

**ÍNDIOS E AULAS DE HISTÓRIA: UM OLHAR A PARTIR DA
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) COMO CONTEÚDO NA
ESCOLA INDÍGENA**

***INDIANS AND HISTORY LESSONS: A VIEW FROM THE CIVIL-
MILITARY DICTATORSHIP (1964-1985) AS CONTENT INDIAN SCHOOL***

Dhiogo Rezende Gomes

RESUMO

Com a Constituição de 1988, a “cidadã”, os povos indígenas, efetivamente tem direitos civis, não garantidos necessariamente seus acessos e lugares na vida social brasileira, excludente com as minorias. Contudo, a escola indígena e o lugar dos índios na nossa história ganharam força. A análise de livros didáticos de história para o 3º ano do ensino médio, componentes do PNLD 2015, mostra que depois de leis como a que obriga os currículos e as escolas a trabalharem a história e cultura indígenas em todo ensino básico (2008), são visíveis os limites da sua aplicação, contribuindo paradoxalmente para “embaçar” a história indígena e nacional, como em conteúdos didáticos sobre a história recente do Brasil, a Ditadura Civil-Militar estabelecida entre 1964 e 1985, onde os índios são quase que sistematicamente eclipsados.

PALAVRAS-CHAVE: Escola indígena; Ensino de história; Indígenas; História do Brasil.

ABSTRACT

With the 1988 Constitution, the "citizen", indigenous peoples, effectively have civil rights, not necessarily guaranteed their access and places in Brazilian social life, excluding minorities. However, the indigenous school and the place of Indians in our history gained momentum. The analysis of history textbooks for the 3rd year of high school, PNLD components 2015 shows that after laws such as requiring curricula and schools to work history and indigenous culture throughout basic education (2008), are visible the limits of their application, contributing paradoxically to "blur" the indigenous and national history, as in educational content on the recent history of Brazil, the Civil-Military Dictatorship established between 1964 and 1985, where the Indians are almost systematically eclipsed.

KEYWORDS: Indian School; History teaching; Indigenous; History of Brazil.

Introdução

Acompanhamos durante o ano de 2014 várias atividades acadêmicas sobre os 50 anos do golpe civil-militar de 1964, fato da história nacional recente e do tempo presente. Uma série de eventos, debates, seminários, mesas redondas, congressos nacionais e internacionais, reportagens, matérias jornalísticas veiculadas na grande mídia, ampliação da produção acadêmica, revelações de fontes documentais e orais, com destaque para o exercício investigativo da Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada com o objetivo de analisar e esclarecer graves violações de direitos humanos ocorridas entre os anos de 1946 e 1988. No texto da lei 12.528/2011, a comissão trabalhou “a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional”. O trabalho de mais de dois anos da CNV foi concluído em 2014, oferecendo aos cidadãos um relatório final, sendo acessível na internet por meio de endereço eletrônico da própria comissão.

De imediato, percebe-se que o direito à memória e à verdade histórica no interior da CNV foi seletivo. O relatório deixa a desejar na missão de preencher lacunas e reconhecer com o mesmo ímpeto, alguns personagens, fazendo-se então, uma verdadeira “reconciliação plurinacional”. Trata-se das graves e nebulosas violências do Estado contra as populações indígenas do Brasil que sofreram todo tipo de violação por parte de agentes, fora e dentro do Estado brasileiro, por ação ou omissão deste. É o que conclui o próprio relatório final da CNV:

Omissão e violência direta do Estado sempre conviveram na política indigenista, mas seus pesos respectivos sofreram variações. Poder-se-ia assim distinguir dois períodos entre 1946 e 1988, o primeiro em que a União estabeleceu condições propícias ao esbulho de terras indígenas e se caracterizou majoritariamente (mas não exclusivamente) pela omissão, acobertando o poder local, interesses privados e deixando de fiscalizar a corrupção em seus quadros; no segundo período, o protagonismo da União nas graves violações de direitos dos índios fica patente, sem que omissões letais, particularmente na área de saúde e no controle da corrupção, deixem de existir (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014, p.198).

O relatório afirma que ao menos, 8.350 indígenas tiveram suas vidas ceifadas pelo Estado, por força direta de ações governamentais ou por omissões dos agentes e instituições que teriam outras prerrogativas, a exemplo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e sua substituta, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Mortalidade causadora de baixas expressivas das populações nativas, beirando ao fim de vários grupos étnicos, onde o relatório (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2014) define que “O número real de indígenas mortos no

período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada [...]”. Nebulosidade factual de enorme contraste com as pressões, principalmente internacionais acerca da proteção dos direitos humanos dos povos indígenas, não impedindo que o Estado atuasse da forma como o relatório da CNV revela, sendo os debates e discussões, movimentos pelos direitos indígenas, paralelos temporalmente aos desvios letais destas legislações aos índios do Brasil.

Este artigo trata das possibilidades e discussões acerca da atualidade do ensino de história e da escola indígena em suas transformações e permanências, desde o período do regime militar passando pelo período posterior a constituição de 1988, chegando ao século XXI. A partir de algumas questões, tais como: qual o nível de interesse dos historiadores autores de livros didáticos em dar espaço em suas produções à temática indígena na história do Brasil, efetivamente nos conteúdos que tratam do período da Ditadura Civil-Militar? Como estes materiais didáticos podem ou não, serem usados nas escolas indígenas, por professores indígenas ou não índios, licenciados em história ou não?

Qual a importância da história nacional ter em sua constituição, a história de povos que a esta própria história é indissociável, no entanto, tão ignorada e ainda resistida, mesmo com leis que pressionam sua inclusão através do ensino? Parece que o descompasso entre a história acadêmica e a tradição e cultura histórica persistem de forma geral, em especial quando se trata de incluir a história de povos tradicionais como os indígenas, diante de todos os preconceitos a estes desenvolvidos, estes povos ágrafos, “primitivos”, essas minorias, possam ter para compor na história da nação brasileira, ainda feita de cima para baixo.

Há certo consenso quanto à importância dos livros como ferramenta de ensino e sabe-se que o livro didático é um guia, muitas vezes o único, na mediação dos conhecimentos e conteúdos, os professores, as aulas, os livros, os estudantes. No caso de um livro de história, sua verdadeira finalidade “é tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (RÜSEN, 2011, p.112). Eis a problemática, Jörn Rüsen em sua definição de consciência histórica remete que esta é definitivamente fundamentada nas carências de significados dos sujeitos em seu passado-presente, como na orientação que esta consciência propõe a vida prática. Assim, os resultados de pesquisas historiográficas devem repercutir nos livros didáticos e recepções dos que os usam.

Na medida em que são conscientes de que o saber histórico tem, e até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional [...], esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de história. (RÜSEN, 2011, p. 110)

Assim, como torna difícil tal orientação cultural na vida das sociedades indígenas pelos livros, cujas escolas (grande parte) não dispõem de materiais didáticos produzidos por indígenas ou quando não, atendam com atenção a história e cultura indígena, uma história crítica a oficial e inclusiva dos sujeitos indígenas?

Para Jörn Rüsen (2011) a atividade mental da memória histórica é em sumo a consciência histórica. Esta memória interpreta as experiências do passado encaminhando a compreensão das atuais condições de vida que leva a perspectivas de futuro, que partem do presente prático nas experiências. Este historiador alemão faz uma síntese entre consciência e memória históricas que podem bem ser universais, valendo para povos indígenas e não indígenas, principalmente quando o mesmo aponta para o aspecto comunicativo da memória histórica, ou seja, das competências narrativas, o que no caso dos povos indígenas é ressaltada dada as tradições orais, o que não impede destes povos somarem a tradição escrita. Para os índios, a escola já nasceu nessa ambivalência, que pode não ser mais entre um e outro, mas os dois na construção de suas identidades como sujeitos históricos, nas relações entre produtores e receptores de histórias (orais ou escritas)

Por isto, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, porque é através da narrativa (e da percepção) das histórias que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras (e ao articulá-las se formam) e, ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção (por exemplo, perspectivas de futuro) critérios de fixação de opinião para seu próprio uso. (RÜSEN, 2011, p.113).

Jörn Rüsen em sua teoria da história, a vida prática, o cotidiano das pessoas é a base para construção da história, as carências de sentido reorientam a relação entre passado e presente, um movimento entre o saber histórico e os sentidos que este pode ter sobre a vida, orientadores do presente e futuro, do passado e presente constituintes de uma consciência histórica que pode clamar por revisões da própria história cuja consciência se insere.

[...] no tempo uma história tem sua credibilidade garantida na medida em que satisfaz os interesses de uma comunidade, e uma revisão historiográfica ocorre quando há um descompasso entre o conhecimento produzido e a satisfação dessas carências, a exemplo da história que era produzida no Brasil no período da Ditadura Militar e a necessidade de revisão colocada pela década de 1980 [...] (BAROM; CERRI, 2011, p.2)

De fato, a história do Brasil não pode satisfazer ao menos em partes os interesses de toda sua comunidade. A ciência histórica, a academia não está acima do pensamento histórico e prático dos povos indígenas ou de qualquer comunidade, portanto, uma história

nacional que não abrange ou ainda, encara como menor a história e cultura indígena, peca e se distancia de qualquer reconciliação efetiva e até afetiva, entre o passado e o presente, a memória e suas revisões, a história e seu(s) povo(s).

A escola e o ensino de história: entre os direitos indígenas e sua invisibilidade historiográfica

Desde antes da independência do Brasil (1822), os povos nativos são objetos do e de direito, legislações concernentes a questões fundiárias e do projeto civilizador progrediram até os anos 70, 80, do século XX, suscitando direitos indígenas relacionados à manutenção das diversas culturas e identidades. Processos próprios de educação, mais aparentes e palpáveis nas defesas de organizações não-governamentais e instituições internacionais como a ONU, no que tange aos direitos humanos, a partir de meados da década de 50, passando pela Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), resultando nas Convenções 107 (1957) e 169 (1989) (MONTE, 2000), sendo parâmetros externos fortes para que em países como o Brasil, os direitos dos povos originários fossem respeitados.

Diante do alvorecer dos direitos indígenas, nasce com a constituição de 1988, o direito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, uma educação formal e escola indígena a serem construídas. Pela força da constituição “cidadã” e pela apropriação gradual dos direitos de cidadania, pelos próprios índios em suas lutas políticas, há um grande golpe, praticamente mortal nas idéias seculares de “assimilação total” dos povos indígenas a sociedade nacional, ou seja, quando não genocídio, etnocídios (morte cultural).

Ainda presentes, tais idéias assimilacionistas no senso comum, com equívocos e preconceitos dos brasileiros não índios sobre os povos indígenas, como mostra bem o texto “Cinco Idéias Equivocadas Sobre os Índios” de Bessa Freire (2000). Entre estas idéias, está a do índio genérico, idealizado, preso ao passado e passivo de perda de “indianidade” pelo uso de roupas, celulares ou da língua portuguesa.

Para o Estado e sua carta magna, os povos originários, além do direito a terra, há o direito a manutenção de suas práticas culturais, religiosas e a educação, intercultural, bilíngüe e diferenciada, coerente com suas identidades, inteligibilidades e diversidade sócio-cultural. Em capítulo específico, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), trata dos direitos indígenas, os artigos 231, 215 e 210 consagram o direito a uma educação escolar indígena, cujo núcleo seja os conhecimentos e complexos culturais próprios de cada nação indígena, habitante do

território nacional. No texto constitucional, os índios em relação a legislações passadas, ganharam mais segurança quanto ao direito a terra, elemento constituinte de suas identidades, cosmologias, o que implica em suas formas particulares de educação, sólida nas suas tradições, “além do direito de permanecer índios, a manutenção de sua identidade cultural, possibilitando que a escola indígena se tornasse um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas” (BURATTO, 2007, p.7).

Em 1991, o decreto n.26 da presidência da República transferiu a responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC, o que trouxe mais autonomia sobre os processos pedagógicos nas escolas em terras indígenas, tirando parcialmente de cena o domínio de missões religiosas que recebiam incumbência da FUNAI para educar os índios. Tal decreto tira a centralidade da responsabilidade educacional indígena do órgão indigenista passando-a para o MEC, com ressalvas quanto à gestão educacional cooperativa de “ouvida da FUNAI”, criando algo problemático a eficiência de uma educação escolar indígena que assegure e desenvolva plenamente escolas indígenas satisfatórias e congruentes aos próprios direitos constitucionais. Havendo assim dois órgãos federais distintos para tratar da mesma área (educação indígena), estes sempre abertos, na dupla competência sobre a educação indígena, possibilitando desentendimentos, não só administrativos como políticos entre um órgão diretamente ligado ao governo e o outro aos índios (SOCIOAMBIENTAL, 2015).

O que está em questão é a eficiência da educação escolar indígena a cargo de sistemas estaduais e municipais, precariedades verificadas em depoimentos de lideranças e em conferências regionais organizadas pela FUNAI (2005) e a Conferência Nacional dos Povos Indígenas, realizada em 2006, nesse sentido, há toda uma discussão sobre a volta da federalização da educação indígena a cargo do órgão indigenista oficial e não mais do MEC (SOCIOAMBIENTAL, 2015).

O fato é, se a educação e as escolas indígenas do Brasil, não mostram resultados satisfatórios e se saem muito mal em índices e rankings nacionais e internacionais. Logo, ela não cumpre efetivamente a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao defini-las como espaços para promoção de uma educação baseada na diversidade e complexidade dos inúmeros povos e suas tradições, culturas, línguas. Ou simplesmente não se deve analisar a educação indígena com parâmetros da educação não indígena. Contudo, os povos originários são parte indissociável da nossa história e sociedade, exigindo não somente proximidades, mas processos de plena integração como inclusão.

Os índios, no entanto, têm futuro: e portanto têm passado. Ou seja, o interesse pelo passado dos povos indígenas, hoje, não é dissociável da percepção de que eles serão parte do nosso futuro. A sua presença crescente na arena política nacional e internacional, sua também crescente utilização dos mecanismos jurídicos na defesa de seus direitos tornam a história indígena importante politicamente. (CUNHA, 2009, p.126).

A lei 11.645/2008 que obriga o ensino de história e cultura indígenas nas escolas de ensino básico mostra que após vinte anos da Constituição que garantiu o direito a educação escolar indígena em seus modelos próprios, não se avançou em uma cultura de valorização da contribuição indígena para história e cultura nacional. Por isso, a necessidade de tal lei, ainda posterior a lei irmã, sobre a mesma matéria, só que por uma história e cultura africana e afro-brasileira, a lei 10.645/2003.

A escola não é original das culturas indígenas, entretanto, cada vez mais é buscada como espaço político de luta contra as injustiças da sociedade nacional, que em muitos aspectos, dentro das relações interétnicas, ainda rejeita ou é omissa para com as populações tradicionais. Nesse sentido, analisamos os conteúdos de História do Brasil de dois livros didáticos de História, como o elaborado por um grupo de historiadores de formação sólida, entre eles o conhecido Ronaldo Vainfas, seguido de Sheila Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. O outro livro tem como autores os historiadores Flavio de Campos e Regina Claro, ambos, são voltados para o 3º ano do ensino médio, fazem parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2015/2016/2017.

Como queremos olhar atentamente para o conteúdo do Regime Civil-Militar (1964-1985), este conteúdo tem uma convenção de ser apresentado nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio. Optamos pela última série da última etapa da educação básica por esta corresponder a faixas etárias de transição dos jovens para a vida adulta, com a carga de terem atravessado toda escolarização básica.

O primeiro com o título de “História 3” da editora Saraiva e o segundo se chama “Oficina de História: volume 3” editado pela Leya. Ambos estão em uso por professores e estudantes e assim continuarão pelos até 2017, ano em que se esgota a validade dos mesmos que devem ser substituídos por outros livros em novo triênio do PNLD. Os referidos livros foram expostos em várias escolas públicas de ensino básico do Brasil no segundo semestre de 2014, para divulgação e análise dos professores, para possível escolha de material a ser adotado. Os dois exemplares foram colhidos para análises em escolas que os adotaram, unidades escolares do mesmo sistema de ensino público, mas de públicos e realidades bem distintas.

O “História 3” é usado em um tradicional colégio confessional do perímetro urbano da cidade de Tocantinópolis e o “Oficina de História” é utilizado em uma escola indígena do mesmo município, na aldeia Mariazinha, no território Apinayé, etnia do tronco Jê, um dos povos indígenas habitantes do Estado do Tocantins. Suas edições são de 2013, mas fazem parte do PNLD 2015, espera-se então que atendam aos dispositivos legais da lei 11.645/2008. Tais leis, a 10.639/2003 e 11.645/2008, estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e indígenas que respectivamente contribuíram para ampliar “[...] princípios necessários à construção da cidadania, em relação a essa temática: respeito à pluralidade e à legislação vigente, e não veiculação de estereótipos e preconceitos.” (SILVA, 2012, p.154). Mudanças observáveis no edital do PNLD 2011.

O livro “História 3” (adotado na escola não indígena) traz conteúdos de História Geral e do Brasil, O capítulo “Brasil: a primeira República” são 24 páginas, distribuídas em 9 tópicos, nenhum deles aponta para questão indígena e os negros tem representação didática na “Revolta da Chibata” liderada por João Candido, o “Almirante Negro” na luta pelos fins dos castigos físicos na Armada brasileira.

Apenas na sessão de explicação do livro “Conheça este livro” de “Boxes complementares”, com fonte menor, destacado na cor amarela, aparece o quadro com o título “A política Indigenista”. Bem resumido, explica a continuidade da política indigenista do império para o início da República, pautada na promoção de aldeamentos, pressão por transformar os índios em trabalhadores, assimilando-os aos propósitos e cultura ocidentais, cita a fundação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, reflexo da exposição negativa em nível internacional sobre denúncias de extermínio de comunidades indígenas no Brasil.

Já o capítulo “Brasil: a República nacional-estatista” trata da Era Vargas (1930-1945), destina-se uma página inteira à “Política indigenista e Marcha para Oeste”. Aponta para os avanços da legislação e dos direitos indígenas sobre terras nas Constituições de 1934 e 1937 dentro das preocupações do governo com a construção da identidade nacional:

Durante o Estado Novo, a propaganda política ressaltava que os indígenas constituíam as “verdadeiras raízes” brasileiras. Vargas foi o primeiro presidente a visitar uma aldeia indígena: em agosto de 1940 esteve entre os Karajás, na Ilha do Bananal. Instituiu, também, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), cujo diretor foi marechal Cândido Rondon. (VAINFAS et al., 2013, p.121).

São notáveis os destaques no texto dados as autoridades política e militar como o presidente Vargas e o Marechal Rondon. Após esclarecer que as diretrizes do SPI foram

alteradas e a partir de 1936 havia regulamentos apontando a necessidade de nacionalizar os nativos, parte do objetivo de integrar os povos indígenas a nação brasileira, para servi-la através da “cidadania”. O texto segue sobre a “Marcha para Oeste”, os conflitos entre migrantes, agricultores e índios envolvendo disputas agrárias não são tão ressaltados.

A expedição Roncador-Xingu (1943) liderada pelos irmãos Villas-Boas e sua metodologia de contato com indígenas que mesmo, ainda na perspectiva de assimilação ou integração, passava a respeitar as diferenças e valores culturais indígenas. O texto termina falando do acato de Vargas a proposta do 1º Congresso Indigenista Interamericano sediado no México em 19 de abril de 1940, indicando para que esta data fosse reconhecida como Dia do Índio no Brasil.

O capítulo “Brasil e a República democrática” de 1945 até 1964, surge um subtópico, intitulado “Política Indigenista”, também com uma página e uma fotografia, a vista aérea da Aldeia Kalapaio, no Parque Indígena do Xingu, trata das ações dos irmãos Villas-Boas no contato com os índios, respeitando e reconhecendo as diferenças culturais, protegendo mais a integridade física das populações indígenas e parte de seus territórios, refletindo na criação do Parque Nacional do Xingu (1952) por Vargas, como também a criação do Museu Nacional do Índio (1953), com destaque para o ativismo do antropólogo Darcy Ribeiro.

O mais interessante é que no capítulo “Brasil: a República dos generais” (1964-1985), nenhuma linha sobre a questão indígena, o mesmo silêncio permanece no capítulo “O Brasil na Democracia” que trata da transição e da democracia no Brasil até a eleição de Dilma Rousseff (2010).

Outra questão que merece ser ressaltada é o fato de nos cinco capítulos analisados, dos quais apenas três tocam na questão indígena, ou melhor, indigenista, já que se delimita na relação do Estado para com os indígenas, há apenas um elemento gráfico ilustrativo, uma foto aérea colorida de parte do Parque Nacional do Xingu.

Diante de um contexto de ampla pressão de grupos políticos e econômicos interessados na expansão das fronteiras agrícolas, com um congresso pela força de sua bancada ruralista desenterrando projetos como a PEC 215/2000 que visa tirar o processo demarcatório de terras indígenas do executivo/FUNAI para a Câmara e Senado.

O que uma foto aérea (a única) com referência as terras indígenas em um livro didático, pode levar a quais reflexões e formação de opiniões? Qual resposta pode ser dada em sala de aula a uma pergunta título de um texto “Muita terra para pouco índio?”(OLIVEIRA, 1995). Um jovem de 13 ou 14 anos, morador de uma favela e estudante de uma escola pública

do Rio de Janeiro, durante um debate sobre o “Dia do Índio” depois de uma palestra do antropólogo João Pacheco de Oliveira, autor do texto de título destacado acima, sobre riqueza e diversidade das culturas indígenas, tem seu pensamento expresso no depoimento:

Eu não sou contra o índio, de jeito nenhum! Nem posso porque contam que minha bisavó era índia legítima. Acho que todo brasileiro também é assim, tem um pouco de sangue de índio. Mas pelo que ouço dizer, os índios tem terra demais, parece que mais que a França ou Portugal. Deve haver uma grande exploração nisso porque os índios que sobraram são pouquinhos... Tem gente que quer se passar por índio, mas é igualzinha a nós, brancos. Se eles tomarem quase todas as terras, o que vai ficar para o agricultor branco? (OLIVEIRA, 1995, p.61).

Evidentemente que os currículos escolares, a mídia tem um direcionamento na formação de opiniões e de postura frente aos problemas sociais. O jovem demonstra um dilema que é a base para a sua inquietação quanto aos direitos de “índios e brancos” no país. Este dilema é o da educação nacional na deficiência de recursos e instrumentos para que jovens das periferias como este, possam discernir melhor na formação de suas opiniões entre histórias vistas de cima e de baixo, observando que certos discursos são reproduções de grupos que não necessariamente, os representam politicamente.

Vividamente (re)surgem os outros lados das forças que sempre viram os povos indígenas como incômodos ou empecilhos ao “progresso”. É o que nos alerta quase como um grito que ecoa do passado dos índios como mão de obra ou colaboradores da dominação e exploração dos seus próprios territórios, direitos que mesmo constitucionais, são ameaçados. (CUNHA, 2009, 257) “Hoje, sem peso significativo enquanto mão de obra, suas terras são o que resta a cobiçar. Trata-se, agora, de substituí-los por gado, construir barragens, explorar minérios. O índio, em suma, é hoje totalmente supérfluo: um luxo.”

O livro “Oficina de História” (adotado na escola indígena) dispõe os conteúdos com tópicos sobre o contexto do Brasil em alguns capítulos da história geral. O capítulo 2: “O Destino Bate à sua Porta” que trata das primeiras três décadas do século XX, traz antes dos conteúdos “O fascismo e o nazismo”, tópicos sobre o Brasil. O 1º, chamado “O Brasil entre o moderno e o arcaico” e o 2º, “A crise de 1929: dos Estados Unidos ao Brasil”, concentram-se na explanação que vai da Semana de Arte Moderna (1922), passando pelo Crash de da Bolsa de 1929, até a Revolução de 1930, dando início a Era Vargas.

De alguma referencia a temática indígena, há a página de abertura do capítulo 2, um texto sobre o movimento modernista brasileiro, que em resumo, pretendia uma arte e produção cultural nova, com elementos de fora, contudo, transformando-os em algo notadamente brasileiro. Era a “antropofagia” que não é a mesma coisa que “canibalismo”,

embora esta confusão não seja facilmente desfeita, até por parte do texto não cooperar como vemos neste trecho: “Em resumo, devorar o que a cultura ocidental tinha a oferecer, sem perder a identidade nacional. Comer o invasor, como alguns nativos antropófagos fizeram com os portugueses.” (CAMPOS; CLARO, 2013, p.53).

O texto segue sem explicar diferenças conceituais entre antropofagia e canibalismo, e na parte inferior, termina com uma ilustração, a pintura de Tarsila do Amaral, Abaporu (1928). No texto, há a afirmação de que esta obra se tornou um dos símbolos do modernismo “tupiniquim” e o significado em tupi do título da pintura, “aquele que come”. Há somente outra menção aos índios do Brasil no referido capítulo, em um quadro que ocupa metade esquerda da página 55, falando ainda sobre a Semana de Arte Moderna, destaca “Macunaíma” (1926), obra de Mário de Andrade, cujo “[...] reuniu lendas indígenas, ditados populares, crenças e costumes dos brasileiros. O herói, negro, índio e branco, tem sua identidade nacional marcada pela combinação de vários elementos.” (CAMPOS; CLARO, 2013, p.55). O texto lança uma pergunta-resposta: “Quem é o brasileiro? É o negro, o índio, o branco, são os mestiços. Da Amazônia, do Nordeste e do Sul.” (CAMPOS; CLARO, 2013, p.55).

Ficamos no ar para saber se há concordâncias ou divergências na sala de aula da escola indígena, sobre essa concepção que coloca os índios, como elementos da união das “três raças”, construção e idealização da formação do povo brasileiro, que no contexto desta obra literária (Macunaíma), estava na esteira do pensamento que se formara na transição do Brasil Império para República, necessitada de uma identidade nacional, unidade civil e cidadã.

O capítulo 3, “Retratos do Brasil” aborda toda Era Vargas, as constituições, as mulheres e o direito ao voto, o Estado Novo, o trabalhismo. Nada sobre povos indígenas neste capítulo, só as mulheres como minoria tem um destaque. No capítulo 5, “Moscou Contra 007”, que fala da Guerra Fria, há um tópico para o Brasil, “O fim do Estado Novo”, abordando o fim da Era Vargas, a transição democrática para o Governo Dutra (1946-1951) e a volta de Getúlio Vargas em 1951, até o seu suicídio em 1954. O capítulo 6, de nome “Terra em Transe”, traz os governos de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com seu nacional-desenvolvimentismo, seguido dos governos Jânio Quadros (1961) e suas crises, o governo João Goulart (1961-1964) com suas reformas de base.

Em todos esses capítulos mencionados no último parágrafo, os povos indígenas “não existem”, a história da República do Brasil até então, marcadamente política nos textos, não os assimila, nem sob as políticas indigenistas. A única menção, a título de curiosidade, é

uma ilustração que reproduz na página 151, a primeira vinheta da TV Tupi (1950), meio de comunicação que denotava os avanços industriais (bens de consumo) da era JK. Na tela da TV, um estereotipado rosto de um “indiozinho” em preto e branco.

“A Era da Contestação” é o capítulo 7, no tópico “Sob o Signo de Saturno”, aborda o Golpe Civil-Militar de 1964 e o estabelecimento do regime ditatorial, resistência da oposição e endurecimento do regime, até a década de 1970, em sugestivos tópicos com os títulos “A Era de Aquário no Brasil” e “Navalha na Carne”. O conteúdo se expande para o capítulo 8, “A Esperança Equilibrista”, que traz a decadência da famigerada ditadura militar brasileira (1964-1985).

E neste conteúdo, nenhuma linha sobre a questão indígena, sobre a FUNAI (1967), sucessora nos governos militares do órgão anterior, responsável pela política indigenista, o SPI, ou sobre conflitos entre madeireiros, latifundiários, grandes projetos e povos indígenas no caminho das frentes de expansão econômicas na Amazônia. Na página 198, há uma oportunidade quando de um quadro que traz em texto e em foto, a Rodovia Transamazônica, um dos símbolos do Governo Médici na união de projetos de segurança e desenvolvimento no território nacional, “desenvolvimento” que foi devastador para populações indígenas, que se viram no caminho deste projeto.

Ainda no capítulo 8, o tópico “No Horizonte do Brasil”, trata da redemocratização, os planos econômicos do Governo Sarney (1985-1990), a constituinte, a Constituição de 1988, a eleição presidencial democrática pós ditadura de 1989, do Governo Collor a era FHC (1994-2002). Mais uma grande oportunidade de vermos indígenas no livro, até bem utilizada em muitos livros que mesmo, repetindo-se nas ausências dos povos indígenas durante toda a República, soltam alguma nota, imagem de lideranças indígenas em pleno congresso nacional, na construção da carta magna de 1988, a constituição “cidadã”. Afinal, o próprio direito, entre outros, que os indígenas conquistaram e que é a base para que em livros de história, a cultura e história indígena apareçam, está na constituição federal.

Enfim, chegado o último capítulo, de número 9, chamado “A Globalização”, depois de um contexto mundial, no tocante ao Brasil, aborda a era Lula (2002-2010), até o primeiro mandato do governo Dilma (2010-2014), com o tópico de título “Lula: para além do bem e do mal”, pois trata de avanços que levaram o histórico líder do Partido dos Trabalhadores a reeleição, como também escândalos de corrupção, como o “Mensalão” e o desgaste que o mesmo provocou.

Capítulo que inicia com um texto que fala sobre os avanços tecnológicos, a cultura capitalista do consumo de tudo e de todos, da velocidade das relações sociais no

mundo real e virtual, a massificação cultural. A padronização dos costumes e as crises econômicas que levam a exclusão de populações periféricas aos centros industriais e econômicos. Termina com uma foto de uma assembléia da etnia Yanomami na Amazônia. Um líder falando ao microfone, pinturas corporais e enfeites de plumas, dentro de uma construção tradicional na aldeia, a mesa, um “detalhe”, um *notebook*.

É necessária por parte do professor indígena ou não índio na escola indígena, uma boa intervenção para diante de um texto que nada se remete especificamente aos povos indígenas, mas no final, insere a “única imagem” de todo o livro, com índios “de carne, osso, cores e computador”.

Pois um dos equívocos mais comuns sobre os povos indígenas é que estes pertencem ao passado, são “índios fosseis” e que suas culturas e sinais diacríticos são estáticos, onde um índio com celular, roupa ou *notebook*, é menos indígena ou nem mesmo, índio é mais. O texto da “globalização” e a única imagem apresentando “índios de verdade”, usando novas tecnologias, ganha complexidade no trabalho didático em uma escola indígena, como com estudantes não indígenas em outras escolas também.

Nada sobre a questão indígena, sobre demarcações de terras indígenas nestes governos e as alianças que o PT teve que fazer com grupos econômicos e políticos, críticas aos olhos de organizações indígenas e ONGs nacionais e internacionais, em defesa dos povos indígenas e do meio ambiente, fazendo-se pressão contra o avançar de projetos como a construção da Usina de Belo Monte, projeto que vem se arrastando desde o final da década de 1980, realimentado pelos governos petistas, obra tão malquista e contestada pelas etnias ribeirinhas do Rio Xingu.

Assim, como tornar o ensino da História significativo para os povos indígenas se eles não estão devidamente representados no livro didático? O mesmo para com os estudantes não indígenas e a recepção destas percepções da “história indígena” e do Brasil nas escolas que venham a adotar (já adotam) livros como estes. Há como pensar no fortalecimento das identidades e autodeterminação dos povos indígenas, se eles são invisibilizados historicamente?

O ensino de história na escola indígena

Após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a legislação abre caminhos aos povos indígenas, em posse do direito de construir com mais autonomia, a sua educação

escolar, embora subordinada a órgãos e sistemas de educação da sociedade envolvente, os indígenas podem participar do processo de construção de escolas diferenciadas, interculturais, voltadas para as identidades e autodeterminação dos diversos povos, sendo a razão dessas instituições escolares, porém, como já ressaltamos, os desafios são enormes.

Para os índios, a escola é um espaço de relações na ponte entre dois mundos, o indígena e o não indígena. Esta visão de troca, de necessidade de interação para sobrevivência nos contextos dos contatos interétnicos, já existia quando a escola (jesuítica) era “para os índios” e continuou com maior agencia para os nativos, quando a escola passa ser “dos índios”. Como no processo de escolarização na comunidade Xerente.

Frente aos novos contextos que surgem a partir do contato, a escola passa a ser vista como mais um dos atributos necessários para a construção do sujeito akwe. Dentro da cosmologia do grupo, a relação com os não-índios está numa esfera que oferece tanto risco quanto benefícios para sociedade Xerente. Portanto é extremamente necessário saber se relacionar com o “mundo dos brancos”. (GIRALDIN; MELO, 2012, p179).

Os índios têm a escola, cada vez mais como um meio para o fim de se afirmarem, de trabalharem suas culturas resistindo às influências externas, sendo protagonistas, atuando na linha de frente, se formando professores, sendo gestores e coordenadores, agentes políticos na construção dessa escola indígena.

Através de associações de grupos de trabalhos, movimentos com importantes contribuições, como a dos docentes indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que elaboraram um documento chamado “Declaração de Manaus”, protocolado no Congresso Nacional em 1991, afirmando em quinze pontos a escola e a educação pensadas e desejadas pelas comunidades, onde “Um dos efeitos mais notáveis destes eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre a escola indígena em diversas populações da Amazônia Ocidental.” (SILVA, 1994, p.47).

A escola indígena não pode ser pensada ou construída nos mesmos ideais ou a partir das mesmas bases políticas, pedagógicas da escola ocidental. Tratam-se não apenas de culturas diferentes, mas de estruturas epistemológicas, de pensamentos distintos. Os indígenas, diferentemente dos “brancos”, não objetivam e se relacionam com fenômenos sociais ou naturais da mesma forma, a aprendizagem por meio de dogmas e leis, é um problema, como Antonio Vieira definiu, os índios como sendo a “murta” em relação aos europeus, o “mármore”.

Os índios como de fácil aplicação da doutrina cristã, no entanto, de complexa e indomável aceitação de um Deus cristão único, que faça seres que crêem em todas as forças

sensíveis, abandonarem completamente o panteísmo, sendo estes a murta, vegetal fácil de trabalhar a poda, contudo, necessário de constante reparo para manter a forma definida. Diferente dos europeus, o mármore, rígido, difícil de dar forma, mas uma vez dada, não se precisa trabalhar mais (CASTRO, 2006).

Os povos indígenas, em relação à construção do pensamento, o fazem de forma mais concreta na “ciência do concreto” (LÊVI-STRAUSS, 2008), enquanto os ocidentais, pautados nas ciências modernas, o fazem com o peso do pensamento mais abstrato, de forma que o pensamento, outrora e ainda chamado de “primitivo”, não deve em termos de complexidade ou de elaboração, quando há milhares de classificações sobre elementos da fauna e flora por exemplo.

Para os indígenas, uma escola deles e para eles, por eles, deve se pautar basicamente na oposição da outrora e ainda presente, em certos aspectos, a secular “educação dos índios”, que tinha como diretriz mestra, produzir índios assimilados, incorporados a “civilização”. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) entende os indígenas como indígenas, “brasileiros de outras nações”, plenos de deveres e de direitos.

A educação escolar indígena em terras indígenas (direitos), essa educação é (parece ser) um caminho sem volta ao projeto assimilador ou aniquilador das identidades e culturas indígenas, sendo ela, o próprio meio para lutar pelo “direito a diferença cultural”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.377) “[...] vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.” Há na educação indígena projetos políticos e pedagógicos, formação de professores (indígenas) e todo um âmbito curricular, diferenciado e coerente com os saberes próprios indígenas, em desenvolvimento e nada concluso devido as complexidade e temporalidade recente deste processo.

Não se podem negar avanços quanto às possibilidades políticas deste desenvolvimento, resta saber sobre as práticas e a realidade da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, onde a educação diferenciada se traduz pelo “[...] direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p.377)

A produção de livros, de materiais didáticos pelos próprios índios (a sua impossibilidade, deficiência ou escassez) parece ser um “problema gerador”, pois como na falta desses, na existência de recursos didáticos feito pelos não índios, haver “valorização dos saberes e práticas tradicionais”? O que implica também nos processos próprios de aprendizagem, já que livros didáticos são manuais com exercícios, atividades que podem não corresponder às dinâmicas próprias de ensino e aprendizagem das comunidades escolares indígenas. Como estas diretrizes são aplicadas na Escola Apinayé que adota um dos livros de história que analisamos neste artigo? Livro Didático que muitas vezes é entendido e usado como guia nas salas de aulas, o qual sua inexistência ou ausência compromete a existência das aulas “como tinham que ser”.

O intelectual indígena, Gersem dos Santos Luciano (2006), da etnia Baniwa, aponta que a realidade (em geral) das escolas indígenas não era positiva. O antropólogo social indígena, diz que entre as permanentes críticas dos povos indígenas aos processos adotados pela escola formal (escola indígena), em oposição à educação indígena tradicional (a vida na aldeia), está o fato de que o ensino como modelo nas escolas indígenas, reproduz o sistema educacional e escolar da sociedade nacional. Onde normalmente, diretrizes, objetivos, currículos e programas são inadequados à realidade dos povos indígenas, com material didático-pedagógico utilizado, insuficiente, incoerente e prejudicial às ações educativas e carentes de programas de formação de professores indígenas locais.

O modelo educacional brasileiro ainda concebe escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de series como etapas evolutivas e seletivas. Os conteúdos são impostos como necessários para a desindianização das crianças, daí o desinteresse pelos conhecimentos e valores e pelas formas de vida indígena. (LUCIANO, 2006, p.161)

O Ensino Médio nas escolas indígenas, etapa final de estudos e decisiva na vida jovem do indígena, é uma fase de evidenciado conflito entre os conhecimentos tradicionais e os da sociedade nacional. Gersem dos Santos (2006, p.161) diz que há recorrências de estudantes indígenas do Ensino Médio, falando “que o Ensino Fundamental é o lugar onde se ‘estudam as culturas indígenas’ e o Ensino Médio é o lugar de ‘aprender conhecimentos importantes’”. A escola então, fruto dessas sociedades indígenas, naturalmente deve ser diferente (de fato) das escolas não indígenas e todo o processo gestor, administrativo, pedagógico, político, deve acompanhar as diferenças. A escola, seja qual for, terá a “cara” de quem a faz, dos indivíduos que a produzem ou mesmo, reproduzem a partir de terceiros que evidente, não terão suas presenças e marcas isentadas da instituição. Nossa sociedade, a

ocidental, por mais que existam discursos coletivistas, o indivíduo tem um grande peso, ensina-se a partir da unidade social, que em formação, faz parte de um coletivo.

Nas sociedades indígenas, onde a cognição é destacadamente familiar, as relações sociais e de conhecimento estão muito enraizadas no parentesco, a escola indígena e seus processos de construção, podem ter estes elementos como alicerces e ao mesmo tempo, sendo estes o material de toda obra. No Ocidente, as práticas sociais tendem a ser personalizadas, individualizadas, mesmo quando necessariamente coletivas, a sociedade capitalista mergulhada na questão cotidiana da relação tempo e trabalho, faz da escola receptora de seus filhos, responsável quase que unilateralmente pela educação destes.

Um mundo onde fulano de registro geral tal, casado com fulana, pai de uma menina que estuda na turma tal da escola “x”, que tirou 8,5 em história na prova individual. Embora a menina possa ter feito trabalhos em grupo, estudado com uma colega, com a irmã mais velha, a nota é só dela, o sucesso ou o fracasso de um boletim no fim do ano é somente dessa pequena menina que um dia será uma profissional, que usará um crachá, um currículo que a individualizará diante de seus pares.

A escola indígena, sendo realmente construída por índios, certamente não terá práticas e objetivos idênticos, quando da vida dessas comunidades e suas formas de pensar e agir, mesmo com contato direto e freqüente com a cultura ocidental, serão distintas, ritmadas por outras razões e naturezas sociais e culturais.

Sociedades como a dos Waimiri-Atroari, onde um homem pode ter relações sexuais com a sua cunhada e estes não serem considerados adúlteros pelo irmão, aos nossos olhos, o “traído”, e ainda no caso dessa relação, haja uma gravidez, tal feto, seja considerado não filho de um dos dois, mas dos irmãos em associação, não só fraternal, mas biológica também. Como então não pensar no processo de atividades escolares de uma forma diferente da nossa, a exemplo da “cola”?

Há nesta sociedade, em resumo, algo que poderíamos chamar de "indivíduos-coletivos". Como era possível então que dois irmãos pudessem fazer juntos um filho e não pudessem fazer juntos o dever da escola? E foi assim que, na escola Waimiri-Atroari que ajudei a organizar, a "cola" foi adotada como prática cotidiana e legítima: um Waimiri-Atroari terminava a sua lição e, algumas vezes, fazia integralmente a de seu colega-irmão, colega-filho ou colega-pai (SILVA, 1994, p.42)

No plano do quê e por que tal conteúdo e ainda, como, tal história deve ser ensinada, trabalhada nas salas de aula de história, em uma escola indígena? Bem complexo. Pois são necessários materiais didáticos, e estes em grande parte, não são produzidos pelos

índios. Nos sistemas de educação, muitas vezes os mesmos livros de história das escolas não indígenas ficam disponíveis para as indígenas.

Ainda há uma variável, o professor de história, este pode não ser formado em história, não ser índio, ou ser índio e dependendo da sua formação universitária, voltar para sua comunidade trazendo preconceitos aos seus próprios conhecimentos tradicionais, tudo implicando na transposição didática dos conteúdos e por consequência da visão histórica.

Haverá notadamente um conflito, se a história, além de natureza e cultura, é discurso, sendo então uma “invenção” (ALBUQUERQUE Junior, 2007), qual a versão a constar, a oficial, a indígena? O professor de história conseguirá mesclar as duas, aparar arestas, reorientar o texto, reconduzir discursos para os estudantes indígenas, estes enraizados em uma cultura histórica ágrafa, que dependendo ou não, tenham uma versão cristalizada e bem conhecida dentro de uma elaboração que nunca pensou didaticamente para as populações indígenas?

Diante dessas questões, assentando melhor uma história para povos indígenas, sendo melhor optar por uma que sirva bem, tanto para índios como não índios. Uma história sem rigores imobilizadores, não embaçadora da riqueza do presente, não compressor da imensidão dos fatos. Buscada implacavelmente pelos que precisam sempre pensar historicamente, diacronicamente.

Devemos então conceber que a melhor história é aquela que lhes faça sentido, pois, como os índios professores da comunidade indígena guarani-mbya, da aldeia de Sapucaí, colocam que “uma história bem ensinada perpassa por todas essas questões, pois apenas uma história que realmente represente a visão de mundo de um povo é que poderá ser significativa na constituição de sua identidade.” (BORGES, 1999, p.93).

Portanto, faz muito sentido para comunidades indígenas terem em suas aulas de história sobre o Brasil, uma verdadeira revisão do que foi o período do Regime Militar (1964-1985), cujos livros didáticos não trazem praticamente nada sobre os efeitos desses anos na história ou geografia dos povos indígenas, sobretudo, os diretamente impactados, envolvidos, sendo possível um tratamento histórico que lhes foram negados na história nacional, mas que podem ser ao menos, pensados nas aulas de história das escolas indígenas.

Sendo assim, há a oportunidade de se construírem melhores versões do ponto de vista dos sentidos da história, para todos os povos envolvidos, os nativos e os nacionais, até o ponto que até essa distinção, entre um e outro se desarme, buscando o que está disposto como objetivo da Comissão Nacional da Verdade, uma reconciliação da nação brasileira com a sua memória e a verdade, abrangendo então as várias nações indígenas. Uma história cujo

referencial histórico seja o do próprio povo inserido e não uma história transplantada ou terceirizada.

Uma história do tempo presente, com personagens, testemunhas, ainda vivas, como a da ditadura militar no Brasil (1964-1985), depondo, narrando, dando novos contornos, é ainda problemático no campo acadêmico da história feita pelos “brancos” para a sociedade nacional. Apesar de muitas críticas acadêmicas, a oralidade é cada vez mais aceita como fonte, estas sendo abundantes quando se trata de comunidades tradicionais, sendo possível, mas difícil, as fontes escritas e ainda oficiais, limitando o trabalho com a história do tempo presente.

[...] sob uma perspectiva ainda muito calcada no velho positivismo, críticos apontam como um problema a existência de limitações importantes como ao acesso público à documentação escrita fundamental, seja em função da falta de sistematização, seja pelas restrições impostas pelas administrações governamentais (o problema concreto da desclassificação de documentos oficiais) (PADRÓS, 2004, p.205).

Há a nebulosa participação dos Aikewára na Guerrilha do Araguaia, levando em conta depoimentos dos índios que contradizem versões extra-oficiais de militares que em entrevista para uma revista de grande circulação, afirmando que os Aikewára contribuíram na caça aos “comunistas” lhes atribuindo decapitações de guerrilheiros, fato movediço e tendencioso, de imputação dos fatos aos índios pelos agentes da ditadura e causador de sofrimento para testemunhas vivas dessas histórias (CORRÊA; NEVES, 2011).

Houve também a intrigante formação de uma Guarda Rural Indígena (GRIN) em 1969, jovens índios de várias etnias foram recrutados pela polícia militar de Minas Gerais, com treinamento de lutas marciais e imobilização, técnicas de tortura, manuseio de armas. Índios guardas, que depois de formados regressaram as suas aldeias e sob a patente de autoridades e imbuídos da doutrina militar repressora que receberam na formação, cometeram barbaridades com seus semelhantes, com casos relatados de estupros, torturas, roubos e assassinatos.

Assim como a existência de um “centro de recuperação” para infratores indígenas, o reformatório Krenak, frutos amargos da política indigenista dos governos militares.

O Cruzeiro, revista de grande penetração publicitária nessa época e importante veículo de propaganda do governo militar, em seu número editado a 10 de agosto de 1968, trazia a matéria de título: “Índios e Brancos de Mãos Dadas. Paz na Aldeia dos Maxacalis”. Tratava-se da cobertura da visita do Secretário de Agricultura de Minas Gerais, Evaristo de Paula, às aldeias desses índios. Entre fotos de índios e de “autoridades”, cercados de plantações, “orgulhosos” pela “exuberância das roças”, destaca-se uma imagem de página inteira retratando um Maxakali com farda policial

empunhando arco e flecha. Acompanha a ilustração, o comentário otimista: “É um soldado em férias, pois a paz voltou a reinar na taba Maxacali. E reinará para sempre”. (FREITAS, 2011, p.2-3).

O Relatório parcial 01 de 30/12/2012 de subsídios em seus trabalhos no eixo indígena da Comissão Nacional da Verdade faz parte dos objetivos da pesquisa colaborativa que se debruçou tanto sobre a gestão do antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) quanto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no período de interesse da comissão (1946-1988).

Este relatório aponta a existência de denúncias de graves violações aos direitos humanos dos povos indígenas, como genocídios cometidos por ações diretas e indiretas do Estado brasileiro. Tal relatório passou a reunir uma gama importante de documentos que podem servir de fontes para pesquisadores e trabalhos que poderão ser usados didaticamente nas escolas futuramente. O Relatório Figueiredo e o filme “Arara” são possíveis de buscas e acessos na internet.

Em visita ao Museu do Índio com a jornalista Laura Capriglione, para assistirmos a íntegra do filme Arara e solicitar cópia desse documento contundente, que além da questão indígena que suscita, prova a existência do ensino de técnicas de tortura em escola militar na época da ditadura e que, há muito vem sendo denunciada por presos políticos que foram usados como cobaia, logo ao chegarmos, em 5 caixas apresentadas por funcionários do arquivo, ressurgiu parte do Relatório Figueiredo, documento fundamental para a sistematização das violações de direitos humanos sobre o período do SPI, no governo Castelo Branco e boa parte do Costa e Silva e o início da FUNAI. (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2012, p.10)

Estes documentos são uma realidade concreta quanto a fontes escritas e oficiais, já estão disponíveis há um tempo para pesquisadores, ou mesmo para educadores de escolas indígenas e não indígenas, sendo possíveis acessá-los via internet, como também há anos são possíveis trabalhos, quando não promovidos por instâncias federais como a CNV.

Ou seja, por secretarias de educação, universidades, grupos e associações indígenas, ou mesmo, alguma escola e seus professores indígenas, principalmente as que existem nos territórios dos povos que sofreram massacres, espoliações, torturas, assassinatos durante o regime militar. É possível citar de acordo com este relatório parcial e o final da Comissão Nacional da Verdade várias etnias e seus casos:

Waimiri-Atroari, Arara e Suruí do Pará, também os Potiguaras da Paraíba, que possui o único caso de indígena exilado no país, após ter sua casa incendiada, ser preso, torturado e ameaçado ao sair da prisão, Tiuré Potiguara foi morar no Canadá onde foi reconhecido como exilado político. Seu caso tramita na Comissão de Anistia. Os Pataxós da Bahia, Xavantes e Cintas Largas do Mato Grosso, Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul, a cadeia do Krenak e a ação da Guarda Rural Indígena sob comando da Polícia Militar mineira e presidência da FUNAI à época, junto com o caso dos índios Potiguara, já são linhas de estudo em nossas pesquisas,

porém há indicativos de que outros povos atingidos surgirão com a tabulação das informações contidas nos documentos já mapeados ou levantados. Temos também indícios da existência de várias cadeias e celas clandestinas espalhadas pelo país no período (COMISSÃO Nacional da Verdade, 2012, p. 5).

Sabendo que é necessário tempo, para que pesquisas acadêmicas sejam publicadas e depois possam servir a livros didáticos de história, estes estudos da CNV em específico, são muito recentes. Contudo, temos que ser críticos em afirmar que também recente, é a atitude do governo federal, exceto o Relatório Figueiredo e o filme “Arara”, documentos também achados recentemente, sobreviventes de uma leva de outros incinerados, destruídos propositadamente pelo Estado, outros estavam acessíveis por mais tempo.

Vemos uma predominância ao falar de índios na história do Brasil, nos livros didáticos, geralmente no conteúdo “A chegada dos portugueses”, ou seja, no Brasil colonial, visões de um contato primeiramente “pacífico” e posteriormente violento, imperando a visão de superioridade europeia frente aos nativos colocados em graus de selvageria, cabendo o enquadramento no caminho da civilização.

Depois, os índios praticamente desaparecem do resto das páginas dos livros didáticos, constando novamente quando dos conteúdos que trazem a redemocratização pós-ditadura militar, os índios aparecem como parte do movimento da luta pela cidadania, referendados no congresso com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a qual os inclui como seres de direitos civis e políticos. Ainda quando surgem em outros conteúdos, podendo servir de justificativa a idéia de falta de agencia e submissos aos dominadores ou então, como um indígena romântico, pregado pela literatura brasileira no rastro ressuscitado das obras de José de Alencar ou Gonçalves Dias. Por isso, a imensa importância, mais tardia do que nunca, da lei 11.645/2008.

A Lei 11.645/2008 é fruto de muitas disputas e representa um passo importante para as relações étnico-raciais, por vários motivos: traz não só a possibilidade de representação de grupos que, historicamente, foram ou marginalizados ou vítimas de estereótipos, mas também uma mudança na própria concepção da História, tradicionalmente ‘europeizante’, com a qual nos acostumamos. (SILVA, 2012, p. 153).

E se tratando de uma parte comum dos livros de história, principalmente para o último ano do ensino médio, conhecimentos atuais com uma história do tempo presente ou imediata, não haveria espaço no nosso livro analisado, para falar mais uma vez da política indígena, após o Regime Militar com o advento da Constituição de 1988?

Não haveria espaço para tratar dos conflitos e protestos dos povos indígenas do Xingu diante da construção da usina hidrelétrica de Belo Monte? Ou espaços extras aos capítulos falando da própria lei 11.645/2008, sobre o ensino da história e cultura dos povos indígenas e dados da educação escolar indígena no Brasil? Mesmo, matérias jornalísticas sobre conflitos como dos índios Kaiowá e fazendeiros no centro-oeste, envolvendo índices alarmantes de suicídios desta etnia? Fato bastante noticiado e repercutido nos últimos anos.

A título de constatação, além dos nossos dois livros analisados integralmente sobre capítulos que tratam da história do Brasil, colhemos mais três livros dentro do mesmo contexto dos analisados, fazem parte do PNLD 2015 e estavam nas escolas de ensino médio da cidade de Tocantinópolis – TO, para apreciação e possível seleção dos docentes, cujas coleções, mesmo que não adotadas, continuam nas escolas, nas salas dos professores ou bibliotecas para consultas.

O alvo da análise foi o capítulo que trata do Regime Civil-Militar brasileiro (1964-1985), o resultado é que em nenhum dos capítulos dos livros, não há nada, um eclipse total sobre a temática indígena, bem recorrente, e talvez beire a uma convenção ou um apagamento de qualquer referência aos povos indígenas neste capítulo da nossa história, que também é (deve ser) a dos índios, que como sabemos, não tiveram uma diáspora, êxodo ou qualquer emigração, que os fizessem, inexistentes no território brasileiro durante os vinte e um “anos de chumbo”.

São os livros e respectivos capítulos, ambos de edição em 2013: “História” de José Geraldo Vinci de Moraes da editora Positivo. Curitiba (Capítulo 17 “O regime militar no Brasil”); “Conexões com a História” de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, da editora Moderna. São Paulo (Capítulo 12 “Ditaduras militares na América Latina”) e “Por dentro da História 3” de Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes, da editora Escala Educacional. São Paulo (Capítulo 12 “A ditadura militar”).

Essa ausência quanto à inserção dos povos indígenas em sua participação histórica, como sujeitos, em capítulos dos livros de história, tratando do período histórico do regime militar, da ditadura que se estabeleceu no Brasil de 1964 até 1985, fere legalmente a história que os índios devem ter e querem conscientemente, como referenda a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins (2013).

Proposta elaborada pela Secretária de Educação do Tocantins com professores indígenas de várias etnias deste Estado como colaboradores. Neste documento, a ementa da disciplina “História na Escola Indígena”, prevê temas como: Ocupação/invasão dos territórios indígenas; Tocantins: antes e depois da criação; Políticas indigenistas; Mudanças no modo de

vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças; O tempo da conquista dos direitos (liberdade); O tempo da história presente; Luta dos povos indígenas pela demarcação de terras indígenas; Ocupação/invasão dos territórios indígenas; Democracia: governo de todos para todos. Temas que não encontram ressonância nos livros didáticos e podendo, se usado nas escolas indígenas, por professores índios ou não, ter efeitos contraditórios a proposta da educação indígena, a legislação e ao encontro desses povos com a história, tanto indígena como da sociedade nacional, distanciando-as de uma harmonia didática e epistemológica.

Conclusão

A escola indígena estruturada, concebida harmonicamente a partir da riqueza das culturas indígenas, assentada nas raízes da tradição, das práticas sociais e o ensino de história, podem desenvolver no Brasil, além de um sistema de educação plural, respeitoso da grande diversidade de relações sociais, étnicas, inclusivo das várias histórias, memórias e identidades, pode construir um país melhor e realmente mais justo historicamente para com os inúmeros povos do Brasil.

Um conteúdo escolar sobre a História do Regime Civil Militar (1964-1985), um passado recente que tanto interessa ao presente, ainda encoberto, precisa juntar com justiça suas pontas soltas, dando vozes e olhares aos seus sujeitos que estão tanto nas cidades como nos campos e florestas deste imenso Brasil.

Não podemos no caminhar do século XXI, em plena democracia, da qual tanto se preza e discursa, quando por meio da história, se vislumbra com realce, escolhas, direitos e liberdades que brigam com os avanços da sociedade em regime democrático, parecendo retroceder. Falamos de um presente em alguns aspectos próximo do pretérito da “República dos generais”, paradoxalmente, cada vez mais distantes ficamos dos tenebrosos “anos de chumbo”.

Não podemos deixar de destacar a importância de trabalhos por essa reconstrução, por esse caminhar em direção a reconciliação do país com a sua história e memória, com a verdade. A Comissão Nacional da Verdade (2012-2014) que abriu os porões e remexeu o passado para encontrar a justiça no presente é icônica por se tratar de um ato no governo da primeira mulher a presidir o país, são traços de que o Brasil, que antes dava passos curtos rumo a uma sociedade mais igual, inicia um tempo de maior abertura neste sentido.

Contudo, notamos evidentemente as resistências, vemos que há ainda contradições, inoperâncias, ou mesmo, descasos e omissões ao tratar das questões étnicas, de gênero, das diferenças em geral, em choque com os ranços retrógrados, elitistas e excludentes de uma “maioria” que antropologicamente e historicamente, são firmes no processo de manutenção da segregação étnica e social.

Falta ao Brasil, o espelho indígena de sua história, para que não encontremos tanta ausência no meio de tanta presença, nos recursos para saber nossa história. Livros, filmes, peças, lugares, placas, nomes próprios tão carregados de “indianidade” e ainda assim, não haja reconhecimento, muito menos valorização, informação e conhecimento sobre as raízes do Brasil, que não param de crescer, que não são somente raízes, mas também caule, galhos, folhas e frutos.

Para não nos depararmos com livros didáticos de história que de cem ilustrações nos conteúdos de Brasil, uma ou duas sejam referentes à história e cultura dos povos indígenas e no meio das linhas destes conteúdos, toparmos com o “Abaporu” de Tarsila do Amaral no movimento antropofágico da arte moderna dos anos vinte, ou o “Anauê” da Ação Integralista Brasileira nos anos trinta. Imagens, palavras de origem Tupi que assim como tantas outras, passam na nossa história apenas como vocábulos estranhos, difíceis de dizer, invenções de quem as cunhou, uma mera bijuteria no contexto de fatos históricos da nação brasileira, na tentativa de forjar uma identidade, que não assumindo o indígena, o negro, será apenas máscara e nunca a cara do povo brasileiro.

Uma história indígena dentro da cultura escolar indígena, como as leis prevêem e principalmente como as próprias populações indígenas concebem e desejam, será efetivada e levada a cabo com sucesso, se partirem internamente e externamente dos próprios índios. Os indígenas além de espectadores, atores, autores, líderes, chefes, funcionários públicos, diretores, coordenadores, professores, estudantes. Nas escolas, universidades, no congresso, na mídia, em todo território, além do geográfico, sócio e geopolítico, sendo membros da sociedade brasileira, ombro a ombro com os demais, uma integração de povos diferentes e não de povos a um “povo nacional” como secularmente já se esperou.

Os índios conquistaram a escola, esta, com sua história e cultura, tem que ganhar o Brasil, assim como acontece dentro das visões mais dinâmicas da pedagogia moderna, de que o conhecimento está além dos livros, que haja uma maior vivência, intercâmbio escolar de mão dupla entre as escolas indígenas e as da sociedade nacional, não de forma a criar uma expectativa não indígena de um encontro exótico no pior dos sentidos, mas de respeito, de curiosidade e troca, como um estudante qualquer que participa de algum programa

governamental, que sai do Brasil para estudar na Europa e regressa cheio de experiências e conhecimentos.

Há evidentemente a existência de mundos diferentes, escolas, de histórias, personagens, sujeitos, de contextos, de percepções de tempo e processo da memória entre os índios e os não índios no Brasil, “Brasis entre Brasis”. No entanto há a possibilidade de construção de mais do que pontes, mas sedimentação de trilhas juntando formações que há muito tempo são ilhas de história, de cultura, sendo que todos estes agentes históricos são seres de uma grande aldeia, de um coletivo que será muito mais rico se o conceito de coletividade for aplicado.

E se tem um local criado pelos “brancos” que é cada vez mais requisitado pelos índios, para promover beneficentemente e multilateralmente essas positivities para uma história e cultura “plurinacional”, este é a escola, que indígena ou não, seus objetivos, por mais que sejam aparentemente de bases distintas ou distantes, estão muito mais próximos do que se pensa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007. 254 p.

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. *Conexões com a História*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DE JÖRN RÜSEN. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 00., 2011, Maringá. O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DA TEORIA DE JÖRN RÜSEN. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 01 - 09.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da história. *Caderno Cedes*, p. 92-106.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BURATTO, Lucia Gouvêa. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. Universidade Estadual de Londrina. 2007.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina. *Oficina de História: volume 3*. São Paulo: Leya, 2013.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem: E Outros Ensaios de Antropologia*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2006. 552 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 436 p.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: O saber construído a partir de nós. Caderno CENESCH, nº 01, Manaus: CENESCH Publicações, 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.

LÊVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989. 320 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Laced/Museu Nacional, 2006. 227 p.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. Os Akme-Xerente e a busca pela domesticação da escola. *Tellus*, Campo Grande, n. 22, p.177-199, jan. 2012. Semestral.

MINISTÉRIO da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562p.

MONTE, Nietta Lindenber. E agora cara pálida?: Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p.118-133, set. 2000. Quadrimestral.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História*. Curitiba: Positivo, 2013.

NEVES, Ivânia dos Santos; CORRÊA, Maurício Neves. O povo indígena Aikewára e a guerrilha do Araguaia: mediação, apropriação e resistência nas fronteiras de identidades. In: I SEMINÁRIO REGIONAL DA ALAIC - BACIA AMAZÔNICA, 1., 2011, Belém. *Anais...*Belém: Unama, 2011. p. 1 - 13.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: Mec/mari/unesco, 1995. Cap. 2. p. 61-86.

PADRÓS, Enrique Serra. Os desafios na produção do conhecimento histórico sob a perspectiva do Tempo Presente. *Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História*. Porto Alegre. Vol. 11, n. 19/20 (jan./dez. 2004), p. 199-223, 2004.

RÜSEN, Jorn. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ufpr, 2011. p. 109-127.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. *Por dentro da História* 3. 3. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2013.

SILVA, Márcio. “A conquista da escola: Educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil”. *Em Aberto* 63. Brasília, 1994.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Livro didático de história: representações do 'índio' e contribuições para a alteridade. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, n. 2, p.151-168, 2012.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. *Da Funai para o MEC*. 2015. Elaborado por Luis Donisete Benzi Grupioni. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/da-funai-para-o-mec>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

TOCANTINS, Governo do Estado do. *Proposta pedagógica da educação escolar indígena*. Tocantins: Secretaria da Educação, 2013. 59 p.

VAINFAS, Ronaldo et al. *História 3*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 400 p.

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.

_____. *Relatório: textos temáticos*. Brasília: Cnv, 2014. 402 p.

Recebido em: 24/06/2015

Aprovado em: 20/08/2015