

EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO E HISTÓRIA INDÍGENA: DO MATO GROSSO DO SUL AO AMAPÁ

MEIRE ADRIANA DA SILVA¹
UNIFAP/UNESP

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo registrar parte da experiência em educação escolar indígena, vivida pela autora, durante o período de 2000 a 2015. Para tanto, serão relatadas algumas das atividades presenciadas nestas experiências, quanto ao ensino de história e educação escolar indígena, junto aos povos Guarani e Kaiowá, do Mato Grosso do Sul, e aos povos Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyó, localizados no estado do Amapá e no norte do Pará. A autora relata, ainda, de forma breve, as experiências junto aos não indígenas, no tocante ao estudo de Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, bem como as conexões de suas experiências entre os indígenas e os não indígenas, e as relaciona com a Lei 11.645/2008.

PALAVRAS-CHAVE: educação; história; indígenas.

ABSTRACT: The present paper aims to register part of the experience in Indigenous School Education, experienced by the author, from 2000 to 2015. For this purpose, some of the activities that were seen in these experiences will be related, concerning the teaching of History and Indigenous School Education, among the Guarani Kaiowá, from Mato Grosso do Sul, and the Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana and Apalai, Katxuyana and Tiriyó, located in the state of Amapá and in the north of Pará, Brazil. The author also briefly reports her experiences alongside non-Indigenous people, regarding the study of Histories and Cultures of the Indigenous Peoples, as well as the connections of her experiences between the Indigenous and non-Indigenous people, as she relates them with the Law 11.645/2008.

KEYWORDS: education; history; Indigenous people.

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar um relato das experiências da autora em práticas de educação escolar indígena, visando refletir sobre

¹ Professora da UNIFAP – Universidade Federal do Amapá, curso de História, no Campus Marco Zero. Doutoranda no Programa de Ciências Sociais da UNESP/Araraquara. Mestre em História, pela UFMS/UFGD. E-mail: meireas@outlook.com.

a prática docente, em especial da disciplina de História, entre índios e não índios. Essas experiências são resultado da atuação da autora como docente de diferentes disciplinas, entre elas: História e Historiografia Indígena, Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena, Educação e Relações Étnico-raciais e Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. Os relatos dessas experiências enfatizam os desafios enfrentados a partir do momento em que a autora concluiu a graduação em Licenciatura em História. Os relatos relacionam, ainda, as experiências à Lei 11.645/2008, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, sejam eles públicos ou privados.

Nesse cenário, destaco, também, experiências de outras autoras referentes à educação escolar indígena, entre elas: Nascimento e Vieira (2011), Melo (2013) e Santos (2015).

O interesse de historiadores pela história indígena já foi bastante analisado por Almeida (2010; 2012) e Monteiro (1995). Almeida, além de enfatizar esse interesse, tem também problematizado as relações e a necessidade de diálogo entre historiadores e antropólogos.

As parcerias dos movimentos de professores indígenas com ONGs e universidades, para uma maior consolidação da educação escolar indígena, desde a educação básica até o ensino superior, também colaborou para um maior interesse pela educação escolar indígena. A atuação de historiadores, antropólogos, pedagogos e outros profissionais nas Licenciaturas Indígenas resultaram no aumento de estudos referentes à história e à educação escolar indígena. Dessa forma, vários educadores têm debatido a educação escolar indígena, desde pedagogos, até antropólogos e historiadores. As experiências relatadas nesse texto são, por conseguinte, resultantes desses processos de parceria entre o movimento indígena de professores e universidades.

O texto está dividido em três partes. Na primeira delas, há um breve contexto da educação colonizadora para os chamados “índios”, até o período de consolidação de uma educação diferenciada e pensada com a participação do movimento de professores indígenas. Na sequência, relato minha trajetória profissional desde a saída de uma Licenciatura em História até as experiências junto a alunos de Magistério Indígena e nas Licenciaturas Indígenas dos povos Guarani e Kaiowá, e dos povos Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyo. Por último, na terceira seção deste texto, destaco minhas atividades nos cursos de Licenciaturas para não indígenas, relacionando-as com a Lei 11.645/2008.

1 Breve contexto da história da educação escolar indígena

Um maior detalhamento do histórico da educação escolar indígena, desde o Brasil Colônia até meados da década de 1990 e sua posterior

legislação específica, pode ser visto em Ferreira (1992; 2001), Grupioni (2001) e Nascimento (2004).

De acordo com Ferreira (1992), nota-se que a história da educação escolar indígena no Brasil é constituída de várias fases. Por volta de 1549, instalou-se no Brasil o processo de educação para os índios, com a chegada dos Missionários Jesuítas. Essa educação tinha a função de converter os índios à fé cristã, contribuindo para o processo de dominação dos brancos sobre os indígenas, conferindo aos índios novos valores, atitudes e comportamentos. Nesse período, a educação para os índios foi marcada pela degradação cultural, e a escola era instrumento de opressão e desvalorização das línguas e culturas indígenas. Neste cenário, os indígenas eram, inclusive, proibidos de falar suas línguas e praticar suas culturas.

Em 1755 foi promulgada uma lei que concedia liberdade aos índios, visando à distribuição das populações indígenas pela Amazônia, com objetivo de garantir a ocupação da região amazônica pelos indígenas e de legalizar a posse dessa região. Essa lei foi seguida pelo Diretório Pombalino, de 1757, com o qual foi instituído o Diretório dos Índios.

O Diretório dos Índios foi revogado em 1798 e substituído pelo Decreto 426, de 24 de julho de 1845, que continha o regulamento das missões de catequese e civilização dos índios. Através desse regulamento, os missionários foram novamente introduzidos para cuidar da catequização e civilização de indígenas no Brasil. Esses missionários somente proporcionavam assistência educacional e religiosa com o propósito de integrar os indígenas à sociedade nacional. Ainda, este regulamento trouxe uma educação baseada em artes, mecânica, trabalho de agricultura e treinamento militar.

Em 1910, foi criado o SPILTN (Serviço de Proteção ao Índio e Localizações de Trabalhadores Nacionais), que se tornou, posteriormente, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios). O SPI continuou com uma educação para os índios, que objetivava a assimilação desses povos à sociedade nacional. Ainda, “através do SPI o currículo escolar passou a incluir as disciplinas de práticas agrícolas para meninos e prática doméstica para meninas, os prédios escolares foram modificados para parecer com casas indígenas e oficinas de trabalho foram construídas” (FERREIRA, 1992, p.168).

Com a extinção do SPI e a criação da Funai (Fundação Nacional do Índio), em 1967, o objetivo de integrar os índios à sociedade nacional permaneceu, sendo a escola um meio para atingir tal objetivo.

A partir da década de 1970, as organizações indígenas ganharam força, e diversos movimentos indígenas surgiram e proporcionaram uma busca por ações políticas a fim de propiciar a criação de projetos para os indígenas e de atuar em defesa dos direitos destes povos; dentre estes direitos a educação era bastante valorizada.

Segundo Grupioni (2001), os avanços políticos voltados para a defesa dos povos indígenas ganham força com a Constituição de 1988,

e, a partir de então, a história da educação escolar indígena não é mais voltada à integração dos índios à sociedade nacional.

Ferreira (2001) divide a história da educação escolar indígena em quatro fases: catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; integração dos índios à comunhão nacional: do SPI à Funai, SIL e outras missões religiosas; formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para os índios; e experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores indígenas.

A partir da década de 1980, com a proliferação das organizações indígenas e indigenistas em todo o território brasileiro, houve o fortalecimento do movimento indígena de forma mais sistemática. A abertura de novas organizações de cunho social (que se dá com o fim do Regime Militar) propiciou várias conquistas aos povos indígenas. Dentre elas, a Constituição Federal de 1988 foi um grande marco histórico em relação aos direitos dos índios, principalmente quanto aos relacionados à terra, e essa conquista teve grande participação do movimento indígena e indigenista. A mobilização em torno dos direitos indígenas foi permeada por várias alianças que os povos indígenas estabeleceram no decorrer de sua existência. Para Manuela Carneiro da Cunha, a população indígena vem, ao longo dos tempos, fazendo alianças com o homem *branco*, e afirma que a percepção política e a consciência histórica de que os índios são sujeitos – não apenas vítimas – é novidade apenas para nós; para os índios, trata-se de um costume (CARNEIRO DA CUNHA, 1992). Monteiro (1995), ressalta que a proliferação de organizações indigenistas e indígenas no Brasil e o fortalecimento das lutas indígenas pela busca de aliados, de caráter nacional e internacional, contribuíram para a forma de pensar o futuro das sociedades indígenas no país.

Nesse contexto gradual de emergência do movimento indígena, a educação escolar indígena – da educação básica ao ensino superior – tornou-se uma forte aliada desses povos em favor de suas lutas, que a utilizam tanto para a valorização de suas culturas como para a apropriação de outros conhecimentos necessários para cada povo.

As experiências do ensino superior indígena no Brasil já possuem cerca de dezessete anos de existência, tendo início com o denominado terceiro grau indígena, instituído no estado de Mato Grosso, pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), e perpassando as demais experiências de licenciaturas indígenas nas universidades federais e estaduais. Nesse contexto, houve também a entrada de alunos indígenas nas universidades por meio de cotas, bem como o desenvolvimento de políticas afirmativas por algumas universidades públicas e particulares, que recebem alunos indígenas mesmo que fora das cotas.

Durante minhas experiências na educação básica relacionadas à educação escolar indígena, principalmente entre os professores Guarani e Kaiowá, eram presentes as preocupações destes professores sobre o fortalecimento e a qualidade da educação, além de uma constante

reivindicação para que houvesse a possibilidade de os alunos indígenas darem continuidade aos estudos por meio de projetos voltados para suas realidades, em suas próprias aldeias.

Em várias escolas localizadas nos territórios indígenas do sul de Mato Grosso do Sul, não havia os denominados ensino fundamental e médio. Por volta do ano de 2000, havia professores indígenas assumindo as séries iniciais, mesmo que estes ainda estivessem em formação para lecionarem nessas séries, pois a resolução 03/99 prevê que a atuação do professor pode ser concomitante à sua própria escolarização. Contudo, quanto aos demais níveis de escolarização, havia uma ruptura, ou seja, os alunos estudavam as séries iniciais com professores indígenas e, depois, com professores não indígenas. Em algumas aldeias, a continuidade dos estudos era interrompida pela falta de acesso aos outros níveis, ou era possibilitada pelo acesso às escolas nas cidades próximas das aldeias.

Como a educação foi sendo entendida pelos povos indígenas como uma necessidade, os professores indígenas iniciaram um processo reivindicatório para que eles mesmos pudessem assumir todos os níveis da educação em suas aldeias, e isso poderia ser possível por meio do acesso ao ensino superior. Este acesso também lhes propiciaria conhecimentos necessários às suas lutas políticas, como para a demarcação de seus territórios.

Contudo, em relação ao ensino superior, apesar das inúmeras conquistas, como o fato de ter aumentado a quantidade de indígenas nas universidades, ainda há muito a ser feito. A revolução do sistema de ensino superior, como descrito na citação a seguir por Lima, ainda está por ocorrer:

Nestas situações contemporâneas de luta pela sobrevivência e manutenção de seus territórios, precisam estar preparados, muitas vezes, *'substituindo arcos e flechas, bordunas ou enxadas e machados, por canetas, computadores e diplomas'*. Entretanto, como destaca o autor, a demanda indígena pelo ensino superior enfatiza a necessidade do diálogo com seus conhecimentos tradicionais, fato este, implicaria em uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país, tanto na valorização de outros saberes, como abertura de outros cursos e grades curriculares (LIMA, 2012 apud MELO, 2013, p. 124, grifos do autor).

No tocante à história de grande parte dos cursos de licenciatura indígena, percebe-se que a preocupação com a continuidade de uma educação voltada para a realidade dos povos indígenas, bem como o uso dos conhecimentos “tradicionais” (às vezes denominados de “conhecimento não indígena”) para suas lutas, apesar de cada curso possuir suas especificidades.

2 Experiências em educação escolar indígena e ensino de história com os povos Guarani e Kaiowá, Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyo

Cursei a licenciatura em História na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/CEUD – Centro Universitário de Dourados (atual UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados), entre os anos de 1996 e 1999. Naquele período, ainda era comum ao conjunto das universidades brasileiras o pouco interesse pelo estudo da história indígena e, em menor grau, pela educação escolar indígena.

Na matriz do curso de História do CEUD não havia a disciplina de história indígena. Estudávamos algo relacionado ao tema nas disciplinas de História da América, História do Brasil, História Regional e Arqueologia. As duas primeiras disciplinas citadas, por terem outros objetivos e ênfases, davam-nos uma breve noção da existência dos povos indígenas, desde a conquista do território brasileiro até a república. Já em História Regional, tivemos um breve contato com uma história indígena mais contemporânea, e chegamos a estudar o nome das etnias na atualidade. A disciplina de arqueologia foi fundamental para a desconstrução da ideia de que a história indígena teria se iniciado em 1500 e para o entendimento de que ela não é linear, além de que é uma história de longa duração. Mesmo assim, como não era o objetivo desta disciplina, as características atuais dos povos indígenas não foram aprofundadas.

Logo que finalizei o curso, em 2000, fui coordenar um curso de formação de professores indígenas denominado projeto Ára Verá – curso normal em nível médio, destinado à formação de professores Guarani e Kaiowá², também conhecido como magistério indígena. Coordenei a parte administrativa do curso entre 2000 e 2003, e atuei como professora de 2003 a 2008.

Na segunda semana da minha desafiadora função, houve uma reunião para tratar da fase preparatória para o curso. Esta reunião ocorria a cada período anterior ao início das etapas do curso. Entre outras funções, nesta reunião, eu teria que receber alguns dos professores Guarani e Kaiowá. Eu deveria esperar um dos professores, levá-lo para jantar e encaminhá-lo ao alojamento. Na noite anterior, quase não dormi, preocupada, pois eu me indagava sobre onde levá-lo para comer, o que ele comeria e se ele falava português, dentre outros anseios. Quando o professor Guarani, João Benites chegou, fomos a uma lanchonete e ele comeu um lanche, deu tudo certo.

Apesar de saber que não era a ênfase do curso de História nos tornar especialistas em povos indígenas, e de também saber que esta era uma tendência da historiografia brasileira (o não interesse pelo estudo

² Este curso foi uma reivindicação do movimento de professores Guarani e Kaiowá e assumido pela Secretária de Estado de Educação, em parceria com as prefeituras municipais e a UCDB.

das histórias e culturas dos povos indígenas), penso que, no mínimo, a formação dos licenciados em história deveria ser mais holística, proporcionando aos alunos um pouco mais de conhecimento sobre as populações indígenas atuais. O exemplo descrito acima, sobre meu encontro com o professor João Benites, demonstra o total despreparo de uma futura professora de história sobre os povos indígenas na atualidade. Ademais, várias escolas receberam esses professores de história, que podem ter acumulado equívocos quanto aos povos indígenas, proporcionando aos seus alunos uma formação baseada em uma história indígena do passado, em detrimento de uma história do presente dos povos indígenas.

Esse quadro das universidades brasileiras de não interesse dos historiadores pelo estudo sobre povos indígenas e, por consequência, a não inserção de disciplinas voltadas aos estudos dos povos indígenas atuais, mudou, de forma significativa. Isso ocorreu também na Pós-Graduação em História da UFMS/CEUD/UFGD, principalmente a partir da inserção das disciplinas voltadas ao estudo da historiografia indígena, oferecidas no Mestrado em História. Na UFGD, hoje, em especial, a Pós-Graduação em História e Antropologia é uma referência em estudos sobre povos indígenas.

Apesar do contexto da época em que finalizei a graduação, referente à pouca ênfase nos estudos de uma história indígena do presente, considero que o curso de História me proporcionou muitos conhecimentos e propiciou minha trajetória enquanto professora, mas minha grande escola de aprendizado, respeito e admiração por esses povos, bem como o entendimento da complexidade contemporânea desses grupos e seus conflitos internos e externos, foi construída a partir do contato direto com eles. O contato e aprendizado com a equipe de não indígenas do Projeto Ára Verá, em especial, Antônio Jacó Brand (*in memoriam*), Rosa Colmam, Eunice Dias de Paula, Hayde Zimmer e Veronice Rossato, também foi importante nesse processo de aprendizado, pois contribuiu com a minha função de tentar fazer algo que eu considerava muito aquém da minha competência.

Mesmo durante a coordenação administrativa do Projeto Ára Verá, eu participava diretamente das discussões pedagógicas do curso. Esse período também foi de grande aprendizado, pois tive a oportunidade de conhecer quase todas as aldeias do sul do estado de Mato Grosso do Sul, e pude assistir muitas aulas dos professores ministrantes do curso, entre eles: Antônio Jacó Brand, Adir Casaro Nascimento, Ruth Maria Fonini Monserrat, Eunice Dias de Paula, Judite Albuquerque de Oliveira e Bartomeu Meliá.

A equipe do Projeto Ára Verá, durante os anos de 2000 e 2008, era composta por professores ministrantes, professores assistentes, coordenação administrativa e coordenação pedagógica. Os ministrantes eram geralmente professores com renomado trabalho e pesquisas junto a povos indígenas no Brasil, e eram estes que ministravam as aulas nos períodos chamados de fase presencial. A equipe de professores

assistentes era composta por professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, efetivos e contratados, que acompanhavam todas as aulas para que, após esse período de acompanhamento das aulas presenciais, pudessem dar continuidade às atividades junto aos alunos em suas respectivas aldeias.

Deste modo, quando passei a atuar como professora assistente, eu tinha a função de acompanhar os alunos nas aldeias e levar as atividades a serem feitas durante a etapa intermediária/tempo comunidade, ou seja, o tempo em que os alunos desenvolviam atividades em suas aldeias, e assessorar a elaboração das mesmas, discutindo com os alunos sobre dúvidas relativas aos textos estudados durante a etapa presencial. Todas essas atividades e observações relativas ao desenvolvimento dos alunos eram relatadas em uma ficha de acompanhamento individual do aluno, onde constavam algumas informações, entre elas a trajetória do cursista, o desempenho, a avaliação e autoavaliação do cursista, como um boletim descritivo.

O Projeto Ára Verá é fruto da história de reivindicação do movimento de professores indígenas. Nascimento e Vieira (2011) analisaram essa história, que culminou na abertura do Projeto, em 1999:

No Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Guarani e Kaiowá, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivo a defesa dos territórios e a luta por outros direitos, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então (2011, p. 5).

O Curso de Magistério para professores Guarani e Kaiowá, sempre foi tido pelos professores índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas (2011, p. 7).

Durante meu período de atuação no Projeto Ára Verá, como coordenadora ou como professora, fiz o Mestrado em História na UFMS/Centro Universitário de Dourados/UGFD. Com isso, pude aprofundar melhor os conhecimentos sobre os povos indígenas. Em 2005, defendi a dissertação intitulada: *O Movimento dos Guarani e Kaiowá de reocupação e recuperação de seus territórios em Mato Grosso do Sul e a participação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) - 1978-2001*.

Tornar-me mestre em história abriu-me outros caminhos de trabalho, nos quais pude socializar conhecimentos adquiridos na

universidade e na vivência com os povos Guarani e Kaiowá. Em 2006, iniciei minha carreira no ensino superior no curso de Relações Internacionais na UNIDERP de Dourados, atual Anhanguera. Surpreendentemente havia nesta instituição, devido à notável sensibilidade de Mario Sá em relação à temática da diversidade, a disciplina de História Indígena no curso de Relações Internacionais.

Nesta nova experiência, os desafios foram muitos, porém paulatinamente superados. O município de Dourados é uma cidade em que parte da população convive diretamente com povos das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, pois uma das aldeias fica a 5km da cidade. Esse convívio se dá de várias formas, desde as relações de compra de mandioca e milho, vendidos pelos índios na cidade, até relações de trabalho entre patrões não indígenas e empregadas domésticas indígenas. Nesse sentido, alguns exemplos generalizantes sobre a “má conduta de indígenas” nas relações de trabalho como empregadas domésticas eram relatadas por alguns alunos. Por outro lado, a experiência foi muito interessante, e os alunos tornaram-se interessados pelo estudo dos povos indígenas. Inicialmente, os alunos poderiam pensar que a temática indígena não contribuiria com os objetivos do curso frequentado, entretanto há uma grande área de conhecimento que relaciona a área das relações internacionais e os povos indígenas que foi debatida em sala e gerou interesse de parte dos alunos. Na DOURAONU de 2007, (uma simulação da Assembleia da ONU feita pelos alunos de Relações Internacionais com a participação de alunos da educação básica), entre os vários temas abordados e os convidados para o evento, houve a participação dos alunos Guarani e Kaiowá do Ensino Médio Indígena do município de Amambai.

Permaneci no Projeto Ára Verá como professora, além de na UNIDERP, até o ano de 2008. Em 2005, tive parte da carga horária de trabalho no Ára Verá direcionada para assessorar a implementação da Licenciatura Intercultural da UFGD, e entre 2007 e 2008, passei a ser professora desse curso, por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação e a UFGD. Este curso da UFGD foi implementado devido à reivindicação dos professores Guarani e Kaiowá e à forte articulação e apoio do professor Renato Nogueira (*in memoriam*). De forma breve, atuei ainda como membra da equipe do Programa Rede de Saberes, representando a Licenciatura Intercultural da UFGD. Este programa visava ações afirmativas, no sentido de oferecer apoio aos alunos indígenas das universidades brasileiras. Ele era coordenado pela UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e desenvolvido em conjunto com a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e a UFGD.

Em 2008, devido à aprovação em um concurso, passei a trabalhar na Licenciatura Indígena da UNIFAP junto às etnias Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur, Karipuna, Apalai, Wayana, Tiriyó, Katxuana e Wajãpi, onde permaneci até 2012. Após esse período, passei a fazer parte do curso de História da mesma instituição, no Campus Marco Zero, ainda colaborando com a Licenciatura Indígena, quando convidada.

Pretendo evidenciar brevemente o contexto diverso entre as etnias e as regiões onde estão localizados os Guarani e Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, e os Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur, Karipuna, Apalai, Wayana, Tiriyo, Katxuana e Wajãpi, do Amapá e norte do Pará, a fim de comparar minha experiência junto a realidades diferenciadas.

Na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD, atuei, de forma breve, como professora nas seguintes áreas de conhecimento ou disciplinas: História, Organização Social, Espaço e Território, Economia e Línguas; A Escola Indígena (Contexto e Fundamento da Educação Escolar – Estágio Supervisionado); A Realidade Regional e Global (Conjuntura, Legislação e Direito); e A Ecologia e a Sustentabilidade e Pedagogia Indígena: Representações Simbólicas.

Já no curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP, entre outras, ministrei as disciplinas de Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará; Povos Indígenas no Brasil; Povos Indígenas e Legislação Indigenista; e Projetos Econômicos em Terras Indígenas. Nesta universidade houve muitas dificuldades, sobretudo quando assumi o cargo de coordenadora. Dificuldades semelhantes às minhas foram relatadas por Melo (2013) ao contextualizar as licenciaturas indígenas de forma geral:

Muitas são as dificuldades em comum entre os diversos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas: os entraves burocráticos e administrativos os quais estão submetidos às instituições; a necessidade da abertura de fato das instituições a diversidade, assim como a ruptura de paradigmas hegemônicos na construção do saber científico (MELO, 2013, p. 15).

Entretanto, em meio a vários problemas, quando cheguei ao curso da UNIFAP, meu encantamento por esses povos indígenas e por suas territorialidades amenizava o impacto das dificuldades. Na minha primeira ida ao território indígena no Amapá, em novembro de 2008, estive na aldeia Kumarumã. Presenciei e fotografei na memória imagens lindas, entre elas a beleza dos rios e matas; um quase congestionamento de canoas aos finais de tarde, quando as famílias voltavam das aldeias/ilhas menores, devido à coleta de mandioca, e as crianças que carregavam a mandioca com um *jamachi* (cesto) proporcional ao tamanho delas. Essas experiências faziam parecer que eu estava vivenciando tudo aquilo que eu tinha estudado na literatura da área para o recente concurso prestado. Além disso, meu tempo em Kumarumã fez-me experimentar e me adequar a outros costumes, como o de dormir em rede, comer carne de jacaré e circular por rios ao invés de por estradas.

Meus encantamentos por essas novas paisagens faziam com que eu inevitavelmente comparasse-as com a degradação do ambiente de parte das aldeias Guarani e Kaiowá, do Mato Grosso do Sul, devido ao confinamento ao qual esse povo foi exposto. Paralelamente aos encantamentos e comparações, havia o medo dos novos desafios em continuar aprendendo a ser professora em um contexto diverso do que

eu estava acostumada até o presente momento. Estar na coordenação do projeto Ára Verá e ser professora assistente me proporcionou muitos conhecimentos sobre os Guarani e Kaiowá e sobre a educação escolar indígena de forma geral; considero ter sido também uma aluna do projeto. Mas minha participação mais ativa no ensino superior indígena, com aulas regulares, se deu por pouco tempo em uma das primeiras etapas da Licenciatura Indígena da UFGD. Deste modo, os desafios na Licenciatura Indígena da UNIFAP consistiam em ser professora responsável por várias disciplinas e em um contexto bem diferente das experiências vividas no Mato Grosso do Sul.

Minha primeira experiência em sala de aula na Licenciatura Indígena da UNIFAP foi em janeiro de 2009, na aldeia Manga, onde ocorriam as aulas do curso. Havia alunos Galibi Marworno, Galibi Kalinã, Palikur, Karipuna, Apalai, Wayana, Tiriyo, Katxuana e Wajãpi. Naquele momento, tentei invocar modos de ensinar e aprender que havia aprendido com a convivência com alguns professores ministrantes e com alunos Guarani e Kaiowá, entre eles o saber ouvir, falar devagar e repetir sempre que necessário. Uma das metodologias que usei com os alunos para discutir o texto *Novos e Velhos Saberes*, de Dominique Gallois (1999), foi a seguinte: primeiramente levantei uma série de palavras do texto, que eu imaginava que não eram do convívio de alguns alunos, e expliquei-as a partir da discussão. Lembro de ter pedido para que falassem outras palavras que não soubessem o significado, mas não dei muita ênfase a essa orientação e segui com as palavras que eu imaginava serem as necessárias para o entendimento do texto. A palavra *saberes* aparecia o tempo todo no texto e era uma palavra-chave para o mesmo, contudo, na minha concepção, a palavra saber (ou saberes) seria do conhecimento de todos. Assim, finalizei a discussão, achando que tinha sido muito bem sucedida. Quando eu havia finalizado a aula, um aluno Palikur fez-me a seguinte pergunta: “professora, o que significa saberes?” Diante da problemática, expliquei para o aluno o significado da palavra e toda a minha satisfação de achar que a primeira experiência em uma turma tão diversa tinha dado certo se esvaiu naquele momento. Diante dessa experiência, avaliei que eu havia iniciado a discussão do texto a partir das palavras que eu achava que eles não sabiam o significado, dentro da minha lógica de palavras difíceis. No decorrer do curso, fui percebendo que eu estava diante de mais de quatro etnias, com graus de entendimento e convívio com a língua portuguesa muito diferentes entre si. Com isso fui tentando entender esse contexto no qual eu estava imersa, a fim de diminuir minhas angústias pedagógicas, mas os desafios eram constantes. Mesmo eu tendo o entendimento de que, conforme Nascimento e Vieira (2011, p. 10),

o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um tradutor que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento”

estava eu, também, entre essas fronteiras culturais diferentes.

O fato de ser um curso (da UNIFAP) para tantas etnias fazia dele bem diferente da experiência entre os Guarani e Kaiowá, pois lá o curso era restrito a esse povo. Todavia, esse fator da diversidade de etnias, ao mesmo tempo em que apresentava desafios, como tentar contextualizar e entender cada realidade, o que nem sempre ocorria, propiciava uma troca de conhecimentos, entre elas, sobre os variados costumes e histórias específicas de cada etnia dos alunos. Essa troca era algo que eu considerava muito produtivo.

Em um recente trabalho, que considero um ensaio etnográfico sobre a história da Licenciatura Indígena da UNIFAP, feito por Oliveira (2016), entre outras avaliações, a pesquisadora analisou as falas dos alunos do curso, nas quais eles refletiam sobre o fato de os professores formadores e o currículo do curso não conseguirem contextualizar a realidade dos povos indígenas que faziam parte do curso.

Quanto ao currículo, Oliveira afirma que:

Quando indaguei a respeito dos currículos, elemento que constitui a base da proposta intercultural e do estudo das línguas maternas, as respostas foram diferenciadas, porém convergiram para o mesmo ponto: os currículos ainda não conseguem abordar totalmente as especificidades e conhecimentos tradicionais de todas as etnias, assim como não ocorre o estudo aprofundado de todas as línguas maternas (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

No que se refere aos professores formadores, alguns alunos entrevistados por Oliveira (2016) disseram que, por esses professores serem, muitos deles, originários de outros estados brasileiros, eles faziam uso de exemplos e contextos de outros povos com os quais já haviam trabalhado e não dos povos presentes no curso. Em contrapartida, os alunos entrevistados apontaram também que as experiências de parte dos professores em outras licenciaturas contribuíam com as discussões, como pode ser vista em parte da entrevista de Kutanan, concedida a Oliveira:

Era bem complexo pra gente, porque não tinha o diálogo com os professores que são de fora, principalmente de São Paulo, do Sul, e aí fica difícil. Mas assim a gente foi se adaptando com eles, já tinha um diálogo, eles já tinham trabalhado nas outras licenciaturas interculturais dos povos indígenas do Brasil. E assim eles conseguiram dialogar facilmente com esses povos (OLIVEIRA, 2016, p. 65).

A fala de Kutanan, especialmente o trecho “a gente foi se adaptando com eles”, reflete bem o início da minha experiência, quando eu utilizava

muitos exemplos referentes aos Guarani e Kaiowá, pois, como apontado pelos próprios alunos, eu vinha de experiências diferentes, e era quase impossível não me ater a esses exemplos.

Outro fator, também exposto por alunos do curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP, segundo Oliveira (2016), foi o fato de que havia muita ênfase, por parte dos professores formadores, na cultura e história dos povos do Oiapoque, em detrimento dos demais povos que compunham o curso. Isso retratava a dificuldade pedagógica e a falta de formação da equipe para atuar em um contexto tão diverso.

A minha não familiaridade inicial com os costumes de alguns povos indígenas do Amapá e do norte do Pará propiciou-me alguns estranhamentos. Por exemplo, certa vez, os alunos Wajãpi pediram para as cozinheiras prepararem um macaco para a alimentação deles. Ao vê-los comer e ver os olhos do macaco, fiquei espantada e não consegui disfarçar minha estranheza, o que fez com que o aluno Caubi Wajãpi percebesse meu estranhamento.

Para além dos meus estranhamentos, que julgo serem inerentes à convivência e adaptação a uma nova cultura, o fato de não dominar as línguas indígenas também era visto por mim como um problema. Entre os Guarani e Kaiowá eu também não tinha esse domínio, mas no caso dos povos Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyo, as dificuldades se agravavam, pois eu também não dominava as variadas e diferentes línguas e troncos linguísticos presentes entre eles. Avalio que esse não domínio das línguas e da história das línguas desses povos desencadeava as dificuldades da ausência de uma contextualização da realidade das etnias que compunham o curso.

Outro desafio, concernente às línguas indígenas, tratou-se de como entendê-los e de como me fazer entender diante da diversidade linguística e das formas de pensamento em português e nas línguas indígenas, em especial junto àqueles que tinham muito presentes suas línguas indígenas. Nos trabalhos com os Guarani e Kaiowá, eu já havia sentido essas dificuldades quanto ao domínio das línguas. Melo (2013) relata parte de suas atividades e faz análises sobre as formas de pensamento e as relações entre a língua guarani e o português no contexto de Santa Catarina:

Em minha atuação como orientadora dos trabalhos nas aldeias indígenas, aprendi um pouco mais sobre os processos da aquisição de conhecimento, assim como, sobre o difícil processo de “tradução” desses conhecimentos para a escrita em português. Em uma orientação na aldeia guarani de Biguaçu, estávamos conversando sobre os enunciados das questões do trabalho. A primeira etapa do diálogo, reside no esforço de cada acadêmico guarani de tradução do seu pensamento para a fala em português. Posteriormente, este pensamento – expresso pela fala – sofre uma dupla

tradução ao ser escrito no papel, em português. A escrita não exige apenas conhecimento letrado, mas uma adequação a uma construção de significados, que na maioria das vezes perde sentido ao ser escrito, tornando-se apenas um conteúdo, muito distinto da fala – associado ao *nhe'e* guarani – palavra, alma guarani, traduzida como: palavra que sai de dentro e transmite sentimento. O pensamento guarani é constituído por uma episteme regida por um protocolo diferente da predominante no pensamento “ocidental” (MELO, 2013, p. 142).

Um dos momentos em que senti muitas dificuldades de comunicação e de interpretação, tendo em vista as diferenças de línguas, foi durante as orientações dos trabalhos de TCC (Trabalho Final de Curso). Durante a orientação do aluno Aikiri Wajãpi, era notório que ele pensava em Wajãpi e tinha que escrever em português, e isso fazia com que o texto dele fosse de difícil entendimento para mim, e, certamente, minhas orientações também eram de difícil entendimento para ele.

Para além, ou concomitantemente às angústias e dificuldades quanto às línguas indígenas na minha atuação enquanto professora de história na Licenciatura Indígena, outras inquietudes iam surgindo, entre elas, a reflexão sobre se estávamos ou não no rumo certo quanto às ênfases e conteúdos ministrados no curso. Nascimento (2011) problematiza essas angústias por parte de educadores índios e não índios:

Porém, os idealizadores dos projetos alternativos (professores – índios e assessores), têm consciência de que, se por um lado, a escola colonizadora promove uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança, para a ruptura com sua tradição – por outro lado, não se pode negar, na atualidade, a necessidade da escola nas aldeias. O desafio era, e ainda é: que outra escola deveria/deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear o currículo das escolas indígenas? (NASCIMENTO, 2011, p. 4-5).

Na minha avaliação, o projeto³ do curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP não tinha muita clareza em seus princípios pedagógicos, bem como uma melhor sistematização de conteúdo, que visasse um maior diálogo entre os vários conhecimentos chamados de indígenas e não

³ Desde 2011, por meio do seminário denominado: *Licenciatura Intercultural Palikur, Galibi Kalina, Galibi Marworno, Wajãpi, Karipuna, Wayana, Apalai, Tiriyo, Kaxuyana/UNIFAP – Avaliando o Projeto Pedagógico*, foi instituído um processo de avaliação e revisão do projeto do curso que culminou em várias alterações do mesmo até o presente momento.

indígenas. Havia uma ementa mínima para cada disciplina ou área de conhecimento, o que propiciava o fato de cada professor construir seus planos de ensino, com base nesse mínimo, mas com liberdade para acrescentar o que achasse necessário. Esses fatores tinham seus lados positivos e negativos. Considero como negativo o fato de que professores que não acumulavam nenhuma experiência com educação escolar indígena, às vezes, destoavam muito dos objetivos do curso. Por outro lado, o fato de o professor ter essa liberdade de propor conteúdos em seus planos de ensino tornava os planos menos padronizados, o que permitia a busca de conteúdos propícios à formação de professores indígenas além dos dispostos na ementa mínima da disciplina.

Tentei seguir essa segunda tendência, procurando planejar as aulas com conteúdos que eu julgava mais adequados para a formação de professores indígenas, mas as inquietudes sobre os conteúdos mais adequados foram constantes.

O fato de o ensino de história indígena, nas licenciaturas indígenas, ser algo novo na atuação para muitos profissionais de história proporcionava essas reflexões quanto à escolha de conteúdo. Muitos dos projetos dos cursos de licenciaturas indígenas foram feitos com a participação dos alunos, mas, mesmo assim, havia as inquietudes sobre os procedimentos metodológicos e escolhas de textos.

A professora Regina Nascimento (2011), durante sua atuação na Licenciatura em Educação Indígena da Universidade Federal de Campina Grande, com a etnia Potiguara, questionava o papel do professor de história perante as diversidades. Isso nos leva a considerar que, atualmente, estamos diante de uma fase de reflexões sobre a prática do ensino de história nos cursos de licenciatura indígena. Considero que as incertezas quanto aos conteúdos trabalhados com estudantes indígenas são importantes, no sentido de estarmos sempre na busca por uma metodologia e por conteúdos pedagógicos mais adequados (ou menos equivocados), tendo em vista as realidades dos cursos de licenciatura indígena.

Ao analisar a ementa de alguns de cursos, entre eles a do curso de Licenciatura em Educação Indígena da Universidade Federal de Campina Grande, em específico, a ementa da disciplina de História Geral I, observei que havia conteúdos que iam desde o estudo das antigas civilizações até o Renascimento e as Reformas. Essas análises me fizeram refletir que, na minha atuação na Licenciatura Indígena da UNIFAP, eu estava dando muita ênfase para a história indígena em detrimento de outros conteúdos de história. Acredito que a ênfase na história indígena era necessária no contexto da formação de professores indígenas, mas, no afã de desconstrução de uma história indígena, que vitimou, romantizou e excluiu os povos indígenas da historiografia, o contexto geral dos temas tratados por mim, durante minhas aulas na Licenciatura Indígena da UNIFAP, pode ter sido limitado à história indígena. Algumas vezes eu refletia sobre como falar de história do Brasil sem falar de história indígena, ou sobre como falar de história indígena sem falar de história

do Brasil. Atualmente, me parece que não importa tanto de onde partimos, mas, sim, as relações entre a dita história indígena e a não indígena, se é que essa separação é possível.

Diante das experiências com educação escolar indígena, e dos eixos norteadores de cada uma delas, outra inquietação que me foi constante foi a questão sobre o objetivo do curso de Licenciatura Indígena, além da formação do professor indígena. Formar para quê? Na prática, para dar aulas, nas escolas das aldeias. Contudo, os eixos dos cursos de licenciatura indígena, que relato na sequência, dizem-nos que os objetivos vão muito além da formação para dar aulas.

O contexto histórico e de necessidades atuais de cada povo indígena deve ser levado em consideração quando pensamos em quais conteúdos serão priorizados nos projetos pedagógicos. O projeto pedagógico da licenciatura da UFGD, por exemplo, tem três eixos norteadores, quais sejam: *teko* (cultura), *tehoka* (território) e *ne'e* (língua) (UFGD, 2012). A Licenciatura da Mata Atlântica, por sua vez, dos povos Guarani, Kaingang e Xokleng, tem como eixo norteador os territórios indígenas: questão fundiária e ambiental no bioma Mata Atlântica (MELO, 2013). Já o projeto da Licenciatura Indígena da UNIFAP, de 2005, apesar de afirmar que é baseado na realidade dos povos indígenas do estado do Amapá, não tinha, à época, um eixo metodológico claro.

Durante minha atuação na Licenciatura Indígena da UNIFAP, e, ao conhecer um pouco a realidade dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará, tive como eixo norteador de minhas atividades a questão da manutenção do território e a qualidade de vida. Em vários momentos, durante as aulas com os Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyó, fazia comparações com os eixos metodológicos da Licenciatura da UFGD e com a realidade dos Guarani e Kaiowá. Entre essas reflexões, eu apresentei o fato de que alguns dos costumes vividos pelos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará, como caça e pesca, estavam apenas no imaginário de parte de crianças, adolescentes e mesmo de adultos Guarani e Kaiowá. Uma grande parte dos povos indígenas do Amapá e do norte do Pará também possui costumes e hábitos alimentares advindos do contato com a cidade, como, por exemplo, a compra de frangos e refrigerantes, mas também há a opção de caça e de pesca.

O fato de os eixos metodológicos dos cursos de licenciatura indígena serem diferentes certamente é devido aos contextos de cada povo que a constitui, que são diferenciados. Contudo, também me inquietava, durante minha atuação como professora, algumas semelhanças entre os problemas dos povos do Amapá e norte do Pará e dos Guarani e Kaiowá. Um dos problemas que julgo serem semelhantes é a questão da não valorização dos mais velhos por parte dos adolescentes, e uma maior valorização de conhecimentos ditos não indígenas em detrimento dos conhecimentos indígenas.

Diante dessas questões comuns a esses povos, algumas perguntas surgiram: por que alguns povos indígenas, entre eles os Wajãpi, que

possuem seus territórios homologados, possuem problemas semelhantes aos dos povos que não possuem todos seus territórios homologados, como é o caso dos Guarani e Kaiowá? O que, na atualidade ou no passado próximo, as fez ter essas semelhanças, mesmo em contextos tão diferentes entre si? Seriam as políticas públicas? As influências religiosas? O contato com a sociedade não indígena (cidades)? A educação escolar indígena? Então, qual deveria ser o eixo do projeto pedagógico e o eixo de nossas atividades enquanto educadores e professores de história para alunos indígenas diante dessas reflexões?

Certamente não há uma educação sem conflitos e não há respostas para tudo, mas penso ser necessário refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas à luz da discussão dos povos indígenas sobre onde querem chegar com a educação.

A educação escolar indígena, da educação básica ao ensino superior, proporcionou um salto muito grande no processo de valorização cultural, afirmação da identidade, e no estudo da história indígena e suas várias interfaces. No entanto, esse momento de valorização precisa ser superado por um momento no qual a educação escolar indígena consiga de fato operacionalizar conhecimentos que podem contribuir para a melhor qualidade de vida de tantos povos indígenas.

3 Experiências no ensino de história na educação escolar indígena entre não indígenas: do sul de Mato Grosso do Sul ao norte do Amapá

A valorização da identidade indígena, conquistada também pelas lutas referentes à educação escolar indígena, bem como suas histórias e culturas, deve ser divulgada em outros espaços, para além do interior das terras indígenas, no intuito de diminuir os preconceitos ainda existentes. O ensino de culturas e histórias dos povos indígenas para não indígenas tem contribuído com essa valorização.

Em 2008, foi instituída a lei 11.654, referente ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino, e, nesse mesmo ano, comecei a atuar diretamente como professora junto aos Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyo.

O curso de História da UNIFAP, no Campus Marco Zero, anteriormente à lei, já possuía em sua matriz a disciplina de História e Historiografia Indígena. Após a lei, outros cursos da UNIFAP começaram a incluir em seus currículos disciplinas voltadas para a discussão sobre povos indígenas, entre elas Educação e Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia e Geografia. O curso de Pedagogia na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) incluiu também a disciplina de Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena. Apesar de não ter a obrigatoriedade de inclusão destas disciplinas, no curso de Educação Física havia uma sensibilidade do colegiado do curso

para a discussão da diversidade, o que fez com que houvesse a disciplina de Antropologia Biocultural e Sociologia, nas quais pude discutir com os alunos, durante um semestre, a diversidade de costumes de sociedades diferenciadas, com ênfase para as práticas corporais, entre elas as referentes às práticas corporais dos povos indígenas.

O fato de ter atuado no magistério indígena e nas licenciaturas indígenas me proporcionou um conhecimento de parte da realidade indígena que considero ter sido muito importante no sentido de poder socializar essas experiências nas aulas com não indígenas nas demais licenciaturas. Ressalto que as aulas para não indígenas tinham outros objetivos, que diferiam do objetivo das licenciaturas indígenas, qual seja: formar professores para trabalhar a temática indígena com alunos não indígenas. Havia alguns alunos, principalmente no PARFOR, que também atuavam diretamente com alunos indígenas, e isso me exigia relacionar os diferentes objetivos entre atuar em escolas indígenas, não indígenas e em escolas para não indígenas onde havia a presença indígena.

Nesse sentido, avalio que minhas experiências entre os Guarani e Kaiowá e com os Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriýó contribuíram com minha atuação nos cursos de licenciatura para não indígenas, fazendo com que eu pudesse ter abordagens menos generalizantes sobre culturas e histórias indígenas. Ministrei nos cursos de História, Pedagogia, Educação Física e Geografia as disciplinas de História e Historiografia Indígena, Educação e Relações Etno-Raciais, Antropologia Biocultural e Sociologia, e Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena, e estas me propuseram um desafio ainda maior, no sentido de não somente diminuir a generalização referente à diversidade indígena, como também pensar que para cada um desses cursos os objetivos para o estudo da diversidade deveria ser diferente, ou seja, era necessário levar em consideração o objetivo do curso e o do entendimento da diversidade no contexto do curso. Abaixo apresento uma parte dos planos de aula dos cursos nos quais trabalhei:

CURSOS	DISCIPLINAS	OBJETIVOS
História	História e Historiografia Indígena	Entender o processo histórico de formação dos Povos Indígenas brasileiros e, de maneira específica, do Amapá e Norte do Pará, para compreender a diversidade atual.
Educação-Física	Antropologia biocultural e sociologia	Analisar, a partir da sociologia e da antropologia, as mudanças comportamentais da sociedade, com ênfase nas

		expressões culturais e corporais das mesmas.
Geografia	Educação e Relações Étnico-raciais	Entender o processo histórico de formação dos Povos Indígenas brasileiros e, de maneira específica, do Amapá e Norte do Pará, para compreender a diversidade dos modos de territorialidades.
Pedagogia	Teoria e Prática da Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-raciais	-Entender o processo histórico de formação dos Povos Indígenas brasileiros, em específico do Amapá e Norte do Pará, e a legislação da Educação Escolar Indígena, para compreender o processo educacional voltado às diversidades e especificidades. - Ter contato com atividades lúdicas – pedagógicas referentes à temática indígena para acumular alternativas de desempenho em sala de aula de escolas não indígenas.

Como pode ser visto no quadro apresentado, tentei, em minhas práticas, relacionar os conteúdos de acordo com cada curso e interesse/necessidade dos alunos, a fim de propiciar a eles conhecimentos que fossem úteis em suas futuras atuações em diferentes licenciaturas.

No curso de História, a ênfase maior era nos processos históricos, de certa forma, contemplando uma linearidade histórica, apesar de eu não entender a história dessa forma (contudo, essa abordagem contribuía para o entendimento da atual composição das etnias brasileiras). No entanto, devido à grande extensão do que chamamos de história indígena, não havia tempo suficiente para aprofundamento de conteúdos específicos, e quando eu chegava na história dos povos do Amapá e norte do Amapá, a carga horária já estava se esgotando. No curso de Educação Física, dei início às atividades de forma bastante apreensiva, pois o desafio era proporcionar um contato com corporeidades diferentes. De modo geral, penso que, ao final, o objetivo foi alcançado.

Entre outras, as experiências no curso de Pedagogia foram gratificantes no sentido de perceber a desconstrução do imaginário, ora

selvagem, ora romântico, dos alunos sobre os povos indígenas. Os alunos da Pedagogia PARFOR eram todos professores há muitos anos e relataram durante as aulas seus processos de desconstrução desse imaginário e da ideia de um índio genérico. Estes alunos superaram minhas expectativas na construção de materiais didáticos referentes ao ensino sobre povos indígenas.

Entendo que a crítica ao fato de a Lei 11.645/2008 ser genérica é algo real, mas temos que problematizá-la a partir de nossas ações enquanto educadores. Santos (2015) discute os desafios que dificultam a implementação de fato da lei 11.654/2008 e faz uma crítica à generalização da temática da lei, sugerindo um maior diálogo entre as manifestações indígenas e outras bibliografias relativas às culturas e histórias dos povos indígenas para que haja uma melhor qualidade no ensino dessas temáticas nas escolas.

O autor questiona, ainda, se, de fato, as várias manifestações indígenas que estão presentes em diferentes linguagens dos próprios “índios” estão sendo consideradas quando tratamos de “história e cultura” dos povos originários. Para ele, a lei traz consigo uma generalização sobre o que é ser índio, e nos alerta para que não sigamos essa generalização. O autor, ao se referir à lei, utiliza-se das denominações presentes nesta, sempre no plural, “histórias” e “culturas”. Segundo, Santos:

Assim, acreditamos na necessidade de diálogo entre o ensino e histórias das culturas indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Dialogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008 (2015, p. 184).

As críticas à Lei 11.645/2008 são salutares quanto aos problemas como as generalizações. Há também as críticas relatadas por muitos professores sobre a falta de material, sobre a presença de materiais equivocados, e sobre a falta de formação para eles quanto às histórias e culturas indígenas. Contudo, atualmente, podemos não ter material e formação em quantidade e qualidade o suficiente, mas nada se compara aos períodos anteriores à instituição dessa lei.

Em 2008, e mesmo em anos anteriores, já havia um acúmulo de conhecimentos e produções sobre culturas indígenas, bem como uma forte atuação do movimento indígena em prol de suas causas. Sendo assim, entendo que já era possível a instituição de uma lei menos genérica. Por outro lado, entendo que nós professores podemos diminuir o impacto da generalização da lei por meio de nossa atuação enquanto educadores.

Entre 2010 e 2011 coordenei, juntamente com a professora Rejane Candado, o curso de aperfeiçoamento de professores na temática cultura e história dos povos indígenas. Havia 300 vagas para professores do estado do Amapá e menos da metade dessas vagas foram preenchidas – o curso foi finalizado com uma média de 60 professores. Avalio que, entre outros problemas, as condições não adequadas e de acesso à internet (pois parte do curso era à distância, via plataforma Moodle) e a falta de apoio da Secretaria de Estado de Educação influenciaram na pouca participação dos professores.

As novas leituras e releituras relativas à história indígena, realizadas por indígenas e não indígenas, têm se tornado comuns e contribuído para uma não generalização dessa história. No relato de Silva (2016), sobre sua participação no curso de Licenciatura Indígena da UNIFAP, é possível percebermos mais uma dessas releituras feitas pelos alunos indígenas do curso. Essas releituras ocorreram por meio da análise de cartas escritas por franceses sobre a ação jesuíta no Oiapoque em períodos coloniais. Esse é um dos exemplos por meio do qual percebemos que a ação da desconstrução de um “índio do passado” e a construção de uma história de povos indígenas com presente, passado e futuro é possível de ser feita.

O fato de nós tentarmos mudar o nosso olhar enquanto educadores para a diversidade não tira a responsabilidade do poder público em ter uma ação mais efetiva na produção de materiais e na formação continuada de professores, mas nossa forma de atuação faz muita diferença em prol de uma educação com respeito aos povos indígenas.

Baseando-me nas experiências relatadas, creio que a liberdade que temos enquanto professores, nosso entendimento e interpretação da diversidade indígena, podem contribuir bastante na qualidade do ensino de culturas e histórias indígenas. Por meio de nossa atuação, podemos evidenciar o protagonismo indígena, diminuindo a vitimização atribuída a esses povos, e demonstrando que, ao contrário da representação que por vezes ainda é feita em espaços escolares, sobre um “índio” do passado e totalmente vencido pelos colonizadores, os povos indígenas possuem identidades diferentes, além de passado, presente, e perspectivas de futuro.

4 Algumas considerações

Entre outras motivações que me fizeram relatar essas experiências, uma foi o fato de acreditar que possamos de alguma forma contribuir na desconstrução do preconceito ainda presente em nossa sociedade em relação aos povos indígenas.

Durante minhas atividades com educação escolar indígena, duas falas me impressionaram muito, uma delas de uma professora da rede estadual que, diante da possibilidade de ir com seus alunos a uma aldeia

como parte das atividades de um projeto de extensão sobre educação escolar indígena, mostrou-se apreensiva, com medo de ir à aldeia. Em outra ocasião, um aluno não indígena dos cursos de licenciatura me perguntou se eu não tinha medo de dar aula na aldeia e de ficar lá. Certamente, estes são exemplos que ainda podem ocorrer, e cabe a nós, professores, discutirmos e refletirmos com nossos pares e com os alunos para que esses exemplos não se repitam.

Meu estranhamento e indignação foram grandes em relação às atitudes citadas, mas relembro que também já fui muito equivocada sobre o entendimento do que sejam os povos indígenas. No entanto, foi querendo aproveitar as oportunidades de formação que minhas ignorâncias diminuíram e contribuíram para a superação de alguns preconceitos.

Posso considerar que o aprender ser professora com alunos e professores Guarani e Kaiowá, Galibi Marworno, Galibi do Oiapoque, Palikur, Wajãpi, Karipuna, Wayana e Apalai, Katxuyana e Tiriyo não me tornou uma pessoa sem estranhamentos com o novo, com o diferente, mas, certamente, esses estranhamentos me fizeram melhor no sentido de compreender e respeitar a diversidade indígena existente, principalmente no Sul do Mato Grosso do Sul, no Amapá e norte do Pará.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. História e antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 151-168.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/CIA das Letras, 1992. p. 9-26.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem do homem a conquista da escrita**: um estudo sobre os povos indígenas e a educação escolar no Brasil. 1992. 200 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1992.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GALLOIS, Dominique T. Novos e velhos saberes. In: **Cadernos da TV Escola: Índios no Brasil 2**. Brasília, MEC, 1999.

GRUPIONI, Luís Donisete; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos indígenas e tolerância – construindo práticas de respeito e solidariedade**, São Paulo, Edusp, 2001.

MELO, Clarissa Rocha de. A experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. *Século XXI, Revista de Ciências Sociais*, Santa Maria, v. 3, n. 1, p. 120-148, jan./jun. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/ Organização Luiz Donizete Benzi Grupioni-** Brasília, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 221-237.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2).

_____. VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo. Julho, 2011.

NASCIMENTO, Regina Coelli Gomes. **Narrativas sobre a experiência do ensino de história (Curso de Licenciatura em Educação Indígena/UFCG)**, 2011.

OLIVEIRA, Jardilina Louro de. **Discutindo o curso de Educação Escolar Indígena da UNIFAP: reflexões sobre a formação de professores indígenas no Amapá 2007-2013**. 2016.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. “Histórias e Culturas Indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **História e perspectivas**, Uberlândia n. 53, p. 179-209, jan./jun., 2015.

SILVA, Giovani José. Diálogo entre história e antropologia em contextos coloniais e pós-coloniais. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Gráfica Copiart Editora, 2016.

UFGD. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. **Projeto pedagógico**. Dourados-MS, 2012.

UNIFAP. **Projeto político pedagógico do curso em Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena**. Macapá-AP, 2005.

Recebido em: 08/11/2017 * Aprovado em: 06/11/2018 * Publicado em: 27/06/2019
