

Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano

Paula Santana^a

A educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Social Negro e Indígena, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática nos anos 2000, a partir da implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que regulamentam a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. É no bojo dessas experiências que este artigo surge, em um esforço de perceber e compreender a invisibilidade, os preconceitos e formas de discriminação e racismo operados contra os povos indígenas do entorno do campus a partir das vivências dos estudantes que cursaram a disciplina 'Educação para as Relações Étnico-raciais'.

Práxis Antirracista; Descolonização das Mentes; Questão Indígena; Experiência Docente; Lei 11.645/2008 .

O Brasil é uma das maiores e mais complexas sociedades multirraciais e pluriétnicas do mundo, composta, majoritariamente, por des-

^a Professora Adjunta de Sociologia, Sociologia Rural e Educação para as Relações Étnico-raciais da UFRPE-UAST. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias. Email: paulamssantana@gmail.com.

centes de africanos dispersos na diáspora e povos indígenas. Após quinhentos anos das invasões europeias e uma intensa miscigenação entre europeus, africanos e indígenas, ainda persiste, mesmo que de forma velada, a hegemonia de padrões eurocêntricos e, por consequência, a sedimentação de uma série de práticas racistas que corroboram as desigualdades sociais com relação aos povos indígenas e negros.

A escola e a academia, enquanto esferas importantes de socialização, não estão alheias às reproduções sociais de preconceitos, discriminação e racismo para com esses dois grupos. Em meio às lutas e demandas dos movimentos sociais negros e indígenas, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que complementava a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A lei se apresenta como um avanço sem precedentes; no entanto, não é garantia de que essas questões serão tangenciadas em sala de aula e de que o/a professor/a terá os meios necessários para partilhar com os/as estudantes os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Diante deste cenário, o objetivo deste artigo é apresentar as notas construídas a partir de um escopo epistemológico anti-hegemônico e das metodologias de observação-participante e de grupos de discussão, sobre as experiências que emergem da disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Serra Talhada¹. A ideia é problematizar sobre quanto o espaço escolar/acadêmico e a vida social dos/das estudantes são afetados pelo preconceito, discriminação, invisibilidades e racismo a que foram relegados os povos indígenas do Brasil desde a invasão portuguesa.

Pedagogia do conflito: desafios à desconstrução de um imaginário racista

Ao refletir sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas, é preciso levar em conta que professores e estudantes trazem consigo capital cultural, isto é, conhecimentos prévios das temáticas que muitas

vezes estão alicerçados em uma concepção de mundo eurocêntrica, racista e/ou marcado por uma visão religiosa judaico-cristã.

No que tange ao conteúdo da lei em questão, o ensino de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena, é fundamental perpassar dois processos desdobrados, primeiro: impulsionar uma pedagogia do conflito (Santos 1996), ou seja, evidenciar imagens desestabilizadoras (ideias, conceitos, ilustrações, categorias) em sala de aula para estabelecer conflitualidades de conhecimento e de reflexão; depois, faz-se necessário deslocar o *locus* do pensamento Ocidental. Desconstruir a forma cartesiana de enxergar o mundo por meio de outras pedagogias, cosmologias e epistemes. A partir dessas dinâmicas, é possível construir empatia para com as desigualdades a que são relegados povos indígenas e a população negra e, assim, compreender os agentes da luta.

Contudo, é perceptível, dada a invisibilidade que essas discussões têm na vida social, que as 60 horas/aula do curso não são suficientes para preencher as lacunas da formação crítica e reflexiva para a temática. Diante disto, também é necessário preparar os/as estudantes das licenciaturas, para que trabalhem em sintonia com educadores e estudantes do ensino básico e médio e contribuam em atividades de troca de saberes com diferentes setores da sociedade a fim de divulgar a produção científica e de saberes extra-acadêmicos para universos além das próprias universidades.

Em Santana (2010) é possível vislumbrar filamentos para compreensão dessa esfera do 'além dos muros acadêmicos'. Essa dimensão não indica uma superação do passado ou uma escalada rumo ao futuro, mas um lugar e um instante de trânsito, um processo contínuo que produz incessantemente as peças do jogo entre graus e intensidades, de hibridismo, negociação e artificialidade. Por sua vez, Bhabha começa a lançar luz sobre a noção de *in-between*, o 'entre-lugar' da cultura, ponto que estaria precisamente nessas fronteiras e que ao mesmo tempo articularia as temporalidades e as espacialidades do contemporâneo: tempos e espaços múltiplos e diversos, nos quais vão

se confrontar permanentemente presente e passado, modernização e tradição, natureza e cultura, e nos quais vão sendo desafiadas “as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso” (1999:21). Estes aspectos estão intimamente relacionados com a construção de estereótipos tão difundidos sobre África e povos indígenas. Segundo Bhabha, o processo de ambivalência é central para a construção do estereótipo. Para o autor, os estereótipos possuem duas funções: a produção de fobia e de fetiche. Em linhas gerais, ele propõe uma leitura do estereótipo em termos de fetichismo. Substituindo o papel da castração do pênis, identificado por Freud, pela noção de diferença cultural, étnica e de raça, Bhabha afirma que o estereótipo acede às fantasias mais selvagens do colonizador. Quer dizer, esse Outro estereotipado revela algo da ‘fantasia’ enquanto desejo e defesa:

“O fetiche ou o estereótipo dá acesso a uma ‘identidade’ baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Esse conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial. Isto porque a cena do fetichismo é também a cena da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito por uma origem pura que é sempre ameaçada por sua divisão, pois o sujeito deve ser dotado de gênero pra ser engendrado, para ser falado” (Bhabha 1999:116-117).

Selvageria, barbárie, sexualidade proeminente, vigor e virilidade são desdobramentos de alguns dos pilares da modernidade Ocidental, a saber: a dialética da dependência cultural, distinção entre original e cópia, oposição entre tradição e novidade, progresso e atraso, natureza e tecnologia.

O conceito de entre-lugar vai ser particularmente relevante para entender o que acontece na contemporaneidade periférica, até porque, em certa medida, ela surge dos embates vividos nas margens dos cânones culturais. Prysthon (2002) sublinha que, embora a ideia de periferia sugira uma centralidade já proclamada como obsoleta ao

mesmo tempo a cultura periférica emerge no contemporâneo como instrumental principal de desestabilização desse centro. Para Santiago (1982), o ‘entre-lugar’ constitui a desconstrução da hierarquia colonizado-colonizador. O ‘entre-lugar’ seria, portanto, um espaço-tempo em essência periférico, seria o palco por excelência para encenar os múltiplos embates político-culturais da contemporaneidade.

No entanto, os desafios acumulam-se na experiência de sala de aula, pois há uma gama de vozes não-hegemônicas que foram abafadas por uma “epistemologia da cegueira” (Santos 2006:35) e que precisam ser convocadas ao debate. Essa epistemologia considera saberes periféricos, marginais, como carentes de legitimidade por serem locais. O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito. A velha dicotomia saber tradicional versus saber moderno, parece se reproduzir agora nos termos local e universal. A “epistemologia da cegueira” se assenta numa dinâmica de crítica ao paradigma anterior, muito embora integre o mesmo paradigma, e de negação ao que lhe parece estranho no espaço, reforçando uma ideia de “modernidade no espaço e no tempo” (Mignolo 2005:33). É por isso que sentimos, ainda hoje em todo o continente, os efeitos dos períodos coloniais.

A consciência dos efeitos dessa “epistemologia da cegueira” é indispensável para a compreensão das subjetividades contemporâneas, mas, sobretudo, do potencial e dos limites pedagógicos neste contexto, uma vez que as marcas dos processos coloniais persistem e estruturam-se não somente nas metanarrativas, mas, especialmente, no devir cotidiano. Para Maldonado-Torres (2007) e Quijano (2005), apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Os textos didáticos de História, Literatura, Língua, Geografia, Sociologia, Filosofia, apenas para citar as áreas mais sensíveis, reproduzem as lógicas da colonialidade. A auto-imagem dos povos, a sua incapacidade de perceber-se como parte de um todo de exploração e dominação, suas aspirações e experiências na modernidade corroboram com a manutenção dessas dinâmicas. A colonialidade, desse modo, chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive

apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Para Quijano (2007:93), a colonialidade é um dos elementos medulares e próprios do padrão mundial do poder capitalista. Ganha corpo com a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como aspecto basilar deste padrão de poder. O autor explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI, com as invasões e ocupações ao que se entende hoje como continente americano, que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito passa a exercer papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno periférico (Santana 2010) a partir do século XIX.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos indígenas, do ponto de vista da vida cultural, da divisão racial do trabalho e da produção do conhecimento. Assim, surge o conceito de ‘colonialidade do saber’, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel, sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (2007:35).

Desta maneira, os conceitos de civilização, nação, cultura, raça e etnia precisam ser compreendidos na senda das construções da modernidade e das assimetrias centro/periferia. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal. A organização do mundo em torno desses conceitos espaciais é parte central da forma como hoje

percebemos o mundo, o que justifica plenamente o seu significado histórico e suas reproduções sociais.

Em meio a este cenário, é preciso mirar à diversidade e a complexidade das estruturas racistas em que são lançados os povos indígenas do Brasil: há o racismo ambiental, que se circunscreve nas tensões advindas da luta pela terra, o racismo epistêmico à que se refere Grosfoguel (2007), que se alicerça na dicotomia ciência *tout court* (Ocidental) e ciência tradicional (Cunha 2007); o imaginário racista, embasado nas práticas discursivas literárias e dos meios de comunicação de massa que ecoam na sociedade envolvente e, por fim, há uma meta-narrativa dominante de nação, que em tese valoriza a mestiçagem, mas relega o indígena mestiço a uma categoria inferior, o caboclo (Oliveira Filho 1998).

Em Santana (2015) problematizo a partir do caso das ondas de imigração paraguaia e de indígenas Guarani para Misiones e Buenos Aires, na Argentina, como as narrativas de nação supervalorizam a branquitude. Esse movimento não está localizado somente no contexto argentino. Em comunhão com Bento (2010), reitero que o Pensamento Social Brasileiro também invisibiliza os povos indígenas dos processos de construção identitária, exime a branquitude brasileira da agência com relação à reprodução de lógicas racistas e omite-se crítica e reflexivamente diante dos privilégios conquistados ao custo do sangue e suor de negros e indígenas. Essa história hegemônica é a responsável por apresentar ao mundo a sociedade brasileira como branca, apesar de miscigenada, moderna, heterossexual, racional e católica. Subalterniza, portanto, as diferentes presenças e contribuições étnicas e raciais. Quando estas aparecem, contudo, são situadas na distância temporal (passado) ou geográfica (no Norte, no interior, longe da capital, epicentro do Brasil branco).

Tem-se aqui, portanto, a emergência de um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre os povos indígenas brasileiros e sua cultura, a partir da construção histórica e social de processos de domi-

nação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo. Indubitavelmente, refletir sobre os povos indígenas é questionar e desafiar crenças, pressupostos e cânones.

Este mapa cognitivo exige hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades por trás da cortina de fumaça das propostas hegemônicas. Diante disto, é possível afirmar que a Lei nº 11.645/08 aponta para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo. Paula Meneses (2007:57) ainda nos alerta para o fato de que tal postura requer uma história responsável, intimamente relacionada com a pedagogia anti-hegemônica.

O que a lei, a disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' e as experiências em sala de aula propõem passa por uma (re-des)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. Como aponta Gomes (2012), a ideia não é construir generalizações e simplificações que pretendem 'encaixar' a história, a cultura e a questão racial dos povos indígenas no esquema desenvolvido para explicar, de forma linear, o progresso civilizatório do Ocidente. O desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (Meneses 2007).

Nesse sentido, Gomes (2012) vai mais longe e propõe que, a efetivação política de reivindicações do Movimento Negro e Indígena para a educação, a experiência de formação de professores/as, a pesquisa acadêmica, a produção de material didático, a literatura, entre outros desdobramentos advindos da Lei nº 11.645/08, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito, nos dizeres de Santos (1996).

Para dar relevo a esta experiência conflituosa, este artigo propõe trazer à tona falas e problematizações de estudantes egressos da disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada.

Situando o lugar de fala: Serra Talhada, a universidade e o os povos indígenas do sertão

A aplicação efetiva da Lei nº 11.645/08 depende da capacitação dos professores e da existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, acerca dos povos indígenas que vivem e/ou viviam nessa região. A UFRPE-UAST foi uma das primeiras universidades do Brasil a inserir nos currículos das licenciaturas a disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’, que visa cumprir com o acesso a estes debates e formas de conhecer o mundo.

A instituição² foi fundada na cidade de Serra Talhada³, Sertão do Pajeú pernambucano, em 2007 e a disciplina foi efetivamente implementada em 2013.2. Neste primeiro momento, a disciplina fora oferecida apenas para as/os estudantes do curso de Licenciatura em Letras. Um ano após a sua implementação, o curso de Licenciatura em Química passou a integrá-la como optativa mediante as prerrogativas do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). As/os estudantes têm a oportunidade de cursar a disciplina no 4º semestre de curso. Já em Letras, onde o novo PPC está em construção, a disciplina é optativa para o 9º período. Outro dado importante é que dentro do contexto de cursos muito inchados de disciplinas obrigatórias para cumprir as cargas horárias curriculares exigidas pelo Ministério da Educação, a disciplina tornou-se uma optativa oferecida a todos os onze cursos da instituição; neste sentido, juntam-se aos estudantes das licenciaturas, estudantes de Bacharelado em Agronomia, Administração e Sistemas de Informação, majoritariamente.

Em 2015, fortemente alicerçado pelas leituras e vivências da disciplina, nasceu na universidade o Coletivo Fuáh: “Coletivo feminista

de mulheres negras em Serra Talhada desde 21 de setembro de 2015, buscando a valorização do povo negro e o combate ao racismo no Sertão do Pajeú”. As questões de negritude, reivindicação da diferença, luta contra o racismo, o empoderamento resultante da pedagogia do conflito, a reconstrução de processos identitários de afirmação de uma cultura negra em diáspora e o potencial crítico e reflexivo dos feminismos negros reverberaram fortemente para além das paredes de tijolo aparente da sala de aula 7^a do Bloco 2 da UFRPE-UAST. Vale lembrar que estes aspectos integram a pesquisa mais ampla que visa identificar e analisar os impactos da disciplina na instituição.

Contudo, a questão indígena, quando tratada em sala de aula, desperta curiosidade, mas não possui os mesmos impactos transformadores, mesmo em um Estado que possui a quarta maior população indígena do Brasil, totalizando 53.284 indivíduos divididos entre doze povos, e distribuídos nas regiões do agreste e sertão (IBGE 2010). Não obstante, apenas no entorno da UFRPE-UAST, é possível verificar a presença de uma ampla diversidade de povos indígenas distribuídos em nove etnias, a saber: Pipipã, em Floresta; Pankararu e Entre Seras Pankararu, localizados entre Petrolândia, Tacaratu e Jatobá; Pankaiuká, em Jatobá; Pankará, em Itacuruba e Carnaubeira da Penha; Atikum, entre Salgueiro e Carnaubeira da Penha; Truká, nas cidades de Cabrobó e Orocó; e Kapinawá, entre Buíque, Tupanatinga e Ibi-mirim. Diante deste cenário, constata-se uma população expressiva de indígenas que, por vezes, não é amparada pelo Estado brasileiro com relação aos seus direitos fundamentais, como o acesso à educação, saúde, mobilidade.

É importante endossar que, apesar da UFRPE-UAST não possuir políticas de cotas⁵ específicas para povos indígenas, ainda assim, dada a sua localização geográfica privilegiada, é corriqueiro encontrar estudantes indígenas em sala de aula, notadamente, Kambiwá, Pankará, Atikum e Truká. As políticas públicas ensejadas pela gestão acadêmica, pelo Diretório Central dos Estudantes e pela Comissão de Direitos Humanos passam longe de problematizar a questão indígena na instituição.

Desse modo, conhecer a ancestralidade, os saberes e as lutas desses povos é essencial não somente para o cumprimento da legislação, mas também como função social da universidade. É preciso formar profissionais atentos à diversidade cultural de seus contextos sociais, dialogar com a comunidade e abrir vereda para uma universidade de todos. A ideia é povoar o mundo não-indígena com o olhar, os sons e imaginários da mata, acreditando que olhar para o mundo do outro é uma forma de olhar para o nosso mundo, por meio de uma abertura ao pensamento ameríndio.

A partir desses desafios, surge o mote para a pesquisa ‘Práxis Antirracista e Descolonização de Saberes em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão pernambucano: notas sobre a experiência da disciplina ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’’, que objetiva compreender e problematizar os limites, potenciais e impactos da referida disciplina na instituição e fora dela também.

Com a palavra, as/os estudantes!

No intuito de apreender filamentos das percepções de egressos da disciplina, no dia 25 de maio de 2017 foi realizado um Grupo de Discussão, com a participação de estudantes e profissionais de vários cursos, a saber: Licenciatura em Letras, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia e Licenciatura em Química. Alguns já estão no mercado de trabalho há alguns anos e outros seguem concluindo seus respectivos cursos. O grupo foi construído aleatoriamente, por meio de chamada virtual. Durante mais de três horas, foram lançadas palavras-chave para que as/os participantes refletissem sobre a experiência da disciplina a partir de termos como ‘racismo’, ‘colonialismo’, ‘identidades’ etc. É importante sinalizar aqui um aspecto curioso: havia um tópico específico sobre ‘povos indígenas’ dentre as palavras-chave; no entanto, em meio à discussão sobre identidades, a questão indígena foi imediatamente aventada por ‘M.’, egresso do curso de Letras:

A minha visão é a de um homem gay, branco (como já falei), no contexto universitário. Eu acho que realmente a partir da disciplina, das leituras, me proporcionou uma visão muito melhor. Eu falo isso até como exemplo que eu passei anteriormente, durante o carnaval, já que estamos falando de identidade, quando fala-se identidade indígena né... a partir da disciplina eu comecei a perceber que ‘qual o espaço que o índio aparecia realmente? Qual o espaço de fala do índio?’ e esse ano, por exemplo, foi quando eu tive realmente algo que veio na cabeça, veio à tona questão das fantasias durante o carnaval. Gente, eu vi tanto índio na rua, porque a gente não vê, nenê? Cadê os índios brasileiros? Cadê as índias brasileiras? A gente sabe que existe, mas a gente não tem contato, é usado de forma alegórica porque o brasileiro referente ao índio não sabe da história dele, não sabe. Então justamente quando eu vi homens brancos vestidos, todos pintados ou de corpos nus, mostrando todo corpo e tal, aquela coisa de mostrar realmente, aí eu ficava pensando e a discutir um pouco essa questão com alguns amigos meus durante o carnaval. A gente devia estar foliando, mas assim era uma coisa que a gente concordava.

É importante perceber, na fala de ‘M.’, o esforço em interseccionar seus diversos lugares de fala: ‘homem, gay e branco’, que, mesmo trazendo elementos de subalternidade, no caso específico da homossexualidade, ainda assim, seus outros lugares de fala podem colocá-lo numa posição hierarquicamente superior em relação às mulheres, pessoas negras e aos povos indígenas. Este é um elemento importantíssimo para refletir sobre invisibilidade, silenciamento, estruturas de dominação e racismo em relação aos povos indígenas.

Interessante notar como a perspectiva de Spivak (2010) sobre subalternidade pode ser articulada aqui. Criticamente inspirada por Foucault e Derrida, Spivak aponta para a ‘violência epistêmica’ que a ciência, aquela mesma que Foucault critica, submeteu os saberes gestados fora de seus cânones e, assim, os sujeitos produtores desses saberes. A autora denuncia a falácia da ideia de um sujeito subalterno que pudesse falar. O que há é uma gama diversa de subalternos, desprovidos de uma consciência autêntica pré ou pós-colonial. Munidos de ‘subjetividades precárias’ construídas no marco da ‘violência epistêmi-

ca' colonial. Entre estas 'camadas subalternas', é possível vislumbrar o lugar ocupado pelos povos indígenas, conforme a fala de 'M.' a seguir:

Só para encerrar, isso me incomodou um pouco porque o brasileiro não sabe a história dele, desconhece extremamente as questões relativas aos povos indígenas. Quando se fala em índio, muita gente hoje em dia, por exemplo, diz 'Ah, não existe, não. Índio tem que estar no mato, tem que estar pescando, tem que estar na canoa'. Se um índio tem um smartphone, por exemplo, hoje em dia é um absurdo. Se o índio está na universidade, é impensável, é inconcebível. Por quê? Porque índio tem que estar ainda dentro do mato, mas quando é na hora de usá-lo como fantasia, que eu acho que deveria ser proibido, mas não vou me alongar muito, ninguém pára para pensar essas questões, né? Acho que ainda índio é fantasia, índio é alegoria.

'M.' questiona e reflete sobre o esquecimento. Para que haja esquecimento, no entanto, é preciso também de memória, e a memória construída no Brasil sobre os povos indígenas está mergulhada por uma perspectiva romantizada, fortemente embebida pelo imaginário literário indianista do século XIX. Ortiz (1980) assinala que, mesmo sujeitos indígenas e negros escravizados estando associados ao primitivismo e à ideia de raça degradada, indígenas e negros não são examinados da mesma maneira pelos investigadores e pelos literatos do Brasil. O indígena é mobilizado pelo movimento romântico como símbolo nacional, por meio da qualidade de habitante original do país. O negro, por sua vez, sob a condição de escravizado, não só é omitido da história, como é rebaixado como raça selvagem, estrangeira e vinculada ao atrasado regime escravocrata.

Entretanto, esse indígena alçado à alegoria da nação não existe. É uma construção do imaginário romântico. Àquela altura, os indígenas brasileiros já haviam vivenciado um intenso e sistemático genocídio. Através de um movimento de consciente distanciamento, os intelectuais brasileiros e, mais precisamente, literatos românticos, como Gonçalves de Magalhães e Gonçalves Dias, projetam a imagem do indígena para um passado mítico e histórico, com o intuito de espelhá-lo no

conquistador e de celebrar heroísmo e bravura, caros aos cavaleiros medievais europeus.

Ninguém... Não ninguém, mas de um modo geral não conhece a história indígena no país, não as outras histórias, mas a indígena principalmente. Não sabe o que aconteceu no país, não conhece sequer a existência ou quantos são no próprio estado, no próprio município ou aqui nas redondezas. Se ver um indígena, não reconhece, se reconhecer ainda nega, porque ele nega o direito do indígena de simplesmente ter uma vida cotidiana como qualquer um que não seja aquilo ligado ao índio, se ver o índio no transporte, se ver o índio com roupas... E nessa disciplina conta bem a história porque ela mostra o quanto o poder do discurso como responsável por construir essa realidade, tanto que essa série de invisibilidades que os povos indígenas sofrem se transformam de uma forma tão material e explícita quanto a negação da identidade negra nos cotidianos e nas vivências normais, quanto você vê as notícias no Senado, as brigas que têm lá chegar a absurdos tipo... foi dito esses dias 'Índio quer terra para quê?', tipo, a sociedade contemporânea tem que reconhecer a produção de alimentos e etc, mas as pessoas negam completamente a existência do índio e a até inserção dele na sociedade de uma forma geral. Então, reconhecer a existência dos povos indígenas e saber das suas problemáticas já é um passo para evitar, no mínimo, contribuir com isso, seja discursivamente ou com atitudes. A gente acaba, se não prestar atenção, reproduzindo também. O mais legal da disciplina, como se já fosse pouco, pegando um pouco do que todo mundo falou em relação à inquietação que disciplina provoca, realmente a gente não consegue ficar quieto. Os discursos que reproduzem essas lógicas bizarras estão em todo lugar, seja no trabalho ou dentro das famílias e em todo lugar que você vai e a partir do momento que você começa a refletir com as pessoas essas questões isso, as pessoas já começam a olhar diferente para você, geralmente já evitam fazer alguma tosquice que você vai responder. Mas se você tiver sorte, você vai conseguir fazer com que essa discussão seja verbera, seja para discutir quando estiverem falando alguma coisa ou seja para pensar e 'Poxa, será que eu tô fazendo alguma coisa que é ruim?'. Então tipo, essa disciplina é importantíssima porque só ela na universidade com esse tema gigante, só ela em meio a tantos cursos conservadores que não têm essa discussão, já reverberou muito a nossa cidade e a ideia é que se espalhe mais (Di.).

Em outro momento do debate, ‘Di’ reforça os imperativos desse imaginário romântico. Os povos indígenas nunca escaparam do racismo e, mesmo na atualidade, essas práticas discursivas continuam sendo ventiladas. Os exemplos trazidos por ‘Di’ denotam o espaço constituído de negação das próprias existências a que são relegados os povos indígenas.

Dentro da disciplina a gente percebe o quão próximo os povos indígenas estão de nós, são pessoas que estão aqui dentro da nossa família que a gente não sabe, não conhece, não entende, não pesquisa, não descobre. Por exemplo, eu nem tinha noção na época, mas meu avô dizia que a mãe dele, minha bisavó, no caso, tinha sido pega no mato. Era uma mulher que foi literalmente pega, eu conheço pessoas que vão lá e ‘Ahhh, minha bisavó também foi pega no mato’ e levaram ela e, inclusive a situação chega a ser grotesca, por exemplo. Recentemente, eu conversando com uma amiga de trabalho e ela comentou que a bisavó dela tinha sido pega no mato e presa como se fosse um cachorro, presa porque ela era muito braba. Ai quando ela amansou, quando ela foi amansada, é que o avô dela teve relação com ela (a bisavó da amiga) e enfim. Quer dizer, além do ato do sequestro, além do ato perverso de ter a posse de uma pessoa, você não tem propriedade e não tem direito... além de ser asqueroso tudo isso, ainda tem a desumanização, tornar aquela pessoa como um animal como outros que não são racionais e isso faz com que a gente se perceba dentro da nossa família como a nossa casa. Na minha família, na família de ‘E.’, na família dessa minha amiga e tipo se eu não tivesse passado por essa disciplina, eu nunca saberia, nunca entenderia a gravidade e a dimensão do que isso representa. Essa atitude asquerosa em um plano estratosférico. Como é hediondo a desumanização dessas pessoas que também fazem parte dessa sociedade e contemplam uma cultura que é riquíssima e que a gente não tem acesso (C.).

O desabafo de ‘C.’ corrobora com Mary Del Priore (1992), quando a autora atesta que o estupro da América, terra e fêmea, emblema de belezas e perigos, é um paradigma da história e das relações sociais e de gênero em tempos de invasão. Esta dinâmica se desdobra na transição do século XIX e meados do século, de acordo com os relatos de ‘C.’. A grande maioria das/dos participantes do Grupo de Discussão

em análise não soube descrever as circunstâncias históricas em que suas avós ou bisavós foram integradas às suas famílias; todavia, partindo dos detalhes de suas histórias de vida, por terem ouvido falar dos pais e avós, evidencia-se que no sertão de Pernambuco, assim como no restante da América, essa conquista por meio da violência sexual foi sistemática. Esse elemento reverbera em opressões operadas de forma dupla: a mestiçagem que emerge como discurso apaziguador e, concomitantemente invisibilizador, e, por consequência, abre vereda ao racismo que se estrutura pelo desconhecimento, pela alteridade. Para complexificar, o Pensamento Social Brasileiro colaborou fortemente para o apagamento e a difusão dessa dupla opressão:

“O mestiçamento entre portugueses e índios deu em resultado um tipo de homem original: o mameluco, ou caboclo [...]. Pescador na Amazônia e no litoral, criador no Nordeste e no Rio Grande do Sul, caçador de ouro de diamante no Brasil central e em Minas Gerais, desbravador amante da terra na qual não se fixa e que exaure com suas culturas sobre queimadas, o caboclo, com seu enorme chapéu de palha, andrajoso e descalço, é o autêntico camponês do Brasil. [...]. O caboclo pouco produz e contribui quase com nada para o mercado interno. Seu baixo nível de vida faz dele um consumidor mesquinho [...]. Resistente aos padecimentos físicos e acobrinhado pela enfermidade e pela subalimentação, corajoso, desconfiado, de uma religiosidade que o atira aos braços das mais extravagantes formas de misticismo, raramente alcançado por conhecimentos escolares, nada à vontade nas cidades, o caboclo representa um Brasil superado [...]. Entretanto, a sua passividade torna difícil a sua integração na vida moderna. Personagem dolorosa e cativante, o caboclo representa um peso morto para uma economia moderna” (Monbeig 1975:45-46).

O primeiro esforço de pensar o Brasil em meio a este painel é representado por uma série de intelectuais como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Oliveira Viana e Arthur Ramos que, preocupados em explicar a sociedade brasileira através da interação da raça e do meio geográfico, são profundamente pessimistas e preconceituosos em relação ao caboclo, que é caracterizado, entre outras coisas, como apático, indolente e forte somente porque capaz de dominar a caatinga.

Gilberto Freyre (2004), por sua vez, apesar de descrever o caboclo como ser de ‘capacidade moral e física’, em outro momento cita o higienista Araújo Lima, que considerava os caboclos como “párias inúteis vivendo em choças de palha, dormindo em rede ou estrado” ao lado “da vasilha de água” e da “panela, seus únicos utensílios, sua alimentação era farinha com o bacalhau ou charque; e ‘a viola suspensa ao lado da imagem” (Freyre 2004:97).

As declarações desses intelectuais evidenciam o caráter pejorativo e estereotipado criado sobre os povos mestiços que habitam o sertão. Essas narrativas corroboraram a reprodução de práticas discursivas de embranquecimento e silenciamento sobre a herança indígena não somente das famílias em questão, mas também da ancestralidade brasileira.

A gente chorou muito com esse vídeo sobre Xicão Xucuru e eu fiquei perplexa porque eu não imaginava tantas comunidades, gostava do dia-a-dia da comunidade. É uma coisa linda/maravilhosa que nunca passou pela minha cabeça que existisse aqui por perto. A gente sempre pensa, a gente cresce pensando que é só na mata da Amazônia, né? Mas em quase todo canto tem (Da.).

A fala de ‘Da.’ é emblemática desses processos, pois demonstra perplexidade em conhecer a trajetória crítica, reflexiva e de luta do Cacique Xicão Xucuru, liderança do povo Xucuru de Ororubá, da cidade de Pesqueira, a menos de 200 km de Serra Talhada. Em meio à elaboração de ‘Da’ sobre perceber que os povos indígenas existem no Brasil inteiro e não apenas na Amazônia, ‘E.’ intervém:

Inclusive nossos próprios ancestrais que eu não era acostumada a ver como indígenas. Meus bisavós, por exemplo. Todo mundo aqui tem um parente indígena. E a gente desconhece questões mínimas da cultura desse povo, porque foram embranquecidos, foram apagados, foram... enfim. A pessoa passa a ser outra coisa.

Nesse sentido, Oliveira Filho (1998) problematiza de maneira contundente a ausência de um olhar etnológico sobre o problema dos ‘índios misturados’ do Nordeste. ‘E.’ denuncia em sua reflexão a

reprodução acrítica de discursos desconexos, clichês e preconceitos de caráter eurocêntrico dentro das próprias famílias, criando uma cortina de fumaça que encobre a ancestralidade indígena da região e inferioriza os povos que resistem, por tabela, ao menosprezar a violência misógina, machista e racista dos processos de colonização.

O que me marcou muito na disciplina, que era algo que eu não compreendia, é a relação do índio com a terra que é fundamental. É como se fosse seu lugar de fala e historicamente no Brasil foi tirada da vida indígena, não só dizimando os povos, mas tirando suas terras que é uma briga até hoje em muitos lugares. Já por conta do agronegócio, por conta de várias lógicas capitalistas para tomar mesmo esses territórios que é uma guerra imensa. Mas eu fiquei assim muito feliz de ter a oportunidade de conhecer um pouco dos povos indígenas que estão aqui ao nosso redor e de reconhecer, de ter uma tomada de consciência de eu me perceber observando a história de etnias indígenas ou reconhecer traços indígenas nas pessoas que estão muito próximas daqui. De ir até Floresta ou em Petrolina e ver a necessidade da religião e reconhecer lá que a cultura e os traços indígenas são muito fortes. Aqui em Serra Talhada tem um histórico disso, mas que foi apagado assim como a história negra, então eu como profissional e militante eu acho isso muito importante para mim. No dia quando eu colocar o pé na sala de aula, eu quero muito tocar nestas questões porque eu tenho certeza que da mesma forma que eu não conhecia, todos nós aqui de Serra Talhada, na universidade, não conhecíamos, os alunos do ensino básico também desconhecem a história negra e indígena. Mas a indígena sobretudo, porque os povos indígenas de Serra Talhada ou migraram para cidades da região Petrolina, Floresta, Belém de São Francisco, enfim, ou foram mortos realmente. E aqui a história de alguns quilombos também é misturada com a dos povos indígenas, mas não tem resgate de nenhuma das duas etnias e isso é muito complicado, porque você está matando também o que se tinha de história, o que se tinha de cultura de uma cidade. Então, não só retiram a terra do índio, retiram os direitos, mas também retiram a memória do índio, desses povos. Isso é homicídio, assassinato mesmo desses povos (E.).

Tem-se aqui que a invisibilidade dos povos indígenas é construída não só na narrativa dominante da história local e nacional, o que é consensual, mas também nas interações cotidianas. Corroborando

com a perspectiva discutida por 'E.', Oliveira Filho (1998:58) afirma que antes mesmo do final do século XIX, já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Destituídos de seus antigos territórios, não são mais reconhecidos como coletividades, mas referidos individualmente como 'remanescentes' ou 'descendentes'. São os 'índios misturados' de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças sendo realizados sob o título de 'tradições populares'.

Se a partir de suas lutas e resistências os povos indígenas conquistaram nas últimas décadas considerável reconhecimento enquanto atores políticos, exigindo novos olhares, pesquisas e reflexões, por outro lado, é perceptível o desconhecimento, os preconceitos e as lógicas racistas que se estruturam nos discursos hegemônicos do cotidiano.

Quando eu paguei a disciplina eu não sabia que eu tinha isso. Aí dessa vez deu tudo certo na disciplina. Minha vó era negra num sei o que, aí dessa vez eu cheguei na zona rural da última vez que eu fui e pela primeira vez eu olhei para os cabelos da minha vó que já são branquinhos e extremamente lindos, e eu perguntei 'Vó, a senhora veio como? Por que a nossa família se instalou aqui? Por que meu avô tinha um monte de terra e a senhora ficou com tão pouco?'. Comecei com essas discussões. Ela contou essa mesma história das meninas, só que a bisavó da minha vó, em vez de ter sido presa, a crueldade era tamanha que ela foi pega enquanto era uma recém-nascida. Os bisavós indígenas, segundo minha vó conta, colocavam uma pedra na oca para os meninos não saírem. Eu não entendi essa lógica, eu vou perguntar mais, porque ela diz que quando os indígenas saíam para trabalhar ou fazer alguma coisa, eles botavam algo para tapar para que as crianças que eram muito pequenas não saírem, porque era no meio da mata. E aí os meus também bisavós que eram exploradores reviraram essa pedra da porta, depois de matar a comunidade quase toda, retiraram e levaram essa menina que era minha a minha vó e colocaram no quarto presa. Não deram comida nem nada para que ela murchasse e quando ela estava sem forças, eles pegaram ela porque ela não podia reagir. Aí começaram a criar de pequena como se ela fosse filha deles. Eu fiquei mais intrigado ainda porque você não pergunta essas coisas, você não faz a sua vó ficar lá o dia todinho contando para você. Mas eu fiquei mais intrigado porque eu tinha certeza

dessa questão negra que está na pele dela, mas dessa questão indígena eu sabia muito pouco e agora isso me interessou e o pessoal rindo dessa história, tipo para mim se eu não tivesse esse processo que eu passei com vocês, eu também riria disso. É aí quando eu escutei todo mundo meio que rindo ‘Ahhh, não mistura’, sabe? Minha vó tem 80 anos, vai fazer agora, aí o pessoal ‘Vaaai contar essas histórias dela, num sei que’ e aí ela ficou tão feliz quando eu não saí e fiquei interessado na história dela. E para ela, eu sou o primeiro neto que estuda na família de fato e aí ela ficou feliz de eu estar ali para ouvi-la, sabe? O valor que aquela história tem. E aí eu fiquei com essa missão de voltar e ouvir mais sobre isso. O índio ele não é tão estereotipado como o amazonense, como o nortista, lá do Norte mesmo, e você não tem ideia de que tá, é você também o índio. Na nossa família é super difícil, ninguém nunca falou isso. Eu já ouvi histórias de tudo em casa, mas a primeira vez que eu fui agora em março para lá e alguém botou pela primeira vez isso, sabe? E eu fiquei ‘Porra, eu não sabia que a senhora era indígena, eu sou indígena!’ Tipo, ‘a minha família também está misturada nisso’ e me lembra as histórias da aula de que o Nordeste era cheio de aldeias, de nações indígenas e você diz assim ‘É isso! Não tem porque fugir!’. Quando alguém fala mal de um indígena toca em mim também. Mexeu com eles, mexeu comigo (M.).

Em sua fala, ‘M.’ problematiza sua experiência de reconhecimento de sua ancestralidade indígena, a partir de sua história de vida na zona rural, e, ao mesmo tempo, traça um paralelo entre esse florescer e o paradigma do indígena da Amazônia, como uma referência significativa sobre ser indígena. Oliveira Filho (1998) aponta alguns caminhos de reflexão sobre este fenômeno trazido à baila na fala de ‘M.’, uma vez que, no Nordeste, os ‘índios’ eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, bem como desprovidos de forte contrastividade cultural. No contexto local, parte significativa das terras indígenas foi incorporada por fluxos colonizadores anteriores, não diferindo muito as suas posses atuais do padrão camponês e estando entremeadas à população regional. Ainda para o autor, essa desproporção dá aos problemas e mobilizações dos povos indígenas na Amazônia uma importante dimensão ambiental e geopolítica, enquanto no Nordeste as questões se mantêm primordialmente nas esferas fundiária e de inter-

venção assistencial. Se, na Amazônia, a mais grave ameaça é a invasão dos territórios indígenas e a degradação de seus recursos ambientais, no caso do Nordeste, o desafio à ação indigenista é restabelecer os territórios indígenas, promovendo a retirada dos não indígenas das áreas indígenas, desnaturalizando a ‘mistura’ como única via de sobrevivência e cidadania (Oliveira Filho 1998:53).

Outro elemento importante problematizado na voz de ‘M.’ diz respeito ao problema da terra. ‘M.’ afirma ter iniciado a conversa com sua avó a partir das seguintes questões: “Vó, a senhora veio como? Por que a nossa família se instalou aqui? Por que meu avô tinha um monte de terra e a senhora ficou com tão pouco?”.

A questão fundiária, que Oliveira Filho (1998) lembra ser tão fortemente associada aos povos indígenas do Nordeste, está intimamente relacionada às políticas assimilacionistas executadas desde o início dos processos de colonização. A partir da promulgação da Lei de Terras, em 1850, tem início por todo o Império um movimento de regularização das propriedades rurais. Vilas, progressivamente, expandem o seu núcleo urbano e famílias vindas das grandes propriedades do litoral buscam estabelecer-se nas cercanias como produtoras agrícolas. Os governos provinciais vão, sucessivamente, declarando extintos os antigos aldeamentos indígenas e incorporando os seus terrenos a comarcas e municípios em formação. Arruti (1996) lembra que foi exatamente isto que sucedeu, por exemplo, com os Pankararu do Brejo dos Padres, que descrevem a extinção do antigo aldeamento fazendo referência ao ‘tempo das linhas’, quando ocorreram os trabalhos de demarcação e distribuição de lotes.

Interessante retomar aqui que o mote para que o Grupo de Discussão adentrasse no debate sobre a questão indígena foi a palavra-chave ‘Identidades’. A partir da meditação proposta pelo grupo, no processo dialógico de partilha de experiências e vivências dentro e fora da sala de aula, é possível perceber que a oportunidade de discutir e desconstruir elementos da história hegemônica na disciplina foram motrizes para que estes estudantes pudessem travar uma articu-

lação entre identidades e alteridades, uma vez que é na interação com o outro que as identidades se constituem e se reconstituem. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é motriz para a descolonização das mentes e agente garantidor de uma práxis antirracista.

Indagações ao currículo e às Ciências Sociais que veem das trajetórias indígenas

As legislações e experiências didáticas como as relatadas no tópico anterior trazem muitas questões polêmicas que os movimentos negros e indígenas já anunciavam. Entretanto, Gomes (2012) lembra que é preciso constatar que a partir das grandes questões abertas pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as produções acadêmicas e os textos chancelados pelo Estado brasileiro concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. Desta maneira, é preciso lançar as questões pedagógicas e teóricas da formação docente na arena de luta por espaços dentro dos meios acadêmicos e nas práticas docentes.

Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer, sozinhas, a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. As experiências e vivências indígenas têm muito a contribuir para este processo. Na disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' tenho experimentado trazer elementos do que denomino de 'Epistemologias afro-indígenas' para a sala de aula. A proposta é oferecer aos estudantes outras perspectivas de construção de conhecimento por meio dos mitos, da literatura e das narrativas indígenas a partir de textos escritos ou narrados por indígenas, entrevistas e de palestras ministradas por indígenas da região para os estudantes. Para além do objetivo de exercitar a alteridade, conhecer o outro lado da história hegemônica e descolonizar o currículo, essas vivências trazem para aquele público outras perspectivas didático-pedagógicas que extravasam os parâmetros acadêmicos em relação ao conhecimento, à cultura e à ação política.

Estes caminhos mobilizam as subjetividades e ativam um outro registro, por meio do diálogo com outros paradigmas de conhecimen-

to. Paradigmas que não separam corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Paradigmas que compreendem que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processos esses que ainda precisam ser rompidos e superados e que se dão em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e modos de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e na instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o 'Norte' colonial. Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

Esta experiência de radicalidade abre horizontes somente em um momento posterior. O primeiro movimento é, corriqueiramente, de negação das estruturas racistas em que são lançados os povos indígenas do país. Depois, após a construção de empatia, estas estruturas como a ser percebidas em seu contexto de reprodução social cotidiana. Falar sobre povos indígenas significa questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades. As categorias universalizantes de conhecimento e entendimento do mundo permanecem elementos essenciais da configuração e significação atuais da modernidade e justificam a colonialidade do poder/saber.

Diante deste cenário e das falas retumbantes do Grupo de Discussão de egressos da disciplina de 'Educação para as Relações Étnico-raciais' da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada, nota-se, a partir do espraiamento do colonialismo e de suas mentalidades, a construção de estruturas sociais

racistas no que tangem também às questões indígenas. A luta pela terra, os discursos racistas e hegemônicos que pairam sobre o imaginário popular, a romantização da vida indígena, o afã de preservação cultural e de culpabilização sobre processos violentos de assimilação e miscigenação e, especialmente, a invisibilização e silenciamento denotam como essas estruturas se reproduzem cotidianamente.

Para Santos (2006), essas construções exigem hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades ocultas pela força de qualquer proposta hegemônica. Neste sentido, esta pesquisa advoga por uma práxis antirracista e por formas pedagógicas que lancem luz nos meandros dessas estruturas sociais. A ideia é, por meio do diálogo, da partilha de experiências, da prática de alteridade, abrir vereda para outras formas de enxergar o mundo.

Finalizando

Após analisar a longa e instigante conversa do Grupo de Discussão, é notável a força que a epistemologia da cegueira ganha mediante os processos de mestiçagem e hibridização cultural em curso no país. A imagem da nação, da sociedade e da cultura brasileira, sob a égide dessa narrativa hegemônica e dominante, atuaria como uma estrutura que condiciona fortemente as percepções, as sensibilidades e a capacidade de reconhecer não só as contribuições, mas também os filamentos da cultura indígena local no devir de cada um/a do/as estudantes que ofereceram suas reflexões para esta investigação.

Concomitantemente ao problema engendrado pelo enredo dominante da nação, com ênfase na brancura, há também um segundo elemento contextual, que condiciona os esforços e as possibilidades de sucesso de sujeitos que estão fora dos padrões hegemônicos para raça e etnicidade na região: a existência de um sistema de classificação racial que operou, pelo menos em grande parte do século XX, na direção do desaparecimento contínuo de indígenas no sertão pernambucano e do predomínio de um imaginário de branquitude. Somando

as colaborações de vários autores e autoras trazidos para este debate, pode-se afirmar que este processo se dá, em um primeiro momento, pela atribuição da categoria 'indígena' a um grupo cada vez menor de pessoas, invisibilizando certos traços fenotípicos (inclusive nas histórias familiares), permitindo, assim, uma hegemonia naturalizada da branquitude na região.

Apesar desse procedimento de manutenção de um imaginário de branquitude, que se desdobra em práticas racistas com relação aos povos indígenas de uma maneira geral, uma vez que são apenas exaltados os indígenas 'arqueológicos', isto é, aqueles que apenas existem em uma memória coletiva romantizada, as organizações sociopolíticas dos diferentes povos indígenas da região seguem resistindo e lutando, questionando as visões etnocêntricas da colonialidade de saber.

A disciplina permite aos estudantes olharem o mundo a partir da diversidade cultural indígena, da constituição de vida social autônoma construída há milênios. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes, como afirma Baniwa (2006). A práxis antirracista é construída em sala de aula, a partir da descolonização de saberes. O primeiro passo para este processo é o questionamento da ideologia da mestiçagem e a construção de processos de empatia por meio da interculturalidade.

Dos anos 1980 para cá, os povos indígenas brasileiros estão conquistando reconhecimento cultural e garantindo direitos autônomos e soberanos. Contudo, esses processos em curso exigem também outras posturas do Estado e da sociedade envolvente. Para tanto, problematizar alguns aspectos do modelo de racionalidade ocidental, que, a despeito de sua crise, ainda governa as formas de pensar contemporâneas e os currículos da formação básica e superior de ensino do país é um passo largo. A ideia de uma descolonização de saberes em prol de uma práxis antirracista é construir um caminho crítico-reflexivo que possibilite articular as críticas elaboradas pelo giro decolonial, pelos estudos subalternos e pelas epistemologias feministas, que denunciam

o esforço de negação desse modelo de racionalidade ao potencial racional de outras formas de conhecimento.

Desta forma, se faz possível mirar as violências epistêmicas da prática discursiva acadêmica perpetradas em prol da validade científica, especialmente no campo da Filosofia e das Ciências Sociais. Este percurso permite refletir sobre a maneira como, para além desse modelo, os povos indígenas do/no Nordeste constroem um outro modo de pensar a experiência do mundo. Deseja-se não reproduzir a ideia de que a história das populações indígenas da/na região só passaria a existir a partir do momento do contato dessas sociedades com os europeus. Vale endossar que estamos aqui refletindo sobre uma nova política pública e que traz em seu bojo a disputa contra-hegemônica, a desconstrução de conceitos canonizados e noções arraigadas e, para isto, a proposição de outras legendas hermenêuticas alternativas às consolidadas e reproduzidas é fundamental.

Assim, em meio a um contexto social conturbado, em que ataques sistemáticos a direitos conquistados ocorrem corriqueiramente, e se reforça um pensamento hegemônico (falocêntrico, etnocêntrico, homofóbico, misógino, moralista e racista), esta pesquisa pretende abrir caminhos para uma meditação sobre o potencial crítico e reflexivo da disciplina de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ em grupos advindos dos mais diversos cursos de graduação.

Notas

1 Referenciada, a partir de agora, pela sigla UFRPE-UAST.

2 A UFRPE-UAST possui apenas duas licenciaturas: Letras (Inglês/Português) e Química.

3 Serra Talhada situa-se a 404 km da capital pernambucana, Recife. É a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Cidade polo em saúde, educação e comércio, possui uma população estimada em mais de 90 mil habitantes. Interliga as fronteiras com importantes cidades do Ceará (Juazeiro do Norte), Paraíba (Patos) e Bahia (Paulo Afonso).

4 É na sala 7, do Bloco do 2, onde as aulas de ‘Educação para as Relações Étnico-raciais’ ocorrem desde 2013.2.

5 A instituição reserva 50% de suas vagas para estudantes advindos de escolas públicas e isto rende outras pesquisas, já em andamento.

Referências

- ARRUTI, José Maurício. 1996. *O Reencantamento do Mundo: Trama Histórica e Arranjos Territoriais Pankararu*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ.
- BANIWA, Gersem. 2006. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ.
- BENTO, Maria Aparecida. 2002. “Branqueamento e Branquitude no Brasil”. In CARONE, I., BENTO, M. A. & PIZA, E. (eds.): *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, p. Petrópolis: Vozes.
- BHABHA, Homi. 1999. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009. *Cultura com Aspas e Outros Ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify.
- _____. 2007. “Relações e Dissensos entre Saberes Tradicionais e Saber Científico”. *Revista USP*, 75 (set/nov):76-84.
- DEL PRIORE, Mary. 1998. “História das Mulheres: As vozes do silêncio”. In FREITAS, M. C. (ed.): *Historiografia Brasileira em Perspectiva*, pp. 220-225. São Paulo: Contexto.
- FREYRE, Gilberto. 2004. *Casa-Grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: José Olympio.
- GOMES, Nilma Lino. 2012. “Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos”. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1):98-109.
- GROSGOUEL, Ramón. 2007. “Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-Americanos: Multiculturalismo Identitário, Colonização Disciplinar e Epistemologias Descoloniais”. *Ciência e Cultura*, 59(2):32-35.
- IBGE. 2010. Censo Demográfico. (<http://censo2010.ibge.gov.br>; acesso em 08/07/17).
- MALDONADO-TORRES, Nelson. 2007. “Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto”. In CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (eds.): *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.

- MENESES, Maria Paula G. 2003. “Agentes do Conhecimento? A Consultoria e a Produção do Conhecimento em Moçambique”. In SANTOS, B. (ed.): *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*, pp. 683-715. Porto: Afrontamento.
- MENESES, Maria Paula G. 2007. “Os Espaços Criados pelas Palavras: Racismos, Etnicidades e o Encontro Colonial”. In GOMES, N. (ed.): *Um Olhar Além das Fronteiras: Educação e relações raciais*, pp. 55-76. Belo Horizonte: Autêntica.
- MIGNOLO, Walter. 2003. *Histórias Globais/Projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- _____. 2005. “A Colonialidade de Cabo a Rabo: O Hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In LANDER, E. (ed.): *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, pp. 71-103. Buenos Aires: Clacso.
- MONBEIG, Pierre. 1975. *O Brasil*. São Paulo: Difel.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. 1998. “Uma Etnologia dos ‘Índios Misturados’?: Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. *Mana*, 4(1):47-77.
- ORTIZ, Renato. 1980. “Cultura Popular e Memória Nacional”. *Cadernos CERU*, 13: 9-22.
- PRYSTHON, Ângela. 2002. *Cosmopolitismos Periféricos: Ensaio sobre modernidade, pós-modernidade e estudos culturais na América Latina*. Recife: Edições Bagaço.
- QUIJANO, Anibal. 2005. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. In LANDER, E. (ed.): *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, pp. 227-277. Buenos Aires: Clacso.
- _____. 2007. “Colonialidad del Poder y Clasificación Social”. In CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUEL, R. (eds.): *El Giro Decolonial. Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global*, pp. 93-126. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores.
- SANTANA, Paula Manuella Silva de. 2010. *Um Ar de Cinema em Ondjaki: Interferências e interlocuções em prol de uma modernidade angolana*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.
- _____. 2015. *Marcas do Grotesco no Texto Literário de Washington Cucurto, Ondjaki e Marcelino Freire: Alegorias de uma modernidade periférica*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE.
- SANTIAGO, Silviano. 1989. “Prosa Literária Atual no Brasil”. In SANTIAGO, S. (ed.): *Nas Malhas da Letra*, pp. 24. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 1996. “Por uma Pedagogia do Conflito”. In SILVA, L. et al. (eds.): *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*, pp. 15-33. Porto Alegre: Editora Sulina.
- _____. 2006. *A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 2010. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Abstract: Brazilian education has been pointed out by official and academic research, as well as by social movements and, especially, by the ‘Movimento Social Negro e Indígena’ (Social Movement for Black and Indigenous People), as a space/time in which historical social and racial inequalities persist. This situation demands from the State the adoption of policies and practices for overcoming racism and racial inequality in education, which started being implemented in a more systemic way in the 2000s, since the implementation of laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which regulate the obligatoriness of teaching African-Brazilian and Indigenous History and Culture in all levels of education. It is in the belly of these experiences that this paper comes about, in an effort to perceive and comprehend the invisibility, prejudice and forms of discrimination and racism towards indigenous peoples in the campus vicinity taken from the experiences of students who attended the class on ‘Education for the Ethnic-Racial Relations’.

Keywords: Anti-Racist Praxis; Decolonization of Minds; Indigenous Issue; Teaching; Law 11.645/2008.

Recebido em outubro de 2017.

Aprovado em dezembro de 2017.