes econômico e político do latifúndio e do Estado, promotores de violência contra indígenas que sangram e morrem em conflitos agrários no Mato Grosso do Sul, com expressões cravadas nas redes sociais, como: “Somos todos Guarani Kaiiwá”.

O currículo multiculturalista em sua face liberal apresenta com força de empatia a cara noção de “tolerância e respeito” as diferenças e aos diferentes. O que as perspectivas críticas logo rejeitam por nada resolverem no cerne das relações entre as culturas e seus respectivos grupos. Evidentemente, a “tolerância” parte dos tolerantes frente aos tolerados, algo que gera poder agregado aos dominantes, ainda mais elevados pela “benevolência” com os diferentes. E o “respeito” vai pelo caminho das essências culturais das diferenças que devem ser vistas como estáticas e passíveis de preservação. O currículo multicultural deve ir além, segundo Silva, T. (2010, p.88-89),

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem a sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade.

E numa escola indígena, este faz e refaz das diferenças são constantes, bastou-me na primeira visita na Escola Indígena *Tekator*, para perceber essa grande produção das diferenças. Uma escola plantada numa comunidade indígena que está o tempo todo em contato com a sociedade envolvente, com os órgãos e gestores estatais, com funcionários não-indígenas (“brancos, negros”) e indígenas que se distinguem entre concursados efetivos e contratados, com salários maiores e menores, sendo que nenhum dos professores *kupẽ*²⁸ são efetivos²⁹ e a maioria dos indígenas são. Aspectos produtores de diferenças internas, do interior com o exterior, da cultura Apinajé com as demais culturas das etnias do Tocantins, das comunidades na fronteira do território indígena (povoados Folha Grossa e Ribeirão Grande), com os moradores das cidades de Tocantinópolis ou Maurilândia.

Assim, o que o currículo deve promover é a problematização dessa produção de diferenças, em suas formas e conteúdos adquiridos, sempre dentro de relações de poder. Mas o currículo que se apresenta na Escola Indígena *Tekator* e por consequência, nas

²⁸ Como os Apinajé se referem aos “brancos”, quem não é indígena. Os Apinajé não se nominam assim, assumem tal nome que lhe foi dado por outros grupos e pelos não-indígenas também. Os Apinajé se autodenominam Panhĩ.

²⁹ Os professores não-indígenas, pelo fato de não serem efetivos, concursados do Estado do Tocantins, sofrem mais pressão que os efetivos em seus trabalhos. Pressão no sentido de cobranças, que se desatadas ou não atendidas a contento de quem delega, geram insegurança perante a renovação dos contratos a cada ano letivo. Na pesquisa de campo, observamos a respeito disso, reclamações abafadas ou ocultadas pelos professores, temerosos de reações que possam vir do alto da Diretoria Regional de Ensino ou da Secretaria Estadual de Educação.

demais escolas indígenas do Estado do Tocantins, quando não integralmente leva as essas noções de “respeito e tolerância”, se insere (do currículo a prática) no multiculturalismo reparador e folclorista (CANEN 2010, *apud* DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013).

O primeiro devido à forte noção de reparação que envolve reduzidamente o acesso dos povos indígenas a educação, o segundo pelo caráter extremamente exótico dado as manifestações culturais que estranhamente pode tornar um Dia do Índio numa escola indígena, algo extemporâneo e folclórico pela promoção exacerbada de um dia a ser comemorado. Assim, temos que não necessariamente, um currículo multiculturalista pode resolver paradigmas de exclusão ou harmonização entre conhecimentos e culturas diversas que estão em pleno contato, produzindo diferenças em relações históricas.

2.3 Os Apinajé e a *Tekator*: em busca da escola diferenciada.

Portanto, uma escola indígena versada na Constituição Federal de 1988 (Art. 2010), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, Art. 32, art. 78), no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena* (RCNEI, 1998), como também em resoluções do Conselho Nacional de Educação, não faz paralelo com a Escola Indígena *Tekator*, nos impedindo a conclusão, que de fato, na integralidade, esta, seja diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária plenamente. Significando que muito mais do que oferecer alfabetização em Apinajé e português, disciplinas de conhecimentos da cultura tradicional e da sociedade nacional, se trata da construção de uma escola diferenciada.

A *Tekator*, de escolarização iniciada nos anos de 1960 (ALMEIDA, M., 2012), durante parte dessas décadas esteve na responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)³⁰, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), onde nas gestões destes órgãos indigenistas, a educação dos Apinajé ficava a cargo de missionários e religiosos do SIL (*Summer Institute of Linguistics*). Nos anos de 1990, passou para a responsabilidade do

³⁰ Sem muitos documentos oficiais sobre o início da “escola Apinajé”, a oralidade dos mais velhos nos aponta para o período em que o SPI era o órgão responsável pelos povos indígenas e por sua educação, até 1967 quando este é substituído pela FUNAI. Nestes relatos dos anciãos, destaca-se que a origem dessa escolarização se deu por iniciativa de Patrícia Ham, uma linguista do SIL, que produziu os primeiros materiais didáticos e pedagógicos escritos na língua Apinajé. Ver Almeida (2012, p.16-48) e Sotero Apinayé e Albuquerque (2012, p.114-130)

MEC/FUNAI, integrando-se depois ao sistema de educação pública do Estado do Tocantins a partir dos anos 2000. Almeida e Albuquerque (2011, p.110), falam que

Entre os Apinayé, a educação escolar só é introduzida no ano de 1962 quando Patrícia Ham e mais duas colaboradoras Helen Waller e Linda Koopman (1979) visitam essa sociedade indígena e lá se instalam por seis meses, estudando seus aspectos sociolinguísticos e produzindo os primeiros materiais didáticos e pedagógicos sobre a educação e língua Apinayé.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena *Tekator*, o qual tem sua elaboração iniciada entre 2005 e 2007, importante documento visto que fora construído com informações resultantes de pesquisas realizadas por professores indígenas registrando a oralidade da comunidade. Uma fonte importante sobre o histórico da educação escolar Apinajé. Esta, nos diz que a E.I *Tekator*, homenageia uma grande e antiga liderança da aldeia da escola, Mariazinha³¹ a qual foi fundador, o índio *Tekator*³². Relatos confirmam o início da escolarização na década de 60, na aldeia Mariazinha, as primeiras aulas eram na “casa redonda ou redondo”, pátio central (coberto) da aldeia, usado para reuniões da comunidade, onde atuava a primeira professora (não-indígena) contratada pelo prefeito de Tocantinópolis (Darcy Marinho). Na década de 1970, na gerência da FUNAI, a *Tekator* recebeu a professora Cleomar Borges que morava em Maurilândia, a escola nessas primeiras décadas não tinha nenhum professor indígena, segundo o PPP, por não haver ninguém preparado para tal função (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016).

³¹ Fica a cerca de 18 km do centro da cidade de Tocantinópolis, próxima ao rio Tocantins (5 km), na rodovia TO 126, ligando Tocantinópolis a Itaguatins, passando também por Maurilândia, municípios do Tocantins, compreendendo a região chamada de Bico do Papagaio. Em 2010, a população da aldeia era de aproximadamente 257 pessoas. Ver Almeida, S.(2012, p.37).

³² Tekator era filho de mãe Apinajé com pai Krikati (etnia que vive no Maranhão), morava com os Apinajé, após a morte da mãe, ainda pequeno, o pai o levou, atravessou o rio Tocantins e foi morar entre os Krikati. Cresceu e não se acostumou, regressou para as terras Apinajé, reencontrou parentes, formou família e em busca de um lugar, chegou onde hoje é a aldeia Mariazinha, onde foi fundador. Pesquisa realizada pela professora indígena Maria Célia, constando no PPP da E.I. *Tekator* (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016).

Figura 2 - Aldeia Mariazinha (foto de satélite)



Fonte: Google maps.

Almeida, M. (2012) informa que quando em 1970, a FUNAI assumiu o controle da educação dos Apinajé, construiu-se um prédio com duas salas de aulas, uma secretaria, cozinha com dispensa para guardar alimentos, dois banheiros e um pátio pequeno. A autora diz também que tanto na época do SPI como da FUNAI, a escola tinha apenas a função de alfabetizar, tendo então somente series iniciais, ainda em 1982, chegou um professor/missionário que ficou na escola por três anos. Depois da saída deste, chegaram e se instalaram na aldeia Mariazinha as professoras missionárias Beth, Fátima e Isis assumindo a escola, com estas professoras os Apinajé passaram a ter uma educação bilíngue, com aulas de português e da língua materna.

No ano de 1995, o Estado do Tocantins assume a educação escolar indígena, sob esta administração, muitas medidas, uma delas, a saída dos missionários da comunidade, havendo a contratação de uma professora não-indígena para trabalhar com Língua Portuguesa em turmas de terceira e quarta séries multisseriadas, os primeiros professores indígenas³³ foram contratados para assumir as aulas de língua materna do 1º ao 4º ano, só

³³ Segundo o PPP, foram estes: Maria Célia Dias de Sousa, Maria Cipand e Francisco Ribeiro da Costa Apinajé (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016).

a partir de 2004 que a escola *Tekator*³⁴ passou a ter da 5ª a 8ª série, hoje 6º ao 9º ano, assim também como as séries do Ensino Médio (ALMEIDA, M., 2012).

Figura 3 - Escola Indígena Tekator. Aldeia Mariazinha. Maio de 2016



Fonte: Acervo pessoal do autor

Atualmente a Escola Indígena *Tekator* conta com 416 estudantes matriculados nas séries que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Contando com professores, cargos de coordenação, direção e demais servidores, a escola tem 19 funcionários. No antigo prédio, duas salas de aula, uma sala com banheiro (sala dos professores) e sala da secretaria, no prédio mais novo, construído em 2006, possui 4 salas de aula, uma cantina e uma sala que funciona como Coordenação Pedagógica e biblioteca. Nos arredores dessas construções, há 4 banheiros e no centro do prédio mais novo, há um pátio onde a comunidade escolar realiza atividades e reuniões, a escola é murada e alambrada, mas há várias passagens permanentes (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016). Na nossa pesquisa de campo, observamos que a escola, substituiu a “casa redonda ou redondo” (a poucos metros da *Tekator*) que já fora o pátio central da aldeia, (que foi a primeira “sala

³⁴ A Escola Indígena *Tekator* iniciou suas atividades na década de 1980, a cargo da FUNAI. A partir do ano de 2001, passou a ser gerida pelo Governo do Estado do Tocantins através do decreto governamental 1.196 de 28 de maio de 2001, posteriormente regularizada pela resolução nº 79, de 17 de junho de 2003 (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016).

de aula”) na função de servir de centro de reuniões políticas. Tal passagem, do redondo (pátio central da aldeia) a escola, se evidencia no texto de Wilson Apinajé, *A História da Aldeia Mariazinha*, no *Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé*, usado nas aulas de história da *Tekator*:

Na aldeia temos o redondo onde os adultos contam as histórias para jovens e crianças, depois eles brincam de badogue e flecha. Nesta aldeia, tem uma escola para nós estudarmos e aprender a respeitar os outros colegas. Portanto, a escola serve também de lugar de reunião do cacique com os pais, para incentivar as crianças a estudarem na aldeia e não na cidade (ALBUQUERQUE, 2007, p.43).

Notamos neste texto, a importância dada a escola em complementação a valorização do conhecimento tradicional e do povo Apinajé, visto que a escola pode ser um instrumento político de convencimento da comunidade quanto a estudar na escola indígena e não na cidade. Todos os eventos políticos e reuniões que acompanhamos durante a pesquisa e os que soubemos antes dela, que diziam respeito a comunidade das aldeias adjacentes a Mariazinha, com as lideranças e anciãos, jovens estudantes, professores, pais, ocorreram no pátio da E.I *Tekator*.

Essa escolarização Apinajé, passou por parte do histórico da educação escolar indígena que apresentamos no início do capítulo (últimas fases), nascida de um contexto comum a quase todos os povos indígenas, ou seja, não partindo originalmente dessas comunidades, mas dos governos, ordens e órgãos dominantes, uma educação formal foi instalada. Os Apinajé, como a maioria dos povos, buscam uma (outra) escola desde que amadureceram o olhar da própria realidade indígena, diante do modelo considerado inadequado as expectativas de um ensino e aprendizagem diferenciado.

Figura 4 - *I Movimento pela Educação Escolar Indígena Apinajé*. Nas ruas de Tocantinópolis - TO. 17 de março de 2016.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Esta busca que não se pode precisar no tempo (a partir de tal data), mas se insere no contexto desse povo em contato com a “escola invasora”, não termina, é cotidiana a “descolonização e domesticação escolar”, e não se inicia no primeiro *Movimento pela Educação Escolar Apinajé*³⁵ em 2016. A luta pela educação escolar indígena Apinajé se fez um pouco mais tardia, mas ainda contemporânea e implicada na sempre existente luta pela terra e defesa do território. Essa presença indígena (o Movimento) recente na cidade de Tocantinópolis, apoia-se na memória dos esforços históricos da demarcação da Terra Apinajé (1985), à revelia da sociedade nacional e regional, representada por fazendeiros, políticos, órgãos de governos e boa parte dos moradores dos municípios abrangentes da área demarcada.

Assim como a terra necessitou de um “Mutirão Guerreiro”, na união dos Apinajé e outros irmãos de outras etnias de várias regiões do Brasil (CARELLI, 1985), iniciou-se oficialmente a auto-demarcação de outro lugar caro a este povo, o da escola indígena diferenciada. Puxado pela *Tekator*, este primeiro movimento em 2016, pode ser o anúncio

³⁵ Movimento realizado em 17 de março de 2016, na cidade de Tocantinópolis – TO. Primeira manifestação pública organizada com pleno protagonismo Apinajé, reivindicando uma escola diferenciada de acordo com as expectativas indígenas.

de uma primavera pela educação, trazendo um dia a escola almejada, assim como aconteceu com o território demarcado.

Nos últimos anos, há uma emergência ativa dos Apinajé contra ameaças de desmatamento, de roubo de madeira, de invasões, reivindicações por energia e manutenção das vicinais entre as aldeias, até de asfaltamento da rodovia que corta o território (TO – 126), para estes fins, usaram estratégias de bloqueios de estradas usadas pelos não-indígenas. Mas só pela educação, os Apinajé venceram os receios das animosidades e preconceitos dos “brancos” e foram literalmente “pintados para guerra”³⁶ até a cidade, cobrar das autoridades nos órgãos competentes, usando a estratégia do microfone, do argumento em português, em parte adquirido na própria escolarização.

A Escola Indígena Apinajé, mesmo não sendo ainda, a que eles querem, diferenciada, ela já serve como plataforma de inúmeras ações e atividades que vão despertando as comunidades, dando vistas da realidade indígena diante dos descompassos da educação e de políticas públicas a este povo destinadas. Trata-se da escola se tornando instrumento, sendo usada como meio para fins coletivos, a *Tekator* revela seu potencial em reuniões no seu pátio, como as que antecederam o pioneiro movimento pela educação indígena na cidade.

Na reunião que serviu de preparatório para o movimento pela educação, houve a adaptação de um ritual, a “formação de guerreiros”, os *Pēp*³⁷. Estes foram selecionados entre os estudantes como “seguranças” para a manifestação na cidade, proteção da comunidade nas ruas fora da terra indígena, grupo que permanece, vigilante na disciplina escolar, evitando brigas, entrada de estudantes com bebidas alcoólicas, desrespeito aos professores e demais colegas. Empossados na frente da comunidade pelo Diretor escolar nesta reunião, estavam eles como primeira coluna no dia do movimento, pintados de vermelho e preto (urucum e jenipapo), empunhando bordunas³⁸. Um antigo ritual,

³⁶ Registramos estes “guerreiros em ação”. Fizemos um vídeo com o título: I Movimento pela Educação Escolar Apinajé, o qual é possível acessá-lo no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=VT1ssQ8JRig>

³⁷ Trata-se do antigo ritual *Pepkahàk* (Grandes Guerreiros), consistia em meses, anos de formação, jovens iniciavam uma jornada de conhecimentos da vida Apinajé, orientados por adultos experientes, ficavam grandes períodos na floresta sem ver a família, regressavam e o ritual tinha continuidade na comunidade. Ver Nimuendajú (1983) cap. VIII Classes de idade, IX Iniciações dos novos guerreiros.

³⁸ Arma feita de madeira trabalhada, geralmente pesada, uma espécie de bastão.

significativo da educação tradicional na formação dos jovens, na preparação de guerreiros para a vida adulta Apinajé, estava sendo parcialmente revivido intermediado na educação escolar.

Na reunião,³⁹ a luta pela demarcação da Terra Indígena Apinajé em 1985, foi lembrada nas falas, e a partir desta retomada histórica, explorou-se o zelo pelo território, a vigilância necessária as ameaças sempre presentes, os prejuízos e ataques políticos governamentais e de empreendimentos econômicos a soberania e aos direitos dos povos indígenas, no nível local, regional e nacional. Nessa perspectiva, a escola indígena *Tekator*, vem se colocando como um espaço de discussão política entre as comunidades das aldeias que tem a aldeia Mariazinha como sede.

A exemplo de debates organizados pelos estudantes sobre as últimas eleições, municipais, estadual e federal (2012 e 2014), a escola e sua comunidade estão no centro dos últimos movimentos⁴⁰ (2014, 2015 e 2016) em que os Apinajé protestaram por melhorias nas condições das estradas, vias de acesso as escolas das aldeias. A *Tekator*, mesmo ainda não ideal e diferenciada, vem sendo usada instrumentalmente pelos Apinajé, a relação escola, terra, estrada, direitos, fica cada vez mais visível interna e externamente.

Os Apinajé têm entidades, grupos e membros da sociedade civil que os auxiliam com conhecimentos acadêmicos nesta busca e “domesticação da escola”. São o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI), o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI), ambos fazem parte da Universidade Federal do Tocantins, contando com professores, pesquisadores, graduandos na elaboração e execução de projetos educacionais e na formação de estudantes indígenas.

³⁹ Dia 10 de março. No pátio da Escola Indígena *Tekator*. Das 18:30 as 22:00, falas de professores, lideranças e estudantes sobre a paralização das aulas e organização das manifestações que se realizaram na semana seguinte, dia 17 de março de 2016.

⁴⁰ Ver as matérias do portal de notícias de Tocantinópolis e região, o Tocnoticias: **A Vez dos Apinajés** (2014) endereço: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia2014.php?idnoticia=5273 ; **Por Melhorias nas Estradas das aldeias, Indígenas Apinajé Bloqueiam as Rodovias TO-126 e TO-210 em Tocantinópolis** (2015), endereço: http://www.tocnoticias.com.br/ler_noticia2014.php?idnoticia=9273

Recentemente, as escolas Apinajé, vem recebendo apoio para formação continuada dos professores indígenas, com o *Saberes Indígenas na Escola*, projeto mantido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), acontece também um evento importante para a educação dos povos Timbira, cujos Apinajé fazem parte, trata-se do Seminário Temático Timbira, originado em 2005. Neste evento, trocam-se experiências de estudantes indígenas e não-indígenas, pesquisadores de universidades e instituições nacionais e internacionais, participantes e realizadores. No *VI Seminário Temático Timbira: educações e conhecimentos*⁴¹, um dos trabalhos registrados nos anais, é de um professor da Escola Indígena *Tekator*, intitulado *Alfabetização imagética e sua contextualização*. Neste trabalho, Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, defende o processo de alfabetização a partir da concepção de rituais tradicionais, como saberes que passam um mundo de sentidos e significados, onde só depois podem ser relacionados com as letras, conhecendo-se primeiro as imagens para concebê-las na escrita.

Sobre este processo recente de contribuição cada vez mais requisitada de profissionais técnicos e acadêmicos como assessores (não-índios) e assessorados (índios), vale a reflexão proposta pelo antropólogo Gersem dos Santos Luciano (Baniwa), sobre essa participação “qualificada e desinteressada de “brancos” às causas indígenas, quando ele diz que

Uma assessoria tanto pode contribuir pelo retardamento ou impedimento da caminhada, como pode também contribuir maravilhosamente para encontrar caminhos mais viáveis e antecipar as conquistas. Sem dúvida, a assessoria é muito importante e valiosa, mas precisa ser suficientemente boa. Não é de menos que existem assessorias aos índios que estão ajudando a destruir essas sociedades e impedindo sua organização e fortalecimento. É importante considerar que não existe assessoria passiva. Ou é favorável ou é desfavorável às sociedades indígenas. O curioso, ainda, é que na prática da luta indígena o assessor (qualquer que seja) ganha mais poder de argumentação dentro das comunidades indígenas do que o próprio líder tradicional (talvez pelo sentimento de inferioridade...) (LUCIANO, 1991 *apud* FERREIRA, 2001, p.110).

O antropólogo indígena trata “qualificado” como sendo o assessor que tenha conhecimento aprofundado e crítico advindo da sua formação profissional e com este, fazer uma eficiente mediação entre os mundos indígena e não-indígena, partindo sempre

⁴¹ Realizaram este evento: FAPEMA / WYTY CATÉ / TIMBIRA FOUNDATION / PPGCSOC (UFMA) / NEAI (UFT) / CTEPPH / CTI / GRUPO DE PESQUISA ESTADO MULTICULTURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS (UFMA) / CAMPI: SÃO LUÍS, SÃO BERNARDO E GRAJAÚ (UFMA). Este evento aconteceu na cidade de Carolina – MA, entre os dias 15 e 17 de dezembro de 2015.

da realidade presente no primeiro. Sendo então “desinteressada” a assessoria que fica alheia a essa dinâmica, agindo no fluxo dos interesses do(s) outro(s), escapando então o seu próprio, que deve ser pautado na sua função de assessoria com os pés firmes nas necessidades reais dos povos que ele trabalha.

Ou seja, é necessária uma intensa relação, onde indígenas e não-indígenas se encontrem a partir de uma mesma realidade como plataforma de interesses, sendo uma troca na verdade, entre mundos diferentes, partindo do mundo indígena, o qual pertence a escola, não sucumbindo à cultura indígena em nome de egocentrismos e hierarquizações. Neste processo de interação e troca que requer participação, doação, negociação de todos os envolvidos, que os Apinajé se encontram na construção de sua escola.

A Escola Indígena *Tekator*, apresenta-se atualmente mais como “diferente” do que diferenciada. Diferente para não-indígenas, por ser “escola de índios”, que diante dos contatos com a sociedade envolvente e os bens de consumo que ela proporciona, os membros ainda falam a língua materna, tem “cara de índio” e mantém ou readaptam a bem ou mal da escolarização, alguns rituais e manifestações tradicionais. Diferente mesmo para os próprios indígenas Apinajé, que ainda não a reconhecem como uma escola integralmente diferenciada, distante das suas aspirações.

Bilíngue e intercultural, por ter no currículo a disciplina de português e outras com conhecimentos da sociedade nacional, além da língua materna e saberes tradicionais, comunitária por estar inserida no centro das comunidades que tem o espaço escolar como área indígena, assim como os recursos que a mesma dispõe. Contudo, a Escola Indígena *Tekator*, ainda não é diferenciada, por tudo isto ainda ser apenas “diferente”, não bastando apenas o “ser por ter” (ter no currículo, na legislação), mas faltando o “ser por ser” (na prática cultural de uma pedagogia que possa ser indígena) na visão da comunidade, tornando-se assim uma escola Apinajé.

Sendo a escola uma zona, ao mesmo tempo de fronteira e contato com a sociedade envolvente, pelo destaque que o mundo externo impõe a tradição, com predominâncias de fundamentos pedagógicos ocidentais, ela se inscreve em contraste, em oposição a “ideais escolares” externos, carregando a marca de “diferente” das escolas regulares da cidade de Tocantinópolis. Cidade que conta com escolas tradicionais e religiosas e outros

centros de ensino da rede estadual, unidades que recebiam (recebem⁴²) estudantes indígenas, antes e mesmo depois, das escolas indígenas pertencerem ao sistema estadual a partir de 1995⁴³, oferecendo continuidades do ensino fundamental e médio, a exemplo do professor de *Cultura e Diversidade Indígena*, Francisco Apinajé, que estudou fora das aldeias.

A escola da cidade, um referencial que se impõe, diferença produzida na relação de poder com o exterior. A Escola Indígena *Tekator* segue com professores indígenas e não-indígenas que desenvolvem, no piso das salas de aulas, um cotidiano escolar pulsante, incorporando-se culturalmente a vida da comunidade que de alguma forma vai conduzindo a escola para um lugar, este que pretende ser mais indígena.

Certa vez, sobre a situação da escola em sua forma de educação, o diretor da *Tekator*, Emílio Dias disse que: “A escola não está 100% ainda de ensinamento do conhecimento da cultura indígena [...] está avançando mais, melhorando mais, estamos pensando numa forma de nossa cultura, que ela seja reconhecida dentro da escola [...]”. Essa consciência da escola presente, faz os povos indígenas pensarem no por vir, como um professor Tukano, Sebastião Duarte assim o fez, em 1996, falando para mais de 100 professores indígenas, numa reunião no Estado do Amazonas. Se referindo a escola nacional, voltada para cultura ocidental, disse que para os índios, “A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro” (GRUPIONI, 2008, p.31).

Uma escola na intersecção, entre ser diferenciada, mas ser diferente, “ser igual à dos brancos” (estrutura) pelo querer indígena, com propostas e práticas curriculares ocidentais e homogêneas, pelo querer dos não-indígenas gestores do Estado. Sendo

⁴² Em 2014, quando professor do Colégio Dom Orione, uma instituição de ensino tradicional, católica, conveniada a secretaria estadual de educação do Tocantins, guarda ainda o status de colégio da elite, apoiado no passado, quando Tocantinópolis era uma das cidades mais importantes da região tocantinense, sendo o Dom Orione, frequentado por membros das elites regionais. Neste ano, nas turmas que eu lecionava História, havia uma menina Apinajé, a única ao menos neste ano letivo, estava no 1º ano do ensino médio. Não tão frequente, muito tímida, poucos amigos, ficou reprovada em quase todas as disciplinas, me lembro que não gostava que na chamada proferisse o seu sobrenome “Apinajé”. Na última vez que a vi, perguntei onde ela estava estudando, disse que em outra escola pública da cidade, onde ela e outros estudantes (não-indígenas) julgam, que diferentemente do Dom Orione, é “mais fácil de passar”.

⁴³ Em “*Escolas Apinayé: uma retrospectiva histórica*”, são abordadas as Leis e decretos de criação e funcionamento das escolas indígenas Apinajé, sob responsabilidade da SEDUC-TO. (SOTERO APINAYÉ; ALBUQUERQUE, 2012).

indígena para uns, sendo “de índios” para outros, uma escola entre mundos, sendo história pelo seu passado, pelo fazer no presente, dentro de um contexto, de um lugar, com vozes, intencionalidades, agências, resistências, querendo e procurando caminhos que levem a uma escola diferenciada no futuro, a deles, dos Apinajé.

A Escola Indígena *Tekator* e os Apinajé vêm vivendo um “despertar educacional”, no mesmo ano do seu primeiro Movimento pela Educação Escolar, público para indígenas e não-índios, nas ruas de Tocantinópolis, que assistiu um povo que além de estradas, reivindicava educação de qualidade. Na volta dessa manifestação, na semana seguinte, os jovens “*Pēp*”, adaptando-se um antigo ritual de formação de guerreiros para uma “Guarda Indígena” escolar e comunitária. Montaram barreira no caminho da escola, vistoriando os passantes e proibindo a entrada de bebidas alcoólicas em terras indígenas.

Figura 5 - Barreira Pēp na TO-126, antes da entrada da aldeia Mariazinha e outras aldeias na T.I Apinajé. Maio de 2016.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Semana em que houve a retomada do Projeto Político Pedagógico (PPP) numa reunião que contou com a participação dos docentes, estudantes e membros da comunidade, iniciado pelos professores e equipe diretiva entre 2005 e 2009, paralisado ou desandado por motivos de ordem burocrática e técnica. Estranhamos o tempo de projeto emperrado, mas quando se trata de tempo entre os povos indígenas, difícil precisar

o sentido de muito ou pouco tempo⁴⁴. Contudo, observamos que a retomada é muito significativa, visto que tal projeto requer ampla participação da comunidade, significando mais um momento de visibilidade para educação escolar indígena perante o próprio povo Apinajé.

Projeto que foi explicado, lido na reunião, em português e Apinajé, dada a importância da construção coletiva, ainda mais numa escola que busca caminhos para ser indígena, o quanto é essencial a participação da comunidade, as percepções, as vozes que viram escrita neste projeto. Um dos participantes, um ancião que vivenciou o processo de escolarização Apinajé, quase no final da tarde, da reunião iniciada pela manhã, ao ser perguntado sobre o que achava pela coordenadora pedagógica *kupē*, se tinha que mudar algo do que estava sendo exposto como marco orientador da política e da prática da escola *Tekator*, para inserir no PPP. Aquele momento, na sua resposta simples, vimos como simbólica do atual momento da educação escolar deste povo, Seu Valdeci Dias Apinajé, que é pai do diretor escolar, disse sucintamente: “Está no rumo”⁴⁵!

Sobre os desafios de uma política para educação escolar indígena, o debate encontra-se enviesado. Ladeira (2004, p.143) falou algo que ainda nos é pertinente, que “o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/ cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional”.

A escola se apresenta como algo a ser lido, compreendido pelos povos indígenas. Diante dos vários momentos que acompanhamos na pesquisa de campo, onde a *Tekator* foi centro de discussões políticas frente as velhas relações de embate e negociações com a sociedade nacional representada pelo Estado. Os Apinajé mostram-se contra o Estado, no sentido de Pierre Clastres (2012), por sua sociedade se organizar politicamente não na ausência, mas contra a forma de estado ocidental que se impõe, na legislação educacional, na gerência da escola indígena. Paradoxalmente, os Apinajé são a favor da escola para

⁴⁴ Acompanhamos algumas reuniões no pátio da E.I *Tekator*, sempre duravam muito tempo, quando as lideranças, anciãos estão presentes, é seguro que praticamente todos usem a palavra. Já ouvimos falar de reuniões políticas entre os Apinajé que duraram dias.

⁴⁵ A expressão “Está no rumo”, pode ser também interpretada como uma forma de não se comprometer do Seu Valdeci Dias Apinajé. Mas durante a convivência com os professores, estudantes e a comunidade da aldeia Mariazinha na pesquisa, a importância da palavra deste ancião, um dos mais presentes na vida escolar da *Tekator* e política do seu povo, sendo um membro destacado e importante, ao nosso ver, não seria o caso dele evitar comprometimentos em sua fala nessa ocasião. Antes dessa resposta, na reunião, o ancião havia falado muito sobre assuntos pertinentes ao PPP, só que na língua materna.

inclusive, diante dessa busca, encontrar uma escola diferenciada, a qual seja um instrumento indígena contra o Estado.

Este projeto de escola indígena Apinajé diferenciada, fora do currículo estrito para educação indígena prescrito no Estado do Tocantins, na prática escolar Apinajé, há resistências e problematizações da concepção curricular atrelada ao multiculturalismo, dando os contornos do que vem sendo a Escola Indígena Tekator. Este multiculturalismo visto como inclinado para um senso científico hegemônico que secundariza ou se faz eixo central diante de outras formas de conhecimentos tidos como tradicionais (SILVA, P., 2014). O paradigma da interculturalidade no lugar do multiculturalismo de uma cultura dominante que aceita e apenas tolera as culturas e conhecimentos tidos como periféricos e diferentes, vem ganhando força nos círculos acadêmicos, sendo passivo de alcance para indígenas em contato com o ensino superior, no ensino, pesquisa e extensão.

Interculturalidade concebida a partir de outras abordagens como na “epistemologia do Sul” (SANTOS; MENESES, 2009), com propostas e vistas educacionais que rompam com as colonialidades rumo a descolonização (ou na perspectiva “decolonial”). É neste caminho acadêmico de crítica a própria academia e a histórica construção do conhecimento científico ocidental, que uma escola Apinajé diferenciada pode se encontrar no futuro, agregando-se aos passos já dados pelos povos indígenas em suas experiências intraculturais e interculturais autonomamente.

Figura 6 - Sr. Valdeci participando da reunião para a elaboração do PPP da Escola Indígena *Tekator* (Dia 24/03/2016)



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 7 - Direção, Coordenação Pedagógica, professores e lideranças da comunidade Apinajé em reunião para elaboração do PPP da Escola Indígena *Tekator*.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Capítulo 3

A ESCOLA *TEKATOR* ENTRE HISTÓRIAS.

3.1 História escolar para povos indígenas.

Apresentar o problema do ensino de História para populações indígenas é um desafio de proporções imensuráveis. (BITTENCOURT, 1994, p.105).

A doutora em História Social, Maria Circe Fernandes Bittencourt, no ano 1994, inicia um artigo sobre “Ensino de história para populações indígenas” com a frase em epígrafe acima. Trata-se de uma afirmação com distância de apenas dois anos da educação escolar indígena ter saído das mãos da FUNAI para responsabilidade do MEC (1992), pouco tempo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988. Carta Magna que consagrava o que nas décadas anteriores, constituía parte dos objetivos dos movimentos indígenas na luta por direitos e manutenção de suas identidades e diversidade culturais, maturando num processo que passaria a reivindicar uma educação escolar indígena, intercultural e diferenciada.

O desafio do ensino de História nas escolas das aldeias indígenas, ainda persiste no avançar do século XXI, embora enormes, as proporções passaram a ser medidas, não sem complexidade. Tal problemática se dá em sua grandeza quando temos que o ensino de História, na verdade não pode ser mais pensado no singular, temos então “ensinos” e “Histórias”, e todas outras formas diversas de aprendizagem, de concepções de tempo(s), de usos de fontes e formas narrativas. Na base deste ensino, estão duas matrizes de conhecimento histórico, o indígena tradicional e o nacional/ocidental.

Classificações que nas suas generalizações escondem dezenas de povos com culturas, línguas e histórias diferentes diante de uma unidade histórica nacional, como se assim fosse, um Brasil homogêneo, país e nação brasileira inscritos na grande e clássica história ocidental. Mas a razão dessas classificações está na origem de sua própria oposição, quando se pensava que somente um dos lados possuía História, o Ocidente na sua historiografia excludente dos povos que ficavam à margem, só eram concebidos como objetos de outros sujeitos históricos no fazer de suas histórias.

Portanto, a partir do entendimento de que o ensino de História nas escolas indígenas, atendendo o caráter diferenciado, se distanciando do modelo de educação “para índios”, colonizador, missionário e assimilacionista, que continuava o projeto secular de expulsão indígena de suas próprias histórias. Houve a devida acomodação

destes povos como meros coadjuvantes na construção ou invenção de uma História do Brasil, a partir do século XIX. Bittencourt (1994, p.105), apresentou que as medidas do problema do ensino de História para os povos indígenas em suas escolas, passa inevitavelmente pelas respostas dessas perguntas:

Por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores? Como apresentar propostas de ensino de história considerando a diversidade situada entre os dois interlocutores? De um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos?

Atualmente não podemos mais dizer que tal tema seja literalmente inexplorado. Vimos no primeiro capítulo o nascimento de uma “Novíssima História Indígena”, na perspectiva etno-histórica feita na interdisciplinaridade entre Antropologia e História. O inexplorado ainda tem força e cabe melhor quando se recorta esta temática da História ensinada na educação escolar indígena.

Quanto a uma História dos povos indígenas, ultimamente crescem estudos que vem desfazendo o que os primeiros historiadores nacionais e seus seguidores, que acerca do nosso passado colonial por exemplo, alimentavam uma bibliografia que marcava os indígenas como estáticos, fora do processo histórico, pensados na esteira dos contatos com os europeus até que a dominação dos colonizadores ficasse patente na historiografia, que seguia hegemonicamente deixando os índios congelados no primeiro século de colonização. John Manuel Monteiro (2003, p.111), sobre a atualidade da temática indígena na História do Brasil pelo século XXI, afirma que

Avanços recentes nos estudos etno-históricos, no entanto, vêm minando estas perspectivas arraigadas desde há muito, introduzindo uma nova conjugação entre pesquisa documental e perspectivas antropológicas para produzir um renovado retrato das respostas ativas e criativas dos atores indígenas que, apesar de todas as forças contrárias, conseguiram forjar espaços significativos na história colonial, de modo que não é mais admissível omiti-los do registro histórico.

A tendência é que tais avanços se expandam para os passados indígenas nos “períodos imperial e republicano”, mesmo de um passado recente ou de uma “História do Tempo Presente Indígena”, entendendo que essas mudanças acadêmicas repercutem na cultura histórica escolar. O desafio se encaminha para visibilizar povos indígenas que continuam com suas identidades no presente, interagindo na dinâmica atual com a sociedade dita nacional, fruto de um processo pelo qual passaram comunidades tradicionais que embora mudadas, permanecem indígenas com escolas em suas aldeias,

com ensino de História e tantas outras “disciplinas interculturais” que interessam a estes povos.

Percebam que ao me referir acima, aos avanços dos estudos etno-históricos nos períodos da História do Brasil, pós-coloniais, o fiz com a linearidade temporal e progressiva que de certa forma, privilegia na demarcação de períodos a História nacional em detrimento das indígenas. Colônia – Império – República, temporalidade forjada na cultura historiográfica que se impõe como matriz até quando é para se referir a processos, mudanças e avanços que justamente vão à contramão dessa hegemonia, dessa unidade.

Com esta situação, temos um bom exemplo do quanto é arenosa a tematização do problema do ensino de História para populações indígenas, está na linguagem, no cânone histórico que pensa e escreve a diversidade sem conseguir se desprender de uma unidade arraigada, embora vislumbramos o problema do ensino de história na educação escolar indígena. Pois temos que é um problema sobretudo do Ocidente no encontro com suas outras margens, da educação escolar constituída neste cânone e que introduzida nas aldeias para índios, agora precisa ser dos índios.

Somasse então a problemática que Bittencourt (1994) levantou, a questão de que além de um ensino que combine e harmonize os interlocutores das duas matrizes históricas, indígenas e nacional, haja uma linguagem que saia de um lugar comum e não como ocorre desde sempre por assim dizer, do Ocidente. Visto que a inclusão dos povos indígenas na educação básica e na de nível superior, em cursos específicos como os de Educação ou Licenciatura Intercultural, sinalizam para um futuro equilíbrio, com mais indígenas estudando, pesquisando e escrevendo suas histórias como a dos outros também.

Equilíbrio necessário para essa História e seu ensino, tomando como importante a noção de “exotopia” trazida de Mikhail Bakitin por Tzvetan Todorov no campo teórico histórico literário, acrescentada ao antropológico por Marshall Sahlins (2006), em suas *apologias a Tucídides*. Trata da noção de que quem olha de fora, pode ver (ou não) coisas que os de dentro não podem ver (ou sim), um olhar externo à cultura. Posto que o observador do “mundo alheio”, pode usar em sua vantagem, a ideia de que

[...] a cultura em observação passa a ser vista a partir das experiências de outras culturas – incluindo em especial a do próprio observador. Uma dada forma torna-se compreensível por sua posição relativa no arranjo geral de outros esquemas culturais” (SAHLINS, 2006, p.12).

Estes arranjos podem fazer o observador conhecer além da cultura ou história alheias, a sua própria. Como neste caso em que se pesquisa a cultura escolar e o ensino de história numa escola indígena, sendo o observador de uma outra cultura escolar com outra perspectiva histórica, a ocidental tida já como “consolidada” por sinal.

Na escola *Tekator* por exemplo, notamos que não há uma só menção em letras garrafais do nome da escola, homenagem a um dos fundadores da aldeia Mariazinha, não há nas paredes da escola e das salas placas de inauguração, mas há nas paredes externas a pintura em vermelho e preto com traços geométricos, representativa da cultura Apinajé como um todo (neste caso), que segundo professores indígenas, fora inserida posteriormente por cima da pintura padrão em azul, amarelo e branco com o brasão do governo do Estado do Tocantins, presente desde que a escola passou a ser de responsabilidade deste estado.

Quando posiciono esta forma ao esquema da minha cultura, informo-me o quanto pertença a sociedade do registro das letras e símbolos que remetem a posse e a poder, da personalização ou da institucionalização, destacando o que pertence ao quê e a quem, com os cultos de personalidade e de instituições nos espaços devidamente particularizados. Ao passo que me abro para a ideia do quanto uma escola indígena pode ser concebida como comunitária enquanto espaço físico, como parte da aldeia, como de um povo inteiro e não a singularidade de uma escola dentre outras, a Escola Indígena *Tekator*, dos Apinajé, das aldeias Mariazinha e adjacentes.

Desta forma, tal equilíbrio não é alcançado apenas com mais indígenas, historiadores de suas próprias culturas, mas da História dos outros também, do Ocidente. Chegando assim a um cruzamento de pontos de vistas históricos, de “entreolhares” para “entrehistórias”, proporcionando diálogos entre historiadores de culturas diferentes, entrelaçadas por fios históricos dos contatos. E por mais que existam críticas epistemológicas⁴⁶ a essa lógica da exotopia, neste complexo da História que se deve ensinar aos povos indígenas, que inevitavelmente passa pela História que se deve lecionar

⁴⁶ Marshall Sahlins (2006, p.12) defende a ideia de exotopia claramente e incisivamente contra as críticas, iniciando com uma observação de Ruth Benedict que usa esta imagem: “a única coisa que um peixe inteligente teria a probabilidade de nomear seria a água na qual vive”, lançando depois a questão: “quanto podem os participantes conhecer da cultura por meio da qual conhecem?”. Conclui assumindo uma posição a qual chama de “bastante herética”, citando o conceito de “autoridade etnográfica” de James Clifford, afirmando que a mesma que fora “censurada de maneira prematura tem de ser trazida da Sibéria epistemológica para a qual foi banida”.

aos não-indígenas, para as bases destes conhecimentos interculturais a serem ensinados, acompanho a afirmação de Sahlins (2006, p.13), de que “é preciso outra cultura para conhecer outra cultura”.

O problema de um ensino de História nas escolas situadas nos territórios indígenas, persiste com força, valendo também para fora das aldeias, na educação escolar dos “brancos”, visto que é necessário compreender os índios na história para ambos e diferentes atores históricos. Ensino que nas pertinências de uma História do Brasil, da América, apare arestas que insistem em excluir os povos, culturas e seus conhecimentos, suas presenças com devidos pesos e valores na construção histórica de um lugar comum, este que veio a se chamar Brasil.

É o caminho que aponta Circe Bittencourt (1994) quando temos um ensino de História que deve corresponder intercultural e historicamente grupos que estão em contato com a sociedade envolvente, carregado historicamente por conflitos em mais de cinco séculos. Tendo a História que vem junto com a escolarização nas aldeias, como fonte de mais conflitos, visto que as concepções históricas dominantes ocidentais, podem minar as formas indígenas de lidar com a História.

Ao mesmo tempo, esta disciplina escolar, dá aceso a conhecimentos que podem contribuir na prática das lutas indígenas por direitos, ampliação e manutenção de conquistas que advieram historicamente, sendo essencial que estes povos acompanhem estes processos situando-se como seus sujeitos no(s) tempo(s) e espaços. Contudo, é muito complexa esta relação que não pode ser unilateral devido ao fato de povos de diferentes culturas e inteligibilidades estarem em contato. Portanto, salienta Bittencourt (1994, p.106) que

[...] qualquer proposta educacional dessa área de ensino deve considerar os problemas dos dois grupos envolvidos, no sentido de possibilitar a construção de uma cultura escolar histórica, por intermédio da qual haja reciprocidade no processo do conhecimento em elaboração.

A Lei 11.645 de 2008, que inclui como obrigatório nos currículos da educação básica o ensino de história e culturas indígenas, quase quinze anos depois da afirmação de Bittencourt (1994), ainda hoje, carente de maiores definições quanto a aplicação, desde sua implementação, configura uma abertura para que haja um encontro entre os povos indígenas e seus lugares na História. A citada Lei, quando encaminha o estudo histórico e cultural indígenas nas escolas de todo o Brasil, o que inclui indígenas e não-indígenas,

pavimenta um caminho a ser tomado, cujos passos não podem ser dados unilateralmente, mas dados na reciprocidade da diversidade dos povos indígenas e da sociedade nacional.

O ensino de história para populações indígenas não pode furta o tratamento das relações entre índios e não-índios em face de versões indígenas em detrimento das não-indígenas e vice e versa. Relações em seus históricos carregados de conflitos e tensões, ainda latentes, reflexos notáveis da falta de cultura escolar histórica. Na oportunidade de serem curriculares na educação básica do país, escolarizações das histórias que podem criticar e contrariar, não contribuindo com a inculcação de dominâncias políticas e econômicas de certos setores da sociedade nacional sobre minorias como a indígena. Forças de grupos insensíveis e opostos a problematização da valorização histórica indígena, que comprometem conquistas, autonomias, os direitos políticos e humanos adquiridos e defendidos pelas minorias étnicas em suas diversidades, condicionantes das identidades e das razões desses povos serem indígenas.

A história indígena precisa ser A.B e D.B, antes e depois do Branco, como disse Marawê, índio Kayabi (FERREIRA, 1989 apud CUNHA, 2009), fazendo frente as crônicas que pulam ou ignoram o passado dos povos indígenas antes da colonização, de Colombo e Cabral. Assim como este ensino não pode mais propagar a “crônica da extinção” como dizia John Manuel Monteiro (2001 apud MOREIRA, 2010), cuja se resume a morte e queda dos indígenas diante dos colonizadores, o que não era em si o maior problema, e sim o fato desse tipo de redução, encobrir ou fazer desaparecer noções e fatos de que os índios eram parte da sociedade colonial e nacional, independentemente de ser subalterna ou não, algo que pode ser considerado a partir de uma “Nova História Indígena”, que pede um “Novo Ensino de História”.

Dupla de novidades que não podem mais conceber apenas uma forma de percepção histórica e de tempo, linear, diacrônica, que tem como maiores e válidas, fontes escritas e oficiais, menores ou inconcebíveis para a pesquisa e conseqüente ensino e aprendizagem escolares, as oralidades. É o que Circe Bittencourt (1994, p.106) já visualizava na última década do século XX, sobre transições das formas do conhecimento histórico quando a mesma nos diz que,

Vive-se nessa última década um momento de redefinição dos paradigmas que sustentam o conhecimento histórico, com a abolição dos temas legitimadores de determinados setores da sociedade, cujas seleções temáticas se fundamentavam em concepções positivistas sobre o tempo e seus referenciais de mudanças. As transformações no nível da história, enquanto área científica, têm sido transpostas para o ensino, afetando tanto os conteúdos como os

métodos tradicionais de aprendizagem. As transformações do ensino de História não são provenientes exclusivamente das mudanças historiográficas, mas relacionam-se evidentemente com outras questões, incluindo a expansão escolar para um público culturalmente diversificado.

Dentre este público (indígena) culturalmente, socialmente e historicamente diversificado, temos o povo Apinajé que mora nas aldeias que tem como sede a Mariazinha, localização da Escola Indígena *Tekator*. Possuindo alguns livros escritos em sua língua materna e em português, que contam mitologicamente suas próprias histórias que por vezes, são também, com outras versões, a história dos contatos, ou dos “brancos” também.

3.2. História para os Apinajé, na escola e fora dela.

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (2002), a *Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena no Tocantins* (2013) organiza os conhecimentos relativos a História nas áreas de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (conhecimentos não-indígenas) e “Parte Diversificada”⁴⁷ (conhecimentos tradicionais). Na guisa de respeito a um currículo intercultural, além de História, a primeira área (humanas) tem conhecimentos de Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso/cosmologia indígena, a segunda traz Cultura Indígena, Esporte e Lazer, língua estrangeira moderna (Inglês/Espanhol).

Está dada ao menos no currículo oficial, a base para uma educação histórica intercultural nas escolas indígenas do Tocantins. É uma possibilidade de se corrigir um ensino de história destinado a comunidades tradicionais que passava ao largo de seus saberes próprios e formas diferentes de conceber a origem e o desenvolver das vidas humanas nos espaços percorridos pelos seus ancestrais e o território que habitam. Essas sociedades, antes consideradas sem História, transitam entre a oralidade e a escrita, da

⁴⁷ No ano letivo 2015, a grade de disciplinas para os ensinos fundamental e médio, tinha na Parte Diversificada, História e Cultura Indígena, Saúde Indígena, Produção Textual Indígena, Manifestação Cultural, Educação Indígena. Ministradas somente por professores indígenas. Em 2016 houve mudanças na grade de disciplinas e horários, todas essas disciplinas separadas se fundiram formando uma só, Cultura Indígena e Diversidade, ministrada exclusivamente por professor indígena. Nestas mudanças, consta que professores indígenas podem ministrar disciplinas antes a cargo de professores não-indígenas, da área de conhecimentos não tradicionais, como Ciências, Artes, Educação Física. Todas essas mudanças “baixaram” da Diretoria Regional de Ensino – Tocantinópolis/SEDUC-TO, tendo que ser admitidas no início do ano letivo de 2016, para o corpo docente, direção e coordenação da Escola *Tekator*, sem espaço para discussões.

língua dominante e de suas maternas, produzem fontes variadas embora a oral seja bastante valorizada.

Contudo, permanências de tempos de ensino etnocêntrico e assimilador para povos indígenas ainda vogam por baixo ou entre as linhas das leis dos currículos que trazem prerrogativas de uma escola diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Embora mudanças na concepção dos índios na História, resiste uma “História dos Vencidos”, tônica dos povos nativos avassalados pela colonização e consolidação das sociedades nacionais na América. Esta permanência dos povos indígenas presos a dinâmica do passado colonial na condição de constantes ameaçados pelos contatos, implica na visibilidade e invisibilidade indígena em contextos contemporâneos, visíveis de forma essencialistas e equivocadas, invisíveis diante das forças narrativas nacionalistas que tragam as identidades e diversidade das culturas indígenas para um centro comum.

Na década de 1990, Circe Bittencourt (1994, p.108) já enxergava essas permanências dos “índios derrotados” na história, mas também mudanças, quando a mesma fala que

O que se pode verificar quanto às propostas de ensino das populações indígenas nos currículos de história, em linhas gerais, é a permanência do tema, apesar de enfoques diferenciados. Ao lado da introdução das lutas de resistência dos indígenas frente à conquista, tanto no período colonial quanto na atualidade, têm sido apontadas as diferenças entre os diversos grupos indígenas, começando a serem vistos em suas particularidades e não como um ser genérico e idêntico.

Quanto a uma história intercultural equilibrada entre as culturas indígenas e não-indígenas, a própria proposta curricular do Estado do Tocantins à qual as escolas indígenas estão submetidas, demonstra que a predisposição cultural não é bilateral, das duas partes. Vejamos este parágrafo de três, contido no texto da proposta que fala sobre História (como “ciência”) na Escola Indígena:

A História é um campo de conhecimento em que se valoriza a pesquisa em fontes documentais, em registros e testemunhos sobre outras épocas, em evidências de que os fatos realmente aconteceram e que ocorreram em determinada data e contexto. Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas (TOCANTINS, 2013, p.16).

Observem a ênfase dada na História como conhecimento que valoriza fontes documentais, registros, não especificando que se trata de escritos, mas com evidente conotação de que se excluem as fontes orais, registros e testemunhos documentados,

transparecem ser fontes escritas. Esta premissa se confirma quando em seguida, se justifica que tal perspectiva de História não cabe com as mesmas características nas escolas indígenas não suscita abertamente e claramente a oralidade como fundamental na concepção de uma história escolar indígena.

No último parágrafo do mesmo trecho da proposta, há cuidados maiores sobre o ensino de História numa escola indígena diferenciando-o do convencional. Define-se, não tão claramente, que é importante considerar, também, que cada comunidade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas na forma significativa, manifestada nos interesses entre professores, estudantes e comunidade. No balanço do texto, sobressaem-se mais o que se define como valores das fontes documentais para o conhecimento histórico, ressaltando por último que é importante considerar (com ou sem valor?), “também”, as outras formas de compreensão histórica, que valorizam as fontes orais, valor considerável na historiografia cultural ocidental contemporânea.

Temos a impressão que a concepção de História sucinta no texto da mencionada Proposta Pedagógica, tenha maiores elementos de uma história dita positivista, apegada a documentos e evidências de fatos que comprovem que estes “realmente aconteceram”. Se tratando de uma proposta curricular para o ensino de história nas escolas indígenas, a História inscrita na área das ciências humanas não poderia trazer no texto uma perspectiva mais contextualizada com a interdisciplinaridade História e Antropologia, cara a “Nova História Indígena”?

Suspeita-se que tal proposta fora adaptada para as escolas indígenas, tentando tatear um currículo diferenciado sem sucesso, diante da complexidade que é introduzir o ensino de história para populações indígenas, fornecendo uma História Ocidental numa ponte estreita, por onde se vai mais não se volta, uma montagem curricular unilateral adaptada como ensino intercultural. Bittencourt (1994, p.108) adverte que o ensino de história para escolas indígenas “[...] não pode ocorrer como mera adaptação de currículos estaduais ou municipais para os alunos brancos e que ele se insere em um processo dinâmico que afetará a cultura escolar nos dois grupos envolvidos”.

Na “Parte Diversificada”, a disciplina de *História e Cultura Indígena* se apresenta assim:

Os conhecimentos da história indígena devem ser ensinados/ repassados como forma de preservar a cultura. Mas quem vai fazer tudo isso? São os professores indígenas que estão atuando nas escolas indígenas com o auxílio dos anciões da comunidade, fazendo a prática e a teoria andarem juntas na sala de aula, tornando assim, todos os dias, a vida da escola mais alegre e prazerosa valorizando a cultura tradicional relacionado: aos mais velhos, às crianças e aos jovens, às mulheres aos valores familiares, aos rituais e à religiosidade, às artes, danças, cantos, alimentação, usos e costumes, à organização social. • Desenvolver e fortalecer o respeito: às coisas sagradas, às decisões da comunidade, à natureza, à mitologia, às festas tradicionais, à vida e à saúde das pessoas. • Ganhar consciência sobre os seus próprios valores e os de sua comunidade e também conhecer e respeitar os valores de outras culturas (TOCANTINS, 2013, p.20).

Vemos que diferentemente da História como Ciência e suas Tecnologias, esta disciplina de “História Indígena”, se apresenta como plantada na educação tradicional, posta no caráter da transmissão de conhecimentos de professores indígenas aliados aos anciões. Explicitada a compreensão de uma história que tenha as características culturais dos povos indígenas como essenciais, resgatáveis e passiva de “preservação”, analisamos que seja no sentido manter índios como “índios”, mas para eles mesmos ou para a sociedade nacional na sua visão historicamente construída de índios? Preservar a cultura que se imagina genérica de um passado desses povos ou preservar as diversas culturas indígenas em si, em suas transformações no tempo?

As Propostas Curriculares para o ensino de História nas escolas indígenas do Tocantins parecem não conseguir delinear as bases para um diálogo intercultural coerente com a educação escolar indígena Específica e Diferenciada. Espera-se disposições interculturais mais de uma parte do que de outra, causando desequilíbrio e tendenciado para hierarquias de conhecimentos. Levando-se em conta que os currículos escolares indígenas nascentes nos seios do Ministério Federal e Secretarias estaduais municipais de educação, com colaboração, mas sem “chefia” ou protagonismo indígenas, “a cultura” responsável pela relação intercultural no ensino de história nas aldeias, vem demonstrando ausência do que Canclini (2007) chama de “Patrimônio para a interculturalidade”, este que segundo o mesmo autor, não falta aos povos indígenas, mais abertos aos fluxos e trocas, preparados para tais diálogos.

Os Apinajé demonstram este patrimônio, e a escola se apresenta como um lugar privilegiado para aquisição de bens materiais e imateriais que retroalimentam o diálogo com outras culturas, contudo, sem perder as identidades, porém, não as tendo como estáticas nesses contatos. Os jovens principalmente usam de tudo, e demonstram saber de muitas coisas das outras culturas, da sociedade envolvente. Inúmeras vezes requisitavam

materiais visuais da pesquisa que fazíamos na Escola Indígena *Tekator*, professores pediam as fotos, os vídeos, perguntavam algo sobre a reprodução e edição dos materiais no computador. Um dos professores indígenas mantém um blog⁴⁸ das atividades escolares, projetos na internet, posta os textos, edita fotos, divulga nas redes sociais, frequentemente se conecta e o alimenta quando vai à cidade.

Este professor Apinajé, “blogueiro da *Tekator*”, pode estar enriquecendo este patrimônio, se apropriando de técnicas cibernéticas do Ocidente, viabilizando nos exercícios interculturais, o que diz Bengoa (2000, p. 299 e 312 *apud* BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p.55). Que os movimentos indígenas por direitos e autonomia étnica e cultural em toda a América, preconizam uma educação escolar “*intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura*”, possibilitando que seus estudantes “*se desempeñen adecuadamente, tanto em su sociedad local como en la sociedad nacional de la que son parte*”.

A comunidade escolar Apinajé da Escola Indígena *Tekator*, vem se colocando na encruzilhada dos ensinamentos de História que acontecem oficialmente, definidos em disciplinas distintas baseadas na Proposta Curricular submetida pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, ministradas por professores indígenas e não-indígenas. Uma História Ocidental guiada por livros didáticos ainda não coerentes com a realidade histórica e cultural dos povos indígenas no presente, resultante de processos do passado, tempo em que estes povos ainda costumam ser congelados, idealizados e apresentados.

Sendo que este ensino dessa História, didática para povos indígenas na Escola Indígena *Tekator*, não sai dos emissores e chega aos receptores da mesma forma como se fosse numa escola não-indígena das cidades. Estes mesmos estudantes recebem o ensino de “História tradicional” exclusivamente ministrado por professores Apinajé, dispondo de materiais didáticos (poucos) produzidos pelos próprios professores indígenas, situação dual que aplica interculturalmente nas fronteiras, ressignificações a partir dos encontros entre a História nacional/ocidental e a indígena, como Canclini (1997, p.348) ressalta,

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são

⁴⁸ Blog do professor da Escola Indígena *Tekator*, Júlio Kâmer Ribeiro Apinajé. O *Kagà Jàhkrexà pê Tekator* pode ser acessado no endereço eletrônico: <http://kagajahkrexà.blogspot.com.br/>

intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.

Mas como os Apinajé se situam e pensam historicamente como povo, grupo étnico Jê, Timbira, indígenas entre outros do Tocantins, do Brasil e entre si? Visto que há diferenças construídas historicamente entre as metades (Sol e Lua) de sua organização social, entre aldeias matrizes (Mariazinha e São José)⁴⁹, que com a inserção das escolas (escolas *Tekator e Mātyk*) em suas vidas, agora tem que transitar entre a história tradicional e escolar? Em *Relativizando* (1987), Roberto DaMatta, até usando os próprios Apinajé como exemplo, problematiza a noção histórica ocidental, que universal, impôs e ainda impõe um sentido único de história, na dinâmica com os humanos e o tempo, paradigma que passou a mudar pela intervenção antropológica funcionalista malinowskiana, que viu importância no ponto de vista dos nativos.

Pontos de vistas em geral, sobre tudo e todos, a antropologia estrutural saltou da abordagem funcionalista na aceitação inequívoca que os povos indígenas mantêm em suas estruturas formas diversas de entender o tempo, espaço e história, como processo na relação e orientação das vidas em suas sociedades. Sobre estes pontos de vista e as vistas de um ponto, entre culturas distintas, não cabe definir uma generalidade destes “pontos” e destas “vistas” como comuns e usuais em forma e conteúdo. Nos seios dessas sociedades diferentes, não cabe que do alto da nossa cultura, definir por exemplo, a partir de uma ideia de modo de produção, que demais culturas e sociedades no seu relacionamento com a natureza, a “produção” se realize sob a mesma ótica nos meios e para os fins. DaMatta (1987, p.119), fala a esse respeito que,

O caso da temporalidade e da história pode ser situado dentro de uma mesma perspectiva. Se todo grupamento humano permanente tem uma ideia e uma noção muito clara da duração do tempo em sua inevitável passagem, nem todas concebem o tempo do mesmo modo ou o tomam como uma categoria de entendimento, como uma ideologia que serve para expressar sua própria identidade.

E definitivamente, os indígenas tem uma outra relação com o tempo e com a história no seu processo de devir, contudo, não podem ser, como já foram, considerados “sem história”, por uma inculcação de tempo (nossa forma) necessariamente visto como história, a qual há também outras formas (LEFORT, 1979 *apud* DAMATTA, 1987). Os

⁴⁹ Conforme pesquisa de Almeida, S. (2012, p.38), as aldeias São José e Mariazinha, as duas mais importantes da sociedade Apinajé, são “[...] também as mais populosas, pois juntas somam quase 40% da população do grupo”.

Apinajé são povos que na linguagem e no comportamento, no cotidiano em suas atividades rituais ou não, mesmo antes da vida escolar, se situam no tempo e no espaço.

A partir da celebre citação de Karl Marx (2011, p.25) em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, na qual diz que “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. DaMatta (1987), reflete sobre a condição dos indivíduos frente a história em processo, como ativos, passivos, construtores da própria história, mas sem devido controle, herdeiros no presente de outros indivíduos e seus feitos do passado, vulneráveis a outros que podem escolher as tais circunstâncias que tecem a história, que não será muitas vezes a que querem, mas as que lhes são dadas. Reflexões que cabem para os indivíduos sociais em geral, mas com peso enorme quando estes são indígenas, mais suscetíveis que os “brancos” a não fazer livremente suas histórias, estes que costumam ter muita liberdade para fazê-las por eles (indígenas) e para eles.

Roberto DaMatta que pesquisou os Apinajé na década de 1960, desenvolvendo uma etnografia sobre a organização social como tese de doutorado, demarca um problema para condição de um historiador, qual história contar deste povo? Usando fontes e perspectivas de cronistas e colonizadores, ambas histórias que estes indígenas não escolheram, e quanto história a partir dos próprios Apinajé? DaMatta (1987, p.121) diz então em relação a última pergunta que a resposta “é capaz de transformar todos os historicismos porque os Apinajé têm uma noção de tempo e de duração do tempo, mas não tem uma perspectiva histórica”.

Para este autor, a justificativa dos Apinajé não terem perspectiva histórica está na concepção de que estes indígenas não tem o tempo como uma “moldura” pela qual todos os acontecimentos estejam expostos e ligados a fazer sentido. Nesta ausência de perspectiva, os Apinajé têm o tempo original, um passado anterior fundado pela relação entre o Sol e a Lua, que deu formas ao mundo e forjou heróis míticos. DaMatta (1987, p.122) conclui que “na sociedade Apinayé, não vivemos o mito da revolução, do herói na história, da grande personalidade, nem de um mundo do futuro, admirável mundo novo. A rigor, [...] temos um ‘presente anterior’ e ‘um presente presente’”.

Ao mesmo tempo que DaMatta relativiza que os Apinajé pensam o tempo e a história de outras formas, ele define que este mesmo povo não tem perspectiva histórica,

se baseando na nossa concepção de tempo, linear, diacrônica, moldurado como ele se referiu. Em conversas com os professores indígenas e não-indígenas na sala dos professores da Escola Indígena *Tekator*, colhi relatos de que realmente, os Apinajé não demonstram “preocupação” com o futuro, isso numa leitura nossa de futuro, muito relacionada a guardar hoje para usar amanhã. “Eles não ligam muito para o passado e também para o futuro, só pensam no agora, no hoje, se estão com fome agora, comem tudo, amanhã é outro dia”, nos disse a professora não-indígena Rosângela Gomes, que dá aulas de História na *Tekator*.

Se os Apinajé, então focam no presente, vivem o agora e não ligam para passado e futuro, isso não é uma perspectiva histórica? Uma que se oriente pelo presente, contudo não significando também que passado e futuro não venham a incorporar tal perspectiva, dessa forma, ela só não se encaixa no nosso modelo da história como um “trem bem definido”, com vagões sucessivos do passado, presente e futuro. Sobre o tempo atrás e à frente do presente, DaMatta (1987, p.122) chega a dizer que “A nenhum Apinayé causa nostalgia falar (quando ele sabe) de um mundo anterior ou mais perfeito do que o mundo de hoje”. Ele segue dizendo que este povo não pensa no passado ou no futuro de forma idealizada, projetando imaginários nestes tempos, e sim mais concretamente, sem idealizações, os Apinajé podem pensar no passado como o tempo em que eram mais livres que no presente, podiam aproveitar da natureza sem competidores como os brancos de hoje.

DaMatta esteve próximo dos Apinajé como antropólogo e pesquisador na década de 60⁵⁰, estudo cujo interesse não era a história deste povo, o livro que assim concebe a historicidade para esta etnia é dos anos 80 e tem o título de *Relativizando*. Nestas obras não se leva em conta o processo de escolarização deste povo, iniciado nos anos 60 e avançado com escolas indígenas como reivindicação, como instituições públicas, de responsabilidade de órgãos estatais, com direção, orientação e ensino de profissionais indígenas e não-indígenas nos anos 2000. Muito significativa da reelaboração dos Apinajé na assimilação temporal a partir dos contatos com a sociedade envolvente, está no texto

⁵⁰ Trata-se da tese de doutorado do autor. DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido**: a estrutura social dos Apinayé. Petrópolis: Vozes, 1976.

de um dos livros usados nas aulas de História Apinajé, *Os Apinayé e o calendário da escola*. O autor Manoel Corredor Apinayé, escreve:

É importante a cultura indígena na escola e o calendário para o povo Apinayé. Mas os antepassados não tinham a hora, porém, hoje têm hora para trabalhar no horário certo. Portanto, temos calendário na aldeia e na escola indígena” (ALBUQUERQUE, 2007).

Neste interim não coberto pelas pesquisas de DaMatta, não se atentou para o contato Apinajé com tecnologias, conceitos, ideias de tempo de transformação histórica da sociedade envolvente, a “sociedade do relógio”. Da estrutura cronológica, que estes indígenas estão inseridos em meio aos calendários escolares, prazos bancários de pagamento, de exames e consultas médicas, até mesmo das programações de TV e rádio. Entendimentos dos Apinajé na relação com o “Deus Cronos”, carecem de maiores estudos.

Alexandre Conde, foi professor na Escola Indígena Tekator entre 1999 e 2006, missionário da *Missão Novas Tribos do Brasil* (MNTB), ainda hoje trabalha com os Apinajé. Tal ONG presente entre este povo, desde o final dos anos 90, com trabalhos de evangelização⁵¹, fez a “conversão religiosa” de personagens importantes da nossa pesquisa, como o atual Diretor escolar indígena, Emílio Dias Apinajé, quando era professor de língua materna em 2004. Quando a Escola Indígena *Tekator* não era ainda de competência do Estado do Tocantins, e sim do MEC, Conde foi contratado pela FUNAI, ministrou aulas de alfabetização. Entre 2004 e 2006, já na responsabilidade da Secretaria de Educação do Tocantins, com a expansão da escola para o ensino fundamental e médio, lecionou História e Geografia.

Conde que também é pastor evangélico, em entrevista, conta que os materiais didáticos desde o início dessas disciplinas, eram não-indígenas, e os alunos Apinajé eram regressos das escolas da cidade, já que a *Tekator* passara a oferecer séries além da alfabetização. Assim, esta geração de estudantes em contato com a cultura escolar e histórica dita ocidental, incorporou entre tantas coisas, traços da perspectiva histórica que

⁵¹ A Revista “Confins da Terra” (2011), publicada pela Missão Novas Tribos do Brasil, traz uma edição sobre os Apinajé, na qual é apresentada o “Testemunho de Conversão de Emílio Dias Apinajé, atual Diretor da Escola Indígena *Tekator*. A revista pode ser acessada em: https://issuu.com/digital-anapolis/docs/revista_146

DaMatta definiu que os Apinajé não têm. E mesmo, não sendo essa perspectiva importada, a qual não chega na sua íntegra porque é ressignificada, este povo pode muito bem possuir uma perspectiva própria, singular no que tange a inteligibilidade histórica, mediada por sua estrutura cultural.

Na experiência de Alexandre Conde, na sua fluência da língua *Panhĩ Kapēr*, materna indígena Apinajé, esta que nenhum outro professor não-indígena⁵², minimamente tem, é marcante o seu entendimento de que este povo se situa entre duas formas de pensar o tempo e a história. Perguntei sobre o seu olhar, a partir de sua experiência, sobre a relação: história tradicional e a história escolar para os Apinajé na Escola Indígena *Tekator*, segue a transcrição da sua resposta:

Na minha opinião, eu acho que as duas coisas precisam crescer de forma gradativa, tanto aquela que é exigida no currículo nosso, nacional, porque queira ou não, ele vai se deparar com uma grade curricular fora da aldeia depois, porém, também deve existir essa profundidade do entendimento cultural, da história da cultura no seu ínterim, porém, eu digo pra você que ainda não tem na educação dos Apinajé uma pessoa que tenha uma formação específica na história da cultura. Uma pessoa que possa chegar e dizer isso na sala de aula, mesmo sendo eles, ainda não tem. Agora, eles têm usado aquilo que está ao alcance, chamam os velhos, as pessoas da comunidade, mas eles mesmos não tem o conhecimento de como funciona a estrutura, principalmente quando se pensa na história da comunidade, quem são, como vivem, de onde vieram e como fazem para dar continuidade, então, nesses fatores primordiais, existem muitas lacunas aí. Até eu mesmo, como pesquisador da cultura, tenho N materiais a respeito, pergunto várias coisas sobre, e eles não sabem dizer o que é. Lá não tem, por exemplo, vamos falar hoje sobre os *pēp*, não tem ninguém que ensine, é preciso chamar um velho (Alexandre Conde, em entrevista).

Grande parte dos professores indígenas que atualmente são docentes na escola indígena *Tekator*, foram alunos de Alexandre. Mesmo no pouco tempo que passou ministrando as disciplinas de História e Geografia, baseado na sua experiência, o missionário define: que a continuidade de uma didática que se pautava na interculturalidade, com atenção especial na linguagem, suportada no conhecimento da língua Apinajé e na História tradicional, em diálogo com a História escolar e ocidental,

⁵² Os professores não-indígenas que trabalham atualmente na escola *Tekator*, nenhum deles fala Apinajé que é uma língua Jê, alguns com mais de dez, quase quinze anos trabalhando na Educação Escolar Indígena. Durante esta pesquisa, não localizei informações sobre nenhum outro professor não-indígena que já trabalhou nas escolas Apinajé, exceto Alexandre Conde, falante da língua materna deste povo, estudioso da cultura Jê. Várias vezes presenciei Alexandre se comunicando com os indígenas, aos meus olhos e ouvidos, não havia quase nenhuma diferença entre ele e os Apinajé. Conde além de Pastor membro da ONG evangélica Missão Novas Tribos do Brasil, é Capitão da Brigada contra incêndio formada pelos Apinajé.

foi descontinuada e com tendência de enfoque nos conhecimentos históricos não propriamente indígenas.

O ensino intercultural na crítica de Alexandre Conde, ganha ainda mais complexidade, quando sabemos que a atuação da *Missão Novas Tribos do Brasil*, entre os povos indígenas, continua reatualizando paradigmas passados da educação escolar indígena, hegemônicos antes da Constituição de 1988. Com objetivos de conversão evangélica, agora com conhecimentos sólidos das línguas, histórias e culturas destes povos, na transmissão da metafísica cristã em detrimento da cosmologia indígena. Não cabendo nesta pesquisa entrar neste mérito, mas há efeitos na educação escolar e formação cultural dos Apinajé, conseqüentemente, nas suas perspectivas temporal e histórica, na relação com os trabalhos de missionários de ONG's cristãs, da presença de membros das Igrejas Católica e Protestantes em seu território.

Ainda, sobre perspectiva histórico-temporal, Conde classifica os Apinajé em “existencialistas” e “progressistas”, os primeiros seriam os que tem uma relação cíclica, sincrônica com o tempo, assemelhando-se a interpretação de Roberto DaMatta (1987), sem o tempo como moldura dos acontecimentos, nas palavras de Alexandre, pensam e agem sobretudo a partir do presente, sem projeções, as quais DaMatta chamou de “aceleradores do tempo”, em direção ao passado nem ao futuro. Os progressistas, seriam aqueles que em contato com a sociedade envolvente, passam a se orientar pensando mais no amanhã, no futuro, também de olho no passado, citou o fato de muitos professores indígenas irem para encontros na capital, nas secretarias de governo, fazerem formação continuada, voltando com idealizações de um futuro, no qual eles se veem como professores, talvez especialistas pós-graduados.

Percebemos essa ambivalência temporal e de sentido histórico entre professores e alunos da *Tekator*, as duas formas temporais e históricas parecem habitar a formação escolar dos Apinajé. A dinâmica da escola como instituição na aldeia, seguidora de um calendário programático, com as exigências de planejamentos de atividades, horários, prazos, naturalmente são indutores de um olhar para o futuro, a escola que se almeja, diferente do que ela é no presente ou como vem sendo desde antes, do início, do passado. Professores que planejam terminar cursos superiores, assalariados inseridos no mercado consumidor, assim como os jovens líderes de turmas, que em algumas reuniões que acompanhei, tinham falas que giravam em torno do futuro, do se formar, fazer faculdade, reclamações dos alunos bagunceiros que não deixam os que são interessados avançarem.

Ainda sobre as diferentes formas de temporalidade e historicidade, recordamos de uma conversa que tivemos certa vez com um amigo Apinajé, o *Doutouter Corredor Apinajé*, seu nome de *kupē* é Edivan, estudante de Ciências Sociais na UFT, campus de Tocantinópolis. Falávamos sobre como os Apinajé pensam a História do Brasil, sendo contada do ponto de vista não-indígena, como fica a versão dos indígenas? Perguntado em termos de linha do tempo, sendo a indígena outra linha ou parte da mesma linha? Ele nos disse que pensa em duas linhas juntas, diferentes, mas paralelas, não sendo uma em cima da outra.

Há também um notório conflito de interesses quanto a perspectiva temporal e histórica entre os Apinajé, os anciãos com poucas exceções, são desconfiados com a escola, resistem a escolarização e por isso estão afastados do ambiente escolar e assim de qualquer atividade de ensino de História e Cultura Apinajé. Estes membros seriam os mais autênticos “existencialistas”, contrários aos “progressistas”, entendendo a escola como representações destes últimos. Aumentando essa distância, de fato, os velhos, segundo algumas falas dos próprios indígenas em reuniões na escola, estão cada vez mais desvalorizados como membros da sociedade, contudo, são notáveis forças contrárias a esta situação que parte da própria escola.

Instituição esta, que não podemos perder de vista, que ao ser inserida na cultura Apinajé, foi incorporada, “deformada” do lugar original (Ocidente), incorporando outros significados que são lidos pelos indígenas. Novos sinais assimilados pelos anciãos, nas potencialidades de se tornarem algo bom ou não, para seu povo. Como representativo de uma das exceções, está a fala do respeitado ancião, antigo Cacique da Mariazinha, Joaquim Apinajé, diz que “A escola deve trabalhar com as crianças a cultura do índio, como: cantoria dança e pintura. O estado deveria contratar um ancião para fazer este trabalho” (ESCOLA INDÍGENA TEKATOR, 2016, p.10).

No nosso período de pesquisa, alguns anciãos Apinajé faleceram, e como ilustração da importância que os indígenas têm na consciência do valor dos velhos para o ensino de História. Um professor e pesquisador da Universidade Federal do Tocantins, Francisco Edviges postou nas redes sociais, condolências pelo falecimento de uma anciã, de nome Nokre Apinajé. Entre os comentários, um índio Krahô diz: “Uma grande perda. Mais um livro de conhecimento vivo se fechando”.

As “bibliotecas vivas” Apinajé, estão morrendo e a escola *Tekator*, ainda não conta plenamente com estes “materiais didáticos de carne, osso e muita sabedoria a contribuir com a história escolar”. Sedimentos essenciais no caminho que leva a escola diferenciada, os velhos que participam bastante da vida política em eventos, que os Apinajé vêm travando nos últimos anos, por melhorias nas estradas, na proteção do território. Mas não se fazem presentes na mesma intensidade na escola, para tratar de assuntos escolares, além das reuniões políticas, na assessoria mais do que qualificada, de valorização da História que pertence ao seu povo.

A escola na potencialização dos contatos com a sociedade nacional, captadora do mundo exterior, vem contribuindo com outros ritmos de vida para as novas gerações, que não tem mais como habitual, exceto em ocasiões especiais de festividades e rituais ainda mantidos, a roda em volta da fogueira a noite, com um ancião contando histórias, das quais, poucas estão em poucos livros, “presas nas letras”. As vozes dos velhos, mais restritas a reuniões políticas, competem com as novelas, filmes, músicas não-indígenas, futebol da TV e de mídias em celulares. Se há um entrave ou barreira entre os anciãos e a escola, uma escola mais próxima de ser indígena e diferenciada, pode ser a forma para este encaixe. Os guardiões da memória e história Apinajé, podem um dia ter a escola como aliada nas passagens desses conhecimentos.

Há narrativas e histórias registradas em livros. A Escola Indígena *Tekator* é carente de materiais didáticos próprios e específicos, são poucos em títulos e quantidades, praticamente não são disponibilizados para os estudantes, sendo de posse somente dos professores indígenas. Essa seria a compensação da escolarização frente aos choques na difícil relação entre educação escolar e povos indígenas, o registro material do conhecimento tradicional contido nos mais velhos?

Considerando que a escrita na tradução (ou traição) do que é historicamente oral, é complexa, como simbolicamente e cosmologicamente algo que os livros, fotos, áudios e vídeos, podem até gravar e arquivar, mas não substituir. E assim, no papel não há a mesma dinâmica da cultura viva que só assim se reproduz, resignificadas em certas características importantes, históricas porque são significativas para um povo (SAHLINS, 2011). Fica patente que uma concepção educacional não pode descompensar a outra, desequilibrando a relação, a educação escolar indígena tem que existir em suas ambiguidades, e o ensino de história e cultura na Escola Indígena *Tekator*, é um campo

estratégico para esse desenvolvimento da vida escolar que pode acionar a valorização e a (re)existência da vida indígena como um todo.

Um exemplo é o (re)surgimento dos *Pēp*, guerreiros formados em um antigo ritual, o *Pēpkahaàk*, dentro de um contexto político para a aldeia Mariazinha e para os Apinajé em geral. Em questões ligadas ao território, abertura e manutenção das estradas que ligam aldeias as escolas e ao exterior da Terra Indígena, envolvendo diretamente a escola *Tekator*, uma seleção de estudantes (meninos) tornou-se *Pēp*. Suas funções são a de ajudar na disciplina da escola, de impedir o consumo de bebidas alcoólicas no território, nas festividades, fazem barreira na estrada, revistam quem passa, confiscam bebidas quando a encontram.

Lendo a etnografia de Nimuendajú (1983), fica evidente que não se trata do antigo ritual, a formação dos guerreiros foi praticamente sem planejamento, enquanto na versão primeira, os jovens passavam meses na mata aprendendo e realizando instruções. Perguntei a um *Pēp* se ele sabia do ritual antigo que formava os guerreiros que agora lhe foi nomeado, ele respondeu que não, e que não sabendo ao certo o que a palavra *Pēp*, na língua significa, entende assim como os demais, que quer dizer “guarda”. A questão é que na falha deste ritual não estar sendo didaticamente passado em sala de aula, na vivência comunitária e escolar, surgem elementos da tradição, do passado indígena, que são reelaborados juntamente com aquilo que é significativo no presente.

Marshall Sahlins (2011, p.171) nos ilumina quanto a este uso de elementos rituais no presente prático dos Apinajé, quando teorizando sobre a História para os indígenas, diz que

[...] no mundo ou na ação – tecnicamente, em atos de referência – categorias culturais adquirem novos valores funcionais. Os significados culturais, sobrecarregados pelo mundo, são assim alterados. Segue-se então que, se as relações entre as categorias mudam, a estrutura é transformada.

Dessa forma, estes acontecimentos, a reunião na escola *Tekator* que apresentou os *Pēp* a comunidade, as cotidianas barreiras montadas por estes jovens na estrada, a participação destes na segurança do primeiro Movimento pela Educação Indígena Apinajé em Tocantinópolis, são todos “acontecimentos” que se desenrolaram rumo a um “evento”, sendo algo que é culturalmente significativo para este povo (SAHLINS, 2011). As mudanças históricas são postas culturalmente na prática, nesta, os estudantes estavam se auto ensinado e aprendendo na “estrutura da conjuntura”, como elabora Sahlins (2008).

A história Apinajé contida em seus rituais, nas suas cosmovisões de mundo, se reelaboram reinventando tradições, esta formação contemporânea dos *Pēp* só existe por conta dos interesses no presente, que acionam elementos do passado. Se os praticantes não sabem direito as categorias culturais que praticam, algum professor ou ancião, meio que “sopram” significados e sentidos, ou estes ficam no ar, e tem alguma preexistência para a comunidade, foi assim que a classificação de “guerreiro” pode ter vindo e prontamente ativada, culturalmente na prática.

A conjuntura da educação escolar Apinajé tem uma estrutura, montada nas práticas geradas nos interesses dos atores, construindo dinâmicas próprias que “significativamente, definem as pessoas e objetos que dela tomam parte” (SAHLINS, 2008, p.72). Assim, a relação indígena com a escola *Tekator*, transformasse num vetor de eventos que se fazem históricos por que significam, talvez por isso, há uma recorrência do assunto “Território”, e como conteúdo, quando não para aulas de História nas salas, nos momentos no pátio escolar que convém falar de terra. Tema gerador este, que se desenvolve melhor perante a quase anulação ou inoperância de outros, terra significa muito para este povo.

3.3. Aulas e conteúdos de História na escola *Tekator*.

As aulas de História em 2015 eram apenas uma por semana. No ano letivo de 2016, houve uma mudança na estrutura curricular alterando disciplinas. História na área de Ciências Humanas passou a ter duas aulas semanais nos Ensinos Fundamental e Médio, a mesma quantidade de aulas da disciplina Cultura Indígena e Diversidade, da Parte Diversificada. No Ensino Médio, os horários matutino e vespertino, algumas séries permanecem com uma aula⁵³ semanal ainda. Essas mudanças postas na balança, aglutinou os conhecimentos de História Indígena e do povo Apinajé aos demais saberes culturais e tradicionais na parte diversificada do currículo, enquanto a História como Ciência Humana, “sozinha”, passou a ter mais uma aula.

Os conteúdos das disciplinas que abordam História(s) nas escolas indígenas do Tocantins, na Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena (2013), não se

⁵³ Na disciplina de História, os 1º e 2º anos do Ensino Médio tem apenas uma aula por semana, o 3º tem duas. Na disciplina de Cultura Indígena e Diversidade, o 1º ano é que tem duas aulas semanais e os 2º e 3º anos tem uma aula. As aulas nos turnos matutino e vespertino tem duração de 60 minutos e o no noturno, duram 48 minutos.

discrimina quais temas devem ser abordados em quais séries, deixando flexível para o corpo docente a recriação a partir das realidades de cada comunidade escolar, como mostra o trecho abaixo:

Os eixos temáticos aqui apresentados são propostas iniciais. O professor poderá recriá-los a partir de sua realidade, criar outros considerados importantes para sua comunidade, avaliá-los e modificá-los de um ano para o outro. A preocupação é respeitar o particular de cada escola, de cada grupo de alunos e de cada povo. Dar espaço às decisões quanto à forma de estudar e dar significado histórico a cada tema, considerando a faixa etária e sexo dos alunos (TOCANTINS, 2013, p.48).

As grades de temas/conteúdo a serem ministrados nas disciplinas de História e História Indígena são semelhantes quanto as generalidades, são expressamente abertos e passíveis de múltiplas abordagens. Vejamos os dois quadros das disciplinas abaixo:

História na Escola Indígena	História e Cultura indígena
<ul style="list-style-type: none"> • Territórios ocupados por seu povo; • Ocupação/invasão dos territórios indígenas; • Direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil; • Direitos relativos à educação; Diferenças e desigualdades; • Tocantins: a nossa história Tocantins: antes e depois da criação; • Políticas indigenistas; • Movimento social, dentro e fora da aldeia; • Movimento indígena atual; • Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças. • As relações entre grupos. Meios de comunicação; • As profissões; • Modos de produções; • História do povo brasileiro; • Mitos e histórias de antigamente; • O tempo das primeiras correrias; 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu tenho uma história e um lugar; • Todo mundo tem uma história e um lugar; • Descobrir a própria identidade; • Regras de nossa casa; • Regras do nosso dia-a-dia; • Eu, minha história e a comunidade; • Meus documentos. • O grupo familiar; • A comunidade; a aldeia, a cidade, estado, o país e o mundo; • Tipo de casas indígenas e não indígenas; História de sua comunidade; • História de seu povo; • Formas de trabalho na comunidade; História de sua comunidade; • História de seu povo; • Modo de vida nas comunidades indígenas; • Mudanças ocorridas; • Mitos e histórias de antigamente; • Cultura tradicional, antiga

<ul style="list-style-type: none"> • O tempo do cativo; • O tempo da conquista dos direitos (liberdade); • O tempo da história presente; • Acontecimentos em diferentes momentos da vida do indígena; • Cultura tradicional, antiga e inovações tecnológicas; • Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas. Ocupação/invasão dos territórios indígenas; • As classes sociais, as migrações. • Democracia: governo de todos para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças. • Instrumentos de trabalho, os utensílios, os remédios, os alimentos, as relações entre grupos; • Filosofia indígena; • Construções de casas Valores culturais; Preservação da memória, valorizando os mais velhos e sua sobrevivência; • Mitos e histórias de antigamente.
--	---

(TOCANTINS, 2013, p.51 e 53-54)

Pela disposição destes conteúdos percebemos que, embora parecidos, tratam de temas relativos aos conhecimentos históricos distintos, mas em vias de se complementarem, até pela razão do currículo de uma escola indígena ser intercultural. O primeiro, *História na Escola Indígena*, concebido no currículo como sendo parte das Ciências Humanas, ou a “História dos brancos”, contudo, em pleno diálogo com os povos indígenas integrantes deste histórico a partir dos contatos entre europeus e ameríndios, iniciados entre os séculos XV e XVI e estendidos até hoje.

A afirmação acima se ancora visivelmente em alguns dos conteúdos, como por exemplo: *Territórios ocupados por seu povo; Ocupação/invasão dos territórios indígenas; Direitos relativos à educação; Diferenças e desigualdades; Políticas indigenistas; Movimento social, dentro e fora da aldeia; Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas. Ocupação/invasão dos territórios indígenas*. Em geral, não tratam claramente dos períodos pré-colombianos, mas para os povos indígenas, de percepção temporal complexa, pode ser que divisões de pré e pós contatos com os não-indígenas, na condição de invasores, não faça tanto sentido a separação. Portanto, referida disciplina aborda temas/conteúdo dispostos na integração dos conhecimentos históricos da sociedade nacional-ocidental, com a presença indígena no tempo e no espaço, como sujeitos.

A outra disciplina, *História e Cultura Indígena*, como parte do currículo diversificado, concebida como conhecimento histórico tradicional, traz conteúdos que dizem mais aos povos indígenas em si, sendo notáveis os aspectos culturais materiais e cosmológicos, em detrimento dos políticos, sociais e econômicos, mais presentes na disciplina de *História na Escola Indígena*. Não sendo um problema abordagens históricas pelo viés cultural de um povo, ainda mais se tratando de povos indígenas cujas história e cultura se complementam no entendimento de uma pela outra, na teoria e na prática (SAHLINS, 2006).

A separação da História em duas disciplinas escolares para os povos indígenas em si, é e ao mesmo tempo não é, um problema, visto que a especialização e compartimento dos conhecimentos como uma tradição ocidental, venha a complicar o entendimento no pensamento indígena, que se mostra mais aberto para os contextos e não para partes, frações ou áreas dos conhecimentos. A História como disciplina escolar para indígenas, e ainda, dividida em duas, torna-se delicada tanto para professores indígenas e não-indígenas, assim como para os estudantes, transitarem nas diversas vias interculturais do conhecimento histórico nessas diferentes perspectivas.

Acompanhemos uma apresentação do Diretor da Escola Indígena *Tekator*, bastante representativa deste olhar indígena sobre “conhecimentos (re)partidos”. No dia em que defendeu para toda a comunidade, no pátio da escola, o seu Trabalho de Conclusão de Curso,⁵⁴ do curso de Educação Intercultural Indígena da UFG. Emílio, o *Nĩnhô* (seu nome Apinajé), falou que na universidade, aprendeu que pensar em temas contextuais é melhor que em disciplinas ou áreas do conhecimento, segundo ele, atrapalha pensar as conexões de uma coisa com as outras. Se referindo ao tema do seu trabalho, as transformações das relações do povo Apinajé, com a palmeira do babaçu⁵⁵ diante das

⁵⁴ Com o título: Modo de exploração do babaçu: entre o tradicional e o capital, Emílio Dias Apinajé, foi aprovado no dia 28/04/2016 pela banca examinadora, composta pelo seu orientador, Professor Dr. Alexandre Ferraz Herbetta, pela Professora Dr^a. Camila Mainardi e do seu pai, o respeitado líder e ancião Valdeci Apinajé. Foi uma defesa diferenciada, fora da Universidade, na aldeia indígena onde mora e trabalha o formando, se atendo as características da própria formação intercultural. Emílio se formou em Educação Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás, depois de 7 anos de curso, devido algumas dificuldades, a distância (Tocantinópolis – Goiânia) e sua vida de liderança da aldeia Mariazinha. A duração dessa graduação é de 5 anos, com as aulas nos períodos das férias escolares (Janeiro/Fevereiro e Julho/Agosto). Estavam presentes neste dia, outros estudantes Apinajé, deste curso na UFG, ex-alunos da Escola Indígena *Tekator*.

⁵⁵ O extrativismo tradicional da Palmeira de Babaçu serve aos Apinajé de muitas formas, na construção de suas casas, na confecção de cestarias, de adornos e enfeites, o tronco é usado em rituais como a corrida de toras, o coco serve de alimento, dele faz-se óleos, para usos medicinais, entre tantas outras aplicações e utilidades. Com as alterações nos modos de produção, o contato com produtos industrializados, na

interferências do capitalismo no sistema sociocultural deste povo. Afirmou que a partir do contexto do babaçu, são abordadas a saúde, o meio ambiente, educação, cultura... Criticando os conhecimentos devidamente compartimentados, disse: “é melhor temas contextuais, onde o conhecimento é esticado”.

No currículo, estas disciplinas separadas, uma expressamente como Ciência e a outra como saber tradicional, também acende uma problemática, acerca da ideia de superioridade de conhecimentos ditos científicos sobre os que assim não se inscrevem. Percebemos que no currículo, uma é apresentada como *História na Escola Indígena* e a outra, como *História e Cultura Indígena*. Temos a primeira com temas e conteúdos que suscitam uma História que se separa do Mito, notadamente mais presente como conteúdo na outra disciplina. Os mitos têm estrutura e função explicativa, inteligível para os indígenas, reelaborando “realidades que são míticas” (SAHLINS, 2008), como estruturas de significados culturalmente praticados, servindo de orientação entre passado, presente e futuro. Temos assim que,

Essas histórias constituem para os nativos a expressão de uma realidade primeva, maior e mais relevante, pela qual são determinados a vida imediata, as atividades e os destinos da humanidade. O conhecimento dessa realidade revela ao homem o sentido dos atos rituais e morais, indicando-lhe o modo como deve executá-los (MALINOWSKI, 1926, *apud* ELIADE, Mircea, 1972, p.19).

Conversando com o professor Francisco Apinajé, que ministra aulas da disciplina de *Cultura Indígena e Diversidade*, que em 2016 passou a abranger a disciplina de *História e Cultura Indígena* (antes, uma disciplina isolada em 2015), perguntei o que ele pensava da oposição: História e Mito. Sua resposta foi imediata, se o mito é pensado pelos não-indígenas como contos que não são reais, “Mito e História para os Apinajé, são a mesma coisa, apenas mudam as formas de contar as histórias”. Na mesma conversa, outro professor indígena, Júlio Kamêr Apinajé, definiu que entre as duas não há diferenças de real e irreal.

Na língua materna, segundo Francisco, há termos para uma história verdadeira e para uma história não real⁵⁶, que não aconteceu, usada para divertir, ou seja, há uma separação em seu sistema de pensamento entre “Histórias verdadeiras e histórias falsas”

abrangência do sistema capitalista, os Apinajé sofrem processos de mudanças na sua relação com o babaçu, em seus usos tradicionais.

⁵⁶ O Professor de Língua Materna Júlio Kamêr, disse que em Apinajé os termos são: *Hāmri mē ujarēnh* (História verdade) e *Mē ujarēnh o hêx* (História não verdadeira).

(ELIADE, 1972). Para os Apinajé, Mito é História, concluiu Júlio Kamêr, professor de língua materna. Os índios Kadiwéu do Mato Grosso do Sul, não gostam que tomem seus mitos como algo imaginário ou ilusório, estes também fazem uma divisão onde definem “histórias de admirar” e “histórias que aconteceram mesmo”, a participação deste povo na Guerra do Paraguai é um exemplo da segunda (SILVA, G., 2015).

Na proposta curricular para as escolas indígenas do Tocantins, temos então duas disciplinas de História. Os professores Apinajé e não-indígenas na Escola *Tekator*, se baseiam nestes conteúdos para preparação de suas aulas. Eles utilizam alguns livros didáticos em seus trabalhos docentes, livros que correspondem as disciplinas em separado, uns com textos de autoria dos professores Apinajé, para as aulas de História (parte diversificada), outros escritos por autores não-indígenas e convencionais para as escolas da sociedade nacional, usados nas aulas de História como parte das “Ciências Humanas”.

3.3.1. Professores, alunos e livros didáticos de História na *Tekator*.

Estes livros vieram em poucos exemplares, de ambas as disciplinas, a *Tekator* não recebeu unidades que atendam ao público escolar integralmente. Em algumas disciplinas, a posse fica mais restrita aos professores que levam o “manual do professor” para sala de aula, quando possível, levam alguns números a mais, que não contemplam toda a turma, ficando os livros divididos entre grupos de estudantes. A disciplina que trata da História Indígena tem os livros *História e Geografia Apinajé*, na língua: *Ãmnepêm Apinajejaja ujarēnh nē pika kôt mēmoj pumunhã kagà* e o *Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé-Apinaje Grer nē Ujarēnh ã Kagà*.

A disciplina de História como sendo da Sociedade Nacional/Ocidental, mas na escola indígena *Tekator*, devendo ser intercultural, tem os livros da coleção *Oficina de História* da editora Leya, para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental, não se tem uma coleção do PNLD adotada pela escola, simplesmente porque na *Tekator*, não chegou livros suficientes nesta fase e disciplina. A professora Rosângela Gomes, que ministrava História para as séries do Fundamental em 2015 (em 2016 só atua com esta disciplina no Ensino Médio), disse que usava os livros que tem na biblioteca, não sendo possível que cada aluno tenha um na sala, nem para dividir entre os colegas.

Os dois primeiros materiais didáticos citados (“livros indígenas”), são organizados pelo Professor da Universidade Federal do Tocantins, Drº Francisco Edviges Albuquerque, tendo como autores, os professores indígenas Apinajé. Foram concebidos pelo *Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé*⁵⁷, na UFT-Araguaína, ambos publicados em 2007. Já a coleção *Oficina de História*, é distribuída pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), com edição de 2013, mas dentro do triênio 2015, 2016, 2017. Período de uso destes materiais, sendo substituídos por outros que passarão por nova seleção do MEC, sendo colocados para nova escolha dos professores das escolas públicas, adotando livros didáticos para mais um novo triênio.

Os livros didáticos devem ser entendidos como produtos do mundo editorial, antes de qualquer coisa, uma mercadoria (BITTENCOURT, 1997), portanto, não sendo uma obra direta dos seus autores, devido a quantidade de mãos e olhos que os textos passam, até virarem produto final a ser distribuído nas escolas. Estes manuais, tornam-se praticamente o único recurso didático para professores e alunos (COELHO, 2009), algo ainda mais coerente, se tratando de uma escola indígena⁵⁸, carente de recursos e materiais. Os professores das disciplinas de História na Escola Indígena *Tekator*, demonstraram que os livros são seus guias, cujos textos e conteúdos são transpostos, quase que integralmente aos estudantes. Tentam adaptar os textos e temas dos livros as exigências do currículo, principalmente ao que se refere as abordagens interculturais, entendida por eles como “trazer os conteúdos para a realidade dos alunos indígenas”.

⁵⁷ Os livros desse projeto estão disponíveis para baixar no site do LALI-Laboratório de Línguas Indígenas da UFT – Campus de Araguaína. Endereço eletrônico: <http://uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Livros&idMenu=12>

⁵⁸ A Escola Indígena *Tekator*, não dispõe de uma biblioteca ampla, com exemplares específicos, que dê conta do currículo escolar indígena diferenciado, bilíngue e intercultural. A sala que é chamada de biblioteca, guarda mais livros didáticos, de todas as disciplinas, os quais professores dizem que fazem consultas para preparar aulas e alguns livros de literatura, quase nenhum de histórias e contos indígenas. Os livros dividem espaço com os trabalhos da Coordenação pedagógica. Por vezes, observei alguns alunos sentados nas cadeiras ao lado da prateleira, com algum exemplar. A escola não tem computadores funcionando, disponíveis para professores e alunos, passou um tempo tendo internet durante o 2º semestre de 2015, não havendo mais, a partir do início do ano letivo de 2016, por dificuldades técnicas. Também não dispõe de sala de vídeo e filmes ou demais recursos áudio visuais, com exceção das aulas com recursos da informática, sem acesso à internet (Lap Tops Positivo, com o sistema Linux) ministradas pelos professores indígenas Júlio Kamêr e Silivan Oliveira.

O contexto acima, embora mais aplicado aos livros didáticos da coleção Oficina de História, como produtos não-indígenas, não específicos para escolas indígenas, vale nas devidas proporções e relativizações para os outros dois livros citados. Obras de autores Apinajé, mas organizadas, editadas e concebidas por um projeto pedagógico voltado para educação escolar indígena, de uma universidade pública que tem o dever legal e o desafio de se abrir para o público indígena. Ouvi tons críticos de professores indígenas, quanto a concepção dessa autoria dos livros, cujos nomes ficam depois do nome do organizador e genérico na classificação, *Autores: Professores Indígenas Apinayé*. Percebemos na crítica indígena a vontade de produzir os próprios materiais didáticos, com maior independência e conseqüentemente maior autoria. Contudo, estes livros como produtos, são distintos dos livros não-indígenas, carregando nos textos e ilustrações, a concepção de história dos Apinajé mais aproximada. Nestes, todos os textos vêm acompanhados com desenhos igualmente feitos pelos indígenas, bem coloridos e representativos das histórias.

Assim, temos que nos livros de autoria Apinajé, há elementos textuais e visuais que correspondem melhor aos códigos culturais, inteligíveis quanto a relação deste povo com o tempo e espaço, da sua origem até a contemporaneidade. Suas abordagens são específicas da etnia Apinajé, relacionando a interculturalidade entre indígenas e não-indígenas, mas faltando a relação histórica ou o conhecimento histórico de outras etnias, mesmo as irmãs Timbira e as habitantes do mesmo Estado, o Tocantins. Os professores indígenas e não-indígenas das disciplinas de História, afirmam que não dão conta de contemplar todos, nem mesmo a maioria dos conteúdos exigidos na proposta curricular, cabendo a seleção dos mesmos, esta que é julgada pelo professor a partir dos seus próprios critérios do que é relevante para a comunidade escolar da *Tekator* aprender.

Figura 8 - Ilustração do texto *O que a história Apinayé ensina*. Livro de História e Geografia.



Fonte: Autor Silivan Oliveira Apinajé (Albuquerque, 2007, p.12).

O professor indígena Silivan Oliveira Apinajé, que ministrava *História e Cultura Indígena* em 2015 e o atual professor indígena da disciplina de *Cultura e Diversidade Indígena*⁵⁹, Francisco Ribeiro Apinajé, nos passaram os conteúdos de suas seleções. Estes são: *Mito e História de antigamente; Cultura tradicional e antiga; Modos de vida; Eu tenho uma história e um lugar; Descobrimo a própria identidade; O grupo familiar; Preservação da memória, valorizando os mais velhos e sua sobrevivência; Mudanças no modo de vida do seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças e A comunidade, a aldeia, a cidade, o país e o mundo.*

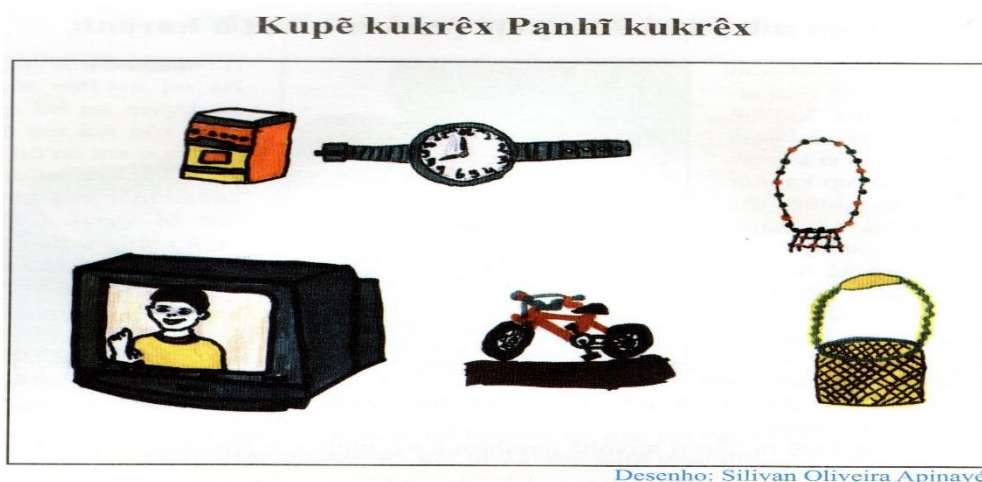
Ambos, são professores concursados como normalistas, casados, pais, mas de perfis docentes distintos. Silivan é bem mais jovem (28 anos)⁶⁰, está cursando Educação Intercultural Indígena na UFG, morava na Terra Indígena, mas atualmente vive na cidade de Tocantinópolis com a família, é filho de mãe Apinajé com pai não-indígena. Francisco

⁵⁹ Essa disciplina, concebida nas mudanças curriculares de 2016, abrange todos os conhecimentos histórico-culturais que no currículo de 2015, constavam em disciplinas isoladas com uma aula semanal, como era o caso de História e Cultura Indígena. Esta disciplina consta com duas aulas semanais (exceto no 1º e 2º ano do Ensino Médio matutino), modificando então a dinâmica de seleção dos conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo. Visto que na proposta curricular, a grade de conteúdos em nada se alterou e muitos dos temas dos conhecimentos de História, Cultura e Cosmologia a serem abordados são bem semelhantes, quase repetitivos. Essa observação foi feita pelos próprios professores indígenas.

⁶⁰ Iniciou sua carreira de professor na escola *Tamkà* da aldeia Bonito, desde 2006, em 2009 passou a ser professor da escola *Tekator*, de 2014 a 2015 trabalhou com a disciplina de História Indígena, atualmente ministra as disciplinas de Geografia, Ciências, Educação Física (Ensino Fundamental).

é mais velho (mais de 40 anos)⁶¹, reside na aldeia *Pecobo* (a mais distante da *Tekator*), demonstra grande intimidade com os conhecimentos mais tradicionais e tem dificuldades com tecnologias como o computador, o qual deve usar para fazer planos de aula e preencher diários de classes, diferentemente de Silivan que domina melhor essas tecnologias.

Figura 9 - Ilustração do texto *Empréstimos culturais dos brancos pelos índios*. Livro de História e Geografia



Fonte: Autor: Silivan Oliveira Apinajé (Albuquerque, 2007, p.36).

Estes perfis influenciam diretamente nas aulas e nas abordagens dos conteúdos. Enquanto Francisco destaca conhecimentos ligados as tradições, contos antigos, rituais e manifestações culturais, Silivan desenvolve abordagens pautadas nas suas vivencias como jovem liderança, professor indígena em pleno contato com a sociedade envolvente, evidenciando passagens mais recentes da história do seu povo, como a demarcação da Terra Apinajé em 1985, trazendo informações relevantes aos povos indígenas no nível da política e da economia nacional⁶² por exemplo.

Para estes professores indígenas, ensinar História Indígena é um desafio enorme. Citaram a falta de mais materiais didáticos como fontes e dos alunos que em maior número, não demonstram devido interesse pela história e cultura indígenas em geral e

⁶¹ Francisco é o 2º professor indígena da *Tekator* com maior tempo de serviço na educação escolar indígena, a primeira é a professora Maria Célia. Está na *Tekator* desde 2013, atualmente, ministra além da disciplina Cultura e Diversidade Indígena, Artes e Religião.

⁶² O professor Silivan, numa das reuniões políticas anteriores ao *I Movimento pela Educação Indígena Apinajé*, ocorrido em março de 2016, no pátio da *Tekator*, falou sobre os riscos e ameaças para as populações indígenas em seus direitos, da política governamental empregada na geração de energia na Amazônia, citando a construção da Hidrelétrica de Belo Monte no Pará e do Projeto de Lei, a PEC 215, que visa transferir do poder executivo para o congresso nacional, o processo de demarcação de Terras Indígenas.

Apinajé, em particular. Francisco conta que sobre algumas histórias do livro que trabalha em sala, enquanto alguns alunos tomam os mitos de origem do povo Apinajé como “falso”, outros acatam como a realidade explicativa da existência do seu povo. Como exemplo dessa desatenção discente com os conhecimentos histórico-culturais tradicionais, há o desconhecimento ou confusão dos jovens com a organização social em “partidos ou metades”, do Sol e da Lua, relacionados a história da criação do povo Apinajé⁶³.

Francisco disse: “Os meninos não sabem mais se são das metades *Wamhmē* (Sol) ou da *Katàn* (Lua)”. O professor Silivan acrescentou sobre as pinturas corporais que membros de cada partido devem ter em certos rituais, cerimônias ou situações, que os jovens se pintam de qualquer jeito, membros do Sol se pintam como os da Lua e vice e versa. Eis um problema do ensino de História para os Apinajé na escola *Tekator*, o fato de que este povo já viveu mais nitidamente, no sistema de metades, onde todas as relações eram baseadas nesta divisão, uma vida em um *Mundo Dividido* para lembrar a tese de DaMatta (1976), sobre a estrutura social do povo Apinajé. E diante deste passado, na escola indígena, os jovens não entendam ou desconheçam o funcionamento social tradicional de seu próprio povo.

Figura 10 - Ilustração de Rosana Dias Apinajé, do texto *História do sol e da lua*.



Fonte: Autoria de Heloíza Apinajé, Livro de História e Geografia Apinayé (Albuquerque, 2007, p.34).

⁶³ Ver Nimuendajú (1983, p.120-124). Sobre o mito O Sol e a Lua, cujas metades tem nomes diferentes dos ditos pelo professor Francisco, mas que significam a mesma coisa, *Kolti* é a metade do Sol e *Kolre*, da Lua.

Na aldeia Mariazinha, os contatos com a sociedade nacional, a miscigenação, são fatores de desestabilização da organização social Apinajé. A Escola Indígena *Tekator*, enquanto diferenciada, tenta reestabelecer por meio do ensino e aprendizagem, a compreensão dos modos de vida tradicionais e sua consequente valorização diante de outras concepções de organização social, no caso, a dos não-indígenas. Neste contexto, o ensino de História faz-se importantíssimo pelo alcance e desenvolvimento de entendimento individual e coletivo de dimensões básicas como tempo, espaço, identidade e diferença, na aprendizagem histórica.

Na divisão social entre os filhos do Sol e da Lua entre os Apinajé, o ensino de História pode atuar como afirmador da concepção própria destes indígenas sobre a sua origem (tempo), iniciado no mito criador do povo e da primeira aldeia (espaço) (NIMUENDAJÚ, 1983). Implica também na construção e afirmação das identidades social e histórica, diante de vestígios desse passado, presentes nas práticas culturais resistentes, na língua materna, na oralidade, nas memórias e histórias repassadas pelos anciãos. Sobre tal problemática, Bittencourt (1994, p.112-113) apresenta no que tange a construção de identidades no ensino de história nas aldeias, questões importantes:

Uma delas é a história do próprio grupo e de como ocorreram, ou têm ocorrido transformações em seu processo histórico a partir do contato com a sociedade dos brancos. A outra questão, não menos importante, refere-se às formas de identidade entre os diversos grupos indígenas, na construção de uma identidade indígena em contraponto aos brancos.

A essas duas questões, de acordo com o que os professores indígenas de História apresentam, é que falta no aprendizado histórico Apinajé, fazer o ensino se conectar com o que Jörn Rüsen (2001) chama de carências de orientação da vida prática no tempo, que na relação entre a interpretação do passado no presente é obtida, gerando uma consciência histórica. O processo histórico deste povo encontra-se disperso e descontraído nas aulas de história de uma escola que ainda não é diferenciada, notadamente, os alunos sabem que são “índios”, portanto que não são “brancos”, a questão é a compreensão que o conhecimento histórico pode dar do lugar destes índios na história e na vida social que interage com outras sociedades.

Os jovens podem estar perdidos ou no mínimo confusos entre as identidades que se mostram possíveis, indígena Apinajé ou nacional tocantinense/brasileira, de forma que nessas carências de sentido no presente, a história Apinajé somente enquanto passado, não seja significativa no presente. Visto que o ensino de História Indígena na *Tekator* é

muito pautado nos poucos livros didáticos (de autoria indígena) que trazem a oralidade dos mitos para a escrita, pode ser que as perguntas que Circe Bittencourt (1994, p.113) faz a seguir, as respostas estejam embutidas no caso da Escola Indígena *Tekator*.

Poderá o ensino de História afetar algumas das formas tradicionais de transmissão do passado? Escrever os relatos dos mais velhos sobre o passado da aldeia, de seus mitos, de suas festas, poderá levar a quais tipos de conflitos entre o próprio grupo, e como serão estabelecidas as novas relações entre o saber histórico tradicionalmente transmitido, com o saber histórico desenvolvido pela cultura escolar?

Podemos dizer que sim, não sendo possível aferir em graus de impacto, que a história indígena escolarizada está enfraquecendo a história tradicional Apinajé, pois uma coisa é ouvir as histórias sobre os mitos da origem Apinajé, no contexto da vida ritual, comunitária, com todo o complexo de sentidos, ao ar livre, sob a luz do sol, do luar, das fogueiras, em algum dia de festa na aldeia. Outra, é a história indígena na sala de aula, no calor das paredes e tetos, na estática das cadeiras, com exigências das horas-aula num calendário a cumprir, na transposição escrita do livro para o quadro, deste para o caderno. Observamos que os jovens têm um comportamento de grande impaciência em se manter nas salas durante todos os horários. Por várias vezes, vimos serem repreendidos pela coordenação e na língua, responderem com alguma expressão que parecia zanga, quando não acatavam a ordem de regressar para aula, permanecendo nos arredores da escola.

Pensamos que a forma tradicional de ensinar história, tem a função de reativar o passado do mito no presente, e para os povos indígenas, isso pode ser essencial para manutenção das consciências histórica e de identidade. Já com a história na cultura escolar, os Apinajé têm essa missão, de conciliar as duas formas, já que o registro escrito também é importante, desde que seja acompanhado da vivência tradicional do ensinar e aprender história. Pois no desequilíbrio, de uma cultura histórica escolar em detrimento da tradição, ou o inverso, se fechar no ensino tradicional frente aos avanços dos contatos com a sociedade nacional, que traz novas demandas e necessidades de conhecimentos, pode-se incorrer no enfraquecimento de ambas as formas de ensino e aprendizagem histórica.

Giovani José da Silva, G. (2015), nos fala de uma categoria de História como disciplina escolar, que os povos indígenas em grande parte, a entendem como a “inventada” pelos não-indígenas. Invenção cuja confecção depende “obsessivamente” de fontes, documentos com valor de “prova” do passado, sendo para os indígenas uma forma de pensar historicamente, supervalorizando o escrito, ou seja, a história presente nos livros

e manuais didáticos, deixando ou colocando em segundo plano a que está presente na oralidade passando pelas gerações. Este autor, na pesquisa com um povo indígena do pantanal mato-grossense, diz que

Os Kadiwéu acreditam ser importante conhecer a história “inventada” pelos “brancos” como forma de entenderem melhor as representações construídas pelo outro sobre tempos pretéritos em outros espaços (a Europa, por exemplo, de onde vieram portugueses e espanhóis com cavalos e outros animais desconhecidos até então pelos indígenas) (SILVA, G., 2015, p.30).

Falando na importância de conhecer melhor a história “inventada” pelos “brancos”, agora atentaremos para essa disciplina de História que na proposta curricular para as escolas indígenas do Tocantins, aparece como *História na Escola Indígena* ou como componente das Ciências Humanas. A professora Rosângela Gomes Rodrigues, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins, moradora de Tocantinópolis, trabalha na Escola Indígena *Tekator* desde 2013. Leciona a disciplina de História no ensino médio (em 2015, dava aulas de História no ensino fundamental também), nos horários vespertino e noturno.

Numa das primeiras conversas que tivemos, Rosângela declarou que tem dificuldades para adaptar os conteúdos dos livros aos que constam na proposta curricular, por exemplo, quais conteúdos selecionar para abordar: *Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas. Ocupação/invasão dos territórios indígenas; As classes sociais, as migrações e Democracia: governo de todos para todos?* A professora conta com os livros didáticos que a escola dispõe como base de suas aulas, olhando o sumário da Coleção Oficina de História, volumes 1, 2 e 3 (Ensino Médio), é difícil adequar seus conteúdos aos da proposta. A professora também vê os textos e atividades como densos e incompatíveis ao nível e ritmo dos alunos. A mesma, ainda conta como entraves ao seu desempenho didático, tendo como referência as escolas da cidade, julga que na escola indígena, o ritmo é bem mais lento, um conteúdo demora muitas aulas para ser concluído, disse a professora.

No ano letivo de 2016, o planejamento de Rosângela para os 1º e 2º bimestres nas turmas do ensino médio⁶⁴, estão selecionados os seguintes conteúdos da coleção *Oficina de História*: para o 1º ano, *África: o surgimento dos seres humanos; A Revolução*

⁶⁴ A Professora Rosângela nos passou este levantamento das suas “chamadas”, da quantidade de alunos frequentes durante o 1º semestre de 2016, nas suas turmas de História. 1º ano: 30 alunos, 2º ano: 17 alunos e 3º ano: 13 alunos.

neolítica; Os povos africanos e A Pólis grega. No 2º ano, As fronteiras móveis da idade média; Portugal e Brasil no século XVII e O Iluminismo. No 3º ano, A sociedade industrial; A Primeira Guerra Mundial; África: o colonialismo e suas estruturas e Retratos do Brasil. O principal critério de Rosângela nessa seleção: o que pode ser melhor compreendido pelos alunos. Mas considerando que a professora não é formada em História, nunca cursou alguma pós-graduação e também não participou de formações específicas nesta área, muito menos para o ensino de história na educação escolar indígena. Assim, pode ser que a seleção seja pensada nos seus domínios e limites quanto a esta disciplina, lembrando que além de História, Rosângela ministra Matemática, Português e Geografia.⁶⁵

Rosângela se mostra muito esforçada diante de limitações e das carências que julga neste sistema de ensino ao qual se insere. Preocupada com suas aulas e o público, demonstra atenção especial com um dos princípios da educação escolar indígena diferenciada, que trata da interculturalidade, entendida por ela como “aproximação dos conteúdos a realidades dos estudantes Apinajé”.

Ainda em 2015, acompanhei *in loco* uma de suas aulas no 3º ano do ensino médio noturno, tinha 6 alunos presentes e 2 que saíram e não voltaram mais. O conteúdo era A Globalização, neste período a escola ainda contava com internet, Rosângela falou baseada no texto de abertura deste capítulo, sobre o uso cada vez mais frequentes das tecnologias de informação e comunicação, tentando fazer paralelo com a entrada cada vez maior de aparelhos e diversas tecnologias nas vidas coletiva e individual dos Apinajé. Perguntou o que eles pensavam a respeito. Tímidos não responderam de imediato, a professora retomou com o assunto dizendo: “as pessoas usam a tecnologia e devem controlar ela, mas as vezes vemos que é a tecnologia que acaba controlando e atrapalhando a nossa vida, pois é preciso saber utilizar”. Falou também das diferenças de ritmo de vida presentes nos grandes centros e na aldeia Mariazinha. Mas depois insistiu na opinião da turma, “vocês percebem muitas mudanças na vida de vocês com a o uso da TV, rádio, celular e agora internet na escola, é bom ou ruim?” Um jovem respondeu: “é bom e um

⁶⁵ Em 2015 a Professora Rosângela lecionava cinco disciplinas: História, Filosofia, Artes, Geografia e Matemática. Salientamos que nas escolas da cidade, não-indígenas, a SEDUC-TO é bastante criteriosa atendendo a legislação que não permite que graduados em pedagogia lecionem no ensino fundamental II e principalmente no ensino médio, disciplinas diversas como no caso da Escola Indígena *Tekator*.

pouco ruim ao mesmo tempo, pois pode atrapalhar no trabalho da roça, pois tem gente que fica assistindo televisão e esquece das obrigações”.

A professora, mesmo sem recursos complementares, tentava fazer um diálogo do conteúdo com a realidade Apinajé. O texto de abertura do Capítulo, *A Globalização*, traz a seguinte foto:

Figura 11 – Assembleia da etnia Yanomami na comunidade Toototobi – Hutukara.



Assembleia das etnias Yanomami na comunidade Toototobí-Hutukara. Barcelos, Amazônia, setembro de 2010.

245

Fonte: Edson Sato/Pulsar Imagens. Livro *Oficina de História*. Volume 3 (CAMPOS; CLARO, 2013, p.245).

O texto não conversa especificamente com esta foto, a ponto de entrar na questão dos usos das tecnologias pelos povos indígenas inseridos então, no tal processo de Globalização, pelos contatos já frequentes com o mundo ocidental capitalista. É preciso certo preparo para tratar dessa foto da Assembleia Yanomami e o referido conteúdo, dialogando com a realidade específica dos Apinajé. Rosângela toca na aula sobre o caráter de mudança dos povos indígenas no tempo, quando fala que os Apinajé usam e podem aprender novas tecnologias, observando os benefícios e prejuízos. Contudo, ainda é complexo o impacto que esta foto solta no texto, neste conteúdo, pode representar nos alunos indígenas, na formação de suas concepções. A imagem que está no último capítulo do livro da coleção *Oficina de História*, para o 3º ano, que abrange os períodos moderno e contemporâneo, com exceção desta foto, não há outras e em outros contextos, mostrando indígenas de carne e osso, pintados, ornados, apropriando-se de tecnologias.

Observamos durante a pesquisa, na comunidade escolar da *Tekator*, de forma geral no discurso, um dos “grandes objetivos” da educação indígena diferenciada, eleito pelos Apinajé, o qual consiste em “preservar a cultura”. Expressão comum entre os professores, que se choca com os usos das “coisas de fora”, dos brancos, como computadores e celulares, saltando uma ideia de essência cultural que pode ser perdida na “aculturação”.

Ou por outro lado, assumir que usos tecnológicos pelos indígenas são necessários na concepção do utilitarismo dos bens materiais pelos índios (como na sociedade ocidental), irresistíveis as demandas e novas necessidades impostas no sistema capitalista e pela globalização que os alcança. Trata-se de tentar clarear ou problematizar em uma aula de história na escola indígena, em um conteúdo como Globalização, que o Ocidente não adentra o seio das sociedades indígenas na sua integridade plena, ocidentalizando tudo e todos que foram tocados pelos bens e técnicas assumidos nas culturas locais. Trata-se melhor de uma apropriação de culturas por outras. Marshall Sahlins (2007, p.445-446) contribui nessa questão, quando explica que,

Não se trata de sugerir, portanto, que desconheçamos as forças devastadoras modernas, mas apenas que seu curso histórico deve ser visto como um processo cultural. Todavia, precisamente por serem irresistíveis, relações e bens do sistema mais amplo também passam a ocupar lugares dotados de significados na ordem local das coisas. Em consequência, as mudanças históricas na sociedade local também estão em continuidade com o esquema cultural suplantado, enquanto a nova situação vai adquirindo uma coerência cultural de natureza distinta. Assim, teremos de examinar como os povos indígenas lutam por integrar sua experiência do sistema mundial em algo que é mais lógico e ontologicamente inclusivo: seu próprio sistema de mundo.

Talvez, as aulas de história na Escola Indígena *Tekator* e demais vivências de aprendizagem histórica nos eventos e projetos escolares, movendo conhecimentos tradicionais e escolares, envolvendo a comunidade na troca intercultural com os elementos e bens do mundo não-indígena, sejam esse exame coletivo do mundo indígena que persiste inclusivo e assimilável, mesmo em e com outros mundos. Esse tipo de entendimento histórico pelas vias culturais é essencial para uma escola indígena.

Atividades/projetos como o *GRERNHÕXÏNH NYWJÊ – Fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé*, pensado e organizado pelo professor da Escola Indígena *Tekator*, Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé. Este projeto existe desde 2014 e contou com conhecimentos repassados pelo ancião Vicente Mikum Apinajé. É na cultura, na prática dos cantos e das danças, nas cerimônias e rituais que está a história do povo Apinajé, didática na fusão entre o formal da escola como “bem ocidental” e os saberes

tradicionais. Falando em apropriação das tecnologias do sistema mundial, este projeto consta divulgado, com texto e imagens no *Blog Kagà Jah Krexà pê Tekator*⁶⁶ na internet, que é alimentado pelo professor Júlio.

A professora Rosângela tem tentado mediar conteúdos dos livros que embora, tenham melhorado quanto a abordagem das história e cultura dos povos indígenas, em decorrência das exigências da Lei 11.645/2008, ainda estão longe de atender adequadamente o ensino nas escolas básicas não-indígenas ou as especificidades do ensino de história na Escola Indígena *Tekator*, do povo Apinajé, sem mencionar as outras escolas das centenas de etnias espalhadas pelo país.

Entre as culturas histórica e escolar, envolvendo conhecimentos acerca dos povos indígenas no Brasil, houve sim mudanças. Sobre a primeira, elaborada desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no século XIX, a categoria de “índio” se formulou pela “[...] submissão – ao europeu, à natureza –, a sensualidade, preguiça e uma valentia que não serviu para afirmação de seus valores e, sim, para o seu desaparecimento” (COELHO, 2009, p.266). Ainda no XIX, na construção da “História da Nação”, os índios foram concebidos como heróis europeizados no romantismo literário, desconstruídos, foram adaptados a nacionalidade brasileira. Já no século XX, na esteira das ideias raciais, os indígenas passaram de heróis a passivos indolentes, elementos degenerativos para formação nacional, preguiçosos e incapazes para o trabalho agrícola (COELHO, 2009).

As mudanças na cultura histórica a partir da década de 70, redimensionaram o lugar do índio no passado colonial, em lugar de “tábua rasa” em que a historiografia o escrevia, agora tem o índio como agente histórico pleno (COELHO, 2009). Mudanças que forma importantes para a cultura escolar, o que levou a mudanças nos livros didáticos. Segundo Coelho (2009) as obras didáticas, antes de 1980, eram submissas as prescrições oficiais, distantes das várias realidades dos alunos, desconsiderando a diversidade das regiões, abordando histórias das grandes personagens, “homens ilustres”. Após os anos 80, inovações acompanharam o mercado editorial de livros de história que traziam novos atores, temáticas e enfoques históricos. Mas ainda perpetuavam limitações, como: visões

⁶⁶ O projeto encontrasse divulgado em texto e imagens no *Blog Kagà Jah Krexà pê Tekator* no endereço eletrônico: <http://kagajahkrexa.blogspot.com.br/>

fatalistas do processo histórico, recursos excessivos da imaginação, mitificação de personagens históricos, adoção de sentimentos humanos como parâmetros de análise e usos indevidos de conceitos e cristalização de alguns eventos (COELHO, 2009).

Ainda, Mauro Cesar Coelho (2009, p.270 -271), sobre a disciplina de História apoiada nos materiais didáticos diante de avanços, significando mudanças nas últimas décadas, permanece que esta disciplina continua “[...] responsável pela formação cívica e moral de crianças e de adolescentes”, havendo também a “[...] permanência de uma visão de história distanciada do conhecimento histórico produzido nas últimas décadas”. E sem muita profundidade na pesquisa, especificamente na coleção *Oficina de História* utilizada nas aulas da Escola Indígena *Tekator*, os 3 volumes, para as series do Ensino Médio, acompanham essas mudanças e permanências. O livro do 1º ano, que aborda o período colonial, traz bastante resumida a presença indígena, minúsculas ilhas de conteúdo no oceano da História ocidental, como em *A questão indígena* no capítulo 8, como subtópico do tópico: *A administração das colônias portuguesas e espanhola*, menos da metade da página 226.

O texto resume a participação indígena no rastro da colonização, o índio que aparece como peça a ser usada ou não como trabalho escravo, nas formas de serem cativos na “Guerra Justa” ou no “Resgate” e conclui que a questão indígena estava na querela entre colonos religiosos, os laicos, os jesuítas e as autoridades políticas coloniais, tal questão que não se faz indígena, mas indigenista no imperialismo português, no livro termina com este parágrafo:

Tal disposição dos religiosos conflitava com os interesses dos religiosos laicos. As disputas tinham de ser resolvidas pelos governadores-gerais e pelas autoridades legalmente investidas pela Coroa portuguesa. A administração central era, portanto, fundamental para apaziguar os conflitos e viabilizar o domínio sobre a América. Todos os governadores tiveram de enfrentar os diversos conflitos e oscilavam a favor ora dos colonos laicos, ora dos colonos eclesiásticos (CAMPOS; CLARO, 2013, v.1, p.266).

Assim, o livro do 1º ano traz os indígenas, abordados entre a antiguidade, passando pela Idade Média, chegando ao período das chegadas ou invasões dos europeus e colonização do continente americano, este último, o lugar de “entrada indígena” neste livro didático e na coleção. Os capítulos 7, *A Conquista do Novo Mundo*, 8, *O Velho e o Novo Mundo sob a Cruz e a Espada* e 9, *O Império Colonial Português*, trazem entre

tópicos e subtópicos⁶⁷, compondo em até uma página cada, referências aos indígenas na história. Tocando nos povos da América portuguesa e espanhola, com maior destaque para os Maias, Incas e Astecas, sendo os nativos do Brasil, vistos genericamente nos Tupi, sobressaído no tópico “A terra sem mal: os deslocamentos dos Tupi”. Enfatizando o grupo Tupi, os autores não mencionam outras etnias no texto, fazem a descrição social, cultural e política particular deste povo e no final, concluem que eram milhões de nativos em 1500, vítimas do extermínio e dominação sem citar ou relativizar resistências, como vemos no trecho final do tópico: “A dominação desses povos ocorreu tanto sob a forma da violência mais concreta, com extermínios e escravizações, quanto sob o manto de uma elaborada imposição cultural” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.1, p.202). Os demais tópicos seguem o mesmo trilho, da escravidão sem menções de resistência a dominação colonial.

Os livros dos 2º e 3º anos da coleção *Oficina de História*, conseguem ser mais invisibilizadores dos indígenas que este livro do 1º ano, superficial quanto a história e cultura indígena. O livro do 2º ano do ensino médio, abrange períodos históricos que vão da modernidade a contemporaneidade, da colonização da América portuguesa a independência do Brasil, passando do período imperial para a primeira fase da República brasileira. A História do Brasil divide espaço com capítulos da História Geral destacando-se revoluções como as da Inglaterra, a francesa, a industrial e movimentos como o Iluminismo. De tópicos ocupando uma página do volume 1 a parágrafos e frases no volume 2, a história e cultura dos povos indígenas vai se esvaindo na coleção.

O Tópico *Portugal e Brasil no século XVII*, do capítulo 1, *Inglaterra e Portugal: destinos cruzados*, aborda o período de colonização como sistema operante na América portuguesa, passando pelo período da união ibérica (Portugal e Espanha), que esteve em disputa com outras potências europeias, como a Holanda, que por décadas, dominou territórios do Brasil colônia. Uma abordagem histórica concentrada nos fatores políticos e econômicos, cuja mão de obra escrava africana, ganha notoriedade, nada mencionando os povos indígenas neste processo. Os autores passam ao largo da posição indígena diante dos europeus, como no caso dos Potiguara que lutavam contra os portugueses e diante de

⁶⁷ Capítulo 7, tópico 2: Os negros da terra, subtópicos: Os maias, Chichén-Itzá; Os mexicas; Tenochtitlán; Quetzalcoatl; Os incas; Cuzco; Os povos indígenas da América portuguesa (p.201) e A Terra sem Mal: os deslocamentos dos Tupi (p.202). Capítulo 8, tópico 2: Visões dos conquistadores, subtópico: Os conflitos com os nativos e a escravidão (p.218) e A exploração da mão de obra indígena na América espanhola (p.220), subtópico 3: A administração das colônias portuguesas e espanholas, subtópico: A questão indígena (p.226). Capítulo 9, tópico 2: Inferno dos negros, purgatório dos brancos, paraíso dos mulatos, subtópicos: Escravidão e sociedade colonial (p.244) e Indígenas e africanos (p.245).

outras circunstâncias, se aliaram aos lusitanos para expulsar os holandeses, destacando-se figuras imponentes como o comandante de tropas indígenas, o “Governador dos índios”, Antonio Felipe Camarão (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Os índios “entram na História” neste volume 2 da coleção, no capítulo 2, *Nem tudo que reluz é ouro*. Citando um cronista, o jesuíta André João Antonil (1649-1716), os autores introduzem o “elemento indígena” ao salientar que na descrição do cronista sobre a sociedade colonial, no período aurífero nas regiões de minas, neste “[...] chama a atenção a diversidade de pessoas: brancos, mestiços, negros, indígenas, homens, mulheres, moços, velhos, ricos, pobres, leigos, clérigos, nobres e plebeus” (CAMPOS; CLARO, v.2, 2013, p.61). No final da abertura do capítulo, os índios e negros africanos são definidos como os principais responsáveis pela extração de metais preciosos nas regiões de minas, argumentando-se que tal escravidão era ofuscada, escondida pelo brilho das riquezas extraídas.

Antes, os autores expõem que muitos filósofos iluministas não questionavam a escravidão, e citam que “Monstesquieu acreditava que a escravidão justificava-se nos trópicos, onde o calor tornava os seres humanos preguiçosos” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.61). Interessante passagem para servir de problemática nas aulas de história na escola indígena, positivamente ou negativamente caso o professor reafirme tal definição do iluminista. No mesmo capítulo, o primeiro tópico, *A idade do ouro no Brasil*, inicia-se o texto citando inúmeros Bandeirantes, os autores ensaiam uma problematização da imagem heroica que se construiu desses “desbravadores” dos sertões brasileiros, expansionistas das fronteiras e destemidos buscadores de metais e pedras preciosas. Concluem este ensaio com uma passagem: “O caráter heroico com que impregnaram a imagem desses aventureiros e as homenagens que se prestam a eles ainda nos dias de hoje dificultam a compreensão do funcionamento da sociedade colonial” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.62).

Parecem evitar o apontamento do extermínio de nações indígenas neste processo, como também tratar as resistências, agências e envolvimento indígenas na formação das bandeiras, como exceção de uma única frase a qual diz: “Muitos indígenas da vila de São Paulo tomavam parte, ao lado dos mamelucos, dos assaltos a tribos do sertão” (CAMPOS; CLARO, v.2, 2013, p.62). Os autores recorrem ao termo “tribos”⁶⁸ com frequência,

⁶⁸ Os autores, referindo-se as “reduções religiosas”, onde os indígenas escravizados pelos colonos laicos eram enviados, como motivo de divergência entre clérigos e leigos sobre o papel das reduções na

denotando uma visão evolucionista das concepções antropológicas dos desenvolvimentos das etnias, compartilhando de classificações para povos indígenas da América do Sul, fundadas nas décadas de 40 e 60, por americanistas como Julian Steward e Elman Service. Este último, em 1962, classificou estágios de desenvolvimento como bando, tribo, cacicado e estado (FAUSTO, 2010).

Os índios seguem na esteira dessa fase da colonização no capítulo, vitimizados entre a cruz das Missões jesuítas com os aldeamentos e a espada dos bandeirantes pelo resto do capítulo. A História do Brasil, das origens dos lugares, arraiais, povoados, cidades, estados como São Paulo, Goiás, Mato Grosso, vai brotando diante de guerras como a dos “Emboabas”, sucessos e insucessos dos bandeirantes, cujos índios figuram como peças de um jogo maior, em um tabuleiro onde colonos disputam. Tal afirmação é representativa nesta passagem:

Goiás e Mato Grosso. As incursões bandeirantes em busca de nativos acabaram resultando na descoberta de ouro na região da atual cidade de Cuiabá, em 1718. [...] Poucos anos depois, eram descobertos veios minerais numa área controlada pelos indígenas goiás, onde surgiria o Arraial de Santana, em 1727, depois denominado Vila Boa de Goiás (1737) (CAMPOS; CLARO, v.2, 2013, p.67).

Os autores lançaram um pequeno quadro com um texto sobre São Paulo, um trecho do livro seminal, *Negros da terra* de John Manuel Monteiro (1994), que na íntegra, determina ao contrário do que não clareia o livro, que a escravidão indígena foi sistemática em capitanias como a de São Paulo, que desenvolveram um escravismo autônomo, cuja mão de obra escrava indígena fazia frente, para as necessidades daquele contexto colonial de produção, a demanda de cativos africanos do circuito colonial nordestino e litorâneo (CAMPOS; CLARO, v.2, 2013).

No tópico 2, *As independências na América espanhola*, há destaque para movimentos indígenas no processo de independência do México, com milhares de indígenas liderados pelo padre Miguel Hidalgo e depois por José Maria Morelos, reprimidos violentamente pela elite colonial que não tinha interesses em ter a independência liderada pelos nativos. Um quadro ocupando metade da página 137, com o título *Tupac Amaru*, aludindo o último líder Inca morto em 1572 pelos espanhóis e os

colonização, servindo como mão de obra a experiência missionária ou a produção colonial. Lançam o seguinte trecho que conclui que diante dessa divergência: “Deviam, portanto, obedecer às estratégias de combate às tribos hostis e suprir as necessidades dos colonos em suas plantações” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.65).

movimentos que se seguiram nessa porção colonial espanhola com levantes indígenas, se valendo do nome e memória de Amaru. Este tópico contrasta com o 3, *A independência do Brasil*, pois não há menções diretas sobre a participação indígena no processo de independência na América portuguesa.

O tópico se desenvolve da vinda da família real portuguesa em 1808, até a proclamação de D. Pedro I como imperador do Brasil. Discorre sobre o processo político em torno da condição do Brasil como reino unido a Portugal, como colônia ou reino independente, problematizando quanto a ausência de consolidação de uma identidade nacional visto que em muitas regiões havia resistência a independência e lealdade a Coroa portuguesa. Cita como exemplo de “luta pela independência do Brasil”, conflitos como a Batalha do Jenipapo no Piauí e os combates ocorridos na Bahia. Campos e Claro (2013, v.2, p.146) falam na batalha do Piauí, de “Vaqueiros e roceiros precariamente armados em sua maior parte, liderados por militares que haviam aderido à causa da independência”, e de participantes nas tropas leais a D. Pedro na Bahia, “voluntários dos mais diversos grupos sociais (homens livres pobres, libertos e escravos)”. Termina com “uma vitória popular festejada até hoje na Bahia”.

Os povos indígenas assim, não constam diretamente como participantes no processo de independência do Brasil no século XIX, ficam meramente subentendidos com algum esforço na expressão, “diversos grupos sociais” e sem realce nos homens descritos entre parênteses. Entretanto, no quarto tópico, *A forja da identidade: quem é brasileiro?*, do capítulo 5, *Nações, Nacionalismo e Internacionalismo*, os autores problematizam a definição de brasileiro em meio a “defesa da pátria”, a qual fizeram aqueles que ficaram do lado de D. Pedro I contra Portugal. Ao falar da complexidade que é conceber alguma identidade a uma população que se dividiu nesta questão, em parte, apoiando um príncipe a monarca português, mesma nacionalidade dos seus agentes políticos mais próximos. Fazem algumas perguntas retóricas:

Por aderirem a causa da pátria, quaisquer portugueses, deveriam ser considerados brasileiros? Ou seriam brasileiros aqueles que apenas haviam nascido no Brasil? E então o novo Estado teria de conceder direitos políticos a indígenas, negros e mestiços? E seria permitida a escravização de brasileiros? (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.174).

A resposta evidente é de que a nação não existia, mas estava sendo processada, criada, inventada pela elite que passava a dirigir os rumos da ex-colônia portuguesa. Evidente também que os povos originários e os escravos africanos traficados não constam

nesta elite política e econômica que continuavam pós-colonização, os domínios do Brasil. Os autores, antes do fim deste capítulo, usam os indígenas em mais uma “pequena cena”, no subtópico, *Revoltas restauradoras e revoltas populares*, entre estes movimentos, a *Abrilada* em Pernambuco e a *Cabanagem* no Pará. Sobre a primeira revolta, Campos e Claro (2013, v.2, p.180) falam que os “cabanos, pessoas humildes, trabalhadores livres pobres, escravos e indígenas tomaram a frente na luta pela terra, concentrada até então nas mãos dos grandes proprietários”. Sobre a Cabanagem, os autores, dizem que “Em questão, mais uma vez, estavam o poder econômico e político de uma minoria, e as péssimas condições de vida da população escrava, indígena e mestiça, que se organizou numa força militar composta por cerca de 5 mil homens”.

Há uma mera descrição e pontuação das razões dos conflitos, suscitando mesmo que os autores dos livros didáticos, se baseiam numa historiografia tradicional da Cabanagem, englobando a diversidade de atores na massa antagônica as elites. Historiografia que como apontam Oliveira e Rocha Freire (2006, p.92), “[...] não valorizou as resistências e as lutas indígenas no Pará e no Amazonas, estabelecendo cronologias simplificadoras”. Os povos indígenas foram resistentes ao complexo colonial português em sua dinâmica, no período do Diretório (1757) até a proclamação da República (1889) como nos primeiros anos republicanos, tal resistência “[...] foi caracterizada por uma pluralidade de formas, definidas conjunturalmente nas inúmeras situações históricas vividas pelos povos indígenas” (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.84).

O período republicano surge nos últimos capítulos do livro do 2º ano, da coleção *Oficina de História*. O capítulo 7, *A costura da ordem republicana no Brasil*, inicia-se com abordagens notadamente econômicas e políticas, apresenta mapas e gráficos das atividades econômicas do período de transição dos séculos XIX e XX, enfatizando a expansão cafeeira e a malha ferroviária. As questões políticas acerca da abolição da escravidão são ressaltadas. Os indígenas entram nesse período de transição quando os autores abordam a construção da identidade nacional. No tópico: *O romantismo e a busca da identidade nacional*, são realçados os escritores e poetas românticos, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo e Castro Alves, como divididos enquanto a escravidão, buscavam no “indianismo” uma base para nação brasileira. Os autores colocam que neste contexto, “A identidade nacional deveria ser resgatada no elemento indígena, um tanto idealizado, mas suficientemente distante do ‘perigoso’ e ‘selvagem’ negro, que era

deliberadamente removido dos fundamentos da ‘nação brasileira’” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p. 219).

O capítulo segue do indianismo para o realismo a partir dos anos de 1870, cuja mestiçagem passou a ser combatida por intelectuais como Silvio Romero e Nina Rodrigues que tentavam por bases científicas (ou pseudocientíficas) valorizar a “raça branca” em detrimento das indígenas e negra. Campos e Claro (2013, v.2, p.219) colocam que tais escritores e a literatura no Brasil se alinhava a ideias europeias de raça e natureza, e no caso brasileiro, “Tratava-se do destino da própria nação, que, como imaginava e desejava sua elite, deveria ser branca”. Os autores salientam que a valorização dos brancos não impedia o reconhecimento do mestiço como representante da população brasileira, mas que seria este o elemento degradante da nação. Após este trecho, temos um tópico: *Identidade e diversidade*, os autores citam várias manifestações e elementos culturais no Brasil, ao lado de alguns como a Capoeira na Bahia e o Jongo em São Paulo, há a “arte corporal dos povos Wapãpi do Amapá” e a “comunidade mbyá-guarani (RS)” (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.220).

A Guerra do Paraguai (1865-1870), se destaca no capítulo, despontando o Exército brasileiro como instituição significativa na forja da identidade nacional e também dos antecedentes da proclamação da República em 1889. Campos e Claro (2013, v.2, p.223) colocam que “O Brasil chegou a mobilizar cerca de 150 mil homens, distribuídos entre o Exército, a Guarda Nacional e o corpo de Voluntários da Pátria”. Os autores salientam a participação de escravos negros que poderiam obter alforria após a guerra, mas indígenas, não são mencionados como parte dessas forças, nem no lado do Brasil, nem no lado paraguaio. Sobre este episódio da nossa história e os povos indígenas que o livro não relaciona, é muito significativo o título do artigo de Marques (2004), trazendo os Kadiwéu como integrantes de um “exército invisível” na referida guerra entre países da América do Sul. Almeida, R. (2008) e Silva, E. (2005), tem estudos sobre a participação indígena na Guerra do Paraguai, este último, fala do recrutamento de indígenas das etnias Xukuru e Fulni-ô de Pernambuco.

Enfim, o livro chega ao período republicano de fato no Tópico 2: *A república da espada*, segue com textos de abordagens políticas da composição dos primeiros governos no sistema republicano, excludente da maior parte da população. Os povos indígenas são mencionados quando se fala em definição de fronteiras e sobre o território nacional, há um subtópico: *A questão da Amazônia*, traz um breve retrospecto histórico desde a

colonização da região, cuja exploração usava a mão de obra escrava indígena até a proibição dessa condição em 1757 e a expulsão dos jesuítas. Fala-se que no período imperial, nas discussões do que fazer com os indígenas, terras indígenas continuavam sendo invadidas e ocupadas, os seus nativos combatidos e escravizados. Campos e Claro (2013, v.2, p.236) para falar da “borracha”, dizem que

A partir de 1840, a exploração da mão de obra passou a ser colocada em segundo plano. Mais importante era a tomada de terras indígenas e a exploração da borracha. Utilizada pelos nativos para impermeabilização, fabricação de bolas, tochas e flechas inflamáveis, a borracha era extraída das seringueiras da Amazônia.

No último capítulo, *Fora da ordem brasileira*, que destaca acontecimentos como a Guerra de Canudos, o movimento do Cangaço, as revoltas da vacina e da chibata, e os princípios da industrialização e urbanização no Brasil, os povos indígenas em suas identidades e particularidades diante da história do país, o qual os mesmos se inserem, não se veem mais. No volume 3 da coleção⁶⁹, os séculos XX e XXI são apresentados, as revoluções russa e mexicana, as guerras mundiais, a Guerra Fria, no Brasil, os conteúdos vão da Era Vargas passando pelo Regime Civil-Militar (1964-1985), pela redemocratização, do governo Sarney ao primeiro mandato de Dilma Rousseff. Os povos indígenas “desaparecem”, com exceções de uma foto de uma Assembleia Yanomami, no capítulo sobre Globalização e duas outras imagens, que podem ser relacionadas ou trabalhadas no contexto indígena, um mapa da região do Bico do Papagaio que trata da Guerrilha do Araguaia (entre o fim da década de 1960 e a primeira metade da década de 1970) e de uma foto da rodovia Transamazônica.

⁶⁹ Na República, os autores não mencionam a criação em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), depois só SPI em 1918 e a substituição deste órgão pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar, em 1967. Ver Um Grande Cerco de Paz, de Antonio Carlos de Souza Lima (1995), uma etnografia histórica do “poder tutelar” sobre os povos indígenas, constituído em instituições como o SPI.

Figura 12 – (esquerda) Mapa “A Guerrilha do Araguaia”; (direita) Trecho da Rodovia Transamazônica.



Fonte: (esquerda) Mario Yoshida. (direita) Antônio Galdério/FOLHA PRESS (CAMPOS; CLARO, 2013, p. 197-198)

Ambas imagens, são do capítulo 5, *Navalha na carne*. O mapa mostra rodovias abertas durante e depois da guerra, o quartel do *Batalhão de Infantaria da Selva* (1974) próximo a São Félix e Marabá no Pará, algumas bases de apoio ao exército brasileiro e casas de destacamentos guerrilheiros. Uma dessas bases de apoio ao exército, no mapa se chama *Base de Apinajés*, próxima a São João do Araguaia. A *Rodovia Transamazônica* aparece no capítulo como uma das obras do contexto desenvolvimentista do governo Médici (1969-1974) (CAMPOS; CLARO, 2013, v.3). Ambas imagens podem ser relacionadas, problematizadas, atçando estranhamentos, despertando interesses por pesquisas para aulas na Escola Indígena *Tekator*, já que o mapa ilustrando a abrangência da *Guerrilha do Araguaia* e parte da Transamazônica (que parte de seu trecho no Tocantins é próxima a T.I Apinajé), inserem-se totalmente no contexto geográfico e histórico da região, no território ancestral e da própria demarcação da Terra Indígena Apinajé em 1985.

É uma tarefa e tanto, para o professor na escola indígena, ser reflexivo e crítico a partir das imagens, cujos indígenas poderiam estar, mas não estão. Sobre livros, imagens e povos indígenas, Fernandes (2009) nos afirma que, no meio de inúmeros equívocos, obras atuais estão procurando quebrar estereótipos, há amostras dos índios como sujeitos plenos de atividade na História do Brasil. Contudo, há uma grande distância para uma

maioria dessas obras trazerem mais acertos que enganos, embora perceba-se, crescente preocupação com os textos, não podendo dizer o mesmo das ilustrações. Acrescento que se torna ainda mais complexo, quando na escola indígena, no ensino de história, o visual, as imagens de um mundo, o qual essas populações estão em contato, os indígenas não constem minimamente.

Este conteúdo, a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que nos livros usados na Escola Indígena *Tekator*, não traz absolutamente nada com referência aos índios, mesmo que nos últimos anos, fontes e materiais⁷⁰ surjam, sobre ações diretas e indiretas do Estado ditatorial, contra os direitos humanos dos povos indígenas, não fora selecionado para ser ministrado pela professora de História. A mesma, na sua concepção, nos alegou que este assunto no livro didático, na sua avaliação, é complexo de ser ministrado para os povos indígenas. Mas de fato, não é uma tarefa fácil, já que grande parte dos docentes da educação básica, se acostumou ou aprendeu a ter o livro didático como guia máximo para as aulas, um conteúdo que minimamente não relaciona povos indígenas, como se não existissem nos processos de “desenvolvimento” regional e “integração” nacional em regiões como a amazônica, nos anos do regime militar. Podemos perceber até no texto que abre o livro usado nas aulas de História na *Tekator: O que a história Apinayé ensina*, a importância dada ao próprio livro como material didático, quando o autor Silivan Apinajé diz:

A história passa o conhecimento para o povo Apinayé. Os mais velhos contam as histórias para as crianças e para os adolescentes. Na escola, o professor conta história do livro para os alunos. Assim as crianças não vão esquecer das histórias que eles aprendem. Eles vão contar essas histórias para seus filhos, passando de geração para geração (ALBUQUERQUE, 2007, p.12).

Embora o texto seja referente a história Apinajé e não a ocidental, é significativa para entender as diferenças dadas as duas disciplinas de história e a semelhança em relação ao livro, não exclusivo de uma disciplina, como “reforço” na tarefa de transmitir

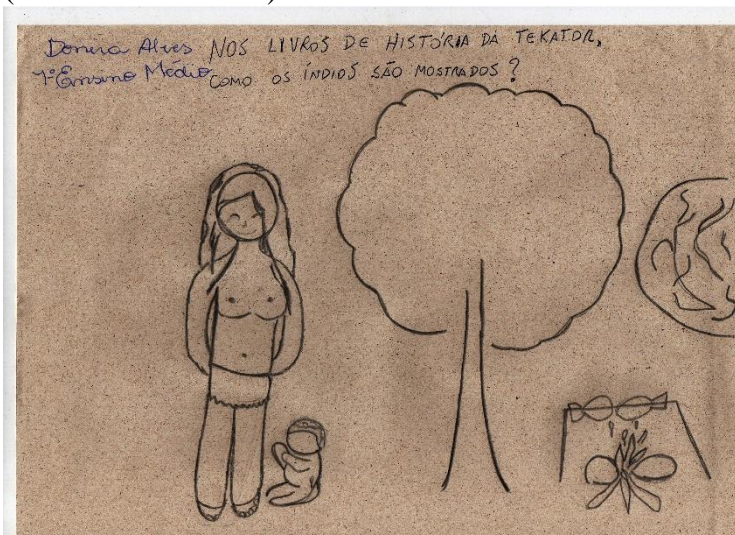
⁷⁰ Ver relatórios disponíveis na internet, da Comissão Nacional da Verdade (2012; 2014); do Comitê da Verdade do Estado do Amazonas: o extermínio do povo Aimiri-Atroari (EGYDIO SCHWADE, 2012); publicações como do CIMI, Povos indígenas: aqueles que devem viver – Manifesto contra os decretos de extermínio, de Heck, Silva e Feitosa (2012); na Revista Porantim, a matéria: Krenak: o presidio indígena da Ditadura, de Campos (2012); a entrevista do professor e pesquisador José Ribamar de Bessa Freire sobre o Relatório Figueiredo: mais de sete mil páginas sobre a violência contra indígenas no Brasil (FACHIN, 2015); o artigo sobre a Guarda Rural Indígena (GRIN), formada pelos militares, indígenas aprenderam técnicas de repressão e até tortura (FREITAS, 2011); a dissertação de mestrado, Índios e a caserna: políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985 (HECK, 1996).

conhecimento. Muito interessante perceber neste texto, a separação entre os anciãos como representantes do conhecimento tradicional na forma oral de ensino e os professores na escola munidos dos livros como transmissor (reforçador do não esquecimento) das histórias, somadas as formas de ensino no objetivo comum que é o aprendizado das gerações.

Assim, a coleção *Oficina de História* nos seus três volumes para o ensino médio, não recebe aqui nossa crítica focal e direta aos textos, conteúdos, as ausências e as presenças indígenas na história, estas últimas como poucas e pontuais no período colonial a praticamente nenhuma no decorrer do século XX para o XXI. Os autores não podem ser simplesmente julgados, por apontadores externos ao processo editorial, pela sua seleção e recorte do que tem e do que falta, de fatos e personagens deste ou daquele grupo étnico-racial. Não impedindo de perceber que uma base “europeizante” da história permanece e recebe recortes, “enxertos de indígenas” nas narrativas e como os ditos e não-ditos se aplicam abrindo para professores e estudantes a crítica e reflexão, ou não. Tão ou mais relevante, é a problematização deste tipo de material dentro de uma escola indígena, de um povo em específico, o Apinajé.

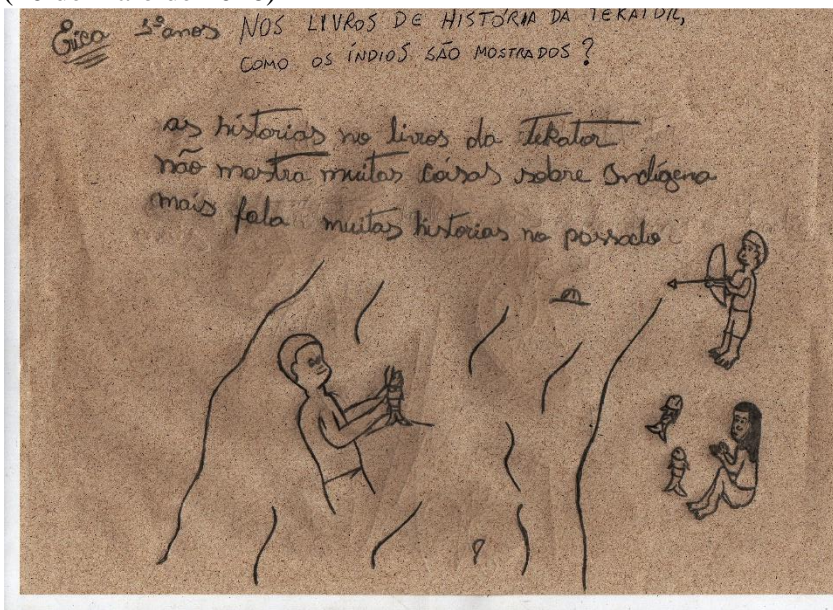
Numa atividade que propus a alguns alunos do ensino médio, para que representassem por meio de desenho ou escrita, sobre como, para eles, os povos indígenas eram apresentados nos livros usados em sala (todos os livros de ambas as disciplinas), um padrão surgiu diante de todas as respostas, como nos exemplos de duas alunas do 1º ano do Ensino Médio:

Figura 13 – Atividade da estudante Denira Alves, 1º ano do Ensino Médio da E.I Tekator. (20 de maio de 2016)



Fonte: Atividade proposta pelo autor.

Figura 14 – Atividade da estudante Erica Apinajé, 1º ano do Ensino Médio da E.I Tekator. (20 de maio de 2016)



Fonte: Atividade proposta pelo autor.

Os estudantes indígenas no presente, tem o índio nos livros, como notadamente seres do passado. Caçador, coletor, integrado a natureza, oposto aos *Kupê* das cidades, apresentado sem diálogo efetivo com o presente indígena do século XXI, vivido pelos habitantes das terras Apinajé, da aldeia Mariazinha, frequentadores e usuários da Escola Indígena Tekator, ou consumidores dos serviços e produtos das cidades distantes e próximas, como Tocantinópolis. Adriano Toledo Paiva (2012) em texto, *Os índios e a nossa aldeia global*, relata a participação de 400 índios brasileiros mais 1200 de outros países, juntamente com os “brancos” (líderes mundiais, chefes de estado, cientistas) na Conferência das Nações Unidas (ONU) que ocorreu no Rio de Janeiro em 2012, a *Rio+20*. Evento que inteirou globalmente discussões das diretrizes de desenvolvimento sustentável, proteção ambiental e erradicação da pobreza. Estes indígenas ficaram numa aldeia urbana, a *Kari-Oca*, as tendas construídas para abrigar os participantes eram cheias de instrumentos tecnológicos, em formato *high-tech*.

Paiva (2012, p.179), fala que neste evento, “os índios brasileiros conjugavam em seus projetos políticos vitais e culturais, e de forma notável ‘tradição’ e ‘modernidade’”. O autor relata que mapeou entre os estudantes que foram ao evento, discursos com tom de descredito e admiração ao verem indígenas com camisas de futebol, “shortinhos”,

operando câmeras, celulares, *notbooks*, estudantes universitários que acompanhavam o mundo pela internet e outros meios de comunicação e informação. Sobre tais discursos, o autor conclui que, “Infelizmente, em nossos espaços escolares ainda permanece a imagem de um indígena relegado ao passado, a uma ancestralidade, um índio amorfo, isolado culturalmente e relegado à permanência de seus ‘antigos costumes ancestrais’” (PAIVA, 2012, p. 179). Como professor da educação básica em colégio não-indígena na cidade de Tocantinópolis, podemos registrar também, argumentos e posicionamentos de estudantes e até de professores com relação aos Apinajé, semelhantes aos discursos expostos por Adriano Paiva na *Rio+20*, além de sólidos equívocos e preconceitos como os de preguiçosos, vagabundos, cheios de terras e direitos, etc.

Portanto, na visão dos estudantes diante de seus livros, o índio permanece no passado, na produção de identidade e diferença, se faz estacionado e antagônico ao desenvolvimento não-indígena, nas cidades e metrópoles. Uma consciência histórica da vida indígena no passado em meio as permanências e transformações no curso histórico até o presente, de forma crítica para manutenção de identidades étnicas, é debilitada quando o lugar indígena ao passado, desprendido das mudanças no tempo, é predominante na cultura didática escolar.

Num artigo que buscou tratar especificamente de uma análise de um livro didático pós Lei 11.645/2008, no atendimento do que a mesma torna obrigatória, a inclusão da história e cultura indígenas na educação básica, o que passa por questões que vão além da edição dos livros, mas da formação universitária dos professores, de metodologias e novas abordagens. A autora concluiu que:

No LD que foi o alvo de nossos estudos já percebemos algumas mudanças em decorrência da introdução da lei. Outras ainda se fazem urgentemente necessárias, como por exemplo, o ‘encontro’ entre as matrizes indígenas e africanas, pois, de modo geral, cada uma dessas etnias é apresentada de maneira isolada e sempre em relação ao modelo europeu (SILVA, M., 2012, p.164-165).

Conclusão que está próxima da coleção usada na Escola Indígena *Tekator*, apesar das permanências, as exigências da legislação levaram os volumes de *Oficina de História* a saídas do geral historiográfico tradicional, como em algumas possibilidades de problematização, da visão europeia ocidental histórica, em atividades e exercícios⁷¹

⁷¹ Numa página, são apresentados trechos do romance de José de Alencar, *Iracema* (1865) e um quadro (1881), uma pintura de mesmo nome, de autoria de José Maria Medeiros. Os autores lançam três questões: 1. Como a personagem Iracema é apresentada no texto e no quadro? 2. Quais as relações dessas representações e a questão nacional no Brasil do século XIX? 3. Trata-se de representações românticas ou

propostos nos livros. No caso de uma escola indígena, o que se faz urgentemente necessário é a produção de materiais didáticos com ampla participação dos professores e demais membros dos movimentos indígena e indigenista, se atendo as particularidades de cada etnia e as formas como estas lidam com o tempo-espaço, na relação histórica com os outros povos e culturas.

Temos então, que os professores das disciplinas de história na Escola Indígena *Tekator*, os indígenas e não-indígenas, não estão conseguindo fazer adaptações dos conteúdos dos livros didáticos, das respectivas orientações curriculares e na dinâmica intercultural, o que passa pelo diálogo entre as duas disciplinas de História na escola. Espera-se que com autonomia, possam construir um ensino-aprendizagem histórica escolar, voltado para o que interessa aos Apinajé, identificando falhas e acertos, contornando-as e potencializando-as. Existem possibilidades de equilibrar ausências e presenças indígenas nos livros e nas salas de aula, quando professores exercitam a pesquisa, entre eles e nos alunos. Já dissemos que a biblioteca da Escola Indígena *Tekator* é muito deficiente e carente, entretanto, há materiais disponíveis a partir de buscas na internet ou nas universidades, fontes que podem ser usadas na escola indígena como suplemento ou complemento.

É o caso da etnografia, *Os Apinayé* de Curt Nimuendajú (1983), cuja existência desta (em forma de livro/impressa ou qualquer outro formato digital), é ausente na Escola Indígena *Tekator* e desconhecida pela maioria dos professores (alguns ouviram falar). No primeiro tópico desta etnografia, *Histórico*, apoiado em fontes do cronista Cunha Mattos, há que no processo da Independência do Brasil, oficialmente em 1822, no Maranhão, forças portuguesas se mantiveram até 1823 e no Tocantins, 76 homens sob o comando do major Francisco de Paula Ribeiro, contra estes, 470 homens das forças “brasileiras”, partiram de Pastos Bons, comandados por José Dias Mattos. Aos últimos, “os Apinayé forneceram uma força auxiliar de 250 guerreiros. Na Ilha da Botica, no Tocantins, a pequena força portuguesa foi obrigada a capitular, depois de luta renhida, sendo Paulo Ribeiro assassinado durante o transporte de volta” (NIMUENDAJÚ, 1983, p.5).

realistas? Justifique sua resposta (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2, p.227). Uma questão do Enem é apresentada neste volume 2 da coleção, na página 240, duas obras são postas para comparação, os quadros homônimos, Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, de 1861 e de Cândido Portinari, de 1948. O enunciado e as alternativas levam a problematização dos períodos históricos distante do fato: A Primeira Missa em 1500, o que envolve indígenas e europeus diante das representações deste fato e dos sujeitos nos séculos XIX e XX (CAMPOS; CLARO, 2013, v.2).

Alunos e professores se mostraram surpresos certa vez, quando falei dessa fonte sobre a participação Apinajé na “Independência”, Nimuendajú traz informações históricas e geográficas sobre esta etnia que datam do século XVII. Outra obra traz informações sobre os Apinajé, não tão acessível, mas que adquirimos em 2014 na cidade de Imperatriz – MA, em loja de editora local, Ética, na 3ª edição. Trata-se de *O Sertão: subsídios para a História e a Geografia do Brasil, de Carlota Carvalho* (2006). Apesar de suas descrições evolucionistas dos povos indígenas a que se refere no século XIX, os quais ela julga como na “idade da pedra”, comparando com as “civilizações dos metais”, há informações importantes sobre os Apinajé, no contexto da formação da cidade de Boa Vista do Tocantins, hoje Tocantinópolis. O que fontes com trechos como este abaixo, a relação do capuchinho Frei Francisco do Monte São Vitor e missões sobre os Apinajé, podem construir e significar nas aulas de História na Escola Indígena *Tekator*?

O modo por que frei Francisco considerava e tratava os selvagens foi funesta a estes. Dos 4.000 homens em plena virilidade contados em 1823 por Cunha Mattos restavam 300 infelizes sujeitos, imundos e moralmente degradados. Quase totalmente a população apinagé havia desaparecido em 19 anos de catequese (CARVALHO, 2006, p.124).

Tais obras, de Nimuendajú e Carvalho, seriam de grande valia nas mãos dos professores e alunos da Escola Indígena *Tekator*, interessados e orientados para crítica dos textos, teriam um bom conjunto de fontes históricas, geográficas, fazendo perceber através dos dados demográficos os impactos dos contatos entre os Apinajé e não-indígenas. Buscando em fontes orais entre seu próprio povo, outros ângulos do que apontam e como se constituiu quadros de resistência, de que forma, desde os primórdios destas relações no século XVIII.

Odaíral Giralduin (2000), em sua tese sobre os Apinajé, faz uma história desse povo a partir de fontes, como o próprio Curt Nimuendajú, já citado, o naturalista Francis Castelnau, que percorreu os sertões da região do antigo norte goiano no século XIX e o historiador jesuíta Luis Palacín, que escreveu *Coronelismo no Extremo Norte de Goiás: Padre João e as três revoluções de Boa Vista. (1990)*, usa também o *Relatório do Presidente de Província de Goiás* e fontes do *Arquivo Histórico Estadual de Goiás*. A questão da terra Apinajé é levantada, cuja questão passou a ser mais problemática após o fim da missão capuchinha do Frei Francisco do Monte São Vitor, de “cuidados” com os indígenas e com os católicos de Boa Vista, na segunda metade do século XIX, deixando os Apinajé “à mercê dos interesses dos moradores da região” (GIRALDUIN, 2000, p.19).

A partir de fontes de não-indígenas e documentos oficiais (apenas) é difícil fazer uma história indígena/Apinajé, contudo, não sendo o objetivo da tese antropológica de Giralдин, mas ainda assim, considerada em seu trabalho e servindo de contribuição para que outros, os próprios Apinajé, aliando-se outras fontes (orais também), possam fazê-la. Não profundamente, Giralдин (2000), mostra que na história do que fora, Boa Vista do Tocantins, no antigo norte goiano, hoje Tocantinópolis – Tocantins, há indícios da participação, do protagonismo Apinajé, que podem apontar a partir de mais pesquisas, uma agência indígena que fuja da crônica utilitária, de usos dos índios como meros soldados, nas lutas por poder político e econômico de coronéis na região.

Enquanto o extremo norte da região central do Brasil, estava recebendo gentes de outras regiões, se estabelecendo, fundando vilas e cidades, os Apinajé eram parte integrante e também interessada, com defesa e ataque neste processo, se valendo de estratégias que podem não constar nas fontes mais convencionais. Há uma recorrência dos Apinajé como integrantes de forças militares, como no processo de independência do Brasil (NIMUENDAJÚ, 1983), nos movimentos de revoltas ou “revoluções” de Boa Vista, na transição do século XIX para o XX (GIRALDIN, 2000). Para os Apinajé, para a história ensinada nas escolas destes, há de se explorar nestes contextos, personagens e agências que transcendam narrativas que terminam por destacar apenas sujeitos não-indígenas como os coronéis Carlos Gomes Leitão, José Dias, Leão Leda e o lendário Padre João Lima cuja fama, fez a cidade ser sua, a “Boa Vista do Padre João”.

Movimentos indígenas Apinajé que culminaram com a demarcação da Terra em 1985, mostram que os Apinajé não assistiram passivamente os “brancos” fazerem história, há antecedentes no desenvolvimento da luta por terra indígena para este povo. Eles já estavam fazendo história, embora não soubessem, ao menos, não como a história nos termos dos brancos, tal discussão é alcançada por Giralдин (2000) quando na sua tese fala da *História dos (para os) Apinajé*. Carelli (1985), com base em entrevistas dos antropólogos Gilberto Azanha e Maria Elisa Ladeira do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), traz um “capítulo” importante da história Apinajé, a demarcação da Terra Indígena (TI), ainda na Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Processo carregado de tensão entre indígenas e não-indígenas, que não sumiram totalmente na atualidade, cercada por ameaças a reserva indígena. Muito lembrada em discursos políticos de lideranças indígenas e professores, está a ardilosa luta pela terra, mas sem tanta informação histórica deste processo.

Sobre a Terra, tema significativo para os Apinajé, voltando em Nimuendajú (1983), temos narrativas das primeiras aldeias⁷², chefias e relações conflituosas internas e externas, entre aldeias Apinajé e com outros povos da região, como os Krahô. Entre estes chefes, está José Dias Mãtyk, nas primeiras décadas do século XX, na aldeia de nome Bacaba, o Cacique Mãtyk, devido a invasão cada vez mais frequente de “neobrasileiros” no território indígena, este chefe, segundo Nimuendajú (1983, p. 12), “Em 1927 resolveu fazer a longa viagem ao Rio para apresentar suas queixas ao Presidente da República, uma vez que na capital de Goiás não fora satisfeito”. Adoeceu na viagem e teve que regressar, depois de muita demora, o que fez seu povo pensar no pior, o líder chegou recebido como herói e manteve ainda a aldeia de pé, um enredo deixado pelo etnógrafo. Para o ensino de História nas aulas das escolas Apinajé, Mãtyk é uma personagem que ainda não lhe é dada a devida importância, quando não lhe é imputado o desconhecimento, mesmo que a escola da aldeia São José leve o seu nome.

Observando que desenvolver um ensino de história que consiga ser significativo, reflexivo do passado-presente dos povos indígenas local e globalmente, sendo a história indígena dialogável quando possível com a história nacional e mundial, sem ser reprodução de apêndices de uma grande história oficial, de equívocos, estereótipos e preconceitos, problematizando as relações de poder na produção de identidades e diferenças, é algo que está dentro do complexo de busca por uma escola indígena diferenciada. Ainda voltando na questão da terra para os Apinajé, os textos do livro didático usado para História Indígena Apinajé, na disciplina de *Cultura e Diversidade Indígena*, ministrada por professor indígena, mostram preenchimentos das lacunas que os livros da Coleção *Oficina de História* e a professora *kupē* na disciplina de História como “Ciência humana”, não alcançam, atendendo melhor o ensino de história na escola indígena. Vejamos o texto, *Āmnepēm pyka hy kêt ri - Antes da Demarcação das Terras Apinayé*:

Antes da chegada dos europeus, nossos bisavôs e bisavós moravam na beira do rio Tocantins. Depois chegou um padre com a turma dele e começou a enganar os índios para se afastarem do rio Tocantins. Até hoje nós estamos muito afastados do rio. Mas, os mais velhos são corajosos; não são alfabetizados, mas conversavam com as autoridades lá fora. Conversavam com presidente da república e outros órgãos. Assim os mais velhos tratavam

⁷² Nimuendajú (1983) registra 4 aldeias em 1928, quando visitou os Apinajé pela primeira vez. Eram as aldeias: Mariazinha, Cocal, Gato Preto e Bacaba (hoje São José). Atualmente, segundo informações da Coordenação da FUNAI na área da Terra Indígena Apinajé, na pessoa do Coordenador Técnico-Local, Bruno Braga Fragoso, existem 40 aldeias espalhadas na reserva.

assuntos para a demarcação de nossa terra. Os posseiros, invasores e, principalmente, fazendeiros tomavam conta de nossas terras. E as comunidades não podiam sair para algum lugar ou matar suas caças para se alimentarem. Até os nossos representantes chegaram lá fora e fizeram reunião com a comunidade para que nós pudéssemos tirar aquelas pessoas que moravam dentro da reserva. Mais tarde chegaram muitas tribos, como Xerente, Xavante, Krahô, Kanela, Funiô, Kaiapó e Pankararu. Essas tribos nos ajudavam durante a demarcação. Mesmo assim, nós perdemos um índio dentro da delegacia de polícia. No final, a polícia federal e o exército demarcaram nossas terras. A demarcação não foi fácil, foi briga e muitas lutas. Assim nós ganhamos nossas terras (Autor: Ivan Apinajé. Livro História e Geografia Apinayé, ALBUQUERQUE, 2007).

Percebemos que a narrativa puxa o passado anterior a colonização, dos bisavôs e bisavós, apontando mudanças no espaço dos Apinajé, da beira do rio Tocantins⁷³, para distante dela. Sobre o espaço geográfico e a territorialidade Apinajé, é importante acentuar que dizer que esta etnia é um povo do Tocantins, pode esconder a ancestralidade um passado cujo território compreende regiões entre os rios Araguaia e Tocantins por vezes ultrapassando as margens, abrangendo estados como Pará, Maranhão, antigo norte goiano, hoje Tocantins (NIMUENDAJÚ, 1983).

O texto que é didático, usado na Escola Indígena *Tekator*, faz crítica contundente aos missionários que promoveram os aldeamentos, afastando-os do rio e também volta no tempo para alcançar os velhos corajosos que mesmo não alfabetizados, foram atrás das autoridades, do presidente da República tratar da demarcação da terra. Parece ser sobre o Cacique Mătyk⁷⁴, da antiga aldeia Bacaba, que empreendeu longa viagem atrás do presidente do Brasil em 1927 (NIMUENDAJÚ, 1983), e o “padre enganador”, seria o Frei Francisco do Monte São Vitor? (CARVALHO, 2006) (GIRALDIN, 2000).

As invasões e domínios de não-indígenas sobre suas terras, que seguiram desde os primeiros contatos com os *kupē* no século XVIII, até a década de 80 do século XX, são postas, ressaltando o apoio que tiveram de outros povos indígenas, formando um verdadeiro “Mutirão Guerreiro” (CARELLI, 1985), na luta pela demarcação da terra que foi alcançada em 1985, não sem muita briga e luta. A T.I Apinajé faz parte da Amazônia Legal, com 141.904 ha. Onde vive uma população indígena de 2.412 pessoas (SOCIOAMBIENTAL, 2016). Ladeira e Azanha (2003), afirmam que considerando a

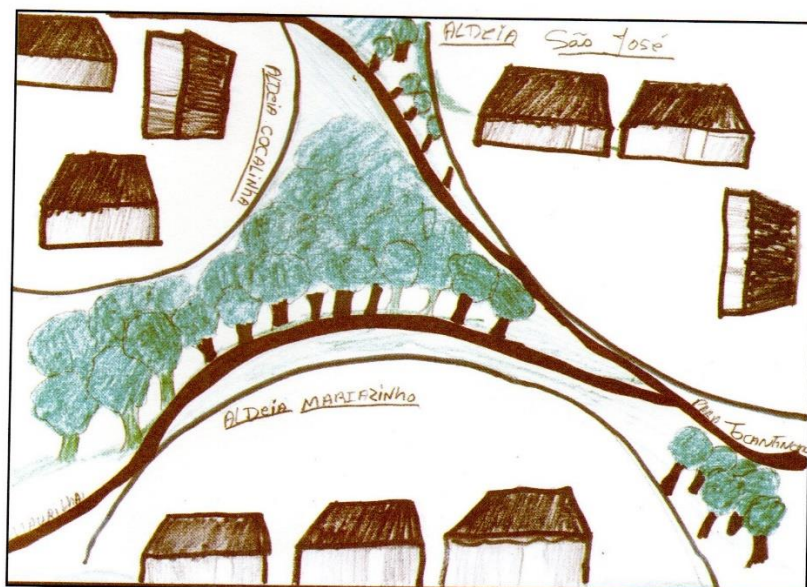
⁷³ Algumas narrativas orais apontam que as primeiras aldeias Apinajé ficavam onde hoje é beira rio da cidade de Tocantinópolis-TO.

⁷⁴ Em Nimuendajú (1983), a grafia do Cacique da Bacaba aparece como *Matúk*. Em Sotero Apinayé e Albuquerque (2012) aparece como *Mătyk*, assim como no livro didático de narrativas usado na escola *Tekator*. A escola indígena da aldeia São José, também tem o nome de *Mătyk*.

conservação dos ecossistemas, a T.I Apinajé está relativamente bem preservada, recuperando-se rapidamente da degradação provocada pela presença de mais de 600 famílias de regionais não-indígenas em suas terras até a demarcação da área em 1985.

Figura 15 - Ilustração de Diana Apinajé, do texto: *A terra é luta*.

Mẽ pyka nê omrê



Desenho: Diana Apinajé

Fonte: Livro de História e Geografia Apinajé (Albuquerque, 2007, p.91)

Sobre a tensão entre indígenas e os locais não-indígena de Tocantinópolis, encontramos algumas fontes, jornais de circulação nacional que noticiaram a demarcação na época (1985). O famoso Cacique Raoni, da nação Mebengokre (Kayapó), líder indígena de projeção internacional, esteve presente como um dos líderes guerreiros no mutirão para demarcar a Terra Indígena Apinajé. Na matéria de João Bosco (1985, p.12) do *O Globo*, Raoni disse: “Meu coração ‘tá’ alegre. Vai sair um bom decreto e índio, fazendeiro e posseiro não vão mais precisar brigar”. Já em outra matéria do mesmo jornal, em edição posterior, o mesmo enviado especial, Bosco (1985, p.6) registra fala do vereador Evandro Guimarães (presidente da Câmara), inconformado com a demarcação da T.I Apinajé, disse: “A gente não pode evitar a matança de índios porque a decisão anunciada significa o fim de Tocantinópolis”.

Voltando ao pequeno texto do livro de História Apinajé, sobre a demarcação da terra, de autoria indígena, dá conta de vários séculos, é crítico de personagens e explicativo do processo da demarcação. Ao modo Apinajé, de tempo cíclico, sem diacronia e sem datas, sincronicamente descreve fatos que unem os séculos anteriores ao XVI, da colonização até o XX, o processo demarcatório de terra e de lutas, é

contextualizado nos termos indígenas. O texto conversa com fontes não-indígenas já aqui citadas, contudo, não nos foi passado que no processo de produção, se houve de fato fontes apresentadas, o livro não as consta, mas nos foi informado que na metodologia, muitas conversas (pesquisas) com os anciãos foram realizadas. Vemos um potencial se fontes e informações, além das orais, fossem melhor aproveitadas, problematizadas, para ampla complementação entre as histórias, indígenas e não-indígenas, quando ambas na verdade são as mesmas.

Temos um equívoco no final do texto quando diz que “a polícia federal e o exército demarcaram nossas terras”, quando tais instituições não poderiam fazê-la em 1985 e nem atualmente, e sim os poderes executivo e judiciário. Da mesma forma que temos erros nos materiais didáticos não-indígenas sobre os povos indígenas, não se deve gerar equívocos sobre o “mundo e as leis dos brancos”, já que estes conhecimentos na escola indígena, são afirmados como instrumentais para os índios em suas lutas por direitos.

A partir deste texto, entendemos que as aulas de História indígena, ministradas por professores Apinajé, na língua materna podem ser bem mais significativas para os estudantes que as aulas da outra disciplina de História, a ocidental. Entretanto, a interculturalidade deve acontecer, embora alguns alunos demonstrem melhor assimilação da disciplina indígena, os conteúdos e conceitos não-indígenas são necessários devido a situação de contato, o qual, os próprios professores e alunos indígenas afirmam precisar. Diferentemente da escola *Toldo Campinas*, da etnia Kaingang, na dissertação de Medeiros (2012, p.95), que afirma que nesta escola indígena do Rio Grande do Sul, a “escrita apresenta-se como um complemento e não como a peça central na qual toda a aula se baseia”. Na Escola Indígena *Tekator*, nas aulas de História (como nas demais), o “reino da escrita” predomina como vetor de apreensão dos conhecimentos dos *kupē*.

Os professores expuseram que os alunos se dispersam muito fácil com aulas que usam de muita oralidade, que os mesmos preferem a escrita (ou será que os docentes também preferem?). Assim, nos conteúdos como os de história, há um interesse enorme pela “alfabetização e letramento” das palavras daquele universo de conhecimento (o histórico por exemplo). Parece-nos que uma das fortes razões de frequência na escola, é aprender a ler e escrever em português (nas disciplinas de professores *kupē*)⁷⁵. Na

⁷⁵ Nas disciplinas ministradas por professores indígenas, a escrita dos conteúdos no quadro, as cópias nos cadernos, mais “escrever” do que “falar” é predominante. Contudo, alguns professores fazem o exercício de bilinguismo com maior frequência, o que está em português é colocado também em Apinajé. Essa

observação das aulas, a dinâmica de cópias dos materiais didáticos no quadro negro e nos cadernos é uma constante. Motivo este, que torna os textos dos livros didáticos já apresentados aqui, que são reproduzidos no quadro, transplantados para os cadernos, atividades, exercícios e provas, ainda mais problematizáveis quanto a informação e formação dos conhecimentos históricos e culturais destes povos.

Resta mais aprofundamento nessa questão da escrita nas aulas, para entendê-la no universo cognitivo indígena, o que temos como cópia de conteúdos, do quadro para o caderno, possa ser um traço da forma de aprendizagem indígena. Consistindo na repetição dos gestos, das práticas, como no exemplo de um ancião que ensina a tecer um cesto com o aprendiz ao seu lado, copiando cada movimento do trançado. A escrita como a escola, é um elemento exógeno aos povos indígenas de tradição oral, não deve causar tanto estranhamento que uma das finalidades entendidas por estes povos da escola, seja o domínio da língua escrita, “desenha-la” tanto em português como em Apinajé.

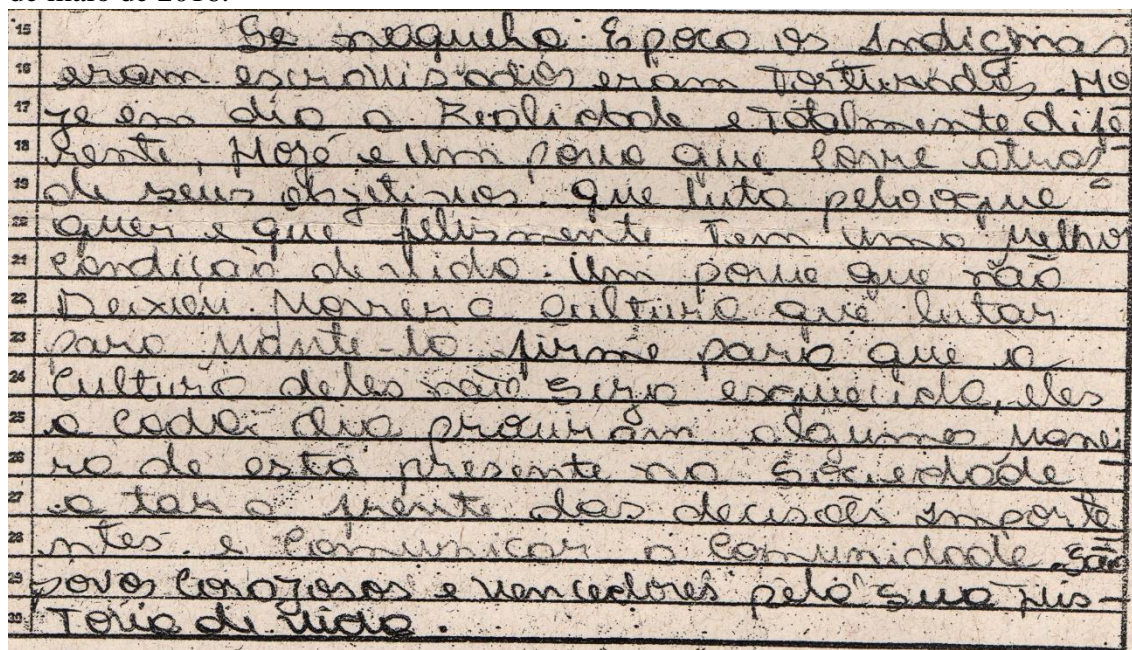
Contudo, reconhecemos em alguns estudantes, domínios da escrita das palavras relacionadas aos sentidos e significados que para indígenas podem ser sempre mais complexos, visto que embora sejam falantes e escritores da língua portuguesa, suas estruturas de pensamento, de concepção do mundo são distintas. Há de se explorar o trabalho de tradução entre mundos. Maiara Oliveira Guajajara estudante da Escola Indígena *Tekator*, fora criada entre os Apinajé. Perguntada em 2015, quando estava no 2º ano do Ensino Médio, sobre as disciplinas de História na *Tekator*, conhecimentos históricos indígenas e não-indígenas, suas funções e importância, respondeu:

Faz tempo que estudei sobre a história da escola e da terra, quase nem me lembro, mas é importante, assim como outras coisas da vida Apinajé, se a gente tem mais conhecimento do que tá passando aqui e lá fora, podemos mudar a realidade do nosso povo (Maiara Oliveira Guajajara, em entrevista).

Maiara, atualmente no 3ª ano do Ensino Médio, fez uma redação como exercício para prova do Enem, com o título: *A cultura indígena de geração em geração*. Se referindo na introdução, comparativamente a um passado no qual os povos indígenas sofreram, foram escravizados, e que quase perderam sua cultura, Maiara desenvolve e conclui:

preocupação é bastante notável no professor Júlio Kamêr Apinajé, que ministra justamente Língua Materna. Até em anotações gerais nos afazeres da escola, este professor se preocupa em exercitar a língua Apinajé escrita.

Figura 16 - Fragmento da redação da estudante Maiara Oliveira Guajajara. Escrita em 19 de maio de 2016.



Fonte: Acervo do PIBID Indígena UFT – Campus Tocantinópolis.

A aluna sintetiza na sua produção, relativamente, o nível do seu aprendizado em história na escola indígena *Tekator*. Demonstra-nos em certa medida, o que Jörn Rüsen (2011, p.44-45) fala sobre aprendizado histórico, diante desta redação de Maiara, como expressiva de sua aprendizagem:

A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e nos tratamentos dos problemas do presente.

Maiara aprendeu que o passado para os povos indígenas foi nefasto, e tal sofrimento destes povos, implicou em impactos em suas culturas (o mesmo que suas histórias), nas gerações anteriores em suas passagens para as seguintes. Quando ela fala que os indígenas “procuram de alguma maneira estar presentes na sociedade e a frente das decisões importantes e comunicar a comunidade”, ela pode estar se referindo ao presente no qual nota, sua comunidade escolar, como centro de irradiação e acontecimentos políticos como o primeiro *Movimento pela Educação Indígena Apinajé*, já mencionado neste trabalho.

Circunstâncias presentes compreendidas na esteira da particularidade de um passado, que a aluna tem como tenebroso, são postos na sua análise. A presença indígena na sociedade envolvente e a comunicação entre líderes e comunidade, acerca dos

problemas a serem enfrentados, no julgamento da estudante, são tidos como superáveis na manutenção cultural e pela coragem que torna os povos indígenas, vencedores a partir de suas histórias de vida.

Figura 17 - Maiara Oliveira Guajajara e seu filho, em 19 de maio de 2016.



Fonte: Acervo pessoal do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Indígena *Tekator* em seu processo histórico de escolarização, de leitura e interpretação do povo Apinajé acerca dessa instituição, desenvolveu-se uma busca pela educação indígena ideal, em fazê-la diferenciada e alinhada na construção da etnicidade e convergente dos interesses e demandas coletivas desse povo. Todo esse processo se relaciona diretamente e especialmente com o desenvolvimento da História como disciplina escolar, por se caracterizar por conhecimentos que tem em seu escopo, a produção de identidade e diferenças a partir de um ensino intercultural, envolvendo atores que transitam entre as culturas indígenas e da sociedade nacional.

De forma que a disciplina que trata da História Indígena ministrada por professor Apinajé em contraste, oposição ou em complementação com a disciplina de História como “ciência ocidental” lecionada por professora não-indígena, põe em jogo elementos de uma educação histórica escolar entrecruzada e problemática na complexidade de harmonia em formas distintas de entendimento entre história, tempo, mito, realidade. Neste conflito, os interesses e prática indígena na busca de sua escola, emergem com força imprimindo na forma Apinajé de ensinar e aprender História que seja melhor sentida, portanto significativa.

Evidente que diante de uma escola jovem, se tratando de processo educativo requerendo maiores prazos, há problemáticas centrais desde a fundação da escola, como as impostas pelos materiais didáticos, na ordem da língua dominante, da escrita em português como um grande desafio. Palavras, conceitos e ideias que podem sem atenção devida que o público indígena requer, reproduzir velhos e novos equívocos do ocidente para a aldeia e o inverso também. Mesmo com avanços em decorrência da Lei 11.645/2008, os materiais didáticos ainda deixam a desejar, visto que não há preocupação governamental com materiais didáticos nas escolas indígenas, o livro da disciplina dita como História ocidental é o mesmo que é distribuído nas escolas não-indígenas de todo o país. Não se pode ignorar, por maior e mais bem feita seja a crítica indígena aos textos, imagens e narrativas, o poder que tem os livros didáticos principalmente quando são guias predominantes para os professores em suas aulas.

Os livros usados na disciplina de História indígena, com textos e ilustrações de autoria dos próprios professores Apinajé, por esta característica inicial, já são um contraponto importante à outra disciplina, mostrando que há uma “outra história”

particularidade na forma da mesma ser escrita, contada, ensinada e aprendida. Contudo, observamos que os professores Apinajé esperam maior apoio e mais autonomia na política de produção dos seus próprios materiais didáticos, notamos que alguns desses professores, reclamam as autorias desfocadas na tutela de organizadores e editores dos livros. Significando ao nosso ver, um reflexo que vai além de qualquer vaidade individual neste caso, os Apinajé querem produzir e terem reconhecimento de suas produções, valorizando-se os escritores, valorizam-se as histórias de todo o povo.

Falando em autoria, protagonismo no ensino de história que não existe sem conhecimento, temos os anciãos Apinajé, reconhecidos como “bibliotecas humanas”, fonte viva e ambulante de saberes, das histórias antigas que sempre se renovam na oralidade. Apesar do potencial ancião para o ensino de história na escola, ainda há conflitos na relação dos velhos e a jovem escola, divergências entre tradição e modernidade representada na escolarização, “coisas de índios versus coisas dos brancos”. Entretanto, há interesses nesta adesão, que partem da comunidade, dos jovens, principalmente dos professores, e dos próprios anciãos que não se excluem por completo.

Por meio de momentos políticos ou em projetos pedagógicos, os anciãos se aproximam da Escola Indígena *Tekator* como membros ativos, imprescindíveis e solidários da comunidade que além de indígena é também escolar. Tal dinâmica de aproximação dos anciãos é configuradora ao mesmo tempo de um ensino de história diferenciado, contrapondo um modelo de educação ocidental onde o escrito grava e impera, sendo os velhos oradores descartáveis, e de uma escola indígena na possibilidade de ser um estabelecimento de ensino intercultural.

A escola e o ensino de história no estágio que se encontram, são importantes para a manutenção política da autoafirmação étnica Apinajé, apesar de problemas nos livros, nas reproduções em algumas falas na escola, nas imposições dos órgãos estatais e suas diretrizes como embaçadoras da visibilidade Apinajé por eles mesmos, indígenas diante da sociedade envolvente. As disciplinas de História entrecruzadas em suas diferenças, deixam uma forte noção de demarcação de lugares históricos onde os Apinajé em geral, se situam na sua indianidade na relação com os *kupē*. As noções de tempo e história, de perspectiva histórica vão se tecendo nessas características, na interculturalidade, na fronteira do indígena e não-indígena, de modo que o Apinajé do presente prevalece, não estaticamente, mas em plena ressignificação.

Na Escola Indígena *Tekator*, de forma autônoma, ainda não há um nível de lida metodológica e teórica com fontes históricas, mesmo as orais que em projetos de pesquisas ou em atividades de professores e estudantes, possam avançar no conhecimento histórico dos Apinajé em seu território ancestral e a trajetória deste povo, até a realidade presente em que se encontram na sua escola. Mas a história é ensinada e aprendida de formas extracurriculares na prática e na necessidade do povo Apinajé no presente, seja por meio de necessidade de reorientações culturais ou como nas questões políticas envolvendo território, estradas, reivindicações da própria educação escolar, traduzida em movimentos públicos de protestos, onde informações críticas e argumentos de cunho histórico surgem nos discursos de lideranças escolares e políticas da comunidade. Nestas formas os conteúdos históricos ligados a temas significativos para este povo surgem com efeito, como na temática da terra.

Nesta pesquisa, acompanhamos que nos últimos anos, os Apinajé estão realmente em busca de uma educação escolar indígena que lhes atendam em suas particularidades sociais e culturais, o que passa pelo âmbito político, campo em que a escola serve de instrumental na luta deste povo diante do que ele reconhece como negativo advindo da sociedade nacional. Instrumental político que necessariamente passa pelos conhecimentos históricos, por isso a importância das disciplinas de História que estão sendo desenvolvidas na Escola Indígena *Tekator*. Conhecimentos que podem ser usados como armas nessa luta, quanto mais os estudantes e a comunidade tiverem acesso ao histórico de luta e conquista que se deu na demarcação da Terra Indígena Apinajé por exemplo, mais fortes serão para a manutenção e reivindicação deste e outros direitos.

Na Escola Indígena *Tekator* como fronteira, o ensino de história se constitui também como lentes para o entendimento indígena dos caminhos, dos cruzamentos entre histórias e constituição de mundos. Reinterpretando, reelaborando conceitos, as vezes invertendo lógicas ou mesmo, criando novas, como em uma das conversas que tivemos com o professor Júlio Kâmer Ribeiro Apinajé, sobre o “descobrimento” do Brasil em 1500. Júlio argumentou que se trata de uma grande falácia, invenção dos *kupē*, posto que fora chegada ou encontro, mas não descoberta e disse mais, “não foram eles que encontraram a terra que depois chamaram de Brasil, mas foi o contrário, a terra que encontrou eles”. Assim, os Apinajé estão em busca de sua escola ideal e nesta trilha, encontram elementos e argumentos para contar, ensinar e aprender sua história na (re)visão de outras histórias.

A partir desta conclusão, propomos aos professores e estudantes da Escola Indígena *Tekator*, que coletivamente, com ampla participação da comunidade escolar indígena Apinajé, a construção de projetos para confecção de materiais didáticos com maior autonomia, autoria e independência nas concepções pedagógicas na constituição destes materiais. Experimentando tecnologias como gravadores de áudio e vídeo na captação de falas e imagens dos anciãos contando histórias, das festas e rituais indígenas, do cotidiano Apinajé. Sendo necessários o apoio técnico e financeiro dos órgãos governamentais competentes a educação escolar indígena do Tocantins ou do governo federal, como também metodológicos em parcerias com universidades e pesquisadores.

Um dos caminhos para estes projetos, encontra-se no fortalecimento do uso de tecnologias como a do Blog na internet, já usada em alguns projetos idealizados e aplicados pelo professor Júlio Kâmer no campo da cultura Apinajé, que pode ser dirigido para as disciplinas de História como em outras. Produzindo narrativas e divulgando-as neste canal, versões das histórias indígenas e dos *kupē*, destacando os pontos de vista Apinajé sobre a História oficial, estimulando assim a elaboração de versões históricas nas perspectivas indígenas, criticando e problematizando as ausências ou invisibilidades indígenas nas narrativas dos livros didáticos, adotados na Escola Indígena *Tekator*.

Observamos que os Apinajé, desenvolvem bem suas atividades quando elas ultrapassam o plano teórico, escrito e formal, ganhando a vida prática na aldeia, no chão e calor das atividades culturais que envolvem toda comunidade. Portanto, pensamos que tais projetos, elaborados pelos Apinajé, na intenção de desenvolverem uma cultura escolar histórica própria e mais consciente da função dos conhecimentos históricos na escola e na vida cultural, podem compor com muita força as lutas políticas que os Apinajé travam historicamente, orientando melhor tais empenhos deste povo.

É necessária também, a criação de um banco de fontes e dados específicos da temática indígena ou do povo Apinajé, como cópias de algumas fontes escritas, como as citadas neste trabalho ou garimpadas na internet, em acervos de universidades, para que os professores possam fazer consultas para elaboração de seus projetos. Sobretudo, é preciso que os Apinajé levem em consideração tais recursos e medidas como necessários e os reivindiquem dentro das pautas de melhorias da sua educação, rumo a uma escola indígena diferenciada.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 426 p. Tradução de: J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A educação escolar apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Puc Goiás, 2011. 240 p.

_____. **Amnepêm Apinajejaja ujarenh ne pika kôt memoj pumunhã kagà - História e Geografia Apinayé**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007. 92 p. Autores: professores indígenas.

_____. **Apinaje Grer ne Ujarenh ã Kagà - Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé**. Fortaleza: Printcolor, 2007. 87 p. Autores: professores indígenas.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. ALMEIDA, Severina Alves de (Org.). **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Goiânia: América, 2012. 369 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SALVADOR APINAYÉ, Ana Rosa; SOUZA APINAYÉ, Maria Célia Dias de. Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena: relatos e experiências Apinayé. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Puc Goiás, 2011. p. 15-39.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco. In: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Fgv, 2010. Cap. 1. p. 12-28.

ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. Bravos Guerreiros: Injustamente esquecidos, soldados indígenas tiveram participação importante na Guerra do Paraguai. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 29, p.1-4, fev. 2008. Mensal. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/bravos-guerreiros>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

ALMEIDA, Severina Alves de. Os Apinayé: aspectos sociohistóricos. In: ALMEIDA, Severina Alves de. **EDUCAÇÃO ESCOLAR APINAYÉ DE SÃO JOSÉ E MARIAZINHA: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: América, 2012. p. 16-48.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Bilíngue, Bilinguismo e Interculturalidade no Contexto Escolar Apinayé: o professor de língua materna em Perspectiva. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Puc Goiás, 2011. p. 95-122.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Ed.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2006. p. 7-25.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 187-227. Tradução de: Elcio Fernandes.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, Campo Grande, v. 26, n. 14, p.11-29, jun. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l], v. 12, n. 1, p.53-69, abr. 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 70-78.

_____. O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS. em **Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p.105-116, set. 1994.

BOAS, Franz. **A Mente do Ser Humano Primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010. 205 p. Tradução de: José Carlos Pereira.

BOSCO, João. Apinajés: Caciques decidem esperar solução em Brasília. **O Globo**. [Rio de Janeiro], p. 06. 11 fev. 1985.

_____. Caciques já preparam festa para comemorar demarcação da reserva. **O Globo**. [Rio de Janeiro], p. 12. 10 fev. 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995. 116 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Um olhar sobre a educação indígena com base no censo escolar 2008**: estudo realizado a partir dos resultados do censo escolar da educação básica. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2009. 45 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: Mec/sef, 1998.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

CAMPOS, André. Comissão da Verdade Krenak: o presídio indígena da ditadura. **Porantim: em defesa da causa indígena**, Brasília, v. 35, n. 347, p.8-9, ago. 2012.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de história**: volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. **Oficina de história:** volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

_____. **Oficina de história:** volume 3. São Paulo: Leya, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997. Tradução de: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da Ufrj, 2007. Tradução de: Luiz Sérgio Henriques.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 01-23.

CARELLI, Vincent. Mutirão guerreiro conquista demarcação Apinayé: mas os índios prometem lutar pela área do Gameleira. In: CEDI (Rio de Janeiro). **ACONTECEU ESPECIAL: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 1985.** 15. ed. Rio de Janeiro: Cedi, 1984-1985. p. 262-266. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/38257783/Aconteceu-Especial-numero-15-Povos-Indigenas-no-Brasil-1984>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão:** subsídios para a História e a Geografia do Brasil. 3. ed. Imperatriz: Ética, 2006. 442 p.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Histórias Ameríndias. **Novos Estudos Cebrap**, [s.l], n. 36, p.22-33, jul. 1993.

_____. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. In: ISA (São Paulo). Instituto Socioambiental (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: Isa, 2006. p. 41-49.

_____. **Metafísicas canibais.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CAVALCANTE, Tiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.349-371, jun. 2011.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 288 p. Tradução de: Theo Santiago.

_____. **A arqueologia da violência:** pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico. In: MAGALHÃES, Marcelo; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (Org.). **A história na escola.** Rio de Janeiro: Fgv, 2009. Cap. 12. p. 263-281.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia Das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. "Parceria ou Barbarie". **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 3-3. 22 ago. 1993.

_____. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 08-25.

_____. Por uma história indígena e do indigenismo. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 125-132.

DAMATTA, Roberto. História e Antropologia. In: DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. Cap. 2. p. 86-142.

_____. **Um mundo dividido: a estrutura social dos Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p.111-125, jan. 2013. Trimestral.

EGYDIO SCHWADE (Manaus) (Org.). **1º Relatório do Comitê Estadual da Verdade**. Manaus: Cimi/comitê da Verdade, Memória e Justiça do Amazonas, 2012. 92 p.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ESCOLA INDÍGENA TEKATOR (Aldeia Mariazinha). Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Tekator**. Tocantinópolis: E.i. Tekator, 2016. 55 p.

FACHIN, Patricia. **Relatório Figueiredo: mais de sete mil páginas sobre a violência contra indígenas no Brasil**. Entrevista especial com José Ribamar Bessa Freire. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/546596-relatorio-figueiredo-mais-de-sete-mil-paginas-sobre-a-violencia-contra-indigenas-no-brasil-entrevista-especial-com-jose-ribamar-bessa-freire>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 94 p.

FERNANDES, Eunice. Ainda na selva?: A maioria dos livros didáticos retrata os índios ligados apenas ao passado colonial brasileiro. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 49, p.1-3, out. 2009. Mensal. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/ainda-na-selva>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus n. 01, p.17-33, set. 2000.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. A Guarda Rural Indígena – GRIN: Aspectos da Militarização da Política Indigenista no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** . São Paulo: Anpuh, 2011. p. 1 - 26.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ltc, 2014. Cap. 1. p. 03-21.

GIRALDIN, Odair. **AXPÊN PIRÀK**: História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinajé. 2000. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Antropologia Social do Instituto de Filosofia de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Reflexões sobre a (difícil) relação entre educação escolar para povos indígenas e processos próprios de ensino-aprendizagem. In: SILVA, Reijane Pinheiro da (Org.). **Povos indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos**. Palmas: Nagô Editora, 2015. p. 55-76.

GOLDMAN, Marcio. Lévi-Strauss e os sentidos da História. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 42, n. 1-2, p.223-238, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77011999000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 jul. 2015.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Mec/mari/unesco, 1995. p. 481-526.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HECK, Egon Dionísio; SILVA, Renato Santana da; FEITOSA, Saulo Ferreira (Org.). **Povos indígenas: aqueles que devem viver - Manifesto contra os decretos de extermínio**. Brasília: Cimi-conselho Indigenista Missionário, 2012. 192 p.

_____. **Os índios e a caserna**: políticas indigenistas dos governos militares - 1964 a 1985. 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Políticas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

HOBBSAWM, Eric. Todo povo tem história. In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Cap. 12. p. 240-249. Tradução de: Cid Knipel Moreira.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (Brasil). **População indígena no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

KANH, Marina. "Educação indígena" versus educação para índios": sim, a discussão deve continuar.... **em Aberto**, Brasília, v. 63, n. 14, p.137-144, jul. 1994. Trimestral.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Tradução de: Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adalto; et al. (Org.). **A Outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-32.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revistas de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p.141-155, dez. 2004.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Apinayé: localização**. 2003. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/apinaye/60>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. História e Dialética. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. 8ª ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus Editora, 1989. p. 273-298.

_____. História e Etnologia. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. O tempo reencontrado. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. 8ª ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus Editora, 1989. p. 243-272.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995. 335 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje**. Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, Adriana Vargas. Um exército invisível: a participação indígena na guerra contra o Paraguai. **Revista Urutágua**, Maringá, v. 1, n. 10, p.1-7, ago. 2004. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/010/10marques.htm>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. Tradução e notas: Nélio Schneider; prólogo Herbert Marcuse.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Escola Indígena e Ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da Terra Indígena Guarita/RS**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELIÀ, Bartomeu. El Guaraní Conquistado y Reducido. Ensaïos de Etnohistoria. 4ª Ed. Asunción: CADUC: CEPAG, 1997.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola. **Tellus**, Campo Grande, v. 22, n. 12, p.177-199, jun. 2012.

MONTEIRO, John Manuel. Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Mec/Mari/Unesco, 1995. p. 221-236.

_____. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. **Revista de História**, São Paulo, v. 2, n. 149, p.109-137, 2003. Semestral.

MOREIRA, Vânia. O ofício dos historiadores e os índios: sobre uma querela no Império. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p.53-72, jul. 2010.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983. 146 p.

NOVAES, Adalto; et al. (Org.). **A Outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-32.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Laced/museu Nacional, 2006. 264 p.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de. Sobre os conceitos de etnohistória e história indígena: uma discussão ainda necessária. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João Pessoa. **Anais...** . João Pessoa: Anpuh-pb, 2003. p. 01-08.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Observações sobre análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008. p. 31-44.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo, 2015. 175 p.

PAES, Maria Helena Rodrigues. Cara ou coroa: uma provocação sobre educação para índios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a06.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

PALACIN, Luiz. **Coronelismo no extremo norte de Goiás: o padre João e as três revoluções de Boa Vista**. Goiás: Ufg, 1990. 245 p.

REIS, José Carlos. **Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Fgv, 2012. 270 p.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração dos indígenas no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.

RIO DE JANEIRO. Ibge. Governo Federal. **Censo demográfico 2010**: características gerais dos indígenas. Resultados do universo. Rio de Janeiro: Ibge, 2010. 245 p.

ROJAS, José. Luís de. **La Etnohistoria de América**. Los indígenas, protagonistas de su historia. Buenos Aires: SB, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. 267 p.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2011. p. 41-49.

_____. **Razão histórica, teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Unb, 2001. 194 p. Tradução de: Estevão de Rezende Martins.

SAHLINS, Marshall. Conclusão: estrutura na história. In: SAHLINS, Marshall. **Metáforas históricas e realidades míticas**: estrutura nos primórdios da história do reino das ilhas Sandwich. Tradução e apresentação de Fraya Frehse. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 125-134.

_____. Cosmologias do Capitalismo: o setor transpacífico do "sistema mundial". In: SAHLINS, Marshall. **Cultura na Prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ufrj, 2007. Cap. 13. p. 443-499.

_____. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **História e Cultura**: apologias a Tucídides. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. 331 p. Tradução de: Maria Lucia de Oliveira.

_____. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Edson. MEMORIAS XUKURU E FULNI-Ô DA GUERRA DO PARAGUAI. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, p.51-58, set. 2005.

SILVA, Giovani José da. Além do que os olhos vêem: reflexões sobre etnia, etnicidade e identidade étnica – os índios Atikum em Mato Grosso do Sul. **Tellus**, Campo Grande - Ms, v. 5, n. 3, p.95-106, out. 2003.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini et al (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 21-48. Coleção Práticas Docentes.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de História: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. **História Hoje**, [São Paulo], v. 2, n. 1, p.151-168, dez. 2012. Dossiê Ensino de História Indígena, organizado por Circe Bittencourt e Maria Aparecida Bergamaschi. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ, v1, n2>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As relações de interculturalidade entre conhecimentos tradicionais na escola estadual indígena Kijetxawê Zabelê**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014. 215 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. **Terra Indígena Apinajé**. 2016. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3584>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SOTERO APINAYÉ, Cassiano; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Contexto histórico da Educação Escolar Indígena Apinayé. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de (Org.). **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural**. Goiânia: América, 2012. p. 114-130.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TOCANTINS. Diretoria Regional de Ensino - Tocantinópolis. Secretaria de Educação do Tocantins - Seduc-to. **Levantamento Recursos Humanos: área Apinayé**. Tocantinópolis, 2015.

TOCANTINS. Estado do Tocantins. Secretaria de Educação do Tocantins - Seduc-to. **Proposta pedagógica da educação escolar indígena**. Palmas: Seduc-to, 2013.

TRIGGER, B. G. Ethnohistory: problems and prospects. **Ethnohistory**.1982, v.29, n.1, p. 1-19.

_____. Ethnohistoria: problemas e perspectivas. **Traduciones y Comentarios**. Trad. C. T. Michieli. San Juan, 1982, v. 1, p. 27-55.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 127-164.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho. **Historia Geral do Brazil**: Tomo Primeiro. Rio de Janeiro: Casa de E. e H. Laemmert, 1854.

VERDADE, Comissão Nacional da. **Povos Indígenas e Ditadura Militar:** Subsídios à Comissão Nacional da Verdade 1946-1988. Relatório Parcial 01 de 30/11/2012. Brasília: Cnv, 2012. 35 p.

VERDADE, Comissão Nacional. **Relatório:** textos temáticos. Brasília: Cnv, 2014. 402 p.