



Cadernos NAUI

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Dossiê: Indígena? Presente! Processos (Inter)culturais de apropriação territorial e (trans)formação identitária indígena em diferentes contextos temporais e espaciais

V 10 | n 19 | jul-dez 2021

Eu, o professor juruá: reflexões sobre a prática docente em História Indígena

Gérson Wasen Fraga



Edição eletrônica

URL: [NAUI – Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural \(ufsc.br\)](http://nauui.ufsc.br)

ISSN: 2558 - 2448

Organização

Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC

Referência Bibliográfica

FRAGA, Gérson Wasen. Eu, o professor juruá: reflexões sobre a prática docente em História Indígena. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 244-258, jul-dez 2021. Semestral.

© NAUI

Eu, o professor juruá: reflexões sobre a prática docente em História Indígena

Gérson Wasen Fraga¹

Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente em História Indígena ao longo de uma década. Consideramos aqui as transformações políticas recentes que envolvem o ingresso de alunos indígenas no ambiente universitário, o contexto histórico e cultural onde se dá a prática que é objeto desta reflexão, os desafios apresentados pela evasão de tais alunos, bem como o que entendemos como a razão de ser da existência desta disciplina: a formação de professores devidamente capacitados para se posicionarem de forma ativa diante dos preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Palavras-chave: ensino; história indígena: populações nativas.

Abstract

Este artículo propone una reflexión sobre la práctica docente en historia indígena a lo largo de una década. Consideramos aquí las recientes transformaciones políticas que implican la entrada de los estudiantes indígenas en el entorno universitario, el contexto histórico y cultural donde se desarrolla la práctica que es objeto de esta reflexión, los retos que presenta la evasión de dichos estudiantes, así como lo que entendemos como la razón de ser la existencia de esta disciplina: la formación de maestros debidamente formados para posicionarse activamente frente a los prejuicios arraigados en nuestra sociedad.

Key-words: docencia; historia indígena: poblaciones nativas.

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Email: gwfraga@terra.com.br; gwfraga@uffs.edu.br

Começemos por dizer o que não faremos.

Este texto não pretende ser uma retrospectiva dos “melhores momentos” de minha trajetória, até aqui, como professor responsável pela disciplina de História Indígena junto ao Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (embora algumas digressões possam ser feitas a título de ilustração). Não pretende apresentar receitas fáceis ou fórmulas mágicas sobre o tema que aborda, tampouco propor didáticas ou discussões que possam revolucionar a história da disciplina na academia brasileira. Não pretende, enfim, marcar época ou salvar o mundo. Deixemos as veleidades de lado. Minha proposta aqui é simples, embora exija algo mais que o nem sempre indolor exercício da escrita. Proponho uma autorreflexão de minha prática docente ao longo de uma década com a disciplina de História Indígena, tomando como balizas: a) minha inserção espacial (o “local de trabalho”); b) o contexto histórico que envolve esta atividade docente e a própria disciplina, e, por fim, c) o que chamarei de “potencialidades”, entendidas aqui como as diversas lacunas e demandas criadas pelo senso comum, pelos preconceitos de toda ordem e pela própria historicidade brasileira a respeito das culturas indígenas enquanto integrantes legítimas do arcabouço cultural brasileiro, e sobre as quais, potencialmente, meu trabalho pode apresentar algum efeito.

Tenho ciência que esta autorreflexão, como qualquer exercício de tal natureza, estará sujeita a subjetividades de toda ordem. Espero, porém, que minhas propostas sejam suficientes para fazer deste texto algo mais do que uma mera divagação pessoal. Se assim for, estas linhas terão logrado seu humilde objetivo e, quiçá, poderão contribuir para a pertinente discussão acerca da inclusão dos povos originários no sistema de ensino superior no Brasil.

Trajetórias

Parece-me que a melhor forma de iniciar este texto seja recordar alguns pontos da formação que me faria professor de História Indígena há pouco mais de uma década. Em primeiro lugar, devo dizer que não sou e nunca tive a intenção de me considerar um especialista da área, muito embora ninguém ministre uma disciplina ao longo de dez anos sem fazer algum tipo de inserção em uma série de leituras e discussões. Meu mestrado e doutorado apontaram para outras direções e, durante toda minha graduação, as temáticas indígenas chegaram “de contrabando” através das disciplinas de História do Rio Grande do Sul, do Brasil ou da América, uma vez que não existia na grade curricular uma disciplina voltada exclusivamente à

História dos povos originários.² Qualquer inserção neste tema deveria ser feita via Laboratório de Arqueologia, da inscrição em disciplinas do curso de Ciências Sociais que focassem na Antropologia ou, ainda, através da produção da Faculdade de Educação da UFRGS que, naquele momento, já estabelecia pesquisas voltadas para as relações entre os povos nativos e o sistema educacional formal.³ Também é importante dizer que não tive, ao longo de dez semestres de graduação, um colega ao menos que se identificasse como “indígena”.

Estas primeiras observações merecem algum apontamento de minha parte. Nas quase duas décadas que decorreram entre o término de minha graduação e o momento em que escrevo estas linhas, a História Indígena tornou-se figura presente nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em História pelo Brasil. Uma rápida pesquisa nos apresenta diversas nomenclaturas e enfoques, indo desde “História Indígena” (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), passando por “História Indígena Colonial” (Universidade de São Paulo – USP), “História Indígena: pedagogia decolonial, interculturalidade crítica e ensino de História da América” (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e História Indígena e do Indigenismo (Universidade Federal da Bahia – UFBA), chegando até disciplinas onde a temática pode entrar de forma um pouco “diluída”, como “História das Relações Étnico-Raciais” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). A estas se soma a disciplina de História Indígena na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Mas o que possibilitou tal mudança?

Qualquer tentativa de resposta deverá passar pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Ao reconhecer as organizações sociais dos povos indígenas, seus costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas como direitos constitucionais, a Carta Magna conferiu aos povos originários um status jurídico nunca alcançado, rompendo com a figura da “tutela” até então existente. É a partir de então, da conquista do direito básico à cidadania plena, que outros direitos tornaram-se alcançáveis, ainda que objetos da luta cotidiana sujeita a avanços, tensões e retrocessos. Um destes, sem dúvida, é o direito à inclusão no ensino superior de natureza pública.

É dentro deste arcabouço de lutas e conquistas referentes à educação que se insere a promulgação da Lei 11.645/08, que determina o ensino obrigatório de História e cultura indígena (para além da afro-brasileira, contemplada pela lei 10.639/03 e reafirmada no novo

² Formei-me na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2002.

³ Destaco, neste sentido, o trabalho de doutorado da professora Maria Aparecida Bergamaschi, intitulado “NHEMBO’E Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani”, defendido no ano de 2005 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, como exemplo de pioneirismo e qualidade.

dispositivo legal), em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio do território nacional⁴. Se os vinte anos que separam as promulgações da Constituição Federal e da lei em questão nos demonstram como em nosso País a garantia dos direitos básicos marcha a passo de quelônio e necessita de constante vigilância, devemos também nos questionar sobre os motivos que levam à necessidade da existência desta lei, bem como atentar sobre sua real execução nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

Ainda que estes marcos legislativos sejam importantes, deve-se ter presente que limitar a conquista de direitos por parte dos povos nativos à promulgação de dispositivos legais é algo que nos faz incorrer na armadilha fácil de entender tais avanços como benesses. Os direitos, ao contrário dos pingos da chuva, não costumam cair do céu, sendo conquistados apenas por aqueles que lutam. Não é diferente quando pensamos no direito de os indígenas se fazerem presentes em espaços até pouco tacitamente vedados, como é o caso dos assentos universitários. A pesquisadora Juliana Jodas nos aponta como as conquistas adquiridas a partir de 1988 estão ligadas à organização anterior de um movimento indígena articulado e protagonista em suas lutas, demandando um projeto de educação diferenciada, não integracionista e atento às especificidades de cada grupo (Jodas, 2016). Assim, a instituição escolar passaria a ser ressignificada, exigindo por um lado projetos que contemplassem suas diversas especificidades culturais e, por outro, a inclusão de profissionais habilitados ao trabalho com a educação indígena (professores indígenas, antropólogos, educadores, indigenistas) nas estruturas do Ministério da Educação. Há, portanto, uma trajetória, que se inicia na auto-organização, perpassa pela demanda de uma escola diferenciada e pela conquista dos dispositivos legais, e que conduz, afinal, à percepção da importância do ensino superior pelos indígenas como

⁴ Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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”. **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008, 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, *Fernando Haddad*.

ferramenta para a sua afirmação enquanto interlocutores legítimos na arena política ao desvendarem os “mistérios dos saberes do papel”.

Neste sentido, embora divergências e controvérsias fossem apresentadas no processo de escolarização, ela se constitui em um importante meio de compreensão dos códigos acadêmicos. A demanda por educação superior a partir da Constituição de 1988 se torna cada vez mais relevante, em razão da universidade ser percebida como meio para obtenção de ferramentas que permitem a interlocução com órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indígenas (JODAS, 2016, p. 51).

Esta trajetória, construção histórica recente dentro do cotidiano das populações nativas, desemboca na materialização das ações afirmativas voltadas para a inserção dos indígenas no ensino superior brasileiro. O caráter recente destas políticas públicas de inclusão fica evidenciado pela constatação já citada de que não tive a oportunidade de ter colegas indígenas em sala de aula durante minha graduação, e as transformações por elas geradas talvez ainda estejam por ser vistas em sua real dimensão. Assim, parto do princípio de que o contexto que se refere à presença indígena nas universidades é outro do que aquele em que me formei como educador. Trata-se agora de uma realidade mais inclusiva, democrática e culturalmente rica quando comparada há duas décadas. Se esta é uma conquista que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira (ou ao menos assim deveria ser entendida), é evidente que estamos também diante de um movimento de afirmação dentro de um espaço de poder, e tal movimento, como dito, não ocorre sem tensões, retrocessos e avanços.

Ditas estas frases, voltemos agora o olhar para o começo de minha experiência com a disciplina de História Indígena, no início de 2010.

Bem-vindo à História Indígena, professor

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada no contexto de expansão e interiorização do Ensino Superior Brasileiro, ocorrido nos governos Lula-Dilma (2002-2016), a partir da assinatura da Lei 12.029, de 15 de setembro de 2009, tendo suas primeiras aulas no dia 29 de março do ano seguinte. Suas estruturas, inicialmente provisórias, se espalhavam por cinco cidades nos três estados da região sul: Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná; Chapecó, no estado de Santa Catarina; Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul.⁵ Se sua criação atendia a uma demanda antiga da região onde se instalava, historicamente desassistida

⁵ A estas, somou-se posteriormente o campus Passo Fundo, também no estado do Rio Grande do Sul.

por instituições de ensino superior da rede pública federal, resultava também da mobilização popular através de diversos movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos e alas progressistas da Igreja Católica que, reunidos no “Movimento Pró-Universidade”, pleiteavam junto ao governo federal, desde 2005, a criação da instituição.

Contudo, e de forma evidente, as regiões onde a UFFS se instalaram não são desprovidas de História.⁶ Trata-se do eixo de expansão agrícola que, a partir de fins do século XIX, recebeu um grande contingente de descendentes de migrantes europeus oriundos das chamadas “colônias velhas” no sul do Brasil.⁷ A estas levadas se somariam outras ao longo das primeiras décadas do século XX, trazendo poloneses, judeus, russos, ucranianos, em um longo processo de assentamentos sobre terras outrora ocupadas por populações caboclas e indígenas, gerando não somente conflitos por espaço, mas também um forte discurso de valorização da identidade do “colono” de origem europeia, visto como “trabalhador”, “ordeiro”, um verdadeiro “agente do progresso”, em contraposição ao indígena, apresentado como “vagabundo”, “selvagem” e “atrasado”. Este espectro de preconceitos, herança de nosso período colonial, encontraria força e continuidade na medida em que se acentuava a disputa pela terra. Abordando especificamente o cenário do norte gaúcho, Tedesco e Carini assim comentam:

O período que vai de 1940 até o final de 1960 deve ser considerado o mais crítico para a comunidade caingangue e guarani do norte/noroeste do Rio Grande do Sul. Nunca antes o *habitat* destes índios fora tão ameaçado, face às constantes investidas de posseiros sem-terra, arrendatários e madeireiros. (...) é neste período que se dá o que poderíamos chamar de “a crise da terra no Norte do RS”, provocada pelo esgotamento do estoque de terras devolutas disponíveis para a reforma agrária (TEDESCO; CARINI, 2007, p. 114).

As tensões apontadas por Tedesco e Carini, obviamente, permanecem. É neste cenário que eu, testemunha ocular da história dos primeiros dias das UFFS, me inseri como professor de uma disciplina que não era exatamente uma “História Indígena”. Com efeito, após concurso para uma área denominada “História Regional e das Populações Indígenas”, fui apresentado à disciplina de “História e Arqueologia das Populações Indígenas”, que integrava a primeira grade curricular do curso.⁸ Tal denominação me provocava incômodo não somente pelo fato de

⁶ Grosso modo: o centro e sudoeste paranaense, o oeste catarinense, e, no Rio Grande do Sul, o Alto Uruguai e a região das Missões.

⁷ As regiões do Vale do Rio dos Sinos e da Serra gaúcha que, ao longo do século XIX, receberam as primeiras levadas de migrantes alemães e italianos, respectivamente.

⁸ A ementa da disciplina assim preconizava: “Arqueologia das sociedades indígenas: do processo de povoamento aos debates atuais. Populações indígenas com ênfase na região da fronteira Sul do Brasil. Fontes arqueológicas (cultura material) e etno-históricas (documentos escritos)”.

envolver duas áreas diversas do conhecimento (Arqueologia e História) em um mesmo “pacote”, mas principalmente pelo fato de que a associação entre os termos (em que pese ser um senso comum rasteiro do que seja a Arqueologia e suas muitas potencialidades) remetia a certo imaginário que ligava as populações nativas a uma ideia de “objeto do passado”, como se as equiparasse aos fragmentos cerâmicos e líticos que porventura possam ser encontrados em alguma escavação. Não se trata aqui de negar a necessidade de uma História Indígena de longa duração, ao contrário. Todavia, o programa efetivamente contemplava tópicos teóricos de arqueologia naquela que era a única disciplina onde o termo “indígena” aparecia na denominação. Reforçava-se deste modo a existência da associação expressa no título. Confesso que desde o início sempre deixei os tópicos exclusivos à arqueologia de lado, não por desmerecimento, mas por respeito à disciplina, afinal, sou historiador e não arqueólogo.⁹ Contudo, entre o final de 2011 e o começo de 2012, surgiu a possibilidade de fazermos adequações na grade curricular. Alterar o nome da disciplina para “História Indígena”, deixando as questões arqueológicas da ementa para outro componente curricular, me parecia não somente uma ação necessária, mas respeitosa para com a arqueologia e, especialmente, para com o conjunto das “populações indígenas”.¹⁰

Tão ou mais importante do que olhar para a nomenclatura e ementa da disciplina, era olhar para a região no entorno da universidade em que eu estava chegando. Aqui, os apontamentos de Tedesco e Carini ganham uma relevância especial. Com efeito, Erechim está localizada em uma região pródiga em áreas indígenas, notadamente kaingang mas também guarani. Esta proximidade me era mostrada pelas placas nas estradas a indicar as reservas, pelas mulheres e crianças vendendo artesanato pelas ruas, mas não se refletia, naquele momento, em uma presença dentre os alunos em sala de aula.

Ou seja: eu iniciava uma disciplina voltada à História das populações indígenas em uma universidade pública nova, localizada em uma região de forte presença destas populações, mas também marcada por um discurso que ainda valoriza profundamente o migrante de origem europeia, atribuindo-lhe o papel de agente do progresso ao mesmo tempo em que reproduz

⁹ Devo destacar, porém, que tenho aproximadamente 400 horas de atividades certificadas envolvendo a arqueologia em meu currículo, entre trabalhos de campo e participação em eventos. A experiência serviu-me especialmente para ter clareza da distinção entre as áreas do conhecimento e a certeza de que ambas podem e devem se auxiliar mutuamente, mas nunca ser confundidas.

¹⁰ A ementa da disciplina assim preconiza: “História das sociedades indígenas brasileiras. Processo de povoamento e sociedades pré-cabralinas. O indígena brasileiro diante da conquista europeia: formas de dominação e resistência física e cultural. O indígena no processo de formação da nacionalidade brasileira (século XIX). A luta pelo direito à terra e pelo reconhecimento da cidadania. Questões indígenas contemporâneas. O ensino de história indígena”.

sobre os indígenas todos os preconceitos herdados de nosso período colonial. O resultado disso era visível não somente na configuração das primeiras turmas (marcadas pela mesma ausência de alunos indígenas que eu tive em minha formação), mas também pela presença de uma imagem acerca do indígena que se fazia presente logo nas primeiras aulas, imagem que idealizava o nativo ao mesmo tempo em que o via como um ser distante, dotado de uma cultura exótica e desvinculado do mundo que o rodeia, e nunca como pessoas próximas, que compartilham dos códigos culturais de seu tempo. Trago aqui um breve exemplo que ilustra tal situação: na primeira vez em que ministrei esta disciplina, convidei um indígena da etnia kaingang para uma palestra na última aula do semestre. Não pude deixar de notar certo estranhamento da turma (avisada previamente da palestra) quando da chegada de meu convidado, vestindo terno e gravata como bom advogado que é (só então avisei que, além de kaingang, meu palestrante era formado em direito e exercia a advocacia). Ao término de sua explanação, após muito dissertar sobre as parcialidades kamé e kairu¹¹, sobre o artesanato e seus sentidos, sobre a organização social e política nas aldeias etc., abrimos para perguntas. Lembro especialmente de duas (“O que vocês comem?” e “Como vocês veem o sexo antes do casamento?”) e das respostas de meu convidado (“hoje foi arroz, feijão e bife” e “normalmente não vemos, as pessoas fazem isso escondidas”).

A conquista dos bancos universitários

Se a existência de disciplinas voltadas à História Indígena nas grades curriculares universitárias pode ser entendida como conquista, também é necessário ter em mente que ela não ocorre desvinculada de um amplo processo de luta por cidadania e pelo conjunto de direitos assinalados através do artigo 231 e seguintes da Constituição Federal de 1988. É preciso ainda assinalar que tal conquista torna-se absolutamente vazia se não for acompanhada de medidas que assegurem a presença e a permanência de alunos indígenas no ensino superior, preenchendo uma lacuna histórica que nos fala muito sobre os processos de exclusão da sociedade brasileira e de seu sistema de ensino.

Note-se: a atividade que eu passara a desempenhar como professor de História Indígena em uma Instituição Superior de Ensino Federal correspondia a um ponto determinado dentro de uma trajetória de lutas e conquistas que diziam respeito a muitas outras pessoas. Trajetória

¹¹ Para maiores informações sobre as parcialidades kamé e kairu que compõem a etnia kaingang, ver: CRÉPEAU, Robert R. *Mito e ritual entre os índios kaingang do Brasil Meridional*. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, v. 3, n. 6, Out., 1997.

que talvez possa ser sintetizada através de alguns passos, como a organização dos Movimentos Indígenas ainda durante os anos do Regime Militar; a conquista do direito à cidadania plena e reconhecimento das especificidades culturais através da Carta Magna de 1988; chegando, por fim, até a lei 11.645/08. Contudo, ainda faltava transformar esta trajetória em conquista real para estas pessoas, para que agora também elas pudessem ser transformadas através da inclusão no sistema educacional público de nível superior. Era, pois, chegada a hora de “pintar a universidade de índio”.

Tive que aguardar um pouco para ver este momento com meus próprios olhos. Somente em 2013 a UFFS implementaria o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), com o ingresso dos primeiros alunos beneficiados no ano seguinte.¹² A partir de então, duas vagas destinadas exclusivamente a alunos indígenas foram acrescentadas em cada turma ingressante. Para além disto, o Campus Erechim criou o “Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura”, em regime de alternância, cujo corpo discente é, em grande medida, constituído por alunos indígenas, notadamente da etnia kaingang.¹³

A prática, ao envolver suas próprias variáveis, nos apresenta também seus próprios desafios. Por um lado, temos enfrentado certa dificuldade, enquanto curso de História, em garantir a efetiva permanência destes alunos por motivos diversos, tais como as distâncias entre as aldeias e a universidade (os deslocamentos podem demandar 4 ou mais horas diárias, em alguns casos), a necessidade do trabalho remunerado (lembro de um aluno que se evadiu diante de uma proposta de emprego para se tornar motorista em seu município) e, a meu ver, também por certa incompreensão inicial daqueles que representam a estrutura universitária (aqui, me incluo) em relação às especificidades destes alunos.

Explico-me com um exemplo que, por retratar uma situação um tanto elementar, parece-me paradigmático para fins de ilustração. Já por algumas vezes ouvi, de alunos e colegas, menções à dificuldade que os alunos indígenas teriam com a expressão escrita e, até mesmo, oral. Me darei aqui ao luxo de tomar a parte pelo todo e aceitar o argumento em sua generalização, embora não concorde com ele. O que não é dito, porém, é que, para muitos destes alunos, o português NÃO É a primeira língua e, sim, a segunda, aprendida tardiamente e destinada à interação com o mundo dos brancos. Percebam, é como se eu necessitasse falar o

¹² Para saber mais sobre o PIN, ver: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/processos-seletivos-especiais/programa_de_acesso_e_permanencia_dos_povos_indigenas.

¹³ Para uma análise mais aprofundada do curso Interdisciplinar em Educação do Campo em regime de alternância, desenvolvido na UFFS/Campus Erechim, ver: PRSYBYCIEM; SANTOS; SARTORI, 2017.

kaingang ou o guarani a fim de inserir-me no universo do conhecimento científico, algo que certamente eu faria com extrema dificuldade (dificuldade maior, diga-se de passagem, do que a de minhas alunas e meus alunos indígenas, ao se expressarem em português), tendo de dominar não somente a oralidade, mas também a escrita e, por fim, os códigos próprios do meio científico.

Sendo a língua parte inseparável da cultura, e sendo ela um direito constitucional, cabe nos perguntarmos sobre a necessidade de pensarmos estruturas educacionais de nível superior que atendam a tal demanda, não somente com a formação de professores qualificados e falantes de tais idiomas, mas também cientes das diversas estruturas cosmológicas que atravessam o conhecimento e a percepção de mundo, tornando-os específicos dentro da cultura de cada grupo.¹⁴ Enquanto este dia não chega, pequenos exercícios de “troca de lugar cultural” podem nos oferecer resultados surpreendentes. Numa aula, combinei com duas alunas kaingang que ambas apresentariam um trabalho oralmente, diante da turma, mas com um porém: o trabalho seria primeiramente apresentado em kaingang e, só depois, em português. O que estava programado para ser uma experiência de vinte minutos acabou por tomar cerca de uma hora e meia, posto que, naquele momento, a turma de alunos simplesmente “descobriu” esta especificidade de suas colegas e transformou a apresentação em uma verdadeira palestra-dialogada, bombardeando-as com perguntas acerca de sua cultura. Se antes ambas eram visivelmente isoladas em relação à turma, a partir daquele momento criaram-se laços que permitiram uma maior integração. Realmente, não há como entendermos e nos aproximarmos daquilo que não conhecemos. Posso dizer sem medo de errar que aquela foi uma noite de balbúrdia altamente construtiva.

Contudo, é necessário que se diga que as políticas de ingresso de alunos indígenas na universidade, se conduzidas sem maiores cuidados, podem facilmente colocar a própria universidade diante de um paradoxo. Por um lado, nas disciplinas de História Indígena, costumamos lembrar como a colonização brasileira desenvolveu, ao longo do tempo, projetos de integração que nada mais eram do que políticas assimilacionistas, sem nenhuma preocupação com questões identitárias ou culturais. Políticas que visavam simplesmente a transformar o indígena em um trabalhador braçal (normalmente rural), sem qualificação e pronto para ser explorado. Por outro, podemos nos perguntar até que ponto a universidade não corre o risco de reproduzir, em outro tempo e contexto, algo de natureza semelhante, ao exigir destes educandos

¹⁴ Como certa vez me disse meu colega Gerson Egas Severo, os olhos que veem a Via Láctea não são os mesmos que miram o Caminho das Antas, mas isso não quer dizer que uns estejam certos e outros, errados.

uma assimilação a um conjunto de códigos culturais que lhes são, originalmente, estranhos. Não se trata aqui, evidentemente, de negar a importância do acesso aos bancos universitários para tal população. Reafirmamos: isto é uma conquista que diz respeito a todos e que deve ser celebrada. A questão parece-me mais sutil e, por isso mesmo, mais traiçoeira: como garantir não apenas o acesso e a permanência de tais alunos, mas garantir-lhes um ensino que lhes faça sentido enquanto indivíduos e enquanto representantes de comunidades culturais distintas? Em outras palavras: como promover uma aproximação cultural respeitosa, desprovida de colonialismos, que não coloque “o meu” e “o teu” na balança, mas que seja capaz de criar aproximações e combater os preconceitos? Não sei se tenho, hoje, a resposta para tal questão que, há algum tempo, ronda minha cabeça feito um espectro. Talvez algumas perguntas não existam para ser respondidas e sim para nos guiarem como estrelas na noite.

O contexto interno aos muros da universidade, porém, pode não ser o maior dos problemas. Como qualquer instituição, a universidade reflete os movimentos históricos, se posiciona diante deles e/ou é por eles atingida. Assim, não podemos desconsiderar também o peso que os discursos de ódio que proliferam na sociedade brasileira já há alguns anos possuem na evasão de tais alunos, uma vez que o ambiente educacional “dos brancos” pode não ser considerado acolhedor ou mesmo seguro. O preconceito, quando produzido dentro da universidade, seja por qual instância for, não difere daquele produzido fora de seus muros. Antes, é mais uma peça neste jogo de dominação e exclusão que parece infinito, buscando garantir os privilégios do colonizador e sua dominação sobre o colonizado. É bom lembrar que este mesmo jogo é feito também por inúmeras ações de resistência ao longo da História. A permanência nos bancos universitários diante de olhares inquisidores, da agressividade de determinados discursos oficiais e outras ações de violência (real ou simbólica) parecem ser uma nova forma de ação dos que resistem.

Potencialidades e preconceitos

Se a criação de uma disciplina de “História Indígena” visa a atender ao dispositivo legal, trazendo as questões das populações nativas para maior discussão no meio escolar, há também que lembrarmos que o cumprimento integral do texto jurídico parece ser ainda uma utopia distante. Com efeito, a promulgação do texto jurídico, executada sem uma prévia qualificação dos docentes no tema, provocou um aumento substancial na demanda por cursos de formação, palestrantes e tudo o mais que viesse para auxiliar em seu cumprimento, ainda que esbarrando

por vezes no número relativamente pequeno de profissionais qualificados para prestar seu auxílio. Outro problema diz respeito a uma menor visibilidade que o movimento indígena possui entre a sociedade brasileira quando comparado, por exemplo, ao Movimento Negro, especialmente nos grandes centros urbanos, o que dificulta ainda mais a já árdua tarefa de materializar o que está disposto na lei.

Por tudo isto, considero que a existência de disciplinas voltadas para as questões dos povos nativos nas universidades públicas seja uma necessidade urgente, quando mais não seja por se constituírem em ferramentas no reparo de nossa identidade nacional tão mal engendrada. Senão vejamos: a construção de uma identidade nacional brasileira, criação discursiva, porém carregada de sentidos, é algo que dentre nós remete ao século XIX. Foi lá que os primeiros intérpretes do Brasil, sobremaneira influenciados pelo romantismo europeu daquele período e tendo seu padrão de modernidade nos países da Europa ocidental, passaram a tecer considerações acerca de nossa formação racial ao longo da História. Um problema, contudo, despontava no rol de preocupações destes intelectuais, qual seja: o dilema de nossa mestiçagem. Ao contrário das nações desenvolvidas e brancas (desenvolvidas porque brancas) da Europa, o Brasil servira ao longo de sua colonização como um laboratório de cruzamentos raciais que nos condenava ao atraso ou, no mínimo, colocava em xeque nossa possibilidade de “civilização”, dado o conjunto de características atribuídas ao mestiço (indolência, irracionalidade, imprevisibilidade, ausência de energia física...). Segundo Renato Ortiz:

Ao se retirar do mestiço as qualidades de racionalidade, os intelectuais do século XIX estão negando, naquele momento histórico, as possibilidades de desenvolvimento real do capitalismo no Brasil. Ou melhor, eles têm dúvidas em relação a esse desenvolvimento, pois a identidade forjada é ambígua, reunindo pontos positivos e negativos das raças que se cruzam (ORTIZ, 2006, p. 39).

Creio que não seja nenhum exagero afirmar que uma das grandes potencialidades desta disciplina esteja no enfrentamento aos preconceitos históricos citados no texto de Ortiz, preconceitos que transparecem no cotidiano de uma região marcada pelo discurso de valorização da migração europeia enquanto agente de desenvolvimento. Se os preconceitos transparecem, menos evidentes são os interesses nas áreas ocupadas pelos indígenas a fim de que elas sejam lançadas ao mercado e destinadas à produção agrícola de cunho capitalista. Em meio a isto, a universidade busca formar professores indígenas e/ou professores capazes de assumir suas turmas com o cabedal e o espírito necessários para se posicionar junto a seus alunos com uma epistemologia decolonial.

É curioso notar que aqueles discursos eivados de preconceitos muitas vezes defendem que os indígenas deveriam manter culturas e hábitos de 500 anos atrás, sob pena de perda da sua identidade. Contudo, basta uma rápida olhada na historiografia para percebermos que, em verdade, o que não mudou ao longo destes cinco séculos foram justamente os argumentos do preconceito. John Manuel Monteiro, em “Negros da Terra”, nos aponta que, no fim do século XVI, o jesuíta Gabriel de Souza Soares descrevia os Guaianá como “gente de pouco trabalho, muito molar, não usam entre si lavoura, vivem de caça que matam e peixe que tomam nos rios, e das frutas silvestres que o mato dá” (Monteiro, 1994, p. 20). É ainda Monteiro quem cita uma carta escrita ao rei de Portugal pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, em 1694, justificando a escravização dos indígenas, pois “... se lhes faz hum irremunerável serviço em os ensinar a saberem lavrar, plantar, colher e trabalhar para seu sustento, coisa que antes que os brancos lhos ensinem, eles não sabem fazer” (Monteiro, 1994, p. 138). Já Protásio Paulo Langer assim nos apresenta o discurso utilizado pela aristocracia pastoril sul-riograndense em meados do século XVIII, a fim de justificar o uso da mão-de-obra dos guarani missioneiros:

Ladrões de gado, custos exorbitantes da Fazenda Real para sustentar um bando de “escravos do descanso”, imprestáveis para o mais leve trabalho, “assassinos facinorosos”, vagabundos, ignorantes dos preceitos divinos, principalmente do sexto e do sétimo mandamento, discípulos dos jesuítas, são algumas das acusações reiteradamente atribuídas aos índios da aldeia N. S. dos Anjos, pelos estancieiros de Viamão (LANGER, 2006, p. 141).

Se seguirmos este trajeto de preconceitos e horrores até o século XIX, podemos nos valer do trabalho de Manuela Carneiro da Cunha, que de forma muito apropriada aponta como os indígenas, a partir da Lei de Terras de 1850, passam a ser não mais uma questão de mão-de-obra, mas sim de... terras! Desta forma, os espaços ocupados pelos indígenas passam muitas vezes a ser considerados terras devolutas onde “favorecia-se o estabelecimento de colonos: deviam ser dadas aos milicianos, aos fazendeiros e aos moradores pobres, e supunha-se eufemisticamente que estes instruiriam os índios no trabalho agrícola, nos ofícios mecânicos e na religião católica” (Cunha, 1998, p. 142).

Esta trajetória histórica do preconceito contra os povos indígenas em nada arrefece com a chegada do século XX e a expansão da agricultura capitalista no Brasil, cada vez mais sedenta por terras, conforme apontado por Manuela Carneiro da Cunha. Ouçamos agora Seth Garfield:

Não é de admirar que as elites do Mato Grosso, impregnadas por racismo e etnocentrismo, vissem a defesa dos direitos das terras indígenas como um gesto benevolente, não uma obrigação constitucional. Em sua visão, apenas o diligente

“homem branco” merecia a assistência do Estado para ocupar terras “legalmente” adquiridas. Já era inaceitável que áreas do norte e do nordeste do estado, dominadas pelos índios, permanecessem “praticamente desabitadas” (isto é, por “homens brancos”) ainda em 1955. Agora se sentiam ameaçados pelas reservas indígenas, territórios isentos de impostos, imobilizando o mercado de terras. Correa da Costa [governador do estado do Mato Grosso, eleito em 1950] e seus aliados combatiam a proposta do Parque Nacional do Xingu como “outra enorme área para os aborígenes” que violava a “integridade territorial do estado. Em uma inteligente – embora não original – manipulação, as elites mato-grossenses inverteram a natureza de seu relacionamento com os índios: os agressores se transformaram em vítimas. Diferentemente do SPI [Serviço de Proteção ao Indígena], que enaltecia os indígenas (pelo menos no presente e no futuro imediato) para legitimar o poder, as elites locais buscavam depreciá-los para, assim, contornar as garantias constitucionais dadas aos índios (GARFIELD, 2011, p. 156-7).

É importante assinalar, por mais evidente que seja, que a participação dos representantes do poder público na construção de uma imagem negativa a respeito do indígena, conforme visto no exemplo trazido por Garfield, não é uma exclusividade do século XX. Não é necessário aqui buscar mais exemplos para entender o que o autor quer dizer com “depreciá-los”. Tampouco nos parece necessário buscar exemplos para mostrar a continuidade desta linha de pensamento no século XXI, uma vez que basta para isso ler os jornais, assistir aos noticiários televisivos ou mesmo atentar os ouvidos para as eventuais conversas no ônibus, nos restaurantes ou nas filas dos bancos.

Correndo o risco de parecer ingênuo, romântico ou piegas, creio que aqui esteja a grande potencialidade da disciplina em questão: se constituir em ferramenta no combate ao preconceito. Ainda que tal assertiva possa ser válida para a educação de forma geral (ou outras disciplinas específicas, como História da África, por exemplo), o contexto histórico e geográfico que nos (e me) cerca, as especificidades do momento que vivemos e a necessária opção pelos valores da civilização diante da barbárie exigem uma tomada clara de posição em defesa de direitos arduamente conquistados e não menos arduamente mantidos. Se de algum modo essa opção necessária se mostrar bem-sucedida, cumpre-se a função maior do ensino e, ao mesmo tempo, diminuem as chances de que eu volte a receber a resposta certa que obtive quando, certa vez, perguntei a uma aluna kaingang, durante uma aula, qual era o sentimento que eles nutriam por nós, não indígenas: a resposta, dada de forma direta e objetiva, foi esta: “Medo. Medo, pois sabemos da violência, do preconceito... Se o senhor quer mesmo saber, professor, nós sentimos medo de vocês”.

Evidentemente, sei que o caminho é longo e está por construir. Resta trilhá-lo.

Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **NHEMBO'E Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani**. Porto Alegre: UFRGS/FACED (tese de doutorado), 2005.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 6 de outubro de 2021.
- CRÉPEAU, Robert R. **Mito e ritual entre os índios kaingang do Brasil Meridional**. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, v. 3, n. 6, Out., 1997.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GARFIELD, Seth. **A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista. A marcha para o oeste e os índios xavante (1937-1988)**. São Paulo: Unesp, 2011.
- JODAS, Juliana. **Universidade como fronteira? Políticas de ações afirmativas para indígenas no Brasil**. In: **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**. Resistência: Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), Año 7, n. 8, 2016. Disponível em: <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3662/3297>. Acesso em 10 de abril de 2021.
- LANGER, Protásio Paulo. **Projetos civilizatórios e sobrevivência étnica: os guarani-missioneiros**. In: BOEIRA, Nelson; GOLIN, Tao (Coord.). **História Geral do Rio Grande do Sul, v. 1 (Colônia)**. Passo Fundo: Méritos, 2006.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PRSYBYCIEM, Moises Marques; SANTOS, Almir Paulo dos; SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores em ciência da natureza para escolas do/no campo na UFFS – Campus Erechim: perspectivas e desafios**. In: **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis: UFT, v. 2, n. 3, 2017.
- TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. **Conflitos agrários no norte gaúcho (1960-1980)**. Porto Alegre: EST, 2007.

Recebido em 13 de junho de 2021 | Aceito em 31 de agosto de 2021



Esta obra está licenciada
conforme Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional