

(RE)CONHECENDO A DIVERSIDADE CULTURAL: A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Everton Demetrio
Universidade Estadual da Paraíba
evertondemetriopb@gmail.com

RESUMO | Tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas nas escolas de educação básica de todo o Brasil, conforme determina a lei 11.645, ampliando as determinações da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, contribuindo dessa forma para a discussão deste tema, possibilitando a ruptura do modelo eurocêntrico no ensino e a construção de uma educação voltada ao exercício da alteridade na escola brasileira. Historicamente os povos indígenas têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância; o texto que ora apresentar-se-á visa, sobretudo, compartilhar experiência engendrada no âmbito da rede pública de ensino onde pudemos discutir a realidade dos povos indígenas, suas lutas e invisibilidade sociocultural e política, bem como promover um espaço de diálogo entre dois universos culturais distintos, possibilitando a construção de um conhecimento mais próximo da realidade indígena e dos estudos atuais sobre ela, valorizando o diálogo e o repensar das diferenças. De forma tal, este texto é o registro comentado de uma vereda que se põe em aberto no contexto do ensino de história e da temática indígena.

Palavras-chave: história indígena, educação, alteridade.

ABSTRACT | Given the mandatory teaching of history and indigenous culture in elementary schools throughout Brazil, as required by law 11,645, extending the provisions of Law 10,639 / 2003, which established the compulsory teaching of history and african-Brazilian culture and Africa, thereby contributing to the discussion of this issue, allowing the disruption of Eurocentric education model and the construction of an education geared to the exercise of otherness in Brazilian school. Indigenous peoples have historically been the subject of multiple images and concepts by non-Indians and, consequently, the Indians themselves, deeply marked by prejudice and ignorance; The text will now present itself aims mainly to share experience engendered within the public school system where we could discuss the reality of indigenous people, their struggles and sociocultural and political invisibility, as well as a space to promote dialogue between two worlds distinct cultural, allowing the construction of a closer knowledge of the indigenous reality and the current studies on it, valuing dialogue and the rethinking of the differences. In such a way, this text is the record discussed a path that goes down in open teaching in the context of history and indigenous issues.

Keywords: indigenous history, education, otherness.

INTRODUÇÃO

O filósofo Sartre disse certa vez que “o inferno são os outros”. Sem querer atacar questões educacionais, o francês põe em evidência o outro em nossas vidas. Quem são os Outros? Diluição das fronteiras, mobilidade e/ou movimentos migratórios são termos

identificatórios de nossa atual gestão de mundo, seja quando tratada na dimensão física, como também, na esfera discursivo-teórica, em função dos constantes processos de reelaboração dos campos discursivo-conceituais. A emergência da globalização enquanto fato gerou certo descompasso latente entre etnocentrismos e universalismo; adjacente ao processo de globalização, a ideia do multiculturalismo como problematizador das relações entre localismo e universalismo.

Em que medida as retóricas da moda - como por exemplo aquelas que reivindicam as bondades do multiculturalismo, que pregam a tolerância e que estabelecem o início de um tempo de respeito aos outros - estão anunciando pensamentos de ruptura com relação as formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada? A pergunta não é casual, pois vem ao encontro de um tempo de instabilidade discursiva, no qual conceitos tais como *cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença* parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais (Cf. DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Nossa experiência de pesquisa e regência de turma buscou inserir-se no contexto de debate mais recente sobre o ensino de História e da Historiografia, tomando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma das referências. Partindo do pressuposto de que o conhecimento não se adquire mediante a mera exposição de conteúdos, lições e exercícios de fixação, pois conhecer implica um movimento recíproco entre sujeito e objeto de estudo. É fundamental que, no desenvolvimento da aprendizagem, o aluno se conscientize de seu próprio processo de aquisição de conhecimento, isto é, aprenda o caminho que terá de percorrer para chegar à compreensão do que está sendo estudado.

Os PCNs de História destacam que o objetivo dessa disciplina é contribuir para a formação da identidade social do estudante, enfatizando a importância da percepção do outro e das noções de semelhança-diferença e mudança-permanência. Para garantir esse intento, propomos que o estudo de História se concentre em torno de três conceitos básicos – levados sempre em consideração quando do planejamento das atividades do estágio: fato histórico, sujeito histórico e tempo. Evidenciando-se ainda a importância da construção, por parte do aluno, de conteúdos procedimentais, tais como, usar medidas de tempo, localizar acontecimentos, identificar ritmos, estabelecer relações, construir sínteses e generalizações, e de conteúdos atitudinais, como postura ativa diante do conhecimento, valorização da diversidade cultural, ação reflexiva, valorização e preservação do patrimônio sociocultural.

Respeitando o exposto, optamos por conduzir a prática por meio da construção de conceitos e procedimentos, garantindo a possibilidade de abordar e comparar de diversos ângulos, diferentes sociedades, promovendo uma aprendizagem significativa e voltada para a formação de uma postura de cidadania ativa. Portanto, traçamos como objetivos de trabalho ao longo das atividades: Contribuir para a formação de cidadãos críticos que respeitem a diversidade de culturas e modos de vida, procurando desenvolver uma aprendizagem significativa, em oposição a uma aprendizagem mecânica centrada na memorização de datas e nomes; estabelecer um diálogo entre os conhecimentos que os alunos adquirem de modo informal e os saberes escolares, contribuindo para desenvolver conceitos que lhes permitam ler e analisar o mundo e seu tempo, adquirindo autonomia e sendo incentivados a buscar novas fontes de informação e conhecimento.

1. DA TEMÁTICA INDÍGENA E OS CAMINHOS TOMADOS

Ao refletirmos sobre povos indígenas uma das principais imagens que frequentemente elaboramos estão relacionadas a homens e mulheres nus/nuas, que pintam seus corpos com tintas extraídas da natureza, que adornam seus corpos com penas coloridíssimas, paus e pedras que introduzem em seus lábios e orelhas. Esta imagem se faz tão presente em nosso imaginário, não só porque utilizamos com frequência referenciais elaborados nos séculos XV e XVI pelos primeiros viajantes, mas também porque esta imagem adquiriu legitimidade circulando em vários outros textos, constituindo a representação de uma identidade cultural monolítica.

Somos o povo índio. Somos uma personalidade com consciência de raça, herdeiros e executores dos valores culturais dos nossos milenares povos da América, independentemente de nossa cidadania em cada Estado. (...) Sustentamos que deve ensinar-se a história começando pela autêntica história das culturas nativas, para contribuir, assim, para a criação da consciência americana. O respeito, surgido do conhecimento maior entre os homens que habitam essas terras... (PARLAMENTO Índio de San Bernardino, 1974).

Essa é uma das conclusões do primeiro encontro de indígenas da América do Sul, realizado em San Bernardino, Paraguai, em outubro de 1974, que reuniu representantes do Brasil, da Argentina, da Colômbia, do Equador, do Canadá, dos EUA, do Paraguai e da Venezuela. Ela revela a tomada de consciência por parte das nações indígenas de toda exploração e dominação, além do extermínio, que o europeu praticou ao conquistar o continente americano. O depoimento refere-se aos **índios**, no **plural**, destacando a existência de nações, povos, culturas e etnias em clara oposição, por exemplo, à ideia

difundida entre nós da existência de um **único povo índio**, o **índio genérico**. O **índio brasileiro**, como tal, não existe. Há mais de 100 línguas indígenas praticadas no país, e mais de 170 etnias diferentes, ocupando áreas que ultrapassam 900 mil km². Cada uma delas tem seu próprio estilo de vida, sua cultura, sua visão de mundo, seus mitos e rituais, sua maneira de relacionar-se com a natureza e com seus membros. Há povos caçadores e coletares; agricultores e pescadores. Há sociedades organizadas em aldeias numerosas, e há povos que vivem em comunidades pequenas. Há os sedentários e os seminômades. Há, assim, diferenças acentuadas entre eles. Quem são afinal esses índios?

São os próprios índios que devem identificar os seus iguais, isto é, os pertencentes às comunidades indígenas. Recentemente, surgiu, entre representantes de povos indígenas distintos, a consciência de uma identidade comum, supra tribal, enquanto minorias étnicas incorporadas à sociedade brasileira. O que faz com que as comunidades indígenas considerem-se distintas da sociedade nacional é a consciência de sua continuidade histórica com sociedades pré-colombianas. Portanto, o grau de integração de uma comunidade indígena à comunhão nacional (Brasil) não deve ser tomado como referência para a determinação de quem deve ser considerado índio ou não índio. Por outro lado, a identidade comum dos povos indígenas não anula as diferenças mútuas e nem os laços particulares.

Onde se situam as diferenças entre e nas comunidades indígenas? Como elas se caracterizam? Diferentes culturas e modos de vida sobrevivem lado a lado no território brasileiro. Quais reações têm provocado o encontro dessas culturas? Como cada um de nós interpreta o outro? Enfim, estas e outras questões tornaram-se o *motivo de ser* dos debates em sala de aula durante o desenrolar do estágio supervisionado, orientando nossas discussões, indagações e possibilidades de respostas. De todo modo, não nos propúnhamos responder ou esgotar todas estas questões, mas antes, deixá-las no ar para estimular nosso raciocínio à respeito dos tão falados direitos humanos.

Não fizemos uso de livro didático para orientar nossas ações, nem obras e/ou textos de comentadores sobre a situação indígena, exceto um texto específico do historiador Adone Agnolin sobre a prática antropofágica entre os índios tupinambás. Utilizamos para efeito de termos referências para iniciar os debates sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, dois materiais que foram de fundamental importância: a Documentação indigenista e ambiental de 1998 e o quadro geral dos povos indígenas do Brasil produzido pelo Instituto Socioambiental. Nesses documentos encontramos informações específicas e

detalhadas sobre os povos indígenas do Brasil, seus modos e costumes (organização social do trabalho, organização das aldeias, traços culturais – alimentação, vestuário, rituais, etc...), localização geográfica, conflitos territoriais, demarcação de terras, inclusive referências às políticas direcionadas a estes povos pela FUNAI. O conhecimento em relação à realidade política e legal desses povos foi possível graças à Documentação indigenista e ambiental de 1998, onde pudemos perceber até que ponto os direitos dos povos indígenas são aplicáveis e/ou respeitados, como também, suas relações com a natureza – incluindo aí políticas de preservação ambiental e proteção as áreas demarcadas como reservas indígenas. Fizemos também uso de materiais audiovisuais – músicas, infográfico e imagens – que proporcionaram significativa ampliação do grau de compreensão alcançado no desenvolvimento dos conteúdos, bem como na manutenção das discussões.

Além dos documentos já mencionados, trabalhamos durante a primeira parte do estágio com a música *Chegança*, escrita pelos compositores e estudiosos da cultura popular Antônio Nóbrega e Wilson Freire, que procuram reproduzir na letra da música a impressão dos habitantes do território brasileiro na chegada dos portugueses. Pudemos realizar o estudo da problemática do desencontro cultural entre nativos (do território que se denominaria Brasil) e europeus no século XVI, bem como das etnias indígenas explorando o conceito de diversidade cultural. A partir da canção, pudemos empreender a percepção de que não se podem considerar os indígenas um único e mesmo povo, mas diferentes culturas que, no encontro com os colonizadores europeus, receberam o tratamento genérico de “índios”. Desta forma abrimos espaço para discutir as diferentes formas pelas quais os indígenas foram representados ao longo da história, em relatos de viajantes estrangeiros, em músicas, no cinema, revistas, etc. oram sendo qualificados como selvagens (destacando-se o trabalho “civilizatório” dos jesuítas), ora comparados aos homens das cavernas, considerados seres primitivos. Não foram reconhecidos como representantes de outro tipo de organização social.

Uma das muitas imagens criadas a respeito do indígena corresponde aquilo que escolhemos para tratar da diversidade cultural entre povos – não só indígenas –, considerando o impacto que este assunto poderia causar no público alvo do estágio. Referimo-nos aos relatos dos viajantes sobre as práticas indígenas do canibalismo presente em algumas etnias. Consideramos como exemplo o caso dos tupinambás, que realizam o canibalismo enquanto prática ritual associada à guerra. Esqueçamos a ideia de canibalismo

agora, pois remete a um estado de selvageria associado comumente a sociedades ditas primitivas. A ingestão de carne humana é considerada o ato mais profano e o comportamento mais antissocial que se possa imaginar. Vistos como bárbaros e selvagens pela cultura europeia, indivíduos que comem seus semelhantes são classificados como pertencentes a um estágio de pré-civilização. Trabalhamos, então, com o conceito de *antropofagia ritual*, tendo como base o trabalho do já referido historiador Adone Agnolin, na medida em que o conceito indica a possibilidade de pensarmos as diferenças culturais entre os povos.

A alimentação do homem é um *dado cultural* que tem uma importância pelo menos igual àquele pura e simplesmente alimentar. Reservando uma atenção particular à relação entre dado cultural e dado alimentar/ “natural”, levando em consideração o fato de que estamos falando de um alimento muito particular: trata-se do homem que se torna, dentro de uma estrutura altamente ritualizada, alimento para outro homem, o qual, por sua vez, vive na perspectiva, altamente significativa para sua cultura, de se tornar, um dia, ele mesmo alimento para os outros (Cf AGNOLIN, 2002).

O principal objetivo das expedições guerreiras, de pequeno ou de grande porte, era fazer cativos para serem comidos em praça pública. Os prisioneiros seguiam com seus algozes, para serem mortos durante o ritual antropofágico e para que as mulheres também pudessem vê-los. A vingança, assim, era socializada: era necessário que todos se vingassem. Segundo essa perspectiva, a prática alimentar não é condicionada pelo seu valor nutritivo.

Não é prazer propriamente que as leva [as mulheres] a comer tais petiscos, nem o apetite sensual, pois de muitos ouvi dizer que não raro a vomitam depois de comer, por não ser o seu estômago capaz de digerir a carne humana; fazem-no só para vingar a morte de seus antepassados e saciar o ódio invencível e diabólico que votam a seus inimigos. (Abbeville, 1975: 233) Eles fazem assim não para satisfazer a própria fome, mas por hostilidade, por grande ódio... (Staden, 1974: II, cap. XXV).

Os índios respondiam, portanto, estar agindo dessa forma somente para vingar a morte dos próprios parentes e destacavam que a vingança de sangue era só e único motivo das próprias expedições guerreiras. Na leitura da prática antropofágica proposta nesta época, parece destacar-se, de fato, uma apropriação, tanto fisiológica quanto cultural, sem que isto represente uma contradição. Fica claro que esta apropriação cultural é diferentemente representada dependendo se trate de endocanibalismo (antropofagia praticada com membros do próprio grupo) ou de exocanibalismo (antropofagia praticada

com membros de outros grupos, associada a práticas guerreiras, como no caso tupinambá). Resta, contudo, o fato de que o homem se representa digerindo culturalmente a morte do outro, subtraindo-o, desta forma, ao desaparecimento, numa ameaçadora e anônima (para a cultura) dimensão natural (AGNOLIN, 2002:134).

O homem pode, e deve, subtrair seu semelhante a essa outra dimensão natural, a tal ponto ameaçadora da cultura (da memória), que quase pode constituir-se como uma *outra* cultura no seu “ser uma *contra* cultura”. Parece-nos, portanto, que o depoimento levado em consideração evidencia quase uma disputa, uma contenda da morte entre a natureza – anônima, sem memória, uma “antropófaga” que tudo engole, sem nada preservar – e a cultura – identitária, que constrói a memória e faz do sacrifício antropofágico uma forma de preservação do outro. A relação entre valor nutritivo e valores simbólicos é, portanto, um mecanismo complexo que responde à complexidade das hierarquias sociais e a reforça. Quanto mais o rito alimentar assume esta configuração complexa, tanto mais se carrega de valores simbólicos dificilmente subordináveis ao valor nutritivo. O próprio “choque cultural” do explorador, do missionário ou do colonizador, enfim do “estrangeiro”, em face de uma desconhecida (no sentido de não reconhecida) etiqueta, transforma a diferente prática alimentar em um signo de “barbarização”, de ausência de civilização ou, pior ainda, faz dela o signo privilegiado da ausência de humanidade.

2. DA EXPERIÊNCIA EM CURSO

A prática foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Martiniano da Rocha, localizada na cidade de Lagoa Seca-PB; o mesmo foi desenvolvido em turma regular de 2º ano do ensino médio no turno da manhã. As aulas foram planejadas para atender dois momentos, sendo que numa primeira semana o tema versava sobre as populações indígenas da América, identificando as diferentes realidades dos grupos indígenas de nosso território; bem como analisar a diversidade cultural indígena inerente à constituição do continente americano, levando em consideração as reações produzidas a partir do encontro dessas culturas. Num segundo momento (segunda semana) trabalhamos um caso específico dentro da grande diversidade cultural de nosso continente: a antropofagia ritual entre os Tupinambás, discutindo qual a função na produção de uma identidade cultural própria à comunidade indígena.

Todas as atividades planejadas para o momento da aula puderam ser executadas adequadamente, quero dizer, tiveram desenvolvimento satisfatório. Na 1ª semana utilizamos música, imagens e depoimentos de líderes indígenas para identificarmos as diferentes realidades dos grupos indígenas de nosso território, tentando demonstrar a situação desses povos “ontem e hoje” no que diz respeito a aspectos tais como: modos de vida, legislação, diversidade cultural e relacionamento com a sociedade dita branca (ou homem branco). Tentamos com isso, desmistificar a ideia de que o povo índio representa um padrão sem alterações, como também produzir conceitos a partir das experiências e debates em sala de aula sobre o que significa “ser índio”. Esses debates foram amparados pela audição da música “*Chegança*” dos compositores pernambucanos *Antônio Nóbrega e Wilson Freire*, e pela leitura de depoimentos de líderes indígenas e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos; ouvimos a música e lemos os documentos tentando em meio ao debate estabelecer relações entre as falas dos líderes indígenas e as informações da música, buscando compreensão mais apurada das ideias de **povo nativo e índio**.

Sistematizando os procedimentos, 1º momento: exposição de transparências com imagens referentes à grande diversidade cultural indígena no continente americano, onde em seguida os alunos exporiam suas observações; 2º momento: audição da música “*Chegança*” (*Antônio Nóbrega e Wilson Freire*) seguida de debate; 3º momento: elaboração de conceitos sobre o que é “*ser índio*” a partir da leitura e discussão de depoimentos de líderes indígenas e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos.

Apesar de todos os procedimentos destacados terem sido realizados sem prejuízos, a participação dos alunos nas discussões/debates em sala pode ser considerado um aspecto negativo desse primeiro encontro, na medida em que somente uma parte da turma se dispôs a externar suas opiniões, o que certamente causou dificuldades no momento de avaliar o nível de compreensão dos assuntos abordados. De toda forma, parecia estar havendo atenção e observação daquilo que ocorria em sala de aula; este aspecto se refletiu no momento de elaboração dos conceitos ao fim dos debates. De maneira geral, as produções escritas apresentaram bom nível de compreensão e coerência, embora, as manifestações orais tenham ocorrido em número reduzido.

Na 2ª semana também utilizamos música, só que desta vez ao fim das atividades, para o simples deleite e apreciação da música indígena. Como já mencionado, desta feita, o tema era a antropofagia ritual entre os Tupinambás, empreendendo uma discussão sobre a

construção da identidade cultural daquele povo através do ritual antropofágico. A imagem dos povos ditos primitivos têm sido segregada e hostilizada ao longo dos séculos, sobretudo quando o tema é antropofagia – que muitos associam comumente a canibalismo –, por isso nossa intenção neste segundo encontro foi buscar esclarecer e causar uma reflexão sobre esse ritual mitológico.

No ritual antropofágico se destaca o fato de um homem comer outro homem, o que, porém é cercado de significados de modo que os Tupinambás buscam sempre ter uma morte honrosa (ser degustado pelos inimigos), pois o mesmo significa que suas qualidades guerreiras são apreciadas e reconhecidas pelos inimigos, de modo que o mesmo acaba por se perpetuar a partir do momento em que seu inimigo acredita assimilar suas qualidades e equilibrar com a vingança a guerra, em um momento onde o nativo desperta um sobrenatural, acreditando despertar a sua parte animal na relação predador/presa, demonstrando a intenção de capturar o senso intelectual (alma) de seu oponente. A princípio fizemos a exposição de transparências com imagens referentes ao ritual antropofágico dos Tupinambás, seguido de discussão a respeito dos significados dessa prática ritual, onde verificamos um grau maior de participação dos alunos nas discussões, revelando não sei o que exatamente, se maior interesse na temática ou desinibição por ser já o segundo encontro; fato é que o nível manifestações orais inverteu-se em relação ao primeiro encontro, ao passo que na sua maioria houve participação da turma. Isso pode ser percebido pela constatação da longa duração dos questionamentos sobre o tema durante a aula.

Na sequência da exposição das transparências sobre o ritual procedemos à apresentação e análise de infográfico – retirado da *Revista Aventuras na História*, n. 18, Fevereiro/2005 (vai em anexo) – sobre as etapas características de um ritual antropofágico; mantemos as discussões sobre o valor simbólico e mitológico dessa prática, encontrado considerável retorno por parte dos alunos. A tônica nesse momento da aula foi a curiosidade pela existência de práticas antropofágicas no Brasil, bem como o horror e a dificuldade de alguns em aceitar que aquela prática fazia parte de um processo de afirmação (construção/elaboração) de sua identidade. Talvez por possuírem um sistema de crenças fechado em demasia a experiências diversas de seus tradicionais rituais cristãos. Não podemos considerar essa situação como um ponto negativo, mas antes, um impasse gerado pelo encontro de sistemas de crenças distintos, tanto mais pela dificuldade de aceitarmos a

alteridade. Aquilo que se esperava neste momento ocorreu também de forma satisfatória; os alunos participaram das atividades propostas, manifestando sua opinião de maneira adequada, sem desrespeito por crenças alheias.

Pudemos sim, ao fim deste segundo momento de aula do estágio mostrar algumas músicas de origem indígena, reunidas e gravadas pela cantora Marlui Miranda em CD (Ihu – todos os sons). Não tínhamos a intenção de explorar as músicas afim de uma análise mais detalhada e conceitual, mas tão somente, promover uma mostra de música originalmente indígena, buscando com isso, estabelecer ligação entre realidades culturais diversas daquelas a que os alunos estão habituados a conviver. O princípio deste procedimento era a apreciação desse material.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que pudemos ir costurando até então como prática de ensino, temos que a lógica da tolerância inspirada ou respaldada pela ideia do multiculturalismo pode e deve não supor apenas tolerar, aceitar. Na tentativa de educar para a diferença e o diálogo o termo alteridade funciona melhor que multiculturalismo. Na medida em que demarca limites e espaços, o termo alteridade pressupõe o repensar o outro, assumir o conflito inerente à prática de nomear o outro, bem como, seu correlato contraditório, a saber: quando dizemos do outro, dizemos de nós. Nomear o alheio é contornar aquilo que se é. Nesse sentido, se a visão que temos do outro fundamenta a visão que temos de nós mesmos, não tolerar o outro significa que não toleramos a nós mesmos? Negar o outro é negar a si mesmo? Não buscamos respostas a estas indagações, apenas criar um espaço de diálogo para o repensar das ações. “Necessitamos do outro, (...) pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos. [...] Necessitamos do outro para, em síntese, pode nomear a barbárie, a heresia, a mendicidade etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001: 124).

Somos tolerantes quando nos furtamos ao exercício crítico dos valores que dominam a cultura contemporânea, todavia, também somos na medida em que evitamos olhar para crenças e prejuízos das culturas subalternas, sobretudo, quando evitamos o diálogo, a contaminação, mesclas e dispostas. Assumir o risco de reconhecer no outro uma parte inaudita de nós causa medo? Desconcerta nossas trajetórias já orientadas? Nesse caso, a tolerância funciona tanto mais como indiferença face ao estranho, violenta naturalização

ou acomodação ao familiar. Somos o que somos e basta, cada um em seu lugar. Tolerar polariza e abandona toda possibilidade de laço coletivo. A lógica do discurso multiculturalista fixa identidades, impele cada um a ser o que se é indistintamente. Tolerar pode significar ao fim estar indiferente ao inferno que é o outro.

Tomamos como inviável a prática de ensino para a diferença? Caso acreditemos que educar implique formatar a identidade alheia segundo critérios nossos, ou mesmo, que o outro sujeite seus valores a uma lógica dominante, é uma prática impossível. Todavia, pensar o exercício educacional como possibilidade de trânsito, de exposição ao toque daquilo que frequentemente diz respeito à alteridade, que o possibilite ser distinto do que é, representa dar a ver o contorno dos próprios medos. Uma educação que assuma o trânsito por um itinerário plural e criativo, sem formatações prévias, que possibilite a experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBEVILLE, C. D'. 1975 **História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**; trad. de S. Milliet, São Paulo, Edusp.
- AGNOLIN, Adone. **Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá**. *Rev. Antropol.*, São Paulo, v. 45, n. 1, 2002.
- Documentação indigenista e ambiental, 1998. Disponível em: www.crdf.rnp.br/dia/homedia1.html.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros, narrando a alteridade na cultura e na educação*. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel**. Políticas e Poéticos da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- INSTITUTO Socioambiental: quadro geral dos povos indígenas do Brasil: disponível em: www.socioambiental.org/website/pib/portugues/quonqua/quadro.asp. Acesso em: 13 fev 2007.
- MIRANDA, Marlui. **Ihu (todos os sons) [CD]**.
- NÓBREGA, Antônio; FREIRE, Wilson. *Chegança*. In: NÓBREGA, Antônio. **Madeira que cupim não rói [CD]**. São Paulo: Estúdios Eldorado, 1997.
- PARLAMENTO Índio de San Bernardino, 1974. *O Estado de S. Paulo*. SP, 20 out. 1974.
- PARRON, Tamis. *A Festa Canibal dos Tupinambás*. In: **Revista Aventuras na História**, n. 18, Fevereiro/2005.
- STADEN, Hans. **Dois Viagens ao Brasil**. Trad. Guiomar de Carvalho Franco/transcrito em alemão moderno por Carlos Fouquet. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.