



**CONCEITOS ANTROPOLÓGICOS E EDUCAÇÃO:  
uma análise transdisciplinar sobre ensino de história indígena****ANTHROPOLOGICAL CONCEPTS AND EDUCATION:  
a transdisciplinary analysis of indigenous history teaching**CARVALHO, Rômulo Rossy Leal<sup>1</sup>  
SILVA, André Ribeiro da<sup>2</sup>**RESUMO**

A pesquisa discute as possíveis relações entre conceitos antropológicos e educação no sentido de oferecer mecanismos de análise, para o seio educacional, a partir da Antropologia. Nosso objetivo consiste em perceber de que modo aspectos antropológicos podem contribuir com o conhecimento, bem como práticas pedagógicas em ambientes de ensino e/ou socialização de conhecimento sobre sociedades indígenas. Para tanto, realizamos uma leitura bibliográfica acerca de argumentos da Antropologia Cultural e Social e da Educação, e como ambas podem atuar de forma transdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao ensino de história indígena. Consideramos, pois, que conceitos antropológicos auxiliam, positivamente, no esclarecimento de termos, padrões comportamentais, bem como aspectos da natureza humana e coletiva no seio da educação e do ensino sobre o Outro, especialmente sobre os indígenas brasileiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antropologia. Educação. Análise transdisciplinar. Ensino de história indígena.

**ABSTRACT**

The research discusses the possible relationships between anthropological concepts and education in the sense of offering mechanisms of analysis, for the educational sector, based on Anthropology. Our objective is to understand how anthropological aspects can contribute to knowledge, as well as pedagogical practices in teaching environments and/or socialization of knowledge about indigenous societies. For that, we carried out a bibliographic reading about arguments of Cultural and Social Anthropology and Education, and how both can act in a transdisciplinary way, especially with regard to the teaching of indigenous history. Therefore, we consider that anthropological concepts positively help to clarify terms, behavioral patterns, as

---

<sup>1</sup> Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI/CSHNB). Pós-graduando em Historiografia Brasileira, Antropologia e Fundamentos da Educação Social e Ciência da Religião pela Faculdade Integrada Instituto Souza (FASOUZA). E-mail: romulorossy10@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientador do TCC – Pós-doutorando em Ciência do Comportamento. Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

well as aspects of human and collective nature within education and teaching about the Other, especially about Brazilian indigenous people.

**KEYWORDS:** Anthropology. Education. Transdisciplinary analysis. Teaching indigenous history.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é processo integrador e singular da vida humana. A educação sistematizada, por exemplo, que se insere no eixo escolar, faz parte da trajetória dos indivíduos que delem fazem parte, contribuindo, assim, com sua formação, o que, por sua vez, não significa indicar que um discente, um aprendiz, já não tenha determinados e prévios conhecimentos sobre determinado tema. O educando traz, a partir de suas experiências familiares, sociais, os seus saberes.

Nesse trabalho, buscamos apresentar alguns conceitos antropológicos que podem ajudar na construção de um conhecimento apurado sobre sociedades indígenas, lembrando, em pormenores, que se tratam de grupos distintos, e por muito tempo entendidos como um grupo homogêneo. Diante dessa hipótese, podemos considerar que parte da situação em que muitos indígenas vivem hoje são decorrentes da ausência de um conhecimento sistematizado sobre a variedade polifônica de suas culturas.

Também traçamos um panorama sobre conceitos como: luto, violência, genocídio, etnocídio para discutir de que forma estes estão, estiveram ou podem estar presentes nas sociedades contemporâneas e como se articulam visível, indefinida ou camufladamente.

Para justapor esse trabalho, analisamos argumentos e cruzamos ideias capitaneados pelos autores Ailton Krenak, Judith Butler, Clifford Geertz, John Manuel Monteiro, Pierre Clastres, Abdias do Nascimento, entre outros.

## 2. DESENVOLVIMENTO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA INDÍGENA

Em matéria do G1, do grupo Globo, publicada em 14 de junho de 2021, há trechos sintomáticos de uma das motivações pelas quais escrevemos essa pesquisa e justificamos a relevância da mesma. Na notícia, redigiu-se:

A Terra Indígena Yanomami fica no município de Alto Alegre e é alvo do *garimpo ilegal de ouro desde a década de 1980*. A comunidade indígena Palimiú se localiza na Terra Yanomami, às margens do Rio Uraricoera, e faz parte da rota usada por garimpeiros para chegar aos acampamentos que ficam no meio da floresta (G1, 2021, grifo nosso).

No texto da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgado em 05 de outubro de 1988, no seu capítulo VIII, do Título VIII – Da ordem social – intitulado “Dos Índios”, consta:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (...) (BRASIL, 2010, p. 130).

Os pontos dissidentes postam-se claros: a Lei estabelece que toda terra ocupada por um índio, e por ele habitada, de forma permanente, lhe pertence, bem como, frise-se, o “usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas (as terras) existentes” (BRASIL, 2010, p. 130). Vemos, destarte, que há uma desarmonia entre o que prevê a Lei e entre o supracitado na matéria que ora trouxemos — uma entre as tantas em que as ofensivas contra os nativos não sucumbem com o tempo nem com a Legislatura.

Pontuamos, de forma crítica, a relevância social, política, cultural e educacional dessa análise em alguns pontos principais: primeiro, consideradas as negligências e violações da Lei,

discutir a importância de se construir e revisar como os nativos são e estão sendo tratados no Brasil. Não se trata, pois, de uma apologia à figura nativa, mas a como, no cumprimento legal, existem violações que ora obedecem a interesses que destoam, de forma profunda, do que é designado aos nativos, na mais recente legislação que a eles foi destinada pelo Estado brasileiro.

Em um segundo aspecto, acreditamos que muito da forma de ver e “ler” os nativos, por parte de setores sociais, incluindo a escola, setores da indústria, da economia, do garimpo ilegal, ampara-se, ainda, sobremaneira, na ideia de que as terras, embora sejam a eles pertencentes, têm que ser exploradas, clarificando a categórica posição neoliberal e capitalista que visa o lucro acima da proteção e do aparelhamento com o artigo 231 da Constituição Federal.

Nesse sentido, tencionamos, tomando como paradigma a militância do filósofo e ambientalista indígena Ailton Alves Lacerda Krenak, ressaltar a importância de se revisar aspectos educacionais em torno da ideia de “índio” — que, acreditamos, por não ser desconstruída desde o âmbito escolar, tende a se perpetuar socialmente —, e passando a considerar a gama ampla de sujeitos que não se enquadram em uma categoria única, não são sujeitos susceptíveis à “derrota” ou sujeitos para os quais é necessário introduzir uma educação que não lhes faça sentido, devido a mesma estar condicionada a uma leitura ainda colonialista sobre os mesmos.

Sem esse possível entendimento, a nosso ver, a tendência é que não só desrespeitos e preconceitos verbais e não verbais persistam, nas esferas pública e particular, no que tange à educação, mas também interpretações reducionistas e disjuntas da Lei que assegura aos nativos plena posse de suas terras, valorização de seus costumes e suas culturas, esta última que, no entender do antropólogo Clifford Geertz (2008), é uma teia de significados que o próprio homem teceu.

Acreditamos, pois, que unir educação, história e antropologia é um caminho possível e fundamental na construção e, principalmente, desconstrução de determinados aspectos de sociedades e comunidades humanas ao longo do tempo, junto à construção do que podemos chamar de conscientização histórica de fatos, objetos e sujeitos. Ao ver do historiador Luís Fernando Cerri (2011, p. 132): “(...) um

dos efeitos mais importantes do conceito de consciência histórica é recolocar o papel do professor de História. (...) Essa história está apenas começando”.

Levando em consideração que muitos alunos e alunas deste país têm acesso apenas ao livro didático em sua formação básica, conforme sustenta Luiz Estevam Fernandes e Marcos Vinicius de Moraes (2005), e que, sem um material complementar, percebem o indígena como o sujeito “estranho” e “selvagem”, questionamo-nos sobre quais outros possíveis materiais poderiam ser, conforme salienta a pesquisadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), “significativos” para tais indivíduos, e como estes recebem, sendo indígenas ou não, estes mesmos conhecimentos.

Por essas questões, de antemão, consideramos que é problemática a manutenção de estereótipos que, em grande medida, têm sido detidos nas pesquisas de historiadores e, sobretudo, antropólogos, em especial da década de 1970, com John Manuel Monteiro (2001) até o presente, mas que não têm, de certo modo, alcançado um público mais extenso, amplo, no cerne do qual pensar sobre o nativo é também pensar toda uma estrutura, uma perspectiva de olhar sobre o outro e suas nuances e apanágios.

Quando tratamos de história indígena, é crucial a menção ao trabalho empreendido João Pacheco de Oliveira (2016), no que toca os elementos de construção de alteridade entre nativos e não nativos, e suas trocas culturais. Defendemos, pois, justamente essa tese: no encontro, no que diz respeito ao Brasil, não preponderou, sem prescindir da violência, uma relação que se formou sustentada apenas na díade *dominadores versus dominados*, mas que entre o colonizador e o colonizado, houveram trocas de saberes, e, especialmente, em relação aos indígenas, tentativas consumadas de silenciamento e negação de suas memórias, como trataremos a partir da noção de etnocida.

A pesquisadora Selva Guimarães (2012) nos ajuda a pensar sobre a formação de professores e professoras, elementos relacionados à construção de currículos em história, além de indicações consistentes sobre materiais didáticos.

Um exemplo de um material construído e que leva em consideração crônicas coloniais sobre os nativos foi elaborada pela professora Susane Rodrigues de Oliveira

(2010), em que esta produz uma ficha que congrega, de forma interdisciplinar, indicações de como proceder no ensino de história indígena a partir de crônicas coloniais, com ênfase nas escritas por Martín de Murúa (1590).

No modelo supracitado, a autora sugere uma escala de etapas de análise de uma fonte: a crônica, e em seguida solicita aos analistas (discentes) que façam intercalações do momento histórico (crenças, cultura) com o presente, incluindo a legislação da época e a contemporânea, assinalando as mudanças e permanências.<sup>3</sup>

Podemos perceber que se trata de um método importante e com larga extensão de análise. É justo lembrar os Parâmetros Nacionais Curriculares (1996) e sua relação com o eixo temático que envolve os indígenas. Segundo os PCNs, o ensino de história indígena deve ocorrer no terceiro ciclo, que compreende hoje o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Alguns dos objetivos do terceiro ciclo (1998, p. 54) são:

- Conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes;
- Caracterizar (e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;
- (...)
- Refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho;
- (...)
- Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;

No bojo desse ensino, é importante — como aqui defendemos — que tragamos conceitos e os expliquemos em uma linguagem acessível. A começar, pois, pelo que podemos entender por “territorialidade”, que não se circunscreve à posse de um território, mas a relação que se cria com o mesmo. Define-se, portanto, territorialidade como um: “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica do seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu território” (LITTLE apud APOLINÁRIO, 2013, p. 213).

---

<sup>3</sup> Para consultar a Ficha Temática, leia: OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história”. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011.

### 3. CONCEITOS: UM EXAME DE ANTROPOLOGIA

Quando nos deparamos com conceitos que não conhecemos e sujeitos que nos parecem “avessos”, é preciso clarificar de que modo, sobremaneira, podemos aprender, pela alteridade, com eles.

Ao tomar o 11 de setembro, — portanto o ataque às torres gêmeas do World Trade Center —, como um choque em relação à segurança nacional dos Estados Unidos da América, a pesquisadora Judith Butler (2014) analisa um aspecto elementar, que pode se traduzir em uma questão contemporânea: de que modo nossas vidas estão traduzidas e/ou sujeitas ao/no medo, na violência e no luto? Podemos associar essa questão ao trato dos indígenas e a educação a eles oferecida e sobre eles sistematizada. Um dos pontos centrais, na investigação de Butler (2014), destarte, decorre da percepção de que, se a vida do outro, não está segura, então, em uma planilha de alteridade, a nossa vida também corre risco. Essa constatação analítica da filósofa nos ajuda a perceber a condição de variados grupos indígenas do Brasil, expostos, em situações distintas e contínuas, a uma série de perigos envolvendo, sobretudo, o direito à terra, à vida. Isso nos interessa à medida que Butler tem em mente que estamos ligados uns aos outros, e que a participação do Estado na direção dos nossos destinos é algo concreto.

Consideremos, pois, que a tese de Butler é de que, ao ser violado, o sujeito também tem a condição de pensar sobre essa violação. E nos mostra, por conseguinte, em um conceito ainda a ser discutido por ela — interdependência — de que estamos sujeitos uns aos outros, ainda que não os conheçamos diretamente. Essa análise é substancial à medida que nos mostra que, em termos antropológicos, o homem, em sua natureza, sendo ou não um animal social, precisa ter e saber de subsídios que o permitam aprender a dividir o espaço no mundo em que vive.

De modo mais específico, quando Butler toma a vulnerabilidade, o luto e a política juntos, a autora elenca uma condição fundamental para embasar seu texto: “quem conta como humano?” (BUTLER, 2014, p. 39), “quantas vidas contam como vidas?” (Idem). O luto, nessa esfera, como lembra o historiador italiano Alessandro Portelli (2008), é algo inexplicável porque diz respeito à subjetividade humana,

todavia, na hipótese da filósofa predispõe a concepção do “nós”, uma vez que é algo que, segundo ela, todos nós estamos susceptíveis a ter e/ou passar por ele.

A nosso ver, portanto, no que se calca a ideia de Butler, a experiência da perda, unida a condição de “nós”, a que propõe a autora, faz parte do ciclo humano de existência o reconhecimento da condição de perda. O fato de sabermos desse condicionamento à perda, deve, sobremaneira, nos ajudar a conscientizarmo-nos de que, a perda de um sujeito por motivações étnicas, políticas, religiosas, de orientação sexual, também nos diz respeito — reconhecida, então, a condição do “nós” — no uso literal da expressão “nó”.

Por sermos vulneráveis, todos estamos emaranhados à essa condição de perda que pode nos afetar. E esta mesma vulnerabilidade se constitui pela coletividade, não pela individualidade, haja vista o fato de sermos corpos socialmente constituídos (BUTLER, 2014, p. 41). Nesse ínterim, em que se reconhece a perda, o luto, concordamos com Butler no que toca ao poder de transformação que esta pode e/ou deve causar no indivíduo, ou que ele, então, se sujeita. E isso exclui a possibilidade de entender como procederá essa transformação, porque o planejamento não é algo concreto, o que conflui com a posição de Portelli nesse caso, ao dizer que a experiência do luto é indescritível.

“[...] a morte, o luto e a perda são experiências indescritíveis, por si mesmos e pelas limitações intrínsecas da linguagem: é improvável que qualquer experiência possa ser verdadeiramente expressa; é inquestionável que ninguém pode compartilhar a experiência alheia, dolorosa ou não. [...] É exatamente porque as experiências são incontáveis, mas devem ser contadas, que os narradores são apoiados pelas estruturas mediadoras da linguagem, da narrativa, do ambiente social, da religião e da política. As narrativas resultantes – não a dor que elas descrevem, mas as palavras e ideologias pelas quais são representadas – não só podem como devem ser entendidas criticamente” (PORTELLI, 2006, p. 118).

Citando Sigmund Freud, Butler explica que, na perda, não se sabe ao certo, por outro exemplo, o que se perdeu exatamente da outra pessoa, disto o surgimento de um enigma. Importante notar, nesse entremeio, é que Butler considera que, ao perder “você” também estamos descaracterizando um pouco do “eu”. Como “sou” eu sem você? Isso implica na compreensão do *laço* que nos unia, e é nessa esteira que a tese da autora se concentra em destacar que o luto não é privado. Há nele, pois, um

senso de comunidade política, onde o “nós” está atravessado pela condição fundamental da nossa formação. E, ao narrar o luto, Butler, como Portelli, reconhece que faltará algo na narrativa, porque ficamos desfeitos ao pretendermos enunciá-la.

Isso, embora seja caro à Butler o termo “relacionalidade”, faz com que pensemos sobre o fato de sermos “despossuídos de nós mesmos”, “fora de nós mesmos”, em outras palavras, em “êxtase”, seja na sexualidade, no luto ou na raiva. No que tange à questão de reivindicação de direitos, frise-se que são reunidas séries de elementos que passam a impressão de uma categorização coletiva, um conjunto, com delimitações, embora, nesse mesmo predicamento, não estejamos fazendo jus às paixões que carregamos, ou ao fato de estarmos “fora de nós mesmos”.

Desta análise, chegamos a um ponto crucial para esse exame: o corpo. É preciso, segundo Butler, ter ciência de que ele é nosso, e, portanto, é legítima a reivindicação de direitos que dizem respeito à autonomia dele. Aqui, especificamente, podemos pensar no corpo indígena, na sua crença, na sua liberdade. O que se estende, também, aos corpos transgêneros, sem a coerção decorrente da colonialidade em torno do corpo e da coação reprodutiva, calcada em determinações — muitas deles, advindas de uma perspectiva de mundo judaico-cristã. Perceba-se, aqui, que a reivindicação diz respeito não somente a uma categoria, como de gênero por exemplo, mas todas às ditas minorias que estão, a nosso ver, incluídas no que Butler chama de interdependência.

E, nesse sentido, é basilar que se reconheça, segundo Butler, que os corpos são e, ao mesmo tempo não, “nossos”, haja vista o caráter público que ele ganha até certas alturas da vida ou a situações que nos exigem a ciência de que eles nos dizem respeito mais que a outros que os alvejam: em expressões, controles e/ou coerções. A individuação, nesses termos, é o que se alcança com o “arbítrio” do corpo — o que não é uma garantia acerca dele. Butler volta, assim, a tocar no tema da interdependência ao reconhecer que, por sermos dependentes de vulneráveis uns aos outros, a violência constitui uma quebra do laço que constitui o “nós”.

O luto, ainda como ponto de inflexão, nos sugere a despossessão, e nos oferece, assim, uma possibilidade de reelaboração identitária de quem somos. A violência que o ocasiona, mediada por intencionalidades, cada um à guisa de uma

justificativa, nos leva, segundo Butler, à condição primária de vulnerabilidade de uns aos outros. Para que possamos, enfim, ter alteridade, é preciso que reconheçamos que a violência existe contra o outro e no outro, e que a sua vida corre risco. Esse argumento nos ajuda a pensar sobre as comunidades nativas brasileiras e suas tentativas de participação e agenciamento na política, cultura e economia do Brasil. Que dá-nos a questão: sob o pretexto do argumento de Butler, estamos considerando em risco a vida do outro, do indígena, por exemplo? O que qualifica que as nossas vidas, isto é, as que não são indígenas, estão ou não seguras, e ainda o que assegura que estamos seguros se eles, indígenas, estiverem ou não?

O luto, ao ver de Butler, tem, então, uma característica imperiosa se visto como instrumento de ação política. Isso se traduz em alguns questionamentos que nos fazem indagar: quem nós somos? O que restou de mim e o que eu perdi no Outro? Isso intui uma preocupação em perceber a vulnerabilidade dos outros. O que a filósofa pretende discutir, eminentemente, é que somos vulneráveis uns aos outros desde as condições primárias, numa concepção mais geral do humano — fator que acompanha o indivíduo desde sua origem como ser vivo. E é nesse momento que Butler reconhece algo elementar: a vulnerabilidade se modifica ao redor do mundo, visto que precisamos considerar as diversas formas de vida que são protegidas e as que, imediatamente, são vulneráveis. Portanto, a defesa central reside neste argumento: se a vida do outro está risco, a nossa também está.

Tendo feito esse apanhado sobre um dos mais recentes trabalhos da filósofa, podemos perceber a relevância da ciência e da revisão de formas de ler e interpretar os sujeitos históricos, e aqui, ressaltamos, os indígenas. Nesse momento, um outro importante pensador, francês, nos remete a um conceito-chave do que aconteceu aos indígenas nas Américas. Voltamos-nos para Pierre Clastres (2004).

O antropólogo convida-nos a pensar sobre a origem, isto é, a terminologia da palavra “etnocídio”, nascida no interior da etnologia. Interessante e importante destacar que o termo sobrescrito tem uma relação com a expressão “genocídio” sobre a qual o autor brasileiro Abdias do Nascimento (2016) nos ajuda a pensar no que se refere à população negra do país. Entretanto, embora indiquem situações que beiram similitude, há uma diferença básica a ser sinalizada entre elas.

Genocídio, expressão criada em 1946 no processo de Nuremberg, diz respeito a uma criminalidade até então tida por desconhecida: uma sistematização no extermínio de judeus pelos nazistas alemães (CLASTRES, 2004). E o que é singular: é um tipo de crime que deriva do racismo, não um comum, mas aquele exercido livremente. Pierre Clastres considera algo, a nosso ver, sintético e basilar: embora não se trate de aplicar o termo diretamente, legalmente, as sucessivas ondas de assassinatos/massacres às populações indígenas na América após o encontro, em 1492, constituem o que hoje entendemos por genocídio indígena. E um genocídio que continua, recorda Clastres (2004). Como, então, não considerarmos a necessidade premente de elucidar tais conceitos no seio educacional?

Robert Jaulin, citado por Clastres, em estudos etnológicos, nos ajuda a compreender o que significa o etnocida e o que o difere de genocídio. No caso dos indígenas, especialmente os da América do Sul, o autor explica que estes são vítimas das duas situações, haja vista que o genocídio implica na eliminação física do sujeito entendido como minoria étnica e, por conseguinte, entra no critério de “raça”; e o etnocida implica não somente na destruição física desses sujeitos, mas na destruição de sua cultura. Em termos mais precisos de conceituação, o etnocida trata-se de um processo de destruição sistemática de modos, pensamentos, comportamentos de sujeitos diferentes daqueles que os destrói (CLASTRES, 2004).

Em relação ao genocídio, o etnocida tem uma característica precisamente semelhante: a aversão ao Outro. Este é a *diferença* e, por sinal, a má diferença, que deve ser eliminada. Duas situações elencáveis: em relação a esta diferença, o genocida quer, de forma pura e simples, negá-la, enquanto o etnocida encontra relatividade na “má diferença”: ele pensa em “corrigi-la”, transformá-la, ao ponto de tornar-se o sujeito semelhante ao projeto que lhe é proposto e/ou imposto.

Ao dedicarmos esforços no que diz respeito a explicar o conceito de genocídio, remetemo-nos, também, à ideia de etnocida — termo caro àquelas e àqueles que desejam dialogar e discutir história indígena, Indigenismo e história dos grupos étnicos da África e afro-brasileiros.

Consideremos, pois, que ao falarmos de genocídio estamos nos reportando à noção de um racismo truculento, tendo em vista o conceito apresentado por Clastres

(2004), que tem sendo uma sistematização do extermínio de judeus pelos nazistas alemães, estando, hoje, lembremos, lavrada sua descrição no artigo sexto do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Para além da origem histórica da expressão, entendemo-la, por consecução, como o uso de medidas deliberadas com fins ao extermínio que não se circunscreve mais à destruição física, mas também à limitação de modos de vida, comportamento, envolvendo grupos raciais, política e culturalmente distintos (NASCIMENTO, 2016) por parte de um outro que se julga superior. Isso implica em uma série de negações: principalmente, ao direito de existência. Assim, deparamo-nos com um quadro, à vista da antropologia e da história, que deve ser remodelado a partir do referencial que já temos, como os supracitados, e aqueles que podemos construir criticamente.

Ainda considerando o texto de Butler (2014), para dialogarmos com Abdias do Nascimento, pensemos no ponto em que o humano não é considerado humano, isto é, quando se forja um grupo seleta da humanidade, geralmente aquele em que uma normatividade é empregada: monogamia, heterossexualidade, branquitude.

A violência, então, contra aqueles que são tidos como “irreais”, “negados”, não é tomada, por isso, como violência, tendo em vista que estaria ocorrendo contra uma irrealdade. E nesse ponto, pela resistência das vidas negadas, elas insistem em aparecer, e por isso são novamente negadas e violentadas. Isso significa que: primeiro se nega, mas não é o suficiente; depois, reconhecido o estado espectral em que se acha o sujeito, se renova a sua negação e a violência que lhe afeta. Ele não está vivo nem morto, mas espectral.

Essa reflexão permite que estabeleçamos, novamente, um diálogo com Krenak (2020), no sentido que este diz que foi criada uma espécie de sub-humanidade, e que a humanidade está em uma casta. Ele argumenta, tomando como ponto de inflexão, o vírus SARS-CoV-2, ou novo coronavírus, para dizer que ele só atinge as pessoas, como uma espécie de manobra da natureza a fim de demonstrar que, em um linguajar mais simples, "não se come dinheiro" e a "vida não é útil" se pensarmos o Estado neoliberal privilegiando a economia e o consumo, em detrimento do ser humano e sua sobrevivência.

Queremos, pois, enfatizar um argumento bastante esclarecedor vindo de Clastres (2004), e, em seguida, apontar que o genocídio não se trata, apenas, contemporaneamente, de uma ação de extermínio sistematizado, mas também da omissão declarada diante de um morticínio, tenha ele o teor que tiver ou que diga respeito a qualquer grupo étnico. Clastres (2004) distingue que o genocídio se remete à destruição física da diferença, isto é, do que é diferente, enquanto o etnocida diz respeito à destruição do além-físico (tradição, cultura, religião), mas que, por outro lado, está "aberto" à possibilidade de "resolução" ou "transformação" dessa "má diferença". Aqui, podemos pensar sobre as histórias do Brasil. Isto mesmo, no plural. Como, a exemplo da consideração acima, indígenas e grupos étnicos da África tiveram suas histórias e memórias sequestradas em nome de conceitos que hoje, ao ver de Abdias do Nascimento (2016), são construídos para mascarar a realidade: assimilação, aculturação, e o mais famigerado de todos: democracia racial. A postura do autor em relação a este último conceito é bem clara, combativa e propositiva no sentido de enfatizar que essa mitificação é um dos principais, senão o central, motivo para, além de uma farsa em torno de uma convivência harmoniosa dos brasileiros, que se perpetue ações discriminatórias, excludentes e truculentamente racistas no Brasil. Não há, pois, para Abdias Nascimento, e nem é por ele comungada a ideia, de que procedem as denominações preto, pardo, mulato, moreno — termos dos quais possam orgulhar-se muitos brasileiros.

O que existem, nesses termos, são pessoas negras — estas, que não tiveram, citando o antropólogo/sociólogo Florestan Fernandes, reconhecimento como tal e/ou reparação das condições de subalternização, violência e negação a que foram conduzidas. Implica-nos considerar, pois, que o branqueamento da raça, haja vista que o conceito de genocídio não se circunscreve à destruição física, figura como uma das formas que até hoje mascaram o racismo no Brasil, assim como o branqueamento cultural. Nesse sentido, pontuou o peruano Aníbal Quijano (2005) que: no processo de colonização da América Latina, não se colonizou apenas o território, mas também o pensamento, para fins de dominação.

Em relação ao genocídio, o etnocídio tem uma característica semelhante: a aversão ao Outro. Esta é a diferença, isto é, a má diferença, que deve ser eliminada.

Duas situações elencáveis: em relação a esta diferença, o genocida quer, de forma pura e simples, negá-la, enquanto o etnocida encontra relatividade na “má diferença”, pensando em “corrigi-la”, “transformá-la”, a ponto de tornar-se o sujeito semelhante ao projeto que lhe é proposto e/ou imposto. Aqui, portanto, e considerando um apelo de John Manuel Monteiro (2001) em inscrever os nativos na história, e não somente na antropologia, percebemos que estudá-los junto a uma legislação que os permita serem reconhecidos como os sujeitos históricos que são é contribuir para esfacelar medidas e alternativas genocidas e etnocidas. O conhecimento acerca do Outro, da cultura — papel crucial e elementar da Antropologia — beneficiar-nos-á singularmente nessa empreitada.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos antropológicos são criados e discutidos justamente para nos ajudar a entender e, possivelmente, resolver problemas que existem no seio social em que vivemos. Quanto às questões educacionais e as medidas que podem ser tomadas em sala de aula, é válido que os utilizemos, não somente se formos professoras e professores, mas como sociedade, em seu todo. Sem dissociar história da antropologia, educação da história, e antropologia da história, reconhecendo, porém, que cada campo tem suas particularidades, podemos construir reflexões outras no sentido de promover bases sólidas de conhecimento a partir, corroboramos, da alteridade, da capacidade de entender que o Outro existe, que ele pode estar correndo risco, que tem seus direitos e seus deveres, especialmente quando tratamos do Brasil e da sua Constituição (1988).

Com base na reflexão acima, nossa análise não tencionou se circunscrever ao Outro indígena e suas relações com a educação sistematizada, mas também a outros grupos que possam ser vítimas de ideias preestabelecidas, prescritas, pré-concebidas que, de forma truculenta, possa os rechaçar e, ainda, como consequência disso, conduzi-los a situações onde se operam genocídio, etnocida e outras formas de violência, na família, na escola ou em qualquer outro ambiente social. Esperamos que esse recorte analítico tenha contribuído com uma apuração sobre como *ler o outro* de

forma mais aberto, para que, assim, sejam construídas sociedades em que a máxima de vivência e (con)vivência seja assinalada e sacramentada pelo respeito mútuo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. "Povos Timbira, territorialização e a construção de práticas políticas nos cenários coloniais". **Revista de História**, São Paulo, n.168, p. 244-270, janeiro-junho, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 135-179.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 5. 168pp. (Col. PCN's). Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_5a8\\_historia.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em: 13/09/2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2012.

BUTLER, Judith. "Violência, luto, política". In: BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 39- 72.

CARVALHO, Rômulo Rossy Leal; SANTOS, Nádia Narcisa de Brito. "Por uma renovação no ensino de história indígena: apontamentos e reflexões". In: CARVALHO, Rômulo Rossy Leal; CASTRO, Ana Paula Cantelli; SANTOS, Nádia Narcisa de Brito. **Histórias do Brasil: caminhos didáticos para abordagens históricas**. São Carlos-SP: Editora Pedro e João, 2021.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CLASTRES, Pierre. "Do etnocídio". In: CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 54-63.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinicius de. Renovação da História da América. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p.143-162. p. 158.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

Ministério da Justiça autoriza uso da Força Nacional na terra Yanomami. **G1**. Brasília, 14 jun. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/06/14/ministerio-dajustica-autoriza-uso-da-forca-nacional-na-terra-yanomami.ghtml> Acesso em: 14/06/2021.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2001.

NASCIMENTO Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. “Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história”. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 187-212, dez. 2011.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.