

**Educação, Pertencimento e Identidade Indígena: diálogos com uma Educadora
Potiguara**

Jonathan de França Pereira

Professor pela Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba

E pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa

Jonathapret@gmail.com

Resumo:

Da década de 1970 até a atualidade, ocorre uma efervescência da identidade étnica indígena, através das mobilizações pelo reconhecimento de suas terras e de suas especificidades culturais. Essa ebulição, provocou a um crescimento substancial de diferentes etnias e autodenominações, muitos das quais eram negadas. Entre os diversos povos estão os Potiguara, cuja maior parte habita atualmente na Paraíba, mais especificamente nos municípios da Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Este trabalho foi desenvolvido a partir da experiência no Mestrado Profissional de História (ProfisHistória) pela UFRN e tem como objetivo apresentar possibilidades de abordagem sobre o ensino acerca da história dos povos indígenas em salas de aula da Educação Básica. Neste se oferece subsídios para transformar representações e estereótipos cristalizados sobre estes grupos, assim como se faz apontamentos sobre formas de constituição das identidades indígenas, especialmente dos Potiguara na Paraíba, compreendidos como resultado de escolhas dentro em contextos históricos, políticos e sociais específicos. Assim este estudo tem como enfoque a entrevista e o diálogo estabelecido com uma educadora e militante potiguara, sua trajetória de vida e atividade como educadora. Nele, se faz alguns apontamentos para uma abordagem da temática indígena em sala de aula em uma perspectiva intercultural. Também é realizado o relato da experiência e uma análise qualitativa na abordagem da temática indígena na escola Lions Tambaú, na cidade de João Pessoa/PB.

Palavras-chave: Povos indígena; Ensino de História; Educação Básica; Potiguara

Não é nenhuma novidade que os povos indígenas são assunto ainda negligenciado do conhecimento histórico acadêmico, e ainda mais nos bancos escolares no Brasil. Apesar das mudanças das últimas décadas no que diz respeito a multiplicação de pesquisas sobre a temática, e a obrigatoriedade legal para sua aplicação¹ em sala de aula, trabalhar um tema tão plural e sensível com alunos da educação básica continua sendo um desafio didático e intelectual.

Para alguns estudiosos a lei 11.645/2008 constitui um avanço no ponto de vista institucional para a construção de uma escola como palco da formação de identidades individuais e sociais, que sejam contempladas pela diversidade de contribuições históricas dos povos indígenas para o reconhecimento de um país multicultural e pluriétnico (OLIVEIRA, 2012). Não obstante, como romper na prática de ensino com a conotação pejorativa que a denominação “índio” tomou historicamente? Nas escolas, ainda predominam entre alunos e educadores visões estereotipadas dos povos indígenas, que oscilam entre uma concepção romântica de um indígena ingênuo, puro e agregado a natureza; e por outro lado de um índio bárbaro, selvagem, oportunista ou preguiçoso; em outras palavras, como um empecilho para o progresso (BERGAMASCHI, ZEN, XAVIER 2012).

Para agravar a situação, na atualidade, a busca e replicação de informações na *internet* é pouco mediada pelos aparatos institucionais do campo da Educação. Dessa forma, em um contexto de polarização política, emergem disputas e distorções de narrativas sobre o passado de forma arbitrária a partir das mídias digitais (memes, canais de Youtube, redes sociais, etc.). Este se torna um terreno fértil para todo tipo de desinformação, e que tem mostrado sua faceta mais cruel quando, para além de representações distorcidas, tem simplesmente negado os fatos, inclusive no que diz respeito relações assimétricas da sociedade nacional, assim como os massacres sofridos pelos povos indígenas no passado e no presente.

Diante disso, o ensino da história dos povos indígenas precisa estar alicerçado em princípios teóricos e metodológicos sólidos, embasado nos modos de vida dos povos indígenas em sua diversidade: suas histórias, temporalidades, territorialidades, crenças e

¹ Aqui nos referimos a lei 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana/afro-brasileira e indígena em todo currículo escolar da educação básica.

lutas. Segundo BERGAMASCHI, ZEN e XAVIER (2012, p.6) “essa posição implica um exercício da reciprocidade, o qual nos coloca, educadores imersos, não apenas observadores dessa outra cosmologia”

Neste sentido dialógico, tentamos refletir sobre como levar uma concepção mais condizente com os povos indígenas no Brasil. Estes, a partir de uma série de movimentos e embates têm se assumido, no âmbito político e institucional, como sujeitos da história. Este processo de ebulição indígena e do indigenismo tem como um dos principais marcos a década de 1970, no qual os indígenas assumiram protagonismo nas lutas em torno da redemocratização. A partir de então houve uma progressiva pressão para transformações no que diz respeito ao tratamento dado aos indígenas nos documentos oficiais a nível nacional. Em seguida, as disputas para a formação de uma nova Constituição permearam no debate político nacional uma série de reivindicações desses grupos. É com base nestas reivindicações que hoje se reconhece a importância das diferentes matrizes étnicas no processo de formação do país².

Portanto, unir as reflexões das demandas sociais do nosso presente, criando problematizações em relação ao passado e, ao mesmo tempo, sugerir orientações para as práticas pedagógicas, visando atenuar alguns desses mesmos problemas, tem sido um dos desafios do Mestrado Profissional em História (ProfHistória). No horizonte dessa modalidade de mestrado, o professor/pesquisador tem possibilidades de realizar uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua experiência profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, com condições de ser protagonista de seu aperfeiçoamento profissional (NOGUEIRA et al. 2016). Nesse sentido, por estar

² A Constituição Federal de 1988 reconheceu direitos fundamentais aos povos indígenas, entre eles, o direito à diferença. O artigo 231, ao contrário das legislações anteriores, que previam a gradual assimilação das populações indígenas à sociedade nacional e, conseqüentemente, a imposição de outras identidades, garantiu o reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL,1988). A Constituição também garantiu, por meio do artigo 210, que os indígenas pudessem utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Sobre o ensino da temática indígena em escolas não indígenas. Sobre o ensino da temática indígena em escolas não indígenas, a Carta, por intermédio do seu artigo 26, certificou que o ensino de História do Brasil deverá considerar as contribuições das diferentes matrizes que fazem parte da construção do povo brasileiro, especialmente as indígenas, africanas e europeias.

Fruto das reivindicações de movimentos sociais, a implementação das leis n° 10.639/2003 - que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira - e n° 11.645/2008 - que somou à lei anterior o ensino da história dos povos indígenas nos sistemas da Educação Básica do Brasil

em um contexto específico da atuação do professor, há um foco particular na resolução ou na minimização de problemas encontrados por este.

Foi no contexto da realização da pesquisa do mestrado profissional que convidei para cidade de João Pessoa Sanderline Ribeiro, ativista e educadora Potiguara, e residente no município de Rio Tinto. Dessa forma podemos realizar uma oficina na escola em que leciono, de modo a narrar sua trajetória de vida e a história dos povos indígenas, uma narrativa desenvolvida a partir do ponto de vista dos próprios Potiguara. Neste momento foi estabelecido comentários sobre aspectos dos seus costumes e forma de vida, com o objetivo de transformar representações cristalizadas sobre os indígenas. Entre esses preconceitos uma concepção do índio colonial, na qual estes eram vistos apenas como indivíduos que viviam na mata, andam nus, não tem acesso às tecnologias contemporâneas, entre outros estereótipos.

Associado a isso realizei uma entrevista com, na qual a indígena relatou sua experiência como educadora, as posições como intelectual e a formação de sua identidade. Salientando também as violências enfrentadas pelos Potiguara, principalmente a partir da fundação de Rio Tinto pela família Lundgren e a instalação da fábrica de tecidos na região. A maior parte dessas violências tinha a intenção que os indígenas negassem a própria identidade.

Na entrevista, a indígena se posicionou também sobre as diversas maneiras de se discutir a temática indígena tanto para a valorização da identidade dos alunos em sua escola, quanto para superação dos preconceitos, até mesmo admiração dos demais. Toda concepção de ensino da entrevistada tem como princípio unir conhecimentos tradicionais de sua cultura e conhecimentos disciplinares no ensino.

Diálogos com uma Educadora Potiguara

No primeiro encontro com Sanderline, antes da entrevista, sentamos no banco da escola e Sanderline contou como foi a trajetória de vida e como se “descobriu” indígena. Desde muito cedo identificava na sua aparência traços que a diferenciava de outras pessoas com quem convivia. Mas, mesmo depois de adulta, quando perguntava a mãe se possuía parentesco indígena, sua mãe dizia que sim, que os avós eram da família dos

“caboclos”, mas que isso não era coisa para estar se falando. Até que certo dia, quando lecionava, foi receber o pagamento – na única agência que atendia pessoas de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto – uma mulher perguntou se o rapaz que estava na fila era o irmão. Sanderline respondeu que não, mas que de fato, quando olhava para fisionomia daquele rapaz o achava muito parecido com seu irmão. Inquieta com aquilo, relatou a mãe o ocorrido no banco, e que gostaria de saber o motivo:

- Ele morava onde? - perguntou a mãe
- Ela falou que ele mora na vila de Jacaré de São Domingos. Do que a senhora está rindo?
- É porque na aldeia da Jacaré de São Domingos a maioria das famílias que moram lá, casa sim, casa não, são parentes da gente.
- Então quer dizer que a gente tem parentes nas aldeias também?
- Temos sim – respondeu a mãe.

Com isso, narrou Sanderline, foi buscando suas raízes, procurando os parentes vivos, participando das rodas do Toré, fazendo parte das assembleias, os movimentos de contestação das terras e outros direitos dos povos indígenas³:

Nosso povo sofreu de diversas formas para negar a própria identidade, foram torturados, perseguidos, grande parte de nossa população foi exterminada. Quando tomei consciência que eu broto de uma raiz que não conseguiram extinguir completamente, me aproximei das atividades que eram desenvolvidas com meu povo, fui tomando gosto pela luta, agregando outros parentes para fortalecer a luta e daí, fui desenvolvendo de modo coletivo minhas participações na OJIP (Organização de Jovens Indígenas Potiguara), na AUP (Associação de Universitários Potiguara), na AMIP (Articulação de Mulheres Indígenas da Paraíba), nas Assembleias do Povo Potiguara, nas ações do PET INDÍGENA (Programa de Educação Tutorial) da UFPB, e muitas vezes explicando aos professores doutores da universidade que a mesma está localizada em território indígena, que há indígenas estudando e que precisam ser repensadas as práticas educativas que envolvam os conhecimentos que os mesmos trazem das aldeias com os conteúdos que são desenvolvidos nos diversos cursos de graduação⁴.

A autobiografia apresentada por Sanderline não pode ser avaliada simplesmente na fórmula do sujeito individualizante, comum em nossa noção de individualidade não

³ Segundo Vieira (2015,p.296) existe entre os Potiguara uma relação de “pureza” e “mistura” que “remetem aos processos de construção de uma “comunidade de parentes”. Tais processos se expressam na)

⁴ (SANDERLINE, Maio de 2018)

indígena, uma vez que reflete o coletivo, a pertença étnica, como o ponto de partida para entender práxis indígena; O “eu” que narra é o “eu” coletivo, mas é também o “eu” individual que não se dissocia da etnia, e é por isso plural (DANNER, L. F.; Dorrico, J., 2018). Muitos Potiguara (e membros de outros grupos indígenas), que se tornaram cidadãos nos séculos XIX e XX, não necessariamente abdicaram das identidades e desapareceram.

Inviabilizadas ou silenciadas em conjunturas desfavoráveis, as identidades indígenas se reafirmam na atualidade por meio de movimentos indígenas estimulados por novas culturas políticas e concepções epistemológicas que estão sendo postas em marcha nos Estados Latino Americanos. Nesse sentido, atualmente, predomina uma releitura do fenômeno da identidade étnica (das sociedades do passado e do presente). Segundo Manuela Carneiro da Cunha (1986), a etnicidade pode ser compreendida: enquanto linguagem, uma vez que a cultura desses grupos é constantemente reinventada, recomposta e investida de novos significados, assim como está sempre se comunicando dentro e fora de si mesma; e manifestação política, no sentido em que existe num meio mais amplo e no qual ocorre os quadros e as categorias da retórica. Para isso, os processos identitários devem ser estudados em contextos precisos e percebidos também como atos políticos.

De modo ilustrativo, pode se presenciar isso quando os Potiguara realizam publicamente o ritual da Toré, cerimônias antecedidas de discursos de militância. Se tratando, portanto, de um ritual e o ato político. Neste sentido, segundo Manuela Carneiro da Cunha:

O que se ganhou com os estudos sobre a etnicidade foi a noção precisa de que a identidade é construída de maneira situacional e por contraste, ou seja, de que ela constitui uma resposta política a uma determinada conjuntura, uma resposta articulada com as outras identidades envolvidas, com as quais forma um sistema. (CUNHA, 1986, p. 206)

Como citado, há algumas décadas, as Ciências Humanas tendem a criticar a visão de uma essência permanente das identidades e culturas, idealizadas como sociedades sem fissuras; substituindo-as por abordagens contextualizadas (ou situacionistas) e por modelos de análises considerando as articulações com a sociedade nacional de maneira mais ampla. Essas concepções, que podem ser chamadas de historicistas, assim nomeadas

pois “afirmam a existência de coletivos culturalmente ‘distintos’, mas, ao mesmo tempo, vinculados e subordinados ao resto de sociedades mais amplas” (VARGAS, 2017, p. 325):

Compreendi ao longo do meu crescimento físico e intelectual, que ser Potiguara vai muito além do fato de usar cocar, maracá e saiote. Mesmo sejam adornos importantes, parte do que nos caracteriza durante uma luta ou um ritual, existem outras atividades que precisam ser desenvolvidas para manter viva nossa cultura, tais como o estudo das plantas medicinais, aprofundar nas práticas espirituais de cura e fortalecimento da nossa espiritualidade, visitar escolas e clarear a mente, muitas vezes, distorcida de muita gente que tem uma visão colonial de que indígena era apenas aquele que vivia na mata, que andava nu, falava sua própria língua, vivia pintado e que hoje já não existe mais⁵.

A descrição acima sobre os significados do que é ser Potiguara nos remete à imagem da “Viagem de volta” (1998), elaborado por João Pacheco de Oliveira. Ideia esta, entende-se aqui, mais adequado entre aquelas decorrentes dos conceitos de “etnogênese” ou “emergência étnica”, “índios emergentes”, “novas etnicidades”, ou “diáspora”:

Inscrita em seu próprio corpo e sempre presente – “dentro e fora, assim comigo” [...] a relação com a coletividade de origem remete ao domínio da fatalidade, do irrevogável, que estabelece o norte e os parâmetros de uma trajetória social concreta. Enquanto o percurso dos antropólogos foi o de desmistificar a noção de “raça” e desconstruir a de “etnia”, os membros de um grupo étnico encaminham-se, frequentemente, na direção oposta, reafirmando a sua unidade e situando as conexões com a origem em planos que não podem ser atravessados ou arbitrados pelos de fora. Sabem que estão muito distantes das origens em termos de organização política, bem como na dimensão cultural e cognitiva. A “viagem da volta” não é um exercício nostálgico de retorno ao passado e desconectado do presente (por isso não é uma viagem de volta). (OLIVEIRA, 1998, p. 65).

Diante disso, a especificidade da identidade étnica Potiguara passou por uma série de reconfigurações. Tais transformações de sua organização social e cultural foram decorrentes de processos de territorialização e reterritorializações⁶. Os indígenas não são mais

⁵ (SANDERLINE, Maio de 2018)

⁶ Na no território paraibano tal fenômeno foi posto em marcha a partir da ação da SPI de um “quadro histórico específico, marcado pela ação tutelar do órgão indigenista e por poderosos fluxos de capital, forças

os mesmos do passado, são conscientes e querem demonstrar isso. Como chamou a atenção João Pacheco de Oliveira (1998), essa não é uma viagem de retorno, mas jornada que aspira transitar em várias regiões e espaços, sejam elas geográficas ou de conhecimentos, por uma conscientização social mais ampla, revitalizando os costumes a partir de uma atuação política. Assim, buscam aliados em vários grupos sociais (políticos, professores, jornalistas, entre outros) para reivindicação de seus direitos. A escola é um dos pontos centrais e estratégicos dessa jornada, já que ela desempenha importante função na formação de cidadãos e na sociabilização de pessoas como um todo.

Seguindo Arruti (1995), o processo de emergência étnica advém da necessidade de revitalização de um grupo social que passou grande período histórico relegado à invisibilidade ou à discriminação. Dessa maneira (2009, p. 135),

O reconhecimento da indianidade através da militância política em prol das questões indigenistas e a procura dos seus laços de identidade, especialmente pela busca de reconstituição dos seus territórios, permitiram e continuam permitindo que os índios Potiguara possam ser vistos diante dos “olhares dos outros” como grupos “renascidos das cinzas “. (MARQUES, 2009, p.135).

No caso Potiguara, assim como outros povos indígenas, esse processo de autoafirmação e reconhecimento foi heterogêneo, existindo diversas estratégias (resistência, assimilação, às vezes acomodação), contudo, apesar de todas as violências que enfrentaram, muitos mantiveram a identidade indígena. Como ressaltado, a partir dos anos 1980, o processo de resistência se fortaleceu e as mobilizações que protagonizaram diversos povos indígenas no Brasil, favoreceu que estas se organizassem e reivindicassem sua etnicidade como arma política na luta por direitos (Arruti,1995).

Dentre as formas de afirmação política e identitária está a valorização dos conhecimentos potiguara, especialmente na educação. Abrimos parênteses para nos questionar: por que esse povo reivindica um direito ao passado e que esse passado seja reconhecido e difundido às demais pessoas na sociedade?

Thais Silveira (2016) afirmou que a resposta do questionamento a essa demanda esta relacionada com a noção de “dever de memória”. Surgido na França na década de

que incidem diretamente na constituição das formas de organização do grupo, sejam elas étnicas, políticas ou culturais” (PALITOT,2005, p.66).

1970, para tratar de grupos que passaram por grandes traumas, e que geram uma obrigação do Estado e a da sociedade civil em relação a essas comunidades, a autora fez uma releitura desse conceito ao aplicá-lo à história dos povos indígenas. O termo “dever de memória, remete assim, segundo ela, a uma:

evocação, valorização e reconhecimento de memórias vinculadas às experiências históricas traumáticas, como a tomada de terras, a escravização, a violência, o extermínio dos povos indígenas, e também às suas lutas e resistências, ao protagonismo destes grupos ou indivíduos, às suas tradições, na busca da validação social de direitos já adquiridos e para a conquistas de novos (SILVEIRA, 2016, p.53).

Produto do Mestrado Profissional de História na Universidade Federal Fluminense –a autora realizou a pesquisa buscando criar estratégias para de superação dessa “invisibilidade” das identidades indígenas no contexto urbano no Rio do Janeiro. Para isso, elaborou o raciocínio considerando a “colonialidade do poder”, que impõe uma imagem congelada sobre os indígenas no tempo e também no espaço. Segundo a autora, é a mentalidade colonial, capilar na sociedade como um todo, que sustenta a permanência da invisibilidade desses indivíduos em contexto urbano (assim como no ambiente escolar).

Na Região Nordeste, é comum a presença de índios habitando e frequentando áreas urbanas, situação bastante frequente nos municípios de Marcação, Baía da Traição e Rio Tinto. Esta última cidade, entretanto, apesar de existir nos limites de Terras Indígenas (TI's), a maior parte das escolas não possui um ensino diferenciado⁷. Nesse sentido, o discurso de Sanderline chamou a atenção sobre índios e não índios têm direitos a conhecer o passado a e a ancestralidade ameríndia que muitas vezes é sequer reconhecida.

Para a educadora, existe necessidade de promover processos de interculturalidade na educação independente da Educação diferenciada, em especial em regiões onde povos indígenas mantêm contatos permanentes com a sociedade não indígena:

⁷ Para saber mais sobre o ensino diferenciado na região, especificamente na aldeia de três rios em marcação ler CANTERO, Angela López. A educação escolar indígena Potiguara da aldeia Três Rios Campina Grande, 2015

Desenvolvi juntamente com a comunidade escolar um projeto de valorização e conhecimento da cultura Potiguara, pois existia um percentual significativo de alunos indígenas que não tinham visibilidade. A partir dessas ações foram criando coragem de não negar suas origens. Foi uma troca de conhecimentos maravilhosa, unir os saberes científicos com os saberes ancestrais⁸.

Desse modo, a valorização da cultura para Sanderline não desassocia a construção didática/cognitiva e ação política. Isso tem possibilitado a valorização do ser e dos saberes indígenas. Como afirmou o antropólogo e pesquisador indígena Gersem Baniwa: “Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida” (BANIWA, 2006, p.37). Nesse sentido, ocorre grande parte das ações de Sanderline

Levar as pessoas a ter um contato com os anciões que são os livros de histórias vivas. Rememorar nossas tradições, valorizar nossos costumes e mergulhar nos conhecimentos que nos pertencem. Estando ou não trajados, pintados, morando ou não na aldeia. Nunca deixaremos de ser quem somos, independente de qual grau de conhecimento que alcançamos, o mais importante é a nossa raiz⁹.

Segundo Luciano Baniwa, essa valorização das tradições e afirmação da própria identidade não estão relacionadas a um congelamento no tempo ou à exaltação de um retrocesso. Questionou o antropólogo se a reconciliação com essas práticas seria um “retorno ao passado ou puro saudosismo?”, “De modo algum”, responde o mesmo, “Isto é identidade indígena e orgulho de ser índio. É ser o que se é, com acontece com todas as sociedades humanas em condições normais de vida”. (BANIWA, 2006, p.38). Assim,

Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas. (BANIWA, 2006 p.38).

⁸ (SANDERLINE, Maio de 2018).

⁹ (SANDERLINE, Maio de 2018)

Segundo Edson Machado Brito, Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e indígena Kaiapó, a escola é uma: “instituição ambígua e contraditória que, no caso da cultura indígena, pode tanto solapar as tradições desses povos como pode promover o seu fortalecimento” (BRITO, 2009 p.6). Nessa perspectiva, entendeu o autor, que as escolas não indígenas não devem medir esforços para romper a discriminação de outras culturas. Esforço que deve evidenciar as “histórias e culturas são contemporâneas e que estão vivas e se relacionam com os tempos passado e presente, num movimento tenso e dinâmico que pressupõe a perda, manutenção e mudança nas tradições desses povos em contato com a cultura não-indígena” (BRITO, 2009, p. 67).

Superar a invisibilidade étnica engradada pela coloneidade pela revalorização, dos conhecimentos tradicionais é um dos princípios da educação intercultural que tem como objetivos por um lado, a igualdade de oportunidades educativas e sociais para todos; e por outro, o respeito a diversidade cultural e suas manifestações (FERNANDEZ PALOMARES, 2003).

Partimos assim de uma concepção intercultural de educação, especificamente pelo viés decolonial¹⁰, perspectiva crítica à hierarquização de modelos culturais diferenciados (MARIN, 2009). Esta postura, formulada a partir de inconformismos intelectuais latino-americanos com o conhecimento produzido apenas a partir de pensadores europeus e do Hemisfério Norte, evidenciando a necessidade de “descolonizar” a epistemologia latino-americana. Assim, esta perspectiva:

focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 164).

Assim, essa concepção estimula a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais. (CANDAU, 2016). Essa perspectiva também é pano de fundo

¹⁰ É importante distinguir descolonização e decolonialidade. A primeira diz respeito a emancipação política que os países latino-americanos conquistaram das nações europeias no século XIX. A segunda diz respeito ao modo que o colonialismo persiste estruturalmente nas instituições, saberes e na subjetividade, numa perspectiva de modernidade fundamentada nas nações do norte. (MIGNOLO, 2005).

para superar a noção da cultura como estática e idílica. A crítica à modernidade e à globalização tem matizado a noção de identidade, cada vez mais encarada como móvel, formada, e transformada continuamente. Desse modo, tem denunciado, à “colonialidade do saber”, que hierarquiza conhecimentos, e que por sua vez a própria “colonialidade do ser” que supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (MIGNOLO, 2000, 2005).

Relato de experiência em João Pessoa/PB.

Antes da presença Sanderline no Lions Tambaú, fizemos uma série de aulas, diálogos e atividades que destacassem a importância e a diversidade dos povos indígenas no Brasil. De forma realizássemos com os alunos, uma reflexão histórica sobre os estereótipos sobre os povos indígenas. Entre elas pedi para que eles destacassem a visão que tinham a respeito destes povos. Muitos possuíam um certo conhecimento sobre os indígenas coloniais, a partir de aulas ministradas por mim mesmo ou por outro professor em anos anteriores. Alguns deles se manifestaram afirmando que tinham alguma ascendência indígena (avó ou bisavó) mas nenhum contato e pouco conhecimento dessa cultura.

Em seguida foi realizada em turmas de 7º a 9º ano, uma atividade intitulada “o que eu gostaria de saber de uma indígena potiguara”. Foram selecionados alguns dos questionamentos a serem feitos a Sanderline durante a oficina, intitulada “protagonismo, pertencimento e identidade indígena”. Expliquei aos alunos que os Potiguara atualmente são pessoas que vivem e se organizam maneira diferente do exposto nos livros didáticos e na mídia; e que, apesar de possuírem tradições próprias e formas autênticas e diferenciadas de enxergar o mundo (em vários aspectos), possuíam também, devido à convivência e imposição histórica, muitos costumes em comum com os nossos.

No entanto, apesar das aulas explicativas, inclusive com imagens demonstrativas da diversidade de povos indígenas no Brasil e no continente americano, as perguntas mais frequentes continuaram sendo se os indígenas viviam em ocas, se andavam nus, se podiam usar telefone celular e internet. Uma das perguntas mais peculiares, partiu de Jeniffer do 7ºB ano, que queria saber “se índio adoecer”. Uma outra formulação, bastante aguçada,

partiu de Maria Alice do 9ºA ano, que questionou “qual era a relação entre indígenas e as demais pessoas, e como indígenas enxergavam os não-indígenas”. E de Ivânio também do 9º A que gostaria de saber “como as novas tecnologias afetavam a vida dos índios, se para bem ou para mal”.

Um dos pontos interessantes das atividades foi selecionar os alunos que desejavam fazer pinturas corporais. Expliquei a eles que tais pinturas tinham um simbolismo importante dentro na cultura Potiguara, que esse simbolismo iria ser explicado mais satisfatoriamente durante a palestra. Contudo, precisariam da autorização dos pais, já que algumas dessas pinturas poderiam permanecer até quinze dias visíveis. Alguns de antemão disseram que os pais ou a mãe não iriam permitir de maneira alguma, entretanto, um dos aspectos foi a ansiedade daqueles que desejavam se pintar e que os pais tinham permitido. O que causou um certo conflito como já citado não seria possível a todos que já tinham autorização se pintassem e que, de acordo com o contexto, eu decidiria na hora quem seriam os beneficiados. Essa questão das pinturas também causou receio à direção da escola, que colocou a todo momento que os responsáveis poderiam se opor à atividade ou mesmo fazer uma denúncia à Secretaria de Educação por motivos religiosos ou ideológicos. Muito serenamente, expliquei que assumiria a responsabilidade, mas que não era possível represálias à escola, uma vez que o ensino-aprendizagem de expressões da diversidade cultural e religiosa estava amparada em um arcabouço legal.

A palestra em si, antes de qualquer pergunta dos alunos, tratou de assuntos como as especificidades e transformações históricas pelas quais passaram os povos indígenas, e mais especificamente os Potiguara. Os tipos de moradia, transporte, trabalho, vestimenta, dos quais muitos os alunos ainda tinham uma percepção congelada puderam ser reavaliadas. Isso ficou evidente nas repostas dadas por muitos alunos após a palestra, na atividade intitulada “como eu vejo os povos indígenas agora”. Stefany do 7ºA respondeu:

Pelo o que eu entendi, ser índio tem a ver com dizer a si mesmo o que é ser índio, o que também com a história dos seus antepassados. Existem muitos tipos diferentes de índios e muitos deles usam arco e flecha nos jogos indígenas, mas também trabalham, tem emprego e

usam internet. Muitos se ficarem doentes vão para o hospital como a gente, mas tem uma medicina muito boa feita pelos pajés¹¹.

Ou pela resposta de Pedro também do 7º A, um dos alunos que foram pintados por Sanderline:

Há muitos tipos diferentes de índios, e pra ser indígena não é preciso viver em oca ou usar arco e flecha. Os índios são muito unidos para lutar pelos seus direitos e por suas terras. Eles também tem pinturas legais, que lhes conferem muitos poderes como a pintura da jibóia¹².

As transformações históricas e as violências sofridas pelos povos indígenas foi também foram aspetos bastante mencionados pelos alunos. Como o caso de Ivânio do 9ºA:

Os indígenas que ficaram mais distantes dos europeus e dos não-índios tiveram a vida menos impactada do que aqueles que ficaram próximos dos portugueses, espanhóis ou holandeses. Os que tiveram mais contato sofreram mais violência. Ficaram mais diferentes dos estão nos livros de história e nas novelas¹³.

Outro ponto abordado por um dos alunos foi que a identidade étnica não a torna uma unidade fechada, nem define uma pessoa como um todo homogêneo:

Entendi que ser índio é uma questão de autoafirmação, e vai de acordo com coisas que ocorreram no passado como os engenhos, os colonizadores e as fábricas. Hoje, não são todos que precisam viver na selva, nem da caça e da coleta. São pessoas normais, que nascem, amam e morrem. Alguém pode ser índio, mas outras coisas também, como professor, diretor de escola, advogado etc. Mesmo assim podem manter seus costumes, como as ervas medicinais, a religião e o contato com a natureza¹⁴.

Essas pinturas, que podem parecer algo puramente ilustrativo, mas combinadas às narrativas históricas indígenas (socializadas por Sanderline), articulam três dimensões da cultura histórica: a estética, a política e do conhecimento:

Nesse contexto, o desenvolvimento e qualificação das operações mentais do pensamento histórico são de extrema relevância, pois possibilitam a construção de uma autonomia reflexiva que dote de sentido as opções cotidianas. Abre espaço, de igual forma, à reflexão a

¹¹ (STEFANY, 2018)

¹² (PEDRO, 2018).

¹³ (IVÂNIO, 2018).

¹⁴ (ILLANA, 2018).

respeito da identidade em meio ao contexto de confronto cultural contemporâneo sem precedentes na História (ALVES, 2011, p.29)

Sendo assim, a estética e o significado político das pinturas, formando uma estratégia de representação histórica diferenciada. De acordo com Rüsen, o conhecimento histórico é sempre moldado. “O historiador produz literatura (historiografia) e imagens (no caso de uma exposição histórica). Fazendo isso, eles recorrem a modos estabelecidos de trazer o passado de volta à vida na mente das pessoas”. (RÜSEN, 2007, p.187).

O entrelaçamento dessas três dimensões na consciência histórica possibilita a aplicação de conteúdo que pode ser acolhido ou rejeitado. Rüsen entende que essas dimensões da cultura histórica são universais, as chamou de “constantes antropológicas” e, por isso, podem aproximar ou distanciar os seres humanos. “Não obstante, pode se apresentar em propostas de orientação temporal que comportem a concepção de um mundo no qual o respeito à dignidade humana, o acolhimento da diversidade e os princípios de liberdade e igualdade sejam universalmente vividos” (ALVES, 2016, p.31).

Essas considerações convergem com as orientações das PCN’s de 1998, que são norteados por três princípios: a Estética da Sensibilidade, a Política da Igualdade e a Ética da Identidade. Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares, “tem como objetivo curriculares reservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual” (p.43).

Referências:

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender história com sentido para a vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

ARRUTI, J. M. A morte e vida do nordeste indígena: a emergência étnica e o fenômeno regional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, v. 15, 1995. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1995>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura

Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. **Lei 1.145 10 de março de 2008**. Diário Oficial Da Republica Federativa Do Brasil. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, dez de março de 2008.

BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.F. (orgs.). **Povos indígenas e Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda., 2012, p. 17-32.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 10, p. 171-189, 2010.

CUNHA, In: **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, [1979] 1986.

DANNER, Leno Francisco; PERES, Julie Stéfane Dorrico. Um xamã yanomami frente ao discurso filosófico-sociológico da modernidade. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** [online]. 2018, n.53, pp.243-269.

FERNÁNDEZ PALOMARES, Francisco. El estudio sociológico de la educación. In: Fernández Palomares, Francisco; CASAL, Joaquín. (et al.) **Sociología de la educación**. Madrid : Pearson-Prentice Hall, 2003 p. 1-34

MARQUES, Amanda C. N. **Território de memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana (UFRJ. Impresso)**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2007a

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. 132F Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

VARGAS, Sebastião. **História, historiografia e historiadores mapuche**: colonialismo e anticolonialismo em Wallmapu. Revista de História da Unisinos, v. 21, 2017, p. 323-336.