

Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa

Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias

Rosa Helena Dias da Silva

Faculdade de Educação, Universidade do Amazonas

Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

Situando a questão¹

Sabemos que, durante esses quinhentos anos de conquista e ocupação do território que hoje corresponde ao Brasil, os inúmeros povos que aqui viviam opuseram resistência à invasão. As estratégias de enfrentamento ou de relacionamento com o “estranho invasor”² foram as mais diversas, desde a resistência física até a diplomacia e a resistência cultural.

Não será possível analisar aqui os diferentes movimentos indígenas que se foram constituindo nestes cinco séculos para fazer frente aos diversos processos históricos em que estiveram envolvidos. Iremos ressaltar, neste trabalho, os movimentos dos

povos indígenas nas últimas três décadas e a questão educativa, no contexto do confronto de culturas e conflito de lógicas e interesses.

Sem dúvida, a educação, tanto para o projeto invasor, quanto para os povos invadidos, tem sido um aspecto fundamental a perpassar esse meio milênio. Basta lembrar o grande esforço educativo desenvolvido pelos jesuítas desde a chegada das caravelas portuguesas neste continente. Da parte dos povos nativos, estes procuraram manter seus processos educativos próprios de todas as formas. Mesmo nas fugas, refúgios ou na escravização, procuraram recriar espaços que possibilitassem construir e reconstruir sua história, seus valores e seus projetos de vida, educando as futuras gerações.³

¹ Agradeço a fundamental contribuição de Egon Dionísio Heck, indigenista e mestre em ciência política, em especial, por sua participação na elaboração dos itens referentes ao histórico dos movimentos indígenas no Brasil, dentro do período e recorte temático escolhido para este trabalho.

² Expressão utilizada por Martins, 1993.

³ É expressivo o exemplo do povo guarani (que vive no sul do Brasil e parte da Argentina, Paraguai e Bolívia) particularmente os mbya, que, contando quase quinhentos anos de contato e confronto com o projeto colonizador, conseguiu resistir ao impacto destruidor e dominador construindo e adequando suas estratégias de resistência cultural. Por isso, até hoje, eles vêm com muita desconfiança

A emergência dos movimentos indígenas e suas estratégias organizativas

“Quem tem que resolver nossos problemas somos nós mesmos”

Essa expressão, repetida por lideranças indígenas em inúmeras ocasiões e circunstâncias, no início da década de 1970, é o símbolo dos novos movimentos indígenas emergentes no Brasil. Em nossa avaliação, é, ao mesmo tempo, resultado de três fatores.

Um primeiro, interno, dos povos indígenas que se encontravam, na sua quase totalidade, em uma situação extrema, tendo seus territórios invadidos ou tomados, suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas; enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados.

Um segundo, externo, da sociedade majoritária, envolvente, onde começava a se articular um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial que se havia implantado no país. Foi o momento em que emergiram novos movimentos e atores sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país.

Um terceiro, continental, e mais especificamente centro e sul-americano, onde se dava um embate muito forte entre os setores da sociedade em diversos países. Por um lado, buscava-se a implantação de novos modelos políticos e econômicos (a partir do paradigma socialista); por outro, explodia a reação violenta das classes dominantes, impondo regimes ditatoriais, instaurando a repressão,

perseguição, tortura e violência institucionalizada. Nesse contexto, criam-se canais de intercâmbio e articulação, que se vão consolidando em formas de solidariedade, apoio e estratégias mais amplas de luta pela cidadania, liberdade, democracia, direitos e transformação social. Para os povos indígenas, um marco foi o “Parlamento Índio-Americano do Cone Sul”,⁴ realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974. É a primeira vez que lideranças indígenas do país participam de eventos internacionais dessa natureza.

É nesse contexto que vão surgindo movimentos indígenas em praticamente todas as regiões do país, na década de 1970. Vale destacar alguns fatores que julgo fundamentais nesse processo:

> A *terra* como o grande elemento mobilizador e aglutinador das lutas e dos movimentos dos povos indígenas. Basta lembrar que, apesar de o Estatuto do Índio dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas dezembro de 1978, até aquela data menos de 20% das terras estavam demarcadas. Além disso, os povos indígenas do nordeste eram considerados extintos, e vários outros eram transferidos de uma região para outra, liberando as terras para a implantação de grandes projetos rodoviários, pecuários, hidroelétricos, dentre outros. Portanto, a tomada de consciência de que a terra era o elemento básico para garantir sua sobrevivência gerou a base dessas lutas e mobilizações.

> As *assembleias indígenas*, reunindo diferentes povos, como um dos mecanismos mais eficazes para ampliar a solidariedade interétnica e solidificar os movimentos e organiza-

todos os processos educativos dos “brancos” e procuram manter-se afastados das escolas e até mesmo da língua do invasor. Na sua leitura, a “língua” é um dos canais por onde penetra a dominação do “branco”; por isso, a maioria das mulheres e crianças evita aprender português.

⁴ “Os organizadores tiveram a intenção de propiciar um intercâmbio das experiências e lutas indígenas dos diversos países, para que estes possam tomar suas decisões, traçar suas estratégias e romper com o etnocentrismo, o racismo e todas as formas de repressão à união e organização indígena” (OPAN, 1974, p. 5).

ções indígenas. A partir da primeira Assembléia Indígena, realizada em Diamantino/MT, em abril de 1974, até o final da década de 1990, realizaram-se, nas diferentes regiões do país, dezenas de assembleias, com suas formas, mecanismos e características próprias.⁵

> A criação de *entidades de apoio* à causa indígena, na sociedade civil, que desencadearam um processo de reflexão crítica sobre o processo colonialista de quinhentos anos, visando a apoiar diretamente esses povos em suas lutas. Tal fato foi fundamental para colocar a questão indígena como uma questão nacional e, desta forma, recolocá-la na pauta das grandes questões — nacionais e internacionais.⁶

> A *construção de alianças*: o projeto indígena e o projeto para o Brasil. As falas e presenças indígenas em movimentos populares, sindicais e acadêmicos passaram a ser cada vez mais frequentes. Quando o líder Álvaro Tucano, da região do Alto Rio Negro/AM, e na época coordenador da UNI (União das Nações Indígenas), falava em um Congresso Nacional da CUT, na década de 1980, falava não apenas dos direitos indígenas mas, principalmente, da necessidade de terem o apoio de todos

os trabalhadores para a garantia da vida e dos direitos. Lembrava ainda que, da mesma forma, eles estavam apoiando as lutas e reivindicações dos trabalhadores para construir um país com menos miséria e fome.⁷ A construção de alianças, não apenas com os outros povos indígenas, mas com todos os setores populares, tem sido um dos fatores que têm marcado e dado visibilidade e consistência aos movimentos e projetos indígenas.

Os movimentos e organizações indígenas: caracterização, principais propostas e desafios

Os movimentos indígenas surgidos a partir das assembleias indígenas, dos encontros, cursos, visitas e das lutas pelos direitos, especialmente à terra, foram sentindo a necessidade de construir instrumentos mais permanentes para articular e dar força política a essas lutas. Assim, ao longo dessas últimas três décadas, foram se constituindo inúmeras organizações indígenas, seja por regiões, povos, aldeias ou rios. Conforme Grupioni (1999, p. 5),

se algumas organizações têm visibilidade regional e mesmo nacional, contando com sedes próprias em centros urbanos, infra-estrutura e cobertura da mídia, a grande maioria está circunscrita a contextos locais. Algumas possuem registro em cartório, CGC, conta bancária, endereço fixo e projetos financiados; outras, ainda, não alcançam tal grau de institucionalização: constituem uma referência para as comunidades indígenas que nela depositam alguma expectativa de diálogo com segmentos da sociedade envolvente, notadamente com órgãos de governo. Estas não têm sede, estatuto, nem conta em banco, embora tenham

⁵ Em Roraima, desde os inícios dos anos 1970, os índios reúnem-se anualmente nas “assembleias de tuxawas”. Tais eventos continuam a acontecer até hoje, com participação ampla das diversas lideranças — tanto tradicionais como novas —, como é o caso dos agentes indígenas de saúde, dos professores indígenas e do movimento de mulheres. Nos últimos anos têm reunido em torno de quinhentos participantes. Em âmbito nacional, houve uma experiência de representação política dos povos indígenas: em 1980 foi criada a UNI (União das Nações Indígenas), que durou dez anos.

⁶ Das dezenas de entidades indigenistas surgidas, podemos destacar as de maior abrangência: a OPAN (Operação Anchieta, 1969); o CIMI (Conselho Indigenista Missionário, 1972) e, já no final da década, a ANAÍ (Associação Nacional do Índio, 1977), a CPI (Comissão Pró-Índio, 1978) e o CTI (Centro de Trabalho Indigenista, 1979).

⁷ Essa busca de articulação resultou em um processo recíproco de presenças e intercâmbios em diversos momentos e eventos do movimento popular mais amplo, como foi o caso da participação de um dirigente nacional da CUT, no ano de 1986, no Curso de Formação de Lideranças Indígenas da Região Norte, realizado em Itacoatiara/AM.

presidente e vice-presidentes escolhidos ou eleitos por seus parentes para representá-los perante o mundo de fora da aldeia. [...] Algumas organizações surgiram para buscar alternativas à insuficiência dos serviços assistenciais prestados pelo Estado ou visando à construção de alternativas econômicas para suas comunidades, enquanto outras tiveram origem no órgão indigenista e recebem apoio de outros órgãos governamentais, inclusive governos estaduais e municipais. No conjunto, constituem algo de novo no cenário indígena e indigenista do país e reforçam, de forma positiva, a própria diversidade indígena no Brasil contemporâneo.

Para melhor compreensão da diversidade de organizações dos movimentos indígenas, vamos nos reportar a uma tipificação feita por Azevedo e Ortola (1993): 1) por povo, por exemplo, o CGTT (Conselho Geral da Tribo Ticuna) e a Comissão Indígena Xerente, do estado de Tocantins; 2) por mais de um povo, por exemplo, a ACIRX (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Xié), o CIR (Conselho Indígena de Roraima) e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo; 3) por categoria (estudantes, professores, mulheres, agentes de saúde...), como o Grupo de Mulheres Bordadeiras Xokó; a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBK (Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani); 4) articulação de organizações, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e a FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) e 5) em âmbito nacional, o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil) e o GRUMIM (Grupo de Mulheres e Educação Indígena).

No que compete ao presente texto, gostaria de destacar a importante contribuição dos movimentos e organizações dos professores indígenas nas várias regiões do país. Na Amazônia, iremos ver, com maior destaque, a trajetória da COPIAR, que há 11 anos se reúne anualmente em um grande encontro que tem contado com a participação média

de oitenta professores indígenas, representando em geral 18 povos distintos.⁸

Por se tratar de um processo muito dinâmico e diversificado, as informações e dados rapidamente se desatualizam e são muitas vezes de difícil delimitação. Porém, é importante ressaltar que, com certa segurança, podemos afirmar que existem hoje mais de 150 organizações indígenas, com maior ou menor amplitude e solidez.⁹ Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam.

A heterogeneidade foi a marca da década de 1980 e a característica dos movimentos indígenas ao irem se estruturando, organizando, articulando nas mais variadas formas. As bandeiras mais importantes continuaram sendo a luta pela terra e pelo reconhecimento de fato de suas sociedades e formas de vida, e a construção de relações de autonomia ante o Estado.¹⁰

⁸ Entre 10 e 15 de agosto de 1999, ocorreu, na cidade de Manaus, o XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, com o tema central “A educação indígena na trilha do futuro: o Brasil que a gente quer são outros 500”. Reuniu 158 professores e lideranças indígenas, de 36 diferentes povos. No referido evento, tomaram a decisão de transformar a COPIAR em uma coordenação, sendo que a sigla passa agora a ser COPIAM (Coordenação dos Professores Indígenas da Amazônia).

⁹ O CIMI, em 1995, divulgou uma relação com 112 organizações indígenas. Na atualização realizada em 1998 constavam mais de 130 organizações. Já uma listagem do ISA (Instituto Socioambiental) apresenta 71 organizações registradas em cartório (conforme Ricardo, 1995). Recente publicação do INEP/MEC e MaRI/USP, de Grupioni (1999), intitulada *Directorio de associações e organizações indígenas no Brasil*, reúne 293 referências de associações e organizações indígenas no Brasil.

¹⁰ Uma das vitórias mais marcantes dos movimentos indígenas foi o reconhecimento de seus direitos na Constituição de 1988.

Visto de outro ângulo, como nos aponta o documento final do Encontro Continental dos Povos Indígenas, realizado em Quito, no ano de 1990, no contexto do Movimento de Resistência Negra, Indígena e Popular, há também uma pertinente preocupação com a questão de uma identidade unitária, no sentido de que, conforme palavras dos próprios participantes, “hemos logrado por fin contactarnos entre todos y tomar conciencia de nuestra indianidad común. Pese a nuestra gran diversidad socio-económica, política y cultural, nos sentimos como um sólo puño y buscamos la forma de ponernos de acuerdo” (Encontro Continental dos Povos Indígenas, 1990). Com bastante clareza, o texto do referido Encontro Continental expressa e problematiza a temática da diversidade interna do movimento ao colocar que

evidentemente, no tenemos, como movimiento político, una posición unánime: algunos de nuestros dirigentes buscan reconstruir las civilizaciones indias del pasado; otros consideran crucial mantener al movimiento indígena dentro de su posición de “clase”, en alianza táctica con otras organizaciones laborales; no son pocos los que consideran más viable el mejoramiento de las relaciones con los actuales estados; finalmente, hay quienes buscan nuevas opciones, más abiertas y creativas, que permitan encajar la demanda india dentro de procesos actuales de construcción nacional, en base a las experiencias ya vividas, tanto americanas como mundiales, de acuerdo con las exigencias políticas del momento actual. (idem)

Autonomia e cidadania indígena: entre a utopia e a realidade

Já destacamos que os movimentos indígenas emergentes na década de 1970 nasceram a partir de lutas concretas pela vida e pela sobrevivência. Também vimos que o contexto da sociedade que os envolvia não lhes possibilitava visualizar perspectivas para seus projetos de futuro, uma vez que trabalha-

va na linha da integração e homogeneização.¹¹ O projeto e a lógica capitalista neoliberal, acirradamente competitiva e globalizante, deixava entrever poucas chances para a grande diversidade sociocultural dos povos indígenas. Apesar da perspectiva de mudanças de rumo, preconizada na Constituição de 1988, na prática, porém, o projeto continua o mesmo. O que mudou foi a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas. A superação da tutela — na legislação — não significou, infelizmente, mudanças efetivas nas relações do Estado nacional e suas agências. É preciso, pois, avançar na direção da construção de mecanismos e canais de diálogo igualitário, de participação e decisão indígena em tudo que lhe diz respeito, na transparência e justiça com relação aos recursos e projetos, enfim, em uma relação intercultural de respeito, autonomia e diplomacia. Prevaecem as velhas e viciadas práticas paternalistas (ou assistencialistas), dominadoras e discriminadoras da vida e das culturas indígenas. Lamentavelmente, são raras as exceções em que tenham havido avanços significativos na construção de novas relações.

Em síntese, os direitos conquistados são o resultado de muita luta e, para garanti-los, será preciso um constante exercício da cidadania. Isto significa, dentre outras questões, fortalecer seus mecanismos próprios, enquanto povos diferenciados e, ao mesmo tempo, construir relações de aliança e intercâmbio com setores da sociedade e do Estado. Este processo é extremamente difícil, principalmente dentro do projeto de globalização, de um mercado cada vez mais competitivo e excludente, da imposição de um individualismo absolutizado, do legalismo, da burocratização, do sectarismo e da discriminação. Diante disso, o exercício da cidadania indígena — coletiva e solidária — parece apenas uma utopia. Porém, quando visto dentro do

¹¹ Um exemplo expressivo desta perspectiva foi o chamado Projeto de Emancipação, gestado em 1976 pelo ministro do Interior Rangel Reis e definitivamente rejeitado pelos índios e a sociedade civil em 1978.

conjunto das lutas sociais e da busca de construção de um novo modelo e projeto para o país, parece ser inspirador e mobilizador.¹²

Como procuramos explicitar até aqui, a questão indígena não está desvinculada das questões globais do país; ao contrário, é parte destas. É nesse sentido que se vincula a questão étnica à discussão nacional.¹³ Segundo Polanco (1985),

os sistemas étnicos são conformações sociais submetidas ao processo histórico, cujas bases socioculturais, condições de reprodução e formas de vinculação política sofrem constantes modificações; estes três planos relacionados e em permanente transformação são o ponto de partida fundamental para a compreensão da problemática étnica e, ao mesmo tempo, para avaliar a força histórica que contém.

Segundo Barth (1976), “grupos étnicos são formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem”. Carneiro da Cunha (1995, p. 131-132) nos fala sobre essa complexa delimitação/relação entre partes/totalidades:

As culturas são sistemas cujas partes independentes são determinadas pelo todo que as organiza.

¹² Em termos do continente, temos o recente exemplo de Chiapas, no México, onde um movimento emergido entre os povos indígenas oprimidos está-se consolidando como uma ampla plataforma de mudanças nos rumos do país.

¹³ Alain Touraine (1995), chama a atenção para a questão de que “a idéia de nação está sendo substituída por formas de associação que têm como base a religião e a etnia. [...] Atualmente, a resistência à abertura internacional dos mercados é imposta pela noção de comunidade, ou seja, pela identidade cultural de uma população definida por sua natureza social comum: língua, etnia, sexo ou idade. [...] A própria idéia nacional mudou de sentido. Para os herdeiros de Rousseau, ela designava a criação de uma coletividade de cidadãos livres; hoje, na esteira do pensamento alemão, ela designa o vínculo representado por uma comunidade cultural ou histórica”.

Se elas passam a ser usadas, por sua vez, como signos em um sistema multiétnico, elas, além de serem totalidades, se tornam também partes de um novo, de um meta-sistema, que passa a organizá-las e a conferir-lhes portanto suas posições e significados. [...] A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional.

Tal constatação remete-nos a outra discussão de caráter fundamental: a cidadania indígena. Fazemos uso aqui da expressão “cidadania indígena” interessados em buscar uma compreensão e leitura crítica da atuação dos povos indígenas no âmbito da sociedade civil e na sua relação com o Estado.

Procurando levantar algumas questões neste intrincado debate, trazemos aqui o caso dos macuxi e wapixana, em Roraima. Esses povos estão reconquistando seu território tradicional, exigindo a demarcação de terra contínua da área indígena Raposa-Serra do Sol. Contra as violências contínuas, os índios têm respondido com inúmeras tentativas de exigir, do Poder Executivo, o cumprimento da Constituição e, do Poder Judiciário, justiça. Diante da imobilidade, omissão ou parcialidade de um e outro, os índios vêm buscando afirmar seus direitos, mesmo por meio de atitudes mais radicais, como, por exemplo, as ações já realizadas de derrubada de rede de energia elétrica e interdição de pontes.

Por meio de suas organizações locais, regionais e estaduais — dentre eles o CIR (Conselho Indígena de Roraima) —, têm-se manifestado, seguidamente, denunciando as violências, exigindo providências e coordenando esforços para a resolução dos problemas, como a proposta, já realizada, de um encontro entre políticos locais e lideranças indígenas em Normandia/RR (município criado em terras indígenas). Assim, entendem que sua cidadania passa, fundamentalmente, pela garantia de seus territórios e o respeito ao seu modo diferenciado de viver e se organizar (conforme garante o artigo 231 da Constituição).

Na expressão de Azevedo e Ortolan (1992, p. 7), assim

as organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena.

Viveiros de Castro, em seu instigante texto “Autodeterminação indígena como valor” (1983, p. 238), observa que “não pode haver autodeterminação sem alguma forma de representação política dos índios a nível local e nacional, isto é, sem que a política indígena não busque influenciar a política indigenista através de canais propriamente políticos”.

Azevedo e Ortolam (1992, p. 7) lembram-nos também que “o movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução dos problemas causados pelo contato com a sociedade não-índia, sempre existiu, embora sob diferentes formas”.

Na análise de Bonin (1997), “o movimento indígena nasce como espaço de rearticulação da resistência para fortalecer o poder de reação”. Lembrando a realização das primeiras assembleias indígenas, na década de 1970, afirma que “esse processo permite o reencontro entre índios de um mesmo povo fragmentado em aldeias distantes, o reencontro de povos tradicionalmente aliados, e o encontro em um mesmo espaço de povos tradicionalmente inimigos” (idem).

Conforme observa Carneiro da Cunha (1995, p. 131), “desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar”.

A questão educativa

Conforme Meliá (1979, p. 9), “pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a nossa educação”. Esse tipo de preconceito tem gerado, desde os primeiros tempos coloniais, a idéia de que é necessário “fazer a educação do índio”. É com

essa perspectiva que, historicamente, têm-se implantado os projetos escolares para as populações indígenas. Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação.

Ferreira, em sua dissertação sobre a “conquista da escrita” pelos povos indígenas, propõe uma divisão da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil em quatro fases distintas.

A primeira situa-se à época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marca o início da terceira fase. A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal. (Ferreira, 1992)

Segundo essa autora, partindo de um foco de elaboração europeu, o objetivo da primeira fase era, assim, a negação da diversidade dos índios ou, em outros termos, o total aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

A segunda fase é marcada pela tentativa do Estado de reformulação da política indigenista, orientada agora pelos ideais positivistas do começo do século. Entra em cena a preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no país. Com a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1967, houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais”. Em 1973, o Estatuto do Índio — Lei 6001/73 tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. Na avaliação de diversos autores, porém, há consenso quanto à inadequação dos programas educacionais empreendidos na época pela FUNAI, SIL

e outras missões religiosas. Destacamos a crítica de Santos (1975), ao se referir à política de ensino levada a cabo pelas escolas da FUNAI entre o povo kaingang, xokleng, guarani e xetá, no sul do país, como “coerente com os interesses da classe dominante”. Segundo este autor, a própria política indigenista oficial é a responsável pelos fracassos dos processos de educação escolar vigentes nessas áreas. As escolas, as quais seguiam o padrão das escolas rurais brasileiras, eram desconectadas da realidade indígena.

A terceira fase indicada por Ferreira (1992) caracteriza-se, então, pela formação de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de entidades de apoio à causa indígena. Estas surgiram no final dos anos 1970, período da ditadura militar. O que caracteriza as ações empreendidas neste período por entidades de apoio (Comissão Pró-Índio de São Paulo — CPI/SP; Comissão Pró-Índio do Acre — CPI/ACRE; Centro Ecumênico de Documentação e Informação — CEDI¹⁴; Associação Nacional de Apoio ao Índio — ANAÍ; Conselho Indigenista Missionário — CIMI; e Operação Anchieta — OPAN¹⁵) é o compromisso com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações indígenas uma educação formal compatível com seus projetos de autodeterminação. Várias universidades (USP, UNICAMP, UFRJ) passaram também a contribuir com assessorias especializadas.

Data desta época também, como já vimos, a realização de assembleias indígenas em todo o país, que propiciaram a articulação de lideranças indígenas até então isoladas entre si, e do quadro político mais amplo. A discussão sobre educação escolar indígena apareceu frequentemente nessas reuniões, como a Assembleia realizada em 1981, no Alto Purus/AM, contando com a participação dos povos apurinã, kaxinauá, jarawara, jamamadi, kulina, macuxi e wapixana. Nessa ocasião, os índios re-

clamaram da falta de escola para alfabetizar seus filhos. Deixaram claro, porém, que não queriam uma escola “como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia; essa escola deve ter professores indígenas e ficar dentro das malocas” (Jornal Porantim, 1981).

Finalmente, é na quarta fase dessa divisão histórica, referente ao protagonismo e autogestão indígena, que se localizam o debate e as experiências dos movimentos indígenas na criação de escolas próprias.

Assim, o que define e delimita essa nova fase histórica é a questão da criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Essa é sua especificidade: os próprios povos indígenas discutirem, proporem e procurarem, não sem dificuldades, realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades imediatas e futuras. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio”.¹⁶ É, nesse sentido, um tema novo na história da educação escolar no Brasil. Como analisou Lopes da Silva (1995),

nas aldeias e nas áreas indígenas, é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de

¹⁶ Para ilustrar a complexidade envolvida nessa “passagem” — de escolas para os índios para escolas indígenas — chamamos a atenção para as marcas históricas deixadas, como é o caso dos nomes das escolas. No levantamento feito pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM) em 1997, pode-se contabilizar que, das 445 escolas indígenas do Amazonas, apenas 15,7% (equivalendo a setenta escolas) possuem nome indígena. Das demais escolas (375), 84,3% do total têm nomes ligados ao processo de colonização: 68,8% ganharam nomes ligados ao cristianismo (em especial, nomes de santos); 22,4% têm seus nomes inspirados na “história oficial”, dos heróis nacionais, incluindo aí de D. Pedro I e II à Marechal Rondon; de Duque Estrada à Amazonino Mendes. Os 8,8% restantes incluem idéias e valores externos, como “Príncipe Encantado”, “Novo Sonho”, “Novo Horizonte”.

¹⁴ Atualmente Instituto Socioambiental (ISA).

¹⁵ Atualmente Operação Amazônia Nativa (OPAN).

uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. Processo intenso, rápido, política e criativamente inovador, transformou a escola indígena característica dos anos anteriores — definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios — em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de um lugar em um mundo globalizado. Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado.

Legislação indigenista: relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil

Para compreender melhor essa complexa problemática, é preciso inseri-la na história das relações políticas que se estabeleceram entre o Estado nacional e os povos originários do continente, contexto no qual se localiza a discussão sobre o papel, dever e responsabilidades do Estado quanto aos povos indígenas, interessando, nesse caso, em particular, o direito à educação escolar.

Como se sabe, a “problemática indígena”¹⁷ inicia-se com a chegada dos portugueses. O Estado brasileiro foi-se formando sobre as terras e domínios de inúmeros povos que ocupavam o território continental onde, inicialmente, aportaram portugueses e, posteriormente, franceses, ingleses, holandeses e, sob cativo, membros de nações originárias do continente africano.

Ao olharmos o processo de consolidação do Estado brasileiro ao longo dos períodos colonial,

¹⁷ O termo “problemática indígena” refere-se aqui às questões históricas e atuais advindas do contato dos povos indígenas com a sociedade envolvente.

imperial e republicano, pode-se afirmar que a presença dos povos genericamente denominados de indígenas sempre constituiu preocupação para as forças colonizadoras.

Como uma das formas de viabilizar a dominação do território, prevaleceu entre as forças colonizadoras a idéia de que os ocupantes originários do território invadido não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes, mas como aglomerados de indivíduos sem organização sociocultural. Esta concepção ensejou a criação de mecanismos que tornassem estes indivíduos partes integrantes do corpo social dominante. (Guimarães, 1996)

Dentre esses mecanismos, destacam-se os projetos de escolarização que podemos denominar “escolas para índios”. É, então, nesse contexto histórico que se coloca a trajetória da luta dos movimentos indígenas por uma educação escolar que atenda a seus interesses e necessidades.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da integração. Uma estratégia jurídica utilizada foi a limitação da capacidade civil dos índios: política e juridicamente, a “relativa incapacidade” como meio para a incorporação foi a concepção mantida no período republicano, mediante o disposto no art. 6º III e parágrafo único da lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que dispõe sobre o Código Civil.

O que podemos desde logo perceber é que não havia interesse em viabilizar o respeito e a convivência com grupos distintos em sua organização social, econômica e cultural. As forças políticas hegemônicas na comunidade majoritária definiram que a existência dos índios no Brasil passava por uma “adaptação à civilização do país”, concepção esta que veio a ser referendada pela Constituição Federal, promulgada em 1934 (art. 5º XIX), mais tarde reafirmada na de 1946 (art 5º XV-r) e também na de 1967/69 (art. 8º XVII-o) e denominada como “incorporação”.

Guimarães (1996) nos lembra que, historicamente, “a capacidade civil das pessoas está rela-

cionada a sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das relações econômicas da comunidade brasileira”. Dessa forma, conforme disposto no Código Civil, entendeu-se que os índios: “1º) tinham que participar da comunhão nacional para que as riquezas existentes nas suas terras fossem trazidas ao mercado; 2º) não tinham conhecimento e compreensão do funcionamento da ‘civilização do país’ e que se fossem considerados com capacidade total, seriam prejudicados econômica e/ou moralmente” (idem, *loc. cit.*).

Como se sabe, às forças dominantes da sociedade nacional interessava que a utilização das riquezas existentes nas terras indígenas ocorresse conforme a ótica do sistema econômico predominante na comunidade brasileira.

Atualmente, a Constituição de 1988 inaugurou no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado, a sociedade civil e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido e as especificidades étnico-culturais valorizadas, cabendo à União protegê-las. Assim, a substituição da perspectiva incorporativista pelo respeito à diversidade étnica e cultural é o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado. Agora, cabe ao Estado e aos cidadãos compreenderem e conhecerem os valores das comunidades indígenas. O esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas agora é da sociedade brasileira.¹⁸

Escolhi uma citação de Lopes da Silva e Gruppioni (1995, p. 16) que sintetiza aquilo que esses autores chamaram de

¹⁸ Há, nesse sentido, uma inversão necessária: antes eram os índios que tinham como prerrogativa conhecer a sociedade envolvente, para “adaptar-se”, “incorporar-se”, “integrar-se”. Na perspectiva do respeito à diversidade étnica, da qual decorre a autonomia, é à sociedade não-índia que se coloca agora a necessidade de conhecer as sociedades indígenas.

desafios políticos e sociais do século XXI: por mais homogeneizadora que se pretenda a ação do Estado, concebido a partir da Revolução Francesa como modelo capaz de garantir a igualdade dos cidadãos perante a lei, as associações e motivações étnicas, intermediárias entre o indivíduo e o Estado, persistem, ao lado da consciência crescente da ineficiência do Estado para, na prática, garantir a igualdade juridicamente afirmada (Maybury-Lewis, 1983). Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão, com certeza, a redefinição da idéia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença.

Também Oliveira (1994, p. 13) nos fala sobre essa questão:

A desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante, conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas.

Movimento indígena: a vez e a voz dos professores

Fazendo um balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil, Lopes da Silva (1995, p. 5) explicita que

se, de um lado, os últimos vinte e poucos anos foram marcados por problemas e ameaças crescentes à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil — o que nos enche de tristeza e indignação —, de outro, estes foram anos de organização e fortalecimento do movimento indígena, de avanços na Legislação Indigenista e de envolvimento positivo de setores não-índios da sociedade civil na questão indígena.

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre pertence ao contexto e conjuntura histórico-política tão bem sintetizado por Silva, na citação acima. Articulado principalmente por meio de seus encontros anuais, surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores indígenas dessas regiões e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando a garantir que a cultura e os conhecimentos próprios sejam respeitados e valorizados.

Nesse sentido, o movimento vê a educação e a escola como algo que pode colaborar na construção mais ampla do seu projeto de autonomia. Conforme Castoriadis (1992, p. 148), “a educação (que vai do nascimento à morte) é uma dimensão central de toda política de autonomia”. A escola pode transformar-se em um lugar onde se cria e recria a própria cultura e se confronta com o novo, que advém das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não-índia), seja nos contatos interétnicos.

Dentre os vários trabalhos que têm recentemente focado a temática da educação escolar indígena,¹⁹ com ênfase na autonomia e protagonismo indígena, destacamos dois onde a participação definidora do movimento indígena é explicitada. Ferreira (1992), em sua dissertação *Da origem dos povos indígenas e educação escolar no Brasil*, demonstra que a escola é um dos instrumentos de contato que é apropriado pelos índios, que a utilizam como estratégia de construção política de suas identidades atuais.

Já Leite (1994), em sua dissertação *Educação indígena ticuna: livro didático e identidade étnica*, analisa que o processo vivido pelo povo ticuna para a formação de um sujeito político coletivo reforçou a ressignificação da escola que já vinha sendo vivenciada por eles, ao se apropriarem, autonomamen-

te, desses espaços formais, inclusive transformando seu caráter integracionista anterior em uma possibilidade de reconstrução da identidade, na complexa situação de contato.

Destaca-se, nesses processos, o papel dos professores indígenas enquanto novos atores sociais. Conforme Monserrat (1993, p. 9),

professor indígena é categoria em estruturação na sociedade atual, a partir de variadas experiências, necessidades e expectativas tanto das sociedades indígenas em contato permanente (ou freqüente) com a sociedade majoritária, como dos grupos e entidades de apoio envolvidos em ações de educação escolarizada (para indígena).

Acrescentaríamos que, além de categoria teórica, a qual figura já oficialmente em recentes documentos, com ênfase ao “Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena”, do MEC (1994), “professor indígena” é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

Na opinião de Silva e Azevedo (1995, p. 158),

a expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.

Caráter pedagógico do movimento

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir da análise e crítica da história da educação escolar indígena na região, vivenciada por eles em um passado muito próximo, articula o sonho (dos ideais) com a reali-

¹⁹ Para um contato com a síntese das dissertações e teses sobre o assunto, ler Capacla, 1995.

dade possível, mostrando que olha o futuro a partir de uma perspectiva viável, assumindo uma postura ativa, no presente. Dessa forma, o ideal, como meta ou mesmo utopia, e o real, como desafio, se contrapõem, na dinâmica de comparação e confronto constante entre a teoria pensada e elaborada e a prática vivida.

Seus momentos principais, os encontros, têm servido para realimentar o ânimo dos professores indígenas, fortalecendo as esperanças comuns. Estes têm sido encarados como oportunidades de grande significado, vividos como uma espécie de solemnidade ou rito, onde se celebram ideais comuns, como um despertar de possibilidades, visualizadas conjuntamente, por meio da crítica à realidade e o exemplo concreto das experiências em curso.

Entendemos que os rituais “educam sobretudo pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam” (Meliá, 1979, p. 22) e é nesse sentido que usamos a comparação acima. Os próprios professores propõem essa questão ao dizer: “Os encontros são marcados pelo entusiasmo e alegria característicos dos momentos de festas e pela busca de novas idéias, a partir da troca de experiências, dos relatos e discussões em torno da vida cotidiana dos diferentes povos e de como a escola se insere neste contexto” (COPIAR, 1993, p. 1).

Quanto aos desdobramentos externos, percebe-se que “os professores iniciaram também sua luta para conquistar espaços politicamente importantes e tornar seu movimento conhecido, levando a público seus posicionamentos” (idem, *loc. cit.*). Elaboraram, em quase todos os encontros, documentos em que se manifestam sobre as questões relevantes de cada momento.²⁰ Após o II Encontro,

²⁰ Olhando os documentos da ótica da produção e análise do discurso, poderíamos localizá-los como “discurso para branco” ou “discurso ação” (conforme Gallois, 1994). São discursos políticos que denotam sempre uma posição de confronto. Neles, os argumentos são construídos para orientar, controlar ou modificar o rumo das relações interétnicas.

em 1989, escolheram uma comissão, que foi a Brasília entregar pessoalmente a deputados e senadores suas reivindicações para a LDB, em tramitação na época.

Uma das forças desse movimento é a avaliação que fazem de que, ainda que ante uma situação não ideal, repleta de problemas e contradições, é possível agir, nem que seja, como dizem, realizando trabalhos “paralelos” ou mesmo “clandestinos”. O termo paralelo é usado no sentido de que, mesmo não abandonando totalmente o modelo de escola de nossa sociedade, introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas. São considerados trabalhos clandestinos aqueles que são realizados sem o reconhecimento oficial.

Bertrand, em seu texto “O homem clivado: a crença e o imaginário” (1989) afirma que “a força de atração dos ideais é muito freqüentemente superior a dos interesses, já que suscitam o desejo inconsciente de total auto-realização”.

Por outro lado, os encontros têm possibilitado aos professores indígenas a aquisição de instrumental de discussão que lhes permite um nível de diálogo e relacionamento mais equilibrado ante os demais setores da sociedade civil e do Estado.

Podemos verificar um exemplo concreto desse aprendizado político-pedagógico no relatório apresentado pelo prof. Sebastião Duarte, do povo tucano, ao VII Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1994), sobre sua participação no Comitê Assessor do MEC:

Foi pela primeira vez que participei deste tipo de encontro tão delicado, onde se trata a questão da política da Educação Escolar Indígena a nível nacional. [...] Não foi estranho, porque já estive participando dos seis Encontros da COPIAR, nos quais discutimos bastante, demonstrando os nossos pareceres para as escolas indígenas. Inclusive fui eu e o José França Makuxi, de Roraima, que em 1988 levamos para o Congresso Nacional, as propostas dos professores do Amazonas e Roraima para LDB.

Também o prof. Enilton André, do povo wá-pixana, representante da região de Roraima na Co-

missão dos Professores Indígenas, por ocasião da reunião preparatória do X Encontro dos Professores Indígenas da Amazonas, Roraima e Acre (1997), avaliou esse aspecto pedagógico e inovador do próprio movimento:

Nosso movimento cresce a cada ano, trazendo novidades. Estamos tomando base para assumir o espaço pelo qual estamos brigando. Por exemplo, o Gerssem, que é uma liderança do movimento dos professores, foi — durante muitos anos — da COPIAR e agora assume a Secretaria de Educação de São Gabriel. O Orlando, também um professor indígena do movimento, que é eleito vice-prefeito de um município em Roraima; e assim outros companheiros... A COPIAR ganha muito com isso, e ficamos muito contentes quando se assume fazer um trabalho diferente do dos brancos. A preocupação nossa é de ser um conselho de compromisso; levar um trabalho responsável. Isso dá base para os companheiros novatos, que vão entrando na luta. Estamos criando novidades para o movimento. O movimento — e seus encontros — é uma escola onde professores e alunos são a mesma pessoa. (COPIAR, 1997)

Verifica-se a apreensão e a apropriação de conceitos formulados “de fora”, por exemplo, os da antropologia — como cultura e etnia —, passando a incorporá-los em sua linguagem e usando-os a seu favor. Vejamos o exemplo da categoria “índio”. Sabemos que essa é uma criação de nossa sociedade e que o “ser índio” significa reconhecer sua diferença em relação ao não-índio. Possui também o significado da descoberta da semelhança que une cada grupo a todos os demais grupos indígenas, e que consiste na distância que os separa da sociedade majoritária. “Na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria ‘índio’ nesses dois sentidos, estão no caminho de construir uma nova identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica [...] emergindo como ator político coletivo” (Durham, 1983, p. 15).

Educação, culturas e identidades

Um dos pressupostos básicos deste trabalho — o direito à diferença — é tema que tem merecido constantes reflexões de nossa parte, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam.²¹

Uma primeira diz respeito à forma como nossa sociedade olha para os índios, incluindo a questão de qual o lugar que reserva para eles. Oliveira (1993, p. 5) nos fala sobre isso, ao identificar que

há um uso muito difuso e generalizado do termo índio, materializado nas definições do dicionário, expresso na fala cotidiana, no imaginário popular, na literatura e nas falas eruditas, enraizando-se inclusive no pensamento científico. Nesses domínios, índio corresponde sempre a alguém com características radicalmente distintas daquelas com que o brasileiro costuma se fazer representar.[...] Os elementos fixos que compõem tal representação propiciam tanto a articulação de um discurso romântico, onde a natureza humana aflora com mais propriedade no homem primitivo, quanto na visão do selvagem, cruel e repulsivo.

Continuando sua análise, assinala-nos outra perspectiva de relações, ao colocar que “melhor seria pensá-los como povos indígenas, como objetos de direitos e como sujeitos políticos coletivos, distanciando-se do mito da primitividade e das improcedentes cobranças que o senso comum instiga a cada momento” (idem, *loc. cit.*).

Carneiro da Cunha (1995, p. 135) nos mostra como, historicamente, a noção de direito à igualdade foi utilizada para justificar a homogeneização/dominação cultural. Vejamos:

Os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (na sua versão atual)

²¹ Esclareço que entendo o “direito à diferença” “acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade”, conforme Carneiro da Cunha, 1995, p. 135.

baseiam-se numa revisão, operada nos anos 70 e sobretudo 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no “direito à igualdade”. Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal, e respondia a situações do tipo “apartheid” foi, largamente, entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação. [...] O anti-racismo liberal, como tão bem analisou Sartre (na sua reflexão sobre a questão judia), só é generoso com o indivíduo, nunca com o grupo. [...] Por supor uma igualdade básica, exige uma assimilação geral.

Oliveira (1988, p. 10), ao identificar nas relações entre Estado e povos indígenas um “colonialismo interno”, sugere que seja substituído por uma “diplomacia interna”. Para David Price (*apud* Heck, 1994, p. 26),

quem estranhar a palavra “diplomática” terá que admitir o seu próprio preconceito: que o índio é tão inferior que relações com ele não merecem o rótulo de “diplomáticas”. Costumamos manter relações diplomáticas com Estados. Precisamos nos dar conta que o Estado é só uma entre as várias formas de organização social, e fica claro que sociedades em contato devem manter relações diplomáticas, quaisquer que sejam suas formas de organização. O bom diplomata tem que saber alguma coisa sobre o país onde trabalha. Deve entender a política interna, os interesses econômicos, a etiqueta. Infelizmente, no indigenismo, a tendência é de se elaborar uma “política externa” sem saber nada das sociedades com que se trata. Nem se diferencia entre as várias sociedades; a mesma política indigenista aplica-se aos kadiwéu, aos marubo e aos fulniô. É como se aplicasse a mesma política externa à China, à Guatemala e à África do Sul. [...] Nós indigenistas teremos que ser embaixadores em culturas estrangeiras, e não representantes de um exército vitorioso.

Nas palavras de Carneiro da Cunha (1995, p. 140), “as ‘culturas’ constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é ao mesmo tempo social e natural. [...] As culturas são entidades vivas, em fluxo”.

Neste enfoque, a cultura é entendida como processo essencialmente dinâmico, sendo permanentemente reelaborada pelo grupo, enquanto sujeito coletivo. É, neste sentido, resultado e criação. Sintetizando,

há dois modos básicos de se entender a noção de cultura e de identidade. O primeiro, a que poderíamos chamar, por simples conveniência, de “platônico”, percebe a identidade e a cultura como “coisas”. A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser “idêntico” a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições etc. previamente dados. Como alternativa a essa perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. (*idem, loc. cit.*)

Conforme reflexão da autora, a cultura não seria um conjunto de traços dados “e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes”. Lembra-nos ainda que os embates geralmente são travados em torno da identidade indígena. Nesses casos, o modelo “platônico” da identidade é invocado por ambos os lados — tanto das forças contrárias (os inimigos), como “por parte dos próprios índios, forçados a corresponderem aos estereótipos que se têm deles”. Outro expediente utilizado contra os povos indígenas é a negação de suas identidades. Nesta ótica, “se não há índios, tampouco há direitos” (*idem, p. 129-131, 134*).

Trazendo esse debate para a área da educação, dentre as tendências que polarizam o pensamento educacional na América Latina e Caribe, Ianni (1994) destaca três orientações principais, ligadas à noção de modernização, emancipação e identidade.

de. Segundo ele, “distinguem-se pela maneira de diagnosticar os problemas sociais, compreendendo os econômicos, políticos e culturais, assim como pelas diretrizes que formulam. Combinam o diagnóstico crítico da realidade social com o prognóstico acerca de soluções possíveis ou ideais”.

Vejamos com mais profundidade o que Ianni diz sobre a tese da identidade:

A tese da identidade está presente e ativa principalmente nas formulações teóricas e ideológicas dos movimentos sociais indoamericano e afroamericanos. É claro que a problemática da identidade envolve também a da emancipação: uma implica na outra. Os movimentos sociais indoamericanos e afroamericanos organizam-se e desenvolvem-se tendo como objetivos a reconquista ou recriação das suas identidades reais ou imaginárias, como indivíduos, famílias, grupos, coletividades ou nações. Mas essas identidades, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, envolvem necessariamente a emancipação. Há um mínimo de emancipação sem o que não se constitui a identidade possível ou sonhada. [...] Toda forma de sociabilidade humana, no âmbito da sociedade mundial em formação no fim do século XX, está sempre comprometida com outras formas de sociabilidade humanas. Nesse mundo, o contato, o intercâmbio, os ganhos e perdas, estão sempre em jogo, envolvendo padrões, valores e instituições, modos de vida e trabalho, formas de ser, agir, pensar e imaginar.

Os professores indígenas também têm refletido sobre essas questões ao problematizar a presença da escola em suas vidas. É o que podemos visualizar nas seguintes citações extraídas de relatórios dos encontros anuais e que dão concretude às idéias de Ianni:

A escola entrou como um corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono. Hoje, os índios começam a dar as regras para o jogo da escola: “tá, você fica aqui, mas dessa forma!” temos leis que dão respaldo, mas ainda não estamos sabendo usar. (Depoimento de Bruno Kaingang)

Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora — no caso, a escola — e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo; preservar nossa cultura, nossa língua... Mas não podemos preservar a fome! (Depoimento de Orlando Macuxi)

Estamos hoje, de certa forma, obrigados assumir para nós aquilo que não é nosso, que não faz parte da nossa cultura. São costumes desta sociedade que invade as nossas malocas e a gente, sem perceber, vai absorvendo essa situação e prejudica nossa cultura. Essa situação, de certa forma triste, em que se busca, através da educação, uma possível saída para os problemas. Eu acredito que a nossa forma de viver, a nossa forma de ver o mundo tem que ser preservada, porque a vida desta sociedade não é mais admitida por ela mesma. Porque, você já pensou? Crianças abandonadas, mulheres prostituídas... eu acredito que nós não somos obrigados a entrar neste sistema para matar nossa cultura, nossa dança, nosso canto, o respeito que nós temos pelas pessoas. Para onde nosso povo vai caminhar? Aonde nós queremos chegar? (Depoimento de Euclides Pereira Macuxi)

Como bem analisou Bonin (1997, p. 18),

o fato de um determinado povo passar a participar de uma organização responde a suas necessidades mais específicas: demarcar a sua área, resolver problemas de saúde em sua aldeia, conseguir escola para sua comunidade, expulsar invasores de seu território. No entanto, a participação parece tecer os fios que dão sentido às lutas mais amplas. Gesta-se um processo de re-conhecimento (conhecer em outros termos) das relações estabelecidas pela sociedade envolvente e pelo Estado com estas populações. Esse processo torna evidente para os índios que não é somente o seu próprio povo ou a sua aldeia que é desrespeitada, vítima de omissão e/ou atuação inadequada do estado, mas todos os povos indígenas, e justamente porque, para a cultura dominante, não há lugar para a diferença. Parece surgir, assim, um sentido coletivo mais abrangente, uma identidade no “ser índio”, mas que envolve um sentido sócio-cultural no plural.

Podemos perceber em diversos depoimentos de professores, ao longo dos encontros anuais, profundas reflexões que testemunham o desejo e intencionalidade político-pedagógica em transformar a realidade das escolas indígenas, aliadas com pertinentes preocupações quanto ao presente e futuro de seus povos:

O pessoal está se reunindo para mudar essa escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós. (II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, 1989)

É necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como “portas de saída”. (IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, 1996)

Encerro esse trabalho — que se propôs a traçar uma breve retrospectiva histórica dos movimentos indígenas no Brasil, em particular o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, e a pensar, dentro da problemática educativa, a sua interface com a conquista de cidadanias indígenas — com trecho de um pronunciamento de Rigoberta Menchú,²² pois, a meu ver, sintetiza algumas das principais preocupações levantadas, com destaque para a temática da autonomia e protagonismo indígena:

Me tocou nascer no silêncio e mais tarde gritar em campo internacional. Os povos indígenas são considerados sem capacidade de *autonomia* [...]. Agora, abre-se a Década dos Povos Indígenas. Durante essa década, importa urgentemente que se estabeleçam planos de ação concretos, eficientes. Que as entidades se coloquem ao lado das organizações indígenas. Elas são capazes! O desafio é acompanhar e apoiar os in-

dígenas, deixando de ser paternalistas. É preciso atribuir ao indígena o *protagonismo intelectual* da luta! Uma luta que se trava sob todos os aspectos: na saúde, no campo da ética e da ecologia, e na educação muito prioritariamente. (*apud* Amarante, 1994, p. 11, grifos meus)

ROSA HELENA DIAS DA SILVA é doutora em educação pela Universidade de São Paulo, assessora do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e professora na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas.

Referências bibliográficas

- ABA, (1993). *Boletim*, nº 16, abr.
- AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena, (1992). Movimento indígena: já existem 100 organizações. *Porantim*, Brasília: CIMI, dez.
- _____. (1993). *O processo de formação das Organizações Indígenas*. Brasília: CIMI, Setor de Documentação, jan. Datilogr.
- BARTH, Frederik, (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERTRAND, Michele, (1989). O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, Paulo; ORAY, Bernard (orgs.). *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*. São Paulo: Vértice.
- BONIN, Iara, (1997). *Refletindo sobre movimentos sociais e movimento indígena no Brasil*. Trabalho final da disciplina Estado, Sociedade e Educação. Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília.
- CAPACLA, Marta Valéria, (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Brasília/São Paulo: MEC/Mari-USP.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela, (1995). O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRU-PIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.
- CASTORIADIS, Cornelius, (1992). *O mundo fragmentado: as encruzilhadas do labirinto*, 3. São Paulo: Paz e Terra.

²² Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca, recebeu, em 1993, como se sabe, o Prêmio Nobel da Paz.

- CIMI, (1992). *Cadernos do CIMI*. Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Coletânea de relatórios de encontros de professores indígenas no Brasil. Brasília: CIMI, Setor de Documentação.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, (1983). *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense.
- COPIAR, (1993). *Projeto para os Encontros de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre no triênio 1994-1996*. Datilogr.
- _____, (1997). *Relatório de Reunião*. Manaus, abr.
- DURHAM, Eunice Ribeiro, (1983). O lugar do índio. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense.
- ENCONTRO CONTINENTAL DOS POVOS INDÍGENAS, (1990). *Autodeterminacion y proyecto político*. Quito. Documento final, datilogr.
- EMIRI, Loreta; MONSERRAT, Ruth, (1989). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras.
- FERREIRA, Mariana K. Leal, (1992). *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- FUNAI, (1975). *Informativo*, nº 14, set.
- GALLOIS, Dominique Tilkin, (1994). *Mairi revisitada: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiápi*. São Paulo: NHII-USP/FAPESP.
- GRUPIONI, Luís Donisete, (1999). *Diretório de Associações e Organizações Indígenas no Brasil*. Brasília: INEP/MEC e Mari/USP.
- GUIMARÃES, Paulo Machado, (1996). *A polêmica do fim da tutela aos índios*. Brasília. Datilogr.
- HECK, Egon, (1994). *Cidadania indígena*. Campinas: UNICAMP. Datilogr.
- _____, (1997). *Os índios e a caserna: políticas indianistas dos governos militares, 1964 a 1985*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- IANNI, Octavio, (1994). *Educação e sociedade na América Latina*. Conferência de abertura do II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana. Campinas: UNICAMP.
- JORNAL PORANTIM, (1981). Nº 29, mai.
- LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira, (1994). *Educação indígena ticuna: livro didático e identidade étnica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso.
- LOPES DA SILVA, Aracy, (1993). Balanço crítico da atual situação da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA*, nº 16, abr.
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete, (1995). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- MARTINS, José de Souza, (1993). *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec.
- MEC, (1994). *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília.
- MELIÁ, Bartolomeu, (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- MONSERRAT, Ruth, (1993). Professores indígenas versus índios professores. *Boletim da ABA*, nº 16, abr.
- OLIVEIRA, Francisco, (1994). A reconquista da Amazônia. *Novos Estudos CEBRAP*, nº 38.
- OLIVEIRA, João Pacheco de, (1993). A viagem da volta: reelaboração cultural e horizonte políticos dos povos indígenas no nordeste. In: *Atlas das terras indígenas no Nordeste*. Rio de Janeiro: PETI/Museu Nacional.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de, (1988). *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAMP.
- OPAN, (1974). *Informativo Macaxeira*, nº 15, Porto Alegre, dez.
- POLANCO, Héctor Diaz, (1985). *A questão étnico-nacional*. México: Linea..
- RICARDO, Carlos Alberto, (1995). Os índios e a socio-diversidade nativa contemporânea no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.
- SANTOS, Silvio Coelho dos, (1975). *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento.
- SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta, (1995). Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/UNESCO.
- TOURAINÉ, Alain, (1995). A revolta das comunidades. *Folha de São Paulo*, Caderno "Mais!", 12 nov.

II ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA, (1989). *Relatório*. Manaus.

IX ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E ACRE, (1996). *Documento final*. São Gabriel da Cachoeira.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1983). Autodeterminação indígena como valor. In: *Anuário Antropológico 1981*. Fortaleza/Rio de Janeiro: Edições Universidade Federal do Ceará/Tempo Brasileiro.