

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

EDUCAÇÃO PARA MANEJO E DOMESTICAÇÃO DO MUNDO
ENTRE A ESCOLA IDEAL E A ESCOLA REAL
Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro

Doutorando: Gersem José dos Santos Luciano

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

Brasília/DF, 2011

Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real
Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro

Gersem José dos Santos Luciano

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia.

Orientador: Professor Doutor Stephen Grant Baines

Brasília/DF

Outubro de 2011.

Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real
Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro

Gersem José dos Santos Luciano

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Antropologia.

Banca Examinadora:

Professor Doutor Stephen Grant Baines (Orientador)
Universidade de Brasília

Professora Doutora Alcida Rita Ramos
Universidade de Brasília

Professor Doutor José Pimenta
Universidade de Brasília

Professor Doutor Antônio Carlos de Souza Lima
Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Rita Gomes do Nascimento (Potiguara)
Secretaria Estadual de Educação do Ceará

Professor Cristian Teófilo da Silva (suplente)
Universidade de Brasília

Brasília/DF

Outubro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Stephen Baines, pela orientação paciente, presente e iluminadora: obrigado por ter me aceito e pela confiança neste trabalho.

À profa. Dra. Rosa Helena e ao prof. Dr. Silvério, pela força, pelo estímulo e pela amizade de sempre.

Ao prof. Dr. Antônio Carlos de Souza Lima, pelas oportunidades de debates sobre o Ensino Superior Indígena no âmbito do Projeto Trilhas de Conhecimento.

À minha mãe Marcília, pelo carinho, afeto e exemplo de garra e generosidade que sempre me inspirou na vida.

Ao meu saudoso pai, eterno amigo e companheiro, a ti ofereço esta conquista.

Aos meus filhos Jean, Genaro, Gilney e Geana, pelo carinho, respeito e paciência por tanto tempo de minha ausência. Obrigado por serem tão dóceis e amáveis. Vocês são os meus melhores presentes de Deus.

À minha esposa, companheira e amiga, Rosenilda, pela paciência e perseverança nas horas mais difíceis da vida. Obrigado pela compreensão. Que Deus nos ilumine.

Aos amigos Camico e Raylene, por terem sido ombro amigo nesses anos de solidão, estresse e sacrifícios. Obrigado pelas horas de descontração.

Aos colegas e amigos estudantes da UNB que também colaboraram para este trabalho com horas de conversas e entrevistas: Camico, Raylene, Edilson Martins, Suliete Baré, Kranklim Baniwa, Luís Tucano e Lúcia Alberta Baré.

À Lúcia Alberta Baré pelo importante apoio recebido. Obrigado pela amizade, confiança e generosidade profissional e humana.

À Ellen Vaz pelas sugestões, críticas e contribuições, mas principalmente pelo apoio moral e amizade iluminadora.

Aos dirigentes da SECAD/MEC, pelo apoio ao meu projeto de estudos. Obrigado pela paciência e compreensão.

Aos dirigentes da Universidade Federal do Amazonas, que nos últimos dois anos me permitiram concluir meu doutorado, mesmo na fase probatória de admissão profissional.

Aos dirigentes da Universidade de Brasília, em especial aos dirigentes e docentes do Departamento de Antropologia (DAN) por terem me acolhido e me possibilitado chegar até aqui.

RESUMO

Este trabalho analisa a demanda dos povos indígenas do Alto Rio Negro por educação escolar e universitária verificada nos últimos anos e o lugar que a escola e o mundo moderno ocupam no imaginário atual desses povos, a partir do qual projetam e constroem seu futuro. O principal pressuposto é de que, após séculos de contato e dominação colonial, estes povos decidiram buscar apropriar-se dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno, para resolver ou ao menos amenizar os problemas que enfrentam desde o período pré-contato até aos dias de hoje. Neste sentido, a escola foi escolhida como um dos principais meios para essa apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida. A escola indígena, portanto, não é vista como instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais, como pressupõe a idéia mais comum de escola indígena diferenciada, mas como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra-aldeia global. O trabalho sugere que em relação aos problemas de culturas e identidades, é desejável que a escola contribua, facilite e apóie, mas estes devem ser de responsabilidade geral das famílias, das comunidades e dos povos indígenas.

Palavras-chave: 1. Rio Negro 2. Povos indígenas 3. Escola 4. Educação 5. Indigenismo

ABSTRACT

This PhD thesis analyses the demands of Indigenous peoples of the Upper Rio Negro, in the northwest of Amazon state, Brazil, to have access to school and university education, which has become clear over recent years, and the place which the school and the modern world have in the present-day thinking of these native peoples, from which they project and construct their future. The main presupposition is that, after centuries of contact and colonial domination, these peoples have decided to appropriate knowledge, goods and services of the modern global world, to solve or at least to ease the problems they face from the pre-contact period up to present times. In this sense, the school was chosen as one of the principal means to appropriate White people's knowledge. Thus, the Indigenous school is not seen as a preferential instrument for strengthening or recuperating traditional cultures and identities, as has been presupposed in the most widely spread idea of a differentiated Indigenous school, but as a mechanism to approach and interact with the extra-village global world. This thesis suggests that in relation to problems related to cultures and identities, it is desirable that the school contributes, facilitates and gives support, but that these should be the general responsibility of families, communities and Indigenous people.

Key-words: 1. Rio Negro 2. Indigenous peoples 3. School 4. Education 5. Indigenism.

LISTA DE SIGLAS

- ABA – Associação Brasileira de Antropologia
- ACIRI – Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- APIARN – Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- CSN – Conselho de Segurança Nacional
- CAPES/MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAPOIB – Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
- CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
- CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação
- CGEEI/MEC – Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
- CIPAC – Conselho Indígena de Pari Cachoeira
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- COLE – Congresso de Leitura do Brasil
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
- COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
- COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
- COPIARN – Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro
- CPF – Cadastro de Pessoa Física
- DFID – Department For International Development
- DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
- ECO 92 – Conferência Mundial sobre Meio Ambiente em 1992 (RIO 92)
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA – Estados Unidos da América
- FACED – Faculdade de Educação
- FEPI/AM – Fundação Estadual dos Povos Indígenas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GEEI – Gerência de Educação Indígena

GIZ – Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit

GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IERAM-AM – Instituto de Educação Rural do Amazonas

IES – Instituição de Ensino Superior

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFP – International Fellowship Program

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISA – Instituto Socioambiental

KFW – Kreditanstalt für Wiederaufbau (Banco Alemão)

LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MARI – Grupo de Pesquisa USP

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MN- Museu Nacional

MNTB – Movimento Novas Tribos do Brasil

MS – Ministério da Saúde

NEPPI – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos

OIBI – Organização Indígena da Bacia do Içana

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas
PCH – Pequena Central Hidrelétrica
PCN – Projeto Calha Norte
PDDE/MEC – Programa Dinheiro Direto na Escola/MEC
PDPI – Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas
PFL – Partido da Frente Liberal
PROLIND/MEC – Programa de Formação de Professores Indígenas em Licenciaturas Interculturais.
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEDH/PR – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEIND/AM – Secretaria de Estado para os Povos Indígenas
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SESU/MEC – Secretaria de Educação Superior
SIL – Summer Institute of Linguistics
SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TEE – Territórios Etnoeducacionais
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UCIRT – União das Comunidades Indígenas do Rio Tiquié
UEA – Univesidade do Estado do Amazonas
UFAC – União Familiar Cristã de Pari Cachoeira
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

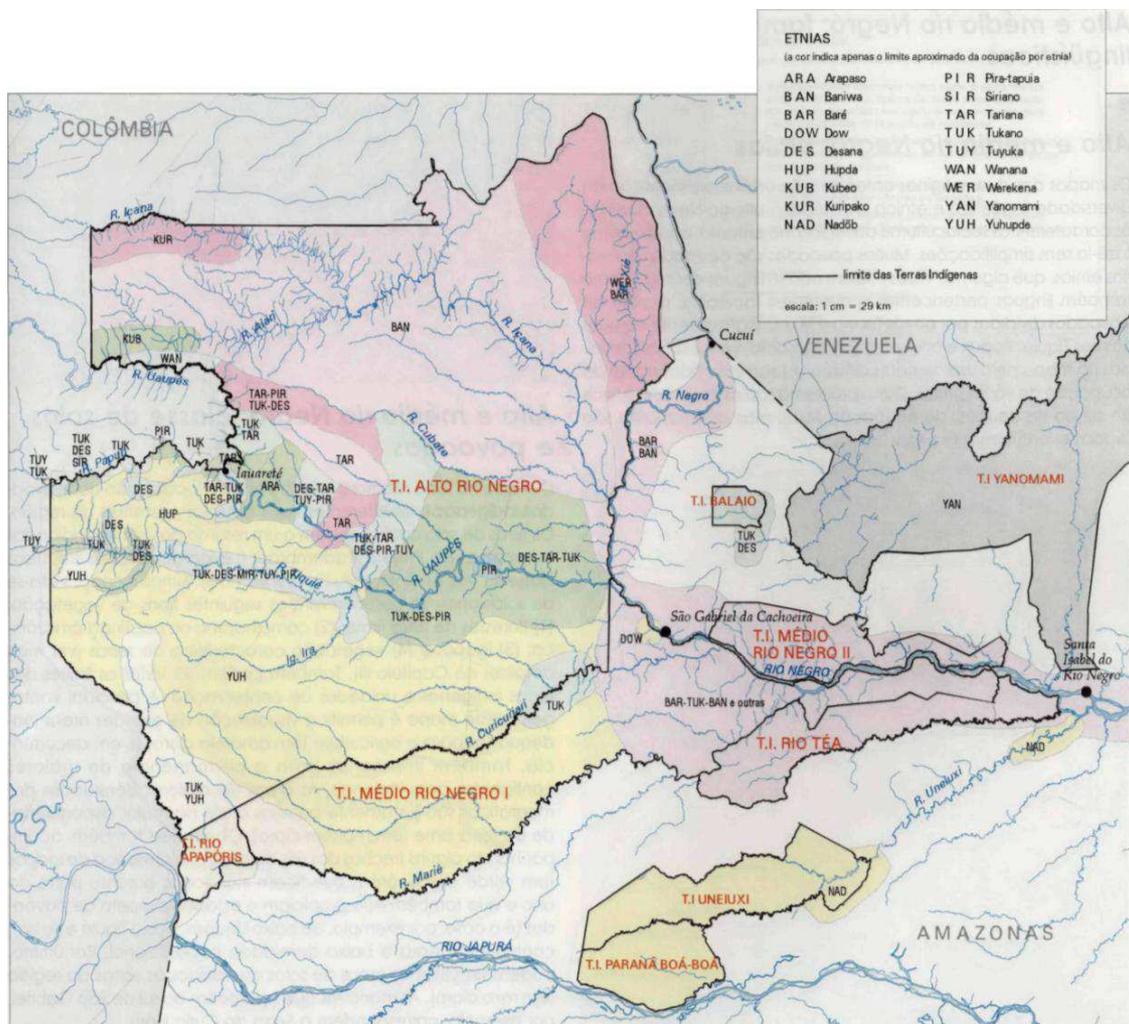
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNI – União das Nações Unidas

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

MAPA ALTO E MÉDIO RIO NEGRO: ETNIAS



Fonte: Mapa-Livro – FOIRN/ISA/MEC, 1998

SUMÁRIO

Apresentação do Autor	14
A vida na aldeia	14
Vida de internato	16
Encontro com o movimento indígena	18
Trajetória Escolar	21
Trajetória profissional: o desafio das políticas públicas.....	24
Trajetória que segue	31
Introdução	33
Precedentes	33
Itinerário acadêmico	35
Breve panorama da educação escolar indígena no Brasil	41
Área etnográfica da pesquisa	47
Produção acadêmica sobre educação escolar indígena	50
Produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Alto Rio Negro.....	59
Organização da pesquisa	63
Objetivo do trabalho	66
Estrutura do trabalho	68
Capítulo I: Educação escolar indígena em Debate	74
1.1 Povos indígenas e educação escolar	74
1.2 Antropologia e educação	82
1.3 Antropologia e educação escolar indígena no Brasil	87
1.4 Modelo SPI	89
1.5 Modelo FUNAI	92
1.6 A década de 1990: o sonho da escola indígena cidadã.....	97
Capítulo II: Os povos indígenas do Alto Rio Negro na era do contato.....	105
2.1 Material etnográfico consultado	110
2.2 Breve contexto histórico	115
2.3 Agonia das grandes tradições	119
2.4 O movimento indígena e a luta pela reafirmação da identidade étnica.....	131
Capítulo III: Os povos indígenas do Rio Negro e a escola	137
3.1 As primeiras escolas: escolas internatos	137

3.2 A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro.....	153
3.3 A luta por educação escolar indígena continua	167
Capítulo IV: Os dilemas atuais da educação escolar indígena no Rio Negro....	176
Capítulo V: Escola indígena: entre a perspectiva civilizacionista e culturalista	225
Capítulo VI: As noções de resiliência e complementariedade entre os povos	
Indígenas do Rio Negro	264
6.1 Pedagogia do diálogo e da complementariedade	292
Capítulo VII: Reconhecimento, autonomia e manejo do mundo: o desafio das	
Pedagogias indígenas	287
7.1 Autonomia, Manejo do mundo e multiculturalismo	321
7.2 A crise do movimento indígena: caminho difícil da autonomia.....	325
Considerações finais	335
Referências Bibliográficas	343
Anexo 1: Trajetórias e alguns professores indígenas do Rio Negro	367

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

A vida na aldeia

Cenário paradisíaco com riqueza de fauna e flora e belas cachoeiras de águas negras estas são características do lugar onde nasci em 1964, no Yaquirana Rendá (Sítio Jaquirana), próximo ao Centro Missionário Carará-Poço ou Bitiro Ponta, como era conhecido pelos índios da região, atualmente denominado como Distrito de Assunção do Içana, sede do centro missionário salesiano no Rio Içana. O Rio Içana é conhecido como o Rio dos baniwa, afluente da margem direita do Rio Negro, no Município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas. Lá eu vivi a minha infância, adolescência e juventude até aos 30 anos de idade. Meu pai era filho de uma importante liderança baniwa ciuci¹ do Baixo Rio Içana conhecido como Leopoldino Iderci (Wright, 2005: 226 e 249).

Em 1994 toda a minha família se mudou para a sede do município, a então pequena cidade de São Gabriel da Cachoeira, fugindo de escassez de alimento e em busca de escola com estudos mais elevados. A escola da missão Assunção do Içana só oferecia à época até 3º ano primário. Mas a principal causa da mudança para a cidade foi a dificuldade que meu pai enfrentava para sustentar a família na questão alimentar, uma vez que, embora eu e um irmão mais novo já fossemos jovens, estávamos constantemente presos ao tempo da escola e da Igreja sem condições de ajudar nosso pai na caça, na pesca e na roça. Além disso, éramos 10 pessoas na família e outros irmãos ainda eram crianças e as três irmãs, embora já adultas, não podiam ajudar nossos pais na caça, na pesca e na roça por serem mulheres (de acordo com a tradição baniwa não podem pescar e caçar), além de estarem permanentemente na missão, trabalhando para as freiras. A região do Baixo Rio Içana é uma região muito escassa de peixe e em função de alta concentração demográfica gerada a partir da instalação de missões e comunidades essa situação havia se agravado consideravelmente.

O período da minha infância corresponde aos últimos anos das grandes tradições baniwa, uma vez que a partir da segunda metade da década de 1970, muitas delas, como o “cariamã”, o “ritual do adabí” e a festa do “dabucuri com yurupari”² foram extintas

¹ Ciuci é um dos sibs mais elevado da estrutura social baniwa.

² O cariamã, o ritual do adabí e a festa do dabucuri são os principais rituais tradicionais do povo baniwa. O cariamã é um ritual de iniciação que geralmente dura duas semanas e segue modalidades diferentes para meninos e meninas. O ritual do adabí consiste em troca de surras nas costas entre afins (homens) como sinal de sociabilidade do grupo e para reparar eventuais desavenças. A festa do dabucuri

por proibição expressa dos missionários. Ainda tive o privilégio de participar de algumas cerimônias e rituais dessa natureza na aldeia Massarico e Tucunaré Lago, coisa que meus filhos, infelizmente, não puderam mais ter. A aldeia Massarico, hoje abandonada, era uma grande aldeia e referência do grupo ciuci do Médio Rio Içana, razão pela qual as principais festas e cerimônias eram realizadas lá.

Meu avô Leopoldino era uma importante liderança Baniwa do médio rio Içana, que morava na aldeia Tucunaré Lago, aonde meu pai Tanagildo nasceu e se criou. Os nomes Leopoldino e Tanagildo foram dados por missionários. A liderança regional do meu avô possibilitou a ele, com apoio de seus comunitários, empreenderem nas décadas de 1940 e 1950 três viagens a canoa e remo para Manaus, a fim de contatar com autoridades estaduais e adquirir mercadorias básicas. Cada viagem durava em média seis meses: dois meses para descer os rios Içana e Negro até Manaus e quase três meses para fazer o caminho de volta, desta vez subindo os rios. Foi durante uma dessas viagens de retorno de Manaus que meu pai conheceu minha mãe (Marcília), nas proximidades de São Gabriel da Cachoeira. Essa é a principal razão por que eu sou falante de nheengatu e não baniwa. Meu pai quando casou com minha mãe falava baniwa, mas a partir do casamento e pelo fato de minha mãe ser falante de língua nheengatu, ele passou a falar apenas nheengatu, uma vez que ele também falava a língua (à época todos os baniwa do Baixo Içana, além de falarem baniwa, também falavam o nheengatu pela proximidade e interação com os baré do Rio Negro que falam nheengatu até hoje) deixando de falar o baniwa. Além disto, para a mentalidade da época, falar nheengatu era mais “civilizado” do que falar baniwa, na medida em que os falantes de nheengatu (os baré que haviam deixado de falar sua língua própria) se consideravam caboclos culturalmente superiores aos demais povos, por terem mais tempo de contato com os não índios. Desse modo, meu pai sempre sofreu muita discriminação por parte da minha mãe e dos seus familiares, que o chamavam de *macú*, denominação pejorativa muito utilizada pelos indígenas e não indígenas da região como forma de xingar e humilhar o outro. Na verdade *macú* é nome de um povo indígena habitante da região do Rio Tiquié e proximidades da cidade de São Gabriel da Cachoeira, cuja principal característica é a forte resistência cultural e étnica em relação a outras etnias e aos não indígenas.

consiste em comemorações pela abundância de alimentos que uma comunidade oferece a outra (troca) como sinal de prestígio e amizade.

Essa questão linguística gerou problemas e fortes constrangimentos entre os baniwa, dos quais eu também fui vítima muitas vezes. Isso aconteceu porque os baniwa habitantes do Baixo Rio Içana, com mais tempo de contato e com permanente interação com o povo baré e com os não indígenas da sede do município, haviam substituído a língua baniwa pelo nheengatu por imposição dos missionários e incentivados pela valorização da língua nheengatu em toda a região. Com a criação e a consolidação do movimento indígena organizado ao longo dos anos 1970-1980 e suas bandeiras de luta pela terra tradicional, pelas línguas nativas e pelas tradições socioculturais ancestrais, os baniwa falantes do nheengatu passaram a ser discriminados por outros baniwa falantes do baniwa, como se fossem menos baniwa ou até não baniwa, por não falarem a língua, desrespeitando a própria organização social tradicional baniwa que é patriarcal e a compreensão de que ser baniwa é uma questão de identidade e não necessariamente de quem fala ou não a língua baniwa.

A vida na aldeia até aos meus doze anos foi para mim inesquecível e marcou profundamente minha personalidade e identidade. Até meus oito anos vivi com meus pais no sítio yaquirana e depois a família se mudou, a convite do Pe. Carlos Galli, para a proximidade da sede da missão em Assunção do Içana onde passamos a morar até 1994, quando mudamos para São Gabriel da Cachoeira. Nessa época, Assunção do Içana chegou a ter 850 moradores, o que tornou escasso a caça e a pesca ao redor da missão, obrigando muitas famílias, principalmente ciuci a migrarem para a sede do município. No meu caso, os compromissos com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) na condição de dirigente da entidade no período de 1987-1996, me forçaram a aceitar a mudança. A FOIRN era então uma organização indígena recém fundada para defender os direitos indígenas da região, que hoje, congrega mais de 100 organizações indígenas locais e étnicas.

Os anos de vida na aldeia foram marcantes. Acompanhava toda atividade do meu pai com quem aprendi as coisas da vida baniwa, das lições morais, espirituais e as necessidades para a vida material e sociocultural. Frequentava todas as atividades comunitárias. Gostava de pescar, caçar, trabalhar na roça e produzir os materiais artesanais para minha mãe, utilizadas na produção de farinha e seus derivados.

Vida de internato

Aos 12 anos de idade iniciei minha trajetória extra-aldeia, quando, com a concordância de meus pais, aceitei o convite dos missionários e fui estudar durante nove

anos no regime de internato com os missionários salesianos (1975-1985) nos diversos centros missionários da região aonde havia escolas com séries de ensino mais elevadas, distantes do Rio Içana³ e da minha aldeia. Foram dois anos na missão de São Gabriel da Cachoeira, sede do município; três anos na Missão de Taracuí, no Rio Uaupés, área dos povos indígenas falantes de língua tucano; dois anos em Manaus e dois anos na missão de Barcelos. Nesse período, eu voltava para a aldeia durante as férias, julho e dezembro/janeiro/fevereiro.

Nunca imaginei que um dia poderia conhecer uma boa parte do mundo branco. Meu principal sonho era aprender coisas dos brancos na escola e um dia poder ter algumas coisas simples, como pão, biscoito, roupa, relógio e ser professor da minha comunidade. No entanto, a vida na escola-internato possibilitou conhecer e experimentar o lado cruel da vida no mundo branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, a falta de hospitalidade, o individualismo e o egoísmo. A vida de aldeia havia me ensinado a evitar e combater essas mazelas das pessoas, principalmente por ocasião dos ritos de iniciação, dos ritos do dabucuri e das atividades coletivas. Na aldeia quase tudo era partilhado na família e na comunidade, ao contrário da missão, onde a comida, o pão, embora produzidos pelos alunos indígenas, não podiam comer. Onde a casa dos padres construída pelos indígenas, mas não tinham acesso, não podendo dispor dela em caso de necessidade. Tudo isso, desde o início, me despertou forte sensação de injustiça, de desigualdade, uma vez que o cheiro do pãozinho e da comida me despertava uma sensação estranha, perguntando por que era assim, por que eu e meus colegas indígenas não podíamos partilhar daquilo. A resposta interna era: vou estudar, ainda que com muito sacrifício (e foi muito sacrifício), para um dia poder ter acesso àquele pãozinho e àquela comida. Num primeiro momento, induzido pelas pregações e promessas espirituais dos padres, tive certa vontade de ser religioso, mas logo descobri a contradição entre as pregações dos padres e suas práticas, pois pregavam hospitalidade, caridade, fraternidade, pureza, mas não praticavam nada disso. Ao contrário, não partilhavam suas casas, suas comidas (comiam de portas fechadas), exploravam e maltratavam/castigavam os índios. Assim caiu por terra minha crença nas promessas que me haviam iludido ao longo dos anos de internato.

³ Assunção do Içana, naquela época (1974), era a comunidade que tinha a escola mais avançada de todo o rio Içana, mas só oferecia as três primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente, a comunidade dispõe de escola com ensino médio completo e em todo o rio Içana funcionam cinco escolas com ensino fundamental completo.

Posso dizer que os anos de internato foram marcantes na minha vida e com certeza foram decisivos para a minha vida de militância política, acadêmica e profissional. O afastamento dos pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. Nas primeiras semanas e meses passava noites chorando, de saudade da família, da casa, da comida, da vida comunitária e da aldeia. Mas também os maus-tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis.

Encontro com o movimento indígena

Em 1983 concluí o segundo grau (atual ensino médio) e no ano seguinte voltei para minha aldeia Cararapoço aonde comecei a lecionar na escola local. Confesso que até então não tinha nenhuma noção da história, da luta e da situação indígena nem mesmo tinha consciência de mim mesmo, que era índio baniwa, pertencente a uma história determinada e longa. Eu já estava com 20 anos e com segundo grau completo, tendo estudado em São Gabriel, Manaus e Barcelos. Neste período começava a ser implantado na região o Projeto Calha Norte (PCN)⁴, associado à implantação de empresas mineradoras, como a Paranapanema e a Goldamazon, destinadas para pesquisa e lavra de recursos minerais, dentre as quais a região do Rio Içana. Antes da chegada da empresa, os curipaco do Alto Rio Içana já trabalhavam o ouro. Por duas vezes eu tive a oportunidade de ir a este garimpo para trabalhar. As empresas começaram a transitar pelo Rio Içana e eu cheguei a transportar as mercadorias das empresas a troco praticamente de alguns poucos quilos de charque (jabá), de biscoitos e alguns litros de óleo diesel, sem ter noção nenhuma do que aquela atividade mineral que eu estava ajudando podia significar para mim e para todos os povos indígenas da região.

Alguns missionários católicos, como Pe. Afonso Casanovas, pároco de Assunção do Içana, e Irmã Firmina, salesiana da Missão de São Gabriel da Cachoeira, começaram a nos falar que aquelas empresas e suas atividades poderiam significar o roubo e a tomada de nossas terras, mas no começo ninguém deu muita atenção. Diante dessas críticas de alguns missionários, o governo federal, por meio da área militar (Conselho de Segurança Nacional – CSN), com apoio do governo do Estado do

⁴ PCN é um projeto do governo da época militar que objetiva ocupar as regiões de fronteira da região norte, por meio de pelotões do exército, de projetos de desenvolvimento econômico (precisamente de exploração mineral) e de projetos de colonização. O projeto de colonização previa levar famílias pobres da região nordeste para a ocupação das áreas de fronteiras, consideradas pelos militares como “vazios demográficos”.

Amazonas e da FUNAI, resolveu convocar uma assembléia dos tuxauas de todo o Alto Rio Negro, na esperança de que as lideranças indígenas aprovassem os megaprojetos em cursos. Como professor e um dos poucos com escolarização secundária, fui indicado pela minha comunidade para compor a sua delegação que iria participar da assembléia, que contou com aviões da Força Aérea Brasileira para transportar as mais de trezentas lideranças indígenas. Foi uma assembléia de muitas discussões e, mesmo sem entender muita coisa, fui indicado pelas lideranças indígenas da minha região para compor a primeira Diretoria Executiva da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) criada durante a Assembléia, à revelia dos organizadores, para contrapor aos objetivos e propósitos dos projetos governamentais. Assim, fui eleito vice-presidente da nova organização. Foi um marco histórico para a minha militância política.

No mesmo ano ajudei a criar a primeira organização indígena baniwa com sede em Assunção do Içana, a ACIRI (Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana). Inicialmente somente os católicos aderiram, uma vez que os pastores evangélicos, diziam que essas atividades eram do diabo, por serem dos católicos. Só muito mais tarde começaram a aderir. Apesar de tudo, eu não conseguia entender muito porque as empresas mineradoras e os projetos militares poderiam ser tão nocivos, já que prometiam progressos sociais, escolas, hospitais, transportes, emprego, salários, etc.

Com a oposição dos povos indígenas aos referidos projetos, coordenada pela FOIRN, as empresas e os militares passaram a perseguir, ameaçar e praticar violências contra os indígenas em toda região. Foi aí que tomei consciência sobre os alertas dos missionários e passei a ser um participante ativo de lutas contras as empresas mineradoras e as práticas repressoras dos militares na região. Enfim, havia entendido que tudo o que me haviam ensinado que era necessário respeitar a autoridade e que o governo era um protetor e provedor, era uma meia verdade, ou mesma falsidade. Mas a luta não foi fácil, mesmo na missão de Assunção: enquanto o Pe. Afonso apoiava a nossa luta, as freiras salesianas na casa ao lado sob a coordenação da Irmã Elizabeth apoiavam as empresas, dando comida e hospedagem aos seus dirigentes e funcionários que passavam por lá.

No início de 1996 fui eleito como Coordenador Geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) para o mandato de dois anos, assumindo em um período difícil da organização, então com sete anos de existência, por conta de sua primeira crise administrativa e financeira. Por conta do convite para dirigir a Secretaria de Educação do meu município, só fiquei na função por um ano e meio e

neste período o que conseguimos fazer, além de reduzir as dívidas e pendências administrativas, foi reduzir a equipe para torná-la mais sustentável e reorganizar sua estrutura institucional tornando-a mais transparente e participativa. Um detalhe importante: conseguimos adquirir o primeiro veículo para a organização: uma kombi.

Além da experiência de dirigente da FOIRN e da COIAB que totalizou 12 anos da minha vida, ainda atuei ativamente na criação e consolidação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR (Atual Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM) e da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB). A COPIAR foi criada em 1989 e, apesar de não ser uma organização formal legalizada, teve papel histórico fundamental na luta pela educação escolar indígena bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural no Brasil. Fui membro da coordenação executiva da comissão por sete anos, entre 1989 e 2006. Foi um período de rica aprendizagem. A COPIAR adotou uma metodologia administrativa fantástica, ausente nas atuais organizações indígenas do Brasil, que era de praticar um modelo de administração radicalmente aberto e transparente. A prestação de contas de recursos recebidos e administrados era feita de forma descentralizada, coletiva e pública pelos coordenadores das comissões regionais, correspondendo às sub-regiões de abrangência. A verificação era feita nota por nota, recibo por recibo, em reuniões públicas. É difícil imaginar como isso era possível, logicamente com momentos críticos e de tensão, mas suficientemente eficiente e eficaz nos seus resultados. A COPIAR foi transformada em 2002 em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) desta vez como uma organização formal e ampliada para a toda a região amazônica, compreendendo nove estados: Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Tocantins e Amapá. Desde então se tornou hierarquizada e centralizada, aos moldes de outras organizações indígenas, espelhos das organizações não indígenas, na minha ótica perdendo sua força política e sua capacidade de articulação, mobilização e intervenção interna e externa.

A CAPOIB foi criada em 1989, com objetivo de responder à necessidade de um movimento indígena nacional ou mesmo de uma organização indígena de caráter nacional, após a derrocada da União das Nações Indígenas (UNI). A UNI foi pioneira na articulação indígena nacional na década de 1980 e início da década de 1990, cujo auge foi sua atuação marcante junto à Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988 na luta intransigente e habilidosa pela garantia dos direitos indígenas na Constituição Federal aprovada em 1988, com avanços e conquistas históricas. Desde a sua criação,

pude acompanhar a trajetória da CAPOIB até 2003 quando foi abandonada pelas lideranças e organizações indígenas, após experiências fracassadas de gestão administrativa e financeira, sem muitos feitos extraordinários, a não ser a fracassada organização de eventos de resistência por ocasião das comemorações de 500 anos de “descoberta” do Brasil em Porto Seguro/BA no ano de 2002. Durante o evento ocorreu uma divisão entre os participantes da conferência indígena e uma repressão violenta da polícia baiana contra a marcha indígena, resultando em muitos feridos entre as lideranças indígenas. A causa principal da divisão foi a divergência interna quanto ao diálogo com o então governo de Fernando Henrique Cardoso.

Trajetória Escolar

Como já afirmei anteriormente, o percurso acadêmico nunca fez parte dos meus sonhos de criança e juventude, por considerá-lo impossível para um baniwa de aldeia. Meu maior sonho havia se realizado com a conclusão do ensino médio e quando pisei numa sala de aula da minha aldeia, na condição de professor. Mas, às vezes, boa dose de sorte e determinação pode ajudar a ir muito além dos sonhos. É como classifico e qualifico o meu percurso escolar. Segundo minha mãe a primeira grande sorte me aconteceu aos três meses de vida (1964) quando eu praticamente fui dado morto por ela, acometido por coqueluche na aldeia. Ela chega a classificar o fato de milagre.

Em 1992 aconteceu a segunda dose de sorte. Eu estava no meu quinto ano de dirigente da FOIRN, quando numa manhã de sexta-feira, ao chegar em casa de uma viagem às aldeias, ouço pela então Rádio Nacional de São Gabriel da Cachoeira (hoje rádio municipal de São Gabriel da Cachoeira), que aquele era o último dia de inscrição para o primeiro curso de extensão da Universidade Federal do Amazonas na sede do município. Tratava-se de um curso de licenciatura em filosofia, disciplina com a qual havia tido contato nos anos de internato com os missionários salesianos, razão pela qual, logo me despertou o interesse e consegui realizar a inscrição para o vestibular nas últimas horas do prazo. Como Diretor da FOIRN, com a tarefa de articular quase mil comunidades indígenas em um período muito tenso por conta da invasão de garimpeiros à região, eu não tinha tempo para estudar; havia quase 10 anos que tinha concluído o ensino médio e desde então não pegava em livro algum para estudar, o que me levou a um desânimo e descrença na possibilidade de sucesso nas provas do vestibular universal. Com o estímulo de alguns amigos fiz as provas e quando saiu o resultado, para minha surpresa, havia conseguido passar em terceiro lugar. Era a sorte ou o

merecimento mais importante da minha vida. Mas a realização do curso, concluído no final de 2005, não foi nada fácil. Tive que continuar trabalhando duramente na direção da FOIRN e ao mesmo tempo estudar, ou seja, seis horas de trabalho na FOIRN e quatro horas de aula por dia durante quatro longos anos.

Se por um lado, a realização do curso de filosofia foi resultado de uma boa dose de sorte e de casualidade, sem possibilidade de escolha, por outro lado, foi uma casualidade acertada e definidora para a consolidação da minha trajetória política e profissional no mundo indígena brasileiro e na trajetória acadêmica. Além disso, os anos de estudos de filosofia foram particularmente ricos e marcantes na vida pessoal e para a luta dos povos indígenas da região, uma vez que se formou o primeiro grupo de indígenas graduados que passaram a exercer liderança em várias frentes do movimento indígena local e regional e até na vida municipal. Entre 1996 e 1999, o município de São Gabriel da Cachoeira foi administrado por alunos do curso, um indígena e um não indígena, vice-prefeito e prefeito, respectivamente, com os quais tive a oportunidade de trabalhar à frente da Secretaria Municipal de Educação. No âmbito da FOIRN, o presidente eleito em 2000 foi outro colega indígena do curso. Em geral, todos os indígenas do grupo, hoje exercem funções estratégicas e relevantes para a vida do município e do movimento indígena, local, regional e nacional.

A continuidade na formação acadêmica em nível de pós-graduação foi consequência dessa primeira experiência tanto no aspecto do gosto e da vontade de desvendar e conhecer mais o mundo branco quanto no aspecto das necessidades técnicas e instrumentais de empoderamento e qualificação das funções que fui assumindo dentro do movimento indígena e indigenista do país. Meus interesses nunca foram apenas de aprender e partilhar os meus conhecimentos, mas também de contribuir com processos de construção de políticas mais coerentes com os anseios indígenas, tendo participado intensamente de diferentes momentos e espaços de discussões e experiências de iniciativas nessa direção. Nos últimos anos, passei a incorporar a essa agenda pessoal de debate e experiências, a questão do ensino superior, tanto como gestor e liderança. Essa dupla tarefa foi muito rica e de muita aprendizagem no cotidiano da vida. Pouca gente consegue ter a oportunidade de viver experiências e ao mesmo tempo poder analisar, avaliar e propor mudanças a essa experiência em curso.

Particularmente em todo o período de doutoramento tive esta oportunidade, pois ao mesmo tempo em que eu era o responsável no MEC para coordenar os debates e a formulação das políticas de ensino superior para indígenas, eu era também estudante do

ensino superior. Transitar ao mesmo tempo nas instâncias do governo, da academia e do movimento indígena e indigenista mais amplo foi fundamental para não perder de vista a visão geral e real da problemática. No campo do debate sobre o ensino superior indígena, minha experiência de participação do Comitê Assessor do Projeto Trilhas de Conhecimento⁵ entre os anos 2004 e 2008, foi fundamental para perceber certas nuances extremamente complexas que envolvem iniciativas no campo do acesso e permanência de indígenas no ensino superior. O projeto que tinha como objetivo apoiar iniciativas de universidades voltadas para ingresso e permanência de indígenas no ensino superior foi muito importante na organização e desenvolvimento de dois núcleos universitários (um no Mato Grosso do Sul, formado por uma rede de universidades públicas e comunitárias denominado de Rede de Saberes e outro na Universidade Federal de Roraima, denominado de INSIKIRAN) com a tarefa de produzir debates e propostas que pudessem abrir caminhos mais coerentes e consistentes na incorporação de indígenas nos cursos e programas universitários.

No Comitê Assessor do projeto dois indígenas participaram (eu e mais a saudosa Maninha Xucuru) de um total de oito membros, cujas reuniões eram em geral semestrais. Foi neste Comitê que pude verificar o tamanho da complexidade de abordagem do tema de educação superior para indígenas no Brasil, uma vez que desde o início perceberam-se divergências significativas nas percepções dos seus membros. A divergência mais importante estava relacionada à estratégia adotada pelo projeto por força do financiador de que o mesmo deveria focar exclusivamente no apoio às instituições universitárias e a representação indígena entendia que isso limitaria muito o alcance do projeto, se não apoiasse também a capacitação e mobilização do movimento indígena para atuar em direção aos propósitos maiores da iniciativa.

Na minha avaliação isso de fato aconteceu. O projeto fortaleceu a presença indígena nas universidades onde os núcleos foram criados e apoiados e essas experiências passaram a exercer influências muito positivas sobre outras instituições universitárias, ampliando o debate e as iniciativas de programas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior. No entanto, as iniciativas continuaram

⁵ O Projeto Trilhas do Conhecimento – o ensino superior de indígenas no Brasil, teve início em fevereiro de 2004, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e desenvolvimento (LACED/MN/UFRJ) com apoio financeiro da Fundação Ford através da Pathways to Higher Education Initiative. O projeto teve como objetivo de dar suporte ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas no Brasil através de sua formação no ensino superior, investindo no apoio financeiro no desenvolvimento de núcleos universitários que promovessem iniciativas voltadas para a educação superior de indígenas. (www.trilhasdeconhecimentos.br/projeto).

pontuais, isoladas e com muitas dificuldades de institucionalização como políticas públicas, principalmente quanto à definição de políticas de financiamento voltadas para garantir de forma adequada o ingresso, a permanência e as atividades de interação dos estudantes indígenas com suas comunidades. Ou seja, o projeto contribuiu para a sensibilização das instituições universitárias para o tema, mas não conseguiu influenciar os espaços centrais da educação superior, como a SESU/MEC, a CAPES/MEC, a ANDIFES, a FORGRAD. Meu entendimento é que faltou exatamente maior protagonismo indígena na cobrança e no convencimento das instâncias centrais de poder do Estado, capazes de formular e implementar políticas nacionais sustentáveis e institucionalizadas. Isso mostra o quanto a posição indígena dentro do Projeto Trilhas de Conhecimento a partir do Comitê Assessor tinha razão em cobrar que o mesmo pudesse também apoiar o movimento indígena no seu empoderamento mobilizador, articulador e cobrador de políticas mais amplas junto ao Estado e às suas diferentes instituições. Esta é em geral a principal lição do movimento indígena e indigenista nos últimos anos, que é o papel insubstituível da luta indígena em todas as iniciativas que visam garantir o respeito aos direitos e interesses dos povos indígenas.

Destaco que nesse período e com apoio do projeto Trilhas de Conhecimento foi criado o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), cuja tarefa foi articular uma rede de estudantes indígenas do ensino superior no âmbito do movimento indígena nacional, além de apoiar iniciativas de formação política e técnica de lideranças indígenas e dos próprios estudantes e profissionais indígenas. No entanto, o apoio inicial ao CINEP foi uma decisão interna da coordenação do projeto e não dos financiadores, o que impôs limitações importantes, principalmente quanto ao tamanho do apoio.

Trajetória profissional: o desafio das políticas públicas

No campo das políticas públicas, tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências interessantes. A primeira experiência foi como professor indígena da minha aldeia, funcionário do Estado do Amazonas. Foi a primeira experiência como assalariado do governo. Devo dizer que foi marcante pelo fato de ter sido a oportunidade de satisfazer um dos meus sonhos de jovem. Depois, durante três anos estive como Secretário Municipal de Educação e Meio Ambiente do Município de São Gabriel da Cachoeira/AM, entre 1997 e 1999, a convite de dois colegas do curso de filosofia que foram eleitos para a administração municipal. Foi o meu primeiro contato

com o mundo complexo da Administração Pública brasileira e uma grande aprendizagem no campo das políticas públicas. Foi realmente uma experiência rica de aprendizagens. O primeiro aspecto refere-se à autonomia que me foi dado para gerir os recursos destinados à educação, bem como para planejar e executar as ações, o que foi feito a partir da realização da I Conferência Municipal de Educação realizada logo no início da gestão e que resultou em um Plano Municipal de Educação que orientou toda a ação durante os três anos. Deste modo, foi possível verificar as possibilidades de alcance em termos de resultados esperados em um contexto político favorável, mas limitado pelas condições materiais, financeiras e burocráticas. De fato consegui imprimir mudanças históricas e programáticas no campo da educação escolar indígena, pois se tratava de um município com população de 90% indígena.

Em seguida, fui por quatro anos, coordenador e gerente técnico do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas - PDPI/MMA entre 1999 e 2003. O PDPI é um programa do governo brasileiro no âmbito do Ministério do Meio Ambiente, de apoio a projetos demonstrativos de iniciativas das comunidades indígenas da Amazônia Legal Brasileira. O programa conta com apoio financeiro e técnico da Cooperação Internacional do governo alemão (KFW e GTZ/GIZ) e inglês (DFID). Enquanto experiência demonstrativa, o projeto tem como principal missão, além da contribuição finalística com a sustentabilidade territorial e econômica, influenciar na mudança de velhas e viciadas práticas tutelares de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. A idéia inicial era garantir financiamentos aos projetos indígenas com regras administrativas e burocráticas mais flexíveis como possibilidade de garantir o respeito às realidades sócio-culturais indígenas. Foi resultado de uma ampla articulação política dos povos indígenas da Amazônia, sob a liderança da COIAB, que desde a realização da Conferência Mundial para o Meio Ambiente realizada no Rio de Janeiro em 1992 (ECO-92), reivindicava programas específicos voltados para atender suas principais demandas, principalmente as de auto-sustentação e de proteção territorial.

O projeto é pioneiro pelo seu caráter inovador no estabelecimento de relações entre o governo brasileiro, os povos indígenas e a cooperação internacional, inovando os princípios, conceitos e metodologias no desenvolvimento das ações junto às comunidades indígenas. Essa inovação política deveria assumir importância estratégica nas atuais e futuras discussões rumo à nova política indigenista. Essa ousadia tornou o projeto singular e complexo. Singular pela oportunidade ímpar que oferece para realizar mudanças ainda que pequenas e localizadas na relação estado/sociedade brasileira e os

povos indígenas do Brasil. Complexo, pois não é fácil romper cinco séculos de um modelo que privilegiava ações politicamente paternalistas, culturalmente etnocêntricas e preconceituosas e economicamente excludentes. O esforço pelo estabelecimento de diálogo intercultural entre o Estado, a sociedade envolvente e os povos indígenas do Brasil estimulou novas estratégias políticas voltadas para a superação da velha prática oficial de massacre, genocídio e negação de cidadania aos povos indígenas. Trato aqui a noção de diálogo intercultural, nos termos de Tubino (2004), enquanto possibilidade de diálogo baseado em reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais e étnicas, capaz de gerar políticas de ações transformativas (ver capítulo 1).

No tocante aos resultados de todo esforço, o projeto enfrentou muitas dificuldades, em grande medida, geradas a partir da racionalidade monoculturlista da política governamental. Além disso, carece dos mesmos problemas de todos os projetos de desenvolvimento patrocinados por agências oficiais de Estado, do não reconhecimento das diferentes formas de pensar, organizar e executar ações dos povos indígenas. A experiência do PDPI mostra como não bastam receitas bem intencionadas em escalas inferiores do poder estatal constituído, sem romper a tradição cultural, estrutural e política do Estado.

Em 2004 deixei o trabalho no PDPI para ingressar no Mestrado em Antropologia Social na UNB. A principal motivação para o ingresso na pós-graduação foram as dificuldades técnicas e teóricas enfrentadas no exercício das funções assumidas no campo das políticas públicas. Deste modo, um ano após conclusão do mestrado, ingressei em 2007 ao Doutorado também em Antropologia Social na UNB e logo no início consegui uma bolsa. Ocorre que, por ter uma família de sete filhos, o valor da bolsa não era suficiente para mantê-la, razão pela qual tive que abrir mão dela e procurar um emprego para manter a família e ao mesmo tempo estudar. No segundo semestre de 2007, venci um processo de seleção junto a Agência de Cooperação Técnica Alemã – GTZ, para atuar como perito local na assessoria direta à COIAB, a partir da sua sede de representação em Brasília. Atuei por um ano e meio nessa função e o que se pode tirar como lição da experiência é o fato de perceber que um propósito de apoio técnico que visa subsidiar processos de qualificação do trabalho administrativo, técnico e político de uma organização indígena não é uma tarefa fácil, por duas razões. A primeira é que a questão não é prioritária. As organizações indígenas têm basicamente duas prioridades: a primeira é correr atrás de recursos financeiros para sobreviver. Esquecem, portanto, que a dificuldade de acesso a recursos financeiros é

consequência da falta ou baixa qualidade de gestão de recursos. A segunda é buscar resultados políticos junto ao governo para legitimar o papel das lideranças junto às suas bases, daí a valorização da agenda do governo. Além disso, em alguns casos, propositadamente não há interesse em qualificar a gestão das organizações e suas atividades, por vícios incorporados à prática política e administrativa das lideranças das organizações, tais como: clientelismo, corporativismo de facções étnicas ou ideológicas (influências políticas externas de partidos, governos, etc.) ou mesmo práticas administrativas de má-fé.

A minha última importante experiência no campo de políticas públicas foi novamente no âmbito da educação escolar indígena: em 2008 fui indicado pelas organizações indígenas e homologado pelo Ministério da Educação como Conselheiro titular do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o mandato de quatro anos (2007-2010). Foi outra experiência marcante conhecer o que pensam, como pensam e principalmente como agem os representantes dos segmentos sociais e das elites políticas e econômicas que comandam a educação do país.

No início do segundo semestre de 2008, fui convidado pelo MEC para assumir a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁶. No início relutei aceitar, mas após algumas consultas a lideranças indígenas, acabei aceitando o desafio. A SECAD é uma Secretaria nova, criada no primeiro mandato do governo Lula, com o propósito de coordenar as políticas voltadas para a diversidade e para reduzir o analfabetismo no país. Ela nasce, portanto, com a difícil tarefa de dar visibilidade e prioridade aos segmentos sociais historicamente excluídos ou marginalizados das políticas nacionais de educação, dentre os quais, os povos indígenas. Essa Missão da SECAD mostra o desafio da educação escolar indígena, tida ora como missão nobre desafiadora, ora como tema chato, complexo e indesejável na esfera das políticas públicas governamentais. Senti a sensação de que para alguns membros cúpula do governo e do próprio MEC a SECAD é às vezes vista como o setor complexado e problemático. Mas também percebi e conheci pessoas muito sensíveis e comprometidas que acreditam que a SECAD e os segmentos sociais e os temas com os quais trabalha são nobres e representam uma riqueza importante no trabalho político-pedagógico da educação brasileira, e que, portanto, ela é mais do que necessária, é orgulho do Estado e do

⁶ Na gestão da Presidente Dilma Rousseff esta secretaria do MEC passou a ter outra denominação: Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI).

governo brasileiro, pois ela pode ajudar a pagar a dívida histórica de exclusão com esses segmentos da população brasileira.

O trabalho que procurei desenvolver seguiu uma lógica de planejamento segundo as demandas apresentadas pelo movimento indígena: a) realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI); b) reorganização/reestruturação da educação escolar indígena; e c) definição de pauta prioritária, em curto prazo, na busca de superação dos principais entraves da educação escolar indígena. A primeira tarefa foi posta em execução de forma imediata. A I CONEEI foi realizada em novembro de 2009, mas iniciada em novembro de 2008 com os preparativos e a realização de conferências locais das comunidades-educativas e das conferências regionais. A Conferência Nacional foi precedida por mais de 3.000 (três mil) conferências locais e 18 (dezoito) conferências regionais, contando com mais de 50.000 (cinquenta mil) participantes diretos. A Conferência aprovou um conjunto de medidas legais e administrativas que deverão nortear o processo de reorganização e reestruturação da política pública de educação escolar indígena no país. A principal medida será construir o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena para dar conta das lacunas ainda presentes na estrutura jurídica e administrativa do Estado em relação à política educacional destinada aos povos indígenas. Desse sistema espera-se resolver a necessidade de um financiamento próprio, a necessidade de um órgão específico normatizador da educação indígena e de controle social das políticas voltadas às escolas indígenas, a necessidade de sistema próprio de avaliação da educação e das escolas indígenas e a necessidade de definição das responsabilidades dos sistemas e das instituições de ensino. No que diz respeito à pauta prioritária de curto prazo, a decisão tomada foi aperfeiçoar, coordenar e tornar efetivo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, para melhorar os serviços educacionais prestados aos povos indígenas. Para isso foi elaborado e publicado o decreto 6168/2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais, que em síntese, estabelece uma mesa de diálogo, coordenada pelo MEC (ver capítulo VI).

Mas a experiência também revelou de forma muito clara os grandes desafios e entraves da educação escolar indígena no Brasil. O primeiro desafio é que o tema é tratado como periférico no âmbito dos governos e da política educacional brasileira, por isso nunca está entre as prioridades. Em função disso, para se desenvolver qualquer programa e ação precisa-se de gigantescos esforços e dedicação quase que obsessivo para se lograr êxitos mínimos. Como exemplo, cito o que aconteceu no ano de 2010.

Era o ano em que, com o embalo da I CONEEI, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/SECAD/MEC) deveria acelerar ações e programas prioritários no âmbito dos Territórios Etnoeducacionais. No primeiro semestre trabalhou-se intensamente para pactuar junto aos sistemas de ensino e às comunidades indígenas algumas ações prioritárias, dentre as quais, construções de escolas. Até o final do semestre havia se conseguido fazer chegar ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão financeiro do MEC, mais de 100 projetos de construções enviados pelos municípios. Para triste surpresa, fui informado que as construções de escolas indígenas, mesmo com a força de decreto presidencial dos Territórios Etnoeducacionais não eram prioridades, pois o gabinete ministerial havia decidido que a prioridade do ano em matéria de construções de escolas era de outro programa do MEC, Pró-Infância. Assim nossos projetos de escolas indígenas ficaram parados nos armários do FNDE sem análise e parecer técnico por falta de gente, uma vez que toda equipe existente estava voltada para os projetos de construções do Pró-Infância.

O segundo importante desafio é a falta de equipe no MEC. Em todo período que acompanhei e trabalhei no MEC, a equipe dedicada à educação escolar indígena nunca passou de 12 pessoas, a grande maioria com contratos temporários precários, o que gera constante volatilidade na equipe, o mesmo acontecendo no âmbito das estruturas dos estados e municípios. O mesmo acontece com infra-estrutura física. A equipe CGEEI/MEC sempre trabalhou em espaços extremamente reduzidos, sem espaço para guardar ou disponibilizar os materiais didáticos produzidos pelas escolas indígenas com o apoio do MEC.

O outro grande desafio é a monocultura da administração pública. Os procedimentos técnico-administrativos foram pensados para atender a realidade de comunidades urbanas. Tais procedimentos são impraticáveis às realidades das comunidades e escolas indígenas. Em muitas aldeias indígenas, como as do povo yanomami ou as da região do Vale do Javari não é possível construir escolas, desenvolver programas de formação de professores indígenas, distribuição de material e alimentação escolar seguindo as atuais regras da Administração Pública. São regiões remotas e de grandes extensões em que o único transporte entre as aldeias e as sedes municipais é transporte aéreo, assim mesmo, com grandes dificuldades e com altos custos e riscos. As regras de licitações são impraticáveis, uma vez que nenhuma empresa vai se dispor a desenvolver atividades de alto risco econômico e de vida nessas regiões mesmo com valores bem mais altos em relação a outras regiões e situações do

país. Também existem os técnico-burocratas insensíveis e inflexíveis que não ajudam a pensar e adequar os procedimentos burocráticos para essas realidades específicas sem ferir a lei, a moral e a ética profissional. Estes agentes colocam a burocracia acima das necessidades e valores humanos.

Essas distintas experiências me permitiram conhecer parte das diversas faces do indigenismo historicamente operante entre e para os povos indígenas e do complexo mundo da burocracia e da administração das políticas públicas, impondo-me enormes desafios e responsabilidades junto ao movimento indígena regional e nacional. De forma ainda muito preliminar, posso sugerir a partir das experiências pessoais que as relações dos povos indígenas com o Estado brasileiro estão longe de ser construtivas, considerando-se as diferentes perspectivas desenhadas pelos atores envolvidos de ambos os lados. Isto porque, se por um lado, os povos indígenas idealizam uma realidade de difícil concretização quando seus membros conseguem chegar a algum espaço de participação nos espaços de tomadas de decisões ou de implementação de políticas públicas, por outro lado, os dirigentes estatais desenhavam outra realidade quando aceitam que lideranças indígenas ocupem algumas funções gerenciais no âmbito das estruturas administrativas do Estado. Os povos indígenas entendem que por meio de seus membros nos espaços de governo podem mudar e adequar os instrumentos do Estado para atendimento de seus direitos e interesses, enquanto que os agentes de Estado entendem que os indígenas devem ajudar a convencer os seus parentes de que precisam se enquadrar na lógica do Estado como forma de facilitar a implementação das ações e políticas do Estado e dos governos.

A incongruência desses horizontes no campo das relações povos indígenas e Estados merece reflexão e aprofundamento para que os povos indígenas entendam as limitações e fragilidades de suas estratégias e busquem caminhos mais realistas e viáveis resultantes dessa relação, inclusive no sentido de trabalhar para convencer e mudar as formas de pensar, fazer e interagir dos dirigentes, gestores e técnicos não-indígenas. Para isso, processos permanentes de formação política e técnica para as lideranças indígenas fazem-se necessários, sem o que o Estado sempre levará vantagem em detrimento dos aparentes avanços no tocante a ocupação de espaços no âmbito das políticas públicas. De todo modo, as estratégias de ocupação desses espaços ainda que de forma pouco qualificada, contribuem significativamente para maior garantia dos direitos e interesses indígenas, principalmente no campo das ações básicas de saúde, educação e auto-sustentação.

Trajetória que segue

Um dos aspectos relevantes que considero na minha vida é o privilégio e a responsabilidade de ter acompanhado e participado das grandes transformações sócio-culturais, políticas e econômicas que ocorreram nas últimas décadas na vida dos povos indígenas do Brasil, do Alto Rio Negro e muito particularmente do povo baniwa. Mas este privilégio, se por um lado é relevante por fazer parte dessa história e por ter contribuído concretamente para essas mudanças, por outro lado, gerou enormes responsabilidades, desafios e angústias. Talvez, a maior dessas conquistas históricas tenha sido o de transformar os povos indígenas de vítimas e de objetos de história, para protagonistas e sujeitos da própria história e é isso que se conseguiu nesses curtos, mas ricos anos, de muitas lutas, de perdas e ganhos, mas, sobretudo de ousadia, determinação, coragem e persistência. Foram essas qualidades que marcaram a minha geração de jovens lideranças indígenas da qual tenho muito orgulho de fazer parte.

Se na minha adolescência e juventude nos últimos anos da década de 1970 pude participar das grandes tradições baniwa e rionegrinas de uma maneira geral e das invasões garimpeiras e militares, submetendo as comunidades indígenas a toda sorte de violência principalmente às mulheres, nos anos finais da década seguinte (1985-1989) tive a alegria e a satisfação de participar da derrubada do principal instrumento de dominação, escravidão e extermínio indígena institucionalizado do Estado, a saber, os princípios da tutela, da incapacidade e da desumanidade indígena que legalizavam qualquer ação autoritária do Estado, ainda que à revelia dos índios. Nas décadas seguintes (1990 e 2000), além de participar e contribuir para o fortalecimento e a consolidação do movimento indígena articulado e combativo local e regionalmente, pude ver e acompanhar a derrocada do império das igrejas colonialistas (católica e evangélica) no Alto Rio Negro cedendo lugar ao protagonismo sem precedentes dos povos indígenas. Além disso, nesses anos de luta pude testemunhar mudanças históricas importantes na relação povos indígenas e estado brasileiro na região. Quando iniciei minha militância na FOIRN em 1987, as organizações e as lideranças indígenas consideravam o governo uma ameaça às suas vidas e aos seus direitos, assim como o governo considerava os índios uma ameaça à soberania do país e ao poder instituído. Hoje, essas mesmas lideranças indígenas dialogam constantemente com o governo e mais que isso, muitos estão ocupando espaços no governo, em seus diferentes níveis.

Ao mesmo tempo pude participar e contribuir para as maiores conquistas dos povos indígenas do Alto Rio Negro no período pós-contato que foram: a criação da FOIRN e do movimento indígena local e regional, as demarcações de cinco terras indígenas contíguas na região totalizando 11 milhões de hectares e a instauração da nova era conceitual da educação escolar indígena.

Pode parecer fim de uma jornada de luta, mas percebo que só está começando outra etapa da mesma jornada. No período do meu doutoramento muitas coisas continuaram se ampliando em minhas experiências de vida, na mesma proporção que os desafios e as responsabilidades. Em 2005 articulei a criação da primeira organização indígena no Brasil voltada para reunir acadêmicos, profissionais e lideranças indígenas cuja missão é produzir conhecimentos destinados a fortalecer e qualificar a luta dos povos indígenas e à formação técnica e política de suas lideranças a serviço da luta por seus direitos. Trata-se do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP). Em agosto de 2008, articulei e coordenei o lançamento oficial do I Observatório de Direitos Indígenas no Brasil, envolvendo 30 advogados e bacharéis indígenas, com apoio da Universidade de Brasília e de uma dezena de instituições públicas e organizações não governamentais, abrilhantado pela presença do relator especial da ONU para Assuntos Indígenas, James Zanaya e de lideranças indígenas latino-americanos envolvidos com o Observatório Andino de Direitos Humanos. Ao mesmo tempo inaugurei o I Curso de Formação Política para lideranças indígenas do Brasil, privilegiando pela primeira vez na história do movimento indígena brasileiro, lideranças indígenas atuantes e das principais organizações indígenas regionais do país. Trata-se de um Curso de Extensão pela Universidade de Brasília em parceria com o CINEP. Além disso, em novembro de 2009 fui empossado como professor assistente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) depois de vencer um rigoroso processo de seleção em concurso público federal. Foi a primeira experiência com concurso público. Na verdade o processo de seleção e ingresso na carreira do magistério universitário continua sendo difícil, pois, como venci velhos e experientes antropólogos e indigenistas, passei a ser uma pessoa que incomoda, pois deve ser difícil aceitar a superação do colonizador pelo colonizado.

INTRODUÇÃO

Precedentes

O meu interesse pela formação escolar é algo muito antigo. Desde a infância tive vontade de conhecer o mundo do branco e sempre acreditei que o melhor caminho para isso seria o da escola. Se por um lado o mundo dos brancos sempre me fascinou e de certo modo seduziu-me, por outro lado, esta curiosidade nunca esteve relacionada à substituição ou desvalorização da vida indígena, seja pela força da tradição em minha perspectiva pessoal, seja pela distância e impossibilidade imaginada de acesso e apropriação do mundo branco. Esta impossibilidade imaginada era fundamentada menos na exclusão política, social e econômica das políticas governamentais, incluindo a escola e a universidade, do que na compreensão que eu tinha da distância sociocultural e cosmológica. O interesse pelo percurso acadêmico é algo muito recente, e, portanto, bastante tardio se considerarmos a média de idade dos estudantes não indígenas que ingressam na graduação e pós-graduação. Mas esse ingresso tardio foi muito importante para a minha vida, pois todo o percurso foi realizado como resultado de escolhas e tomadas de decisões conscientes em relação aos objetivos, motivações e metas da formação acadêmica.

O aspecto determinante para este percurso formativo foi perceber a necessidade permanente de ampliação dos conhecimentos acerca do mundo branco, principalmente em razão das funções que fui assumindo ao longo da vida, tanto no âmbito do movimento indígena, quanto no das políticas públicas. O envolvimento com o mundo branco, como militante e profissional, exigiu encarar um processo escolar e universitário, motivado pela busca incessante por mais conhecimentos e habilidades. O esforço para dar conta das responsabilidades técnicas e políticas gerou também a necessidade de avançar no conhecimento e na formação acadêmica, qualificando a relação de diálogo entre os índios e destes com os não índios. Assim, posso testemunhar que na relação com os não índios, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito da academia, não basta ser indígena ou uma prestigiada liderança indígena. Precisa-se também de *status* acadêmico, profissional e político. Desses três instrumentos escolhi o caminho acadêmico e profissional por meio dos quais busco contribuir com a luta dos povos indígenas. Na medida em que foram se ampliando as minhas responsabilidades junto à minha comunidade focadas na luta por direitos e por políticas públicas, fui sentindo a necessidade de avançar nos estudos, para ampliar

minha capacidade de interlocução. Meu objetivo a partir da academia é dominar ao máximo o principal meio do poder ideológico que é a palavra, ou melhor, a expressão de idéias por meio da palavra, e com a palavra, a imagem e a linguagem codificada do homem branco para melhor entendê-lo e com isso ajudar o movimento indígena na busca por estratégias mais eficazes para lidar com este complexo mundo. Entendo que para os povos indígenas a palavra falada, mais do que a palavra escrita, é a coisa mais importante de uma pessoa, portanto, ela tem força, vida e poder quase sagrado, principalmente quando pessoas ou coletividades estabelecem algum diálogo. Sei que para os brancos o valor da palavra falada é completamente diferente, é algo secundário, fluído e por vezes banalisada. Para estes a palavra escrita tem mais importância e valor. Deste modo, para entender como funciona o mundo branco, em suas diferentes dimensões e intenções (exterior e interior) é necessário dominar o mundo do jogo de palavras, idéias e intenções.

O envolvimento com o movimento indígena e com instâncias governamentais ao mesmo tempo em que motivou a carreira universitária, também facilitou o acesso, o domínio do campo acadêmico e as condições de ingresso e permanência no processo de formação. O movimento indígena serviu como motivação, inspiração e força para o enfrentamento dos desafios e, as atividades profissionais no campo das políticas públicas garantiram as condições materiais para o cumprimento do percurso, que de outro modo, mesmo contando com bolsas de estudo, não seria suficiente para suprir os custos dos estudos e da manutenção da família extensa. Deste modo, todo o percurso universitário de dez anos, à exceção do Mestrado (dois anos) quando contei com uma bolsa de estudos do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, foi realizado com o sacrifício triplo de estudar, trabalhar para pagar os custos dos estudos e prover uma família numerosa e atuar como militante da defesa dos direitos indígenas, ao mesmo tempo.

A chegada ao nível de doutoramento, portanto, está ligada inicialmente à simples curiosidade pelo mundo branco, das idéias, dos conhecimentos, do jeito de ser, de viver, das técnicas e principalmente das condições de vida (entendidas aqui como as facilidades para realizar atividades de roça com equipamentos industrializados, pescar e caçar com espingarda, anzóis e lanternas modernas, viver com roupas, se deslocar de avião, de carro ou de barco motorizado e assim por diante). Com o passar do tempo e na medida em que fui me envolvendo cada vez mais com a vida urbana, acadêmica e política esta curiosidade foi dando espaço a outros interesses sobre o mundo branco

principalmente no campo ideológico em que as lutas por direitos acontecem e para estabelecer relações com a situação histórica dos povos indígenas do Rio Negro. Outra motivação foi para suprir as necessidades técnicas, políticas e teóricas percebidas na atuação junto ao campo das políticas governamentais, campo em que se materializam as formas e os modos de relacionamento entre o mundo dos brancos e o mundo indígena.

A militância política em favor dos direitos dos povos indígenas sempre motivou, fundamentou e deu sentido ao percurso acadêmico, do mesmo modo que a trajetória acadêmica sempre encontrou sentido e importância na militância política. Com isso quero expressar minha afinidade com a idéia de *intelectual orgânico* cunhada por Antônio Gramsci (1975. p. 1513), para me situar como pesquisador e acadêmico que busca articular na organização da vida e na organização das idéias, teoria e prática. Por intelectuais se deve entender não só as camadas que exercem funções destacadas no cenário acadêmico, mas toda a massa social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da cultura, seja no campo administrativo-político. Segundo Gramsci o chamado intelectual orgânico é entendido como aquele militante com consciência política que age em meio ao povo, enquanto um organismo social vivo e em expansão. Neste sentido, todo homem é um intelectual em potencial. Para o autor

“Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político...” (Gramsci, 1975, p. 1513).

Itinerário acadêmico

Minha experiência de vida mostra que nem sempre temos o direito de escolher nossa trajetória intelectual e acadêmica, mas nem por isso as coisas que o destino nos reserva precisam ser necessariamente insignificantes. Muitas vezes o importante é não perder as oportunidades, ao contrário, valorizá-las direcionando-as para os fins que se deseja. Foi essa a primeira lição que tirei da experiência escolar: não importa qual seja a escola, sua ideologia, sua pedagogia, sua filosofia, ela pode sempre ser útil e aproveitável de algum modo para a luta. É evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor.

Mesmo tendo passado toda a minha infância, adolescência e juventude submetida ao rígido regime escolar e educacional colonialista, assimilacionista, integracionista de missionários, consegui construir e trilhar um caminho pessoal e

comunitário pautado pela luta de direitos dos povos indígenas contra tudo o que tinha enfrentado na escola, menos o direito de acesso e domínio de conhecimentos, tecnologias e valores do mundo branco. Isto porque a escola branca tradicional não é uma instituição só de coisas ruins ou inúteis como muitos querem fazer crer, mas também é detentora de muitas coisas boas, úteis, necessárias e desejáveis.

Já afirmei no início desta introdução de que o meu interesse profissional inicial era ser professor, de preferência da minha aldeia, pois à época a escola da aldeia só dispunha de professores não-índios de outras regiões do Estado do Amazonas, que à época, mais pareciam de outro país ou de outro mundo, para se ter idéia o quanto a distância do mundo não-indígena da nossa realidade indígena baniwa no Alto Rio Negro. É importante que essa distância seja destacada, pois pouca gente é capaz de compreender isso, pois não se trata apenas de distância social, político ou geográfico. Trata-se fundamentalmente de distância cósmica. Quando um professor de fora chegava na aldeia e dizia para nós que era de Barcelos, por exemplo, mesmo estando no mesmo rio, se imaginava que essa pessoa fosse completamente de outro mundo, de outro país ou de outro planeta, que não comia farinha, beijú, pimenta, que não sabia andar e remar de canoa, que não sabia andar no mato, nos rios e assim por diante. Mesmo em tempos recentes, quando eu retornava para casa depois de uma viagem a Belém/PA depois de participar de eventos do movimento indígena, meu pai logo me perguntava se Belém ainda era Brasil, se para chegar lá precisava atravessar todo o oceano.

Considerando o interesse pela carreira de professor, o ingresso no curso de Licenciatura em Filosofia, contemplou em parte, esse interesse. Em parte porque o curso de Licenciatura me interessava, mas o de filosofia nem tanto. Mas foi o curso que nos foi oferecido no município e não podia perder a oportunidade. O curso de filosofia foi decisivo para consolidar minha visão e consciência étnica e política e meu compromisso com a luta do meu povo - baniwa -, em defesa dos direitos coletivos. Os conteúdos teóricos estudados e discutidos permitiram aprofundar e esclarecer vários fenômenos da vida não indígena, mundial, nacional e regional de que eu estava precisando para complementar minha visão, fundamentar meus argumentos e enriquecer minhas estratégias de luta, na linha do que poderia ser denominado de *empoderamento* teórico-político (FREIRE, 1979). Segundo Freire, a idéia de empoderamento agrega a noção de conscientização enquanto um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de auto-reflexão. Para Baquero (2005) a contribuição de Paulo Freire nos conduz a entender o empoderamento como

“(...) processo e resultado, pode ser concebido como emergido de um processo de ação social, no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUERO, 2005:76).

Neste sentido, ao contrário do que uma professora do curso afirmou à época ao jornal *A Crítica* de Manaus de que os estudantes indígenas não tinham capacidade para absorver o pensamento teórico e filosófico do ocidente, soube não só compreender as principais teorias gregas que fundamentaram a civilização européia, mas apropriar-me delas ao meu modo, tomá-las como instrumentos de contra-argumentação ao processo colonial dominador, na defesa dos direitos dos povos indígenas e na qualificação das culturas, conhecimentos e valores das civilizações indígenas. Deste modo, o curso de filosofia contribuiu decisivamente para amadurecer e qualificar meu pensamento crítico sobre a minha própria trajetória de vida, sobre a sociedade dominante e sobre as possibilidades de futuro para os povos indígenas diante do cenário complexo do mundo moderno (LUCIANO, 2006).

O ingresso na pós-graduação em 2004 pela porta da Antropologia foi bem diferente do ingresso na graduação. Essa diferença se deu fundamentalmente na possibilidade de escolha do curso, favorecido por uma bolsa de estudos da Fundação Ford, que dava o direito de fazer qualquer curso público ou privado em qualquer lugar do mundo. A escolha pela antropologia na Universidade de Brasília baseou-se fundamentalmente pelo meu perfil político, acreditando que os instrumentos etnográficos, históricos e teóricos acumulados pela disciplina relativos aos povos indígenas, continuariam me qualificando no desempenho de minhas missões junto ao movimento indígena. E a cidade de Brasília seria o lugar aonde poderia continuar em contato permanente com o movimento indígena nacional, como de fato aconteceu. Mas a escolha da UNB em Brasília foi uma afronta à coordenação da Bolsa FORD no Brasil, por considerar que o envolvimento político iria prejudicar minhas atividades de estudos e pesquisas, quando deveria dedicar-me exclusivamente à formação acadêmica.

O tema central escolhido foi etnodesenvolvimento na perspectiva dos povos indígenas como interesse integrador dos estudos e pesquisas. Meu interesse era entender as motivações para o grande interesse pelos chamados projetos de desenvolvimento alternativo entre os povos indígenas que tinha sido meu campo de atuação profissional nos quatro anos que antecederam o ingresso no mestrado. Minhas

principais conclusões foram no sentido de que os projetos de desenvolvimento são importantes para a auto-estima das comunidades como sujeitos autônomos de direitos, mas principalmente para garantir a legitimidade das lideranças comunitárias ou de organizações indígenas, além, é claro para acessar benefícios materiais do mundo branco. Mas, ao mesmo tempo em que o projeto representa um objeto de desejo, é também um objeto de risco, uma vez que se impõe a partir das perspectivas de controle e tutela das agências financiadoras não indígenas que acabam pondo em risco a própria legitimidade e vida das lideranças indígenas. Os projetos eram vistos e utilizados com meio de acesso e interação com o mundo branco.

Em 2007 decidi ingressar ao doutorado, um ano após a conclusão do mestrado, também na área de antropologia, mas desta vez, interessado no tema da educação escolar indígena. O interesse principal foi aprofundar minha compreensão acerca das dificuldades de concretização dos ideários conceituais e metodológicos da chamada escola indígena própria ou escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe/multilíngüe e intercultural preconizadas pelo atual arcabouço legal do país desde o final da década de 1980 com a promulgação da atual Constituição Federal. Meu entendimento era de que o domínio dos instrumentos teórico-metodológicos da Antropologia poderia contribuir para uma compreensão maior do processo histórico vivido pelos povos indígenas na luta pela educação escolar. Além disso, ajudaria a pensar novas abordagens teóricas e metodológicas no campo das Ciências Sociais, particularmente nos estudos das relações interétnicas, tão relevantes para o mundo contemporâneo e em particular para os povos indígenas – que, a exemplo, de outros segmentos sociais considerados e tratados como marginais, teimam em resistir às fronteiras dos processos de globalização econômica, ideológica e cultural.

A escolha da Antropologia, portanto, se origina de três elementos significativos da minha vida. O primeiro refere-se aos horizontes de conhecimento que o curso de Filosofia na graduação me abriu para novas descobertas sobre o mundo branco com o qual me relacionava no dia-a-dia. Além disso, o acontecimento lamentável que aconteceu com a minha turma de Filosofia que marcou minha curiosidade sobre a academia. A minha turma de graduação em Filosofia era a primeira do projeto pioneiro de interiorização da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferecida no município de São Gabriel da Cachoeira. O episódio a que me refiro envolveu uma professora de Filosofia que à época publicou em um jornal de Manaus um artigo sobre sua experiência de docência com alunos indígenas, no qual afirmou que o problema dos

índios era a incapacidade de abstração, característica do pensamento ocidental. A afirmação deixou os alunos, na sua grande maioria indígena, perplexos e exigiram uma retratação da professora e da Universidade. Este incidente despertou-me a curiosidade de procurar compreender o que havia motivado tal afirmação, que de repente poderia ter alguma razão, uma vez que a academia parecia uma caixa secreta aos olhos dos índios ou mesmo de muitos brancos desprivilegiados. A curiosidade provocou em mim o desafio de procurar alguma resposta na própria academia ou a partir da academia. Quanto a isso, entendo que cumpri a tal missão, na medida em que estou constatando a existência dentro da academia de setores ou correntes de pensamento que não reconhecem e não valorizam os saberes indígenas em nome da ciência pura que orientou todo processo de dominação colonial contra povos e culturas periféricas do mundo europeu. Para estes os conhecimentos indígenas são puras superstições, mitos e lendas.

O segundo elemento teve como referência as experiências vividas dentro do movimento indígena e nos espaços de políticas públicas, onde os antropólogos sempre ocupavam papel de destaque, ora como os aliados mais sensíveis, os mais corretos e os mais confiáveis, para tratar das questões indígenas, ora como os chatos, os manipuladores e os que ameaçam os projetos destinados aos povos indígenas. No Alto Rio Negro, percebi que os povos indígenas tinham preferência pelos missionários e pelos antropólogos como potenciais aliados e defensores, mesmo que não soubessem o que é ser antropólogo, diferentemente do missionário.

O terceiro elemento tem a ver com uma necessidade pessoal surgida a partir das experiências específicas com políticas públicas. As limitações sentidas nas diversas funções assumidas suscitaram a necessidade de maior domínio técnico e capacidade analítica voltada para a compreensão dos complexos campos em que as políticas transitam e operam. Imaginei que a Antropologia poderia trazer-me o que estava desejando: ampliar minha capacidade de análise e compreensão sobre o contexto em que vivo na relação direta com o contexto maior do mundo global.

A outra motivação esteve relacionada à curiosidade para conhecer o mundo dominante. Desde a infância, o contato com o mundo branco havia me despertado forte curiosidade sobre o modo de ser, de fazer, de viver e de se relacionar dos brancos. Em alguns momentos essa curiosidade chegou a ser uma espécie de obsessão, no sentido de que se eles como humanos, haviam alcançado e chegado a muitos conhecimentos, tecnologias, magias, poderes, bem-estar, eu também, como humano, poderia chegar lá ou pelo menos perto de lá. O ingresso na escola primária me mostrou que o caminho

para isso era a escola onde poderia estudar sobre o mundo branco, uma vez que fora a escola e muitos estudos que haviam possibilitado aos missionários, aos antropólogos, aos comerciantes, aos militares e aos brancos bem sucedidos chegarem a tal nível de conhecimento, poder e bem viver. Logo percebi que as conquistas do mundo branco não eram para todos e nem de todos, mas daqueles que haviam estudado muito. Percebi também que para melhorar minha contribuição com a luta dos povos indígenas precisava adquirir, além de novos e maiores domínios conceituais e técnicos do mundo branco, a força simbólica do *status* acadêmico.

Meu interesse parte da hipótese de que os povos indígenas tomaram a decisão histórica de que o ideário de vida não-indígena moderna pode ser a referência preferencial para construir os seus futuros. Refiro-me à vida moderna, aquela resultante dos benefícios das ciências, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje. E a escola é um dos instrumentos escolhido para garantir o acesso a esse mundo desejável. Isso não implica em substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais, que continuam como referência identitária e base de direitos, mas não como horizonte ontológico e cosmológico da vida. O desafio, portanto, não é mais se querem escola, mas como essa escola deve ser para atender essa demanda, como afirma o líder Davi Kopenawa Yanomami:

Hoje os agentes de saúde, os médicos, os dentistas são todos brancos e a gente quer a escola para que, no futuro, os agentes sejam yanomami (depoimento do Davi Yanomami durante o seminário “Visões do Rio Negro: construindo uma rede socioambiental na maior bacia de águas pretas do mundo”, Manaus, 2008).

Um dos pressupostos considerados é que tanto a escola colonizadora tradicional, quanto a chamada escola indígena própria experimentada até hoje não foram capazes de responder satisfatoriamente a essa nova realidade. A escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias e dos valores do mundo moderno supervalorizando ou mesmo dando exclusividade ao mundo tradicional indígena ou buscou um meio termo apostando numa escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora. Tudo isso está, metodologicamente, muito mal resolvido, pois não dá conta nem da perspectiva de acesso à vida moderna nem da perspectiva de vida tradicional. Para mim estes povos estão decididos de querer ter o domínio pleno dos dois mundos: indígena e não-indígena. Mas o problema é como atender esse desejo. A escola que temos hoje não apresenta condições para atender isso.

Os povos indígenas entendem que só assim poderão retomar o manejo do mundo, missão que receberam desde os tempos míticos, mas que em parte perderam ao longo do processo de dominação colonial. Essa visão está bem expressa nos resultados da pesquisa realizada em 2011 pela FOIRN e ISA no âmbito das discussões sobre o ensino superior para os povos indígenas do Rio Negro:

O estudo é importante, pois é um dos caminhos de desenvolvimento da sociedade contemporânea e incentivado pela necessidade de preparação como cidadão e pela globalização do conhecimento da sociedade envolvente. Importante para projetar o futuro visando dias e vidas melhores. É importante para estudar os dois conhecimentos: o dos brancos e o nosso indígena. São duas informações: indígena, para viver na comunidade mantendo os conhecimentos tradicionais-culturais; e a dos brancos, preparando-nos para lutar no desenvolvimento social junto com a sociedade envolvente (relatório elaborado pelos pesquisadores e mobilizadores indígenas relativo à região Içana/Ayari).

Entendo que, embora a entrada da vida moderna na vida dos povos indígenas é sempre muito avassaladora e irreversível, cada cultura interpreta esta “vida moderna” do seu modo e segundo seus interesses e necessidades históricos, sempre conjunturais e transitórios. Do mesmo modo, entendo que a inevitável dominação gerada a partir dessa escolha seletiva de elementos da vida moderna, nunca é total, tanto da parte dos receptores quanto dos cedentes ou impositores desses elementos selecionados.

Breve panorama da educação escolar indígena no Brasil

O acesso à educação escolar tem sido uma das bandeiras de luta prioritária dos povos indígenas do Brasil nas últimas décadas. A política de universalização do ensino fundamental adotada pelo governo brasileiro desde a década de 1990 contribuiu para que hoje a maioria das aldeias indígenas tivesse algum tipo de atendimento escolar principalmente quanto à primeira etapa do ensino fundamental.

Dados oficiais do Ministério da Educação revelam este avanço no atendimento escolar nas aldeias. Se em 2002 o número de estudantes indígenas na educação básica em todo Brasil era de 117.196, em 2010 esse número subiu para 196.075, atendido por 2836 escolas, localizado em 26 Estados e 134 municípios. Do total dos estudantes indígenas da educação básica, 10.000 alunos estão no Ensino Médio. O número parece irrisório, mas representa um crescimento de mais de 400% só nos últimos oito anos, uma vez que em 2002 eram 1.187 alunos secundaristas. Outro dado curioso é em relação ao Ensino Superior, em que se estima 8.000 estudantes indígenas cursando

graduação ou pós-graduação em 2011, o que representa mais da metade do contingente de estudantes indígenas do Ensino Médio. Com essa velocidade no crescimento de matrículas indígenas no ensino superior e sem uma mudança ainda mais robusta na ampliação da oferta de ensino médio, poderemos ter em breve uma situação curiosa em que o número de estudantes indígenas no ensino médio será igual ou inferior ao número de estudantes indígenas no ensino superior, e que neste último caso geraria uma sobra de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) destinadas aos indígenas. Além disso, dos 700 indígenas que já concluíram a graduação, 50 já concluíram mestrado e sete o doutorado.

A forte demanda contemporânea por educação escolar por parte dos povos indígenas do Brasil tem um sentido histórico na trajetória vivenciada por eles. Ela é percebida como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas. No âmbito de velhos desafios, encontram-se as possibilidades de que as tecnologias modernas possam ajudar no fortalecimento das tradições e na melhoria das atividades produtivas de subsistência. No âmbito de novos desafios, encontram-se as necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política na vida do país, que em geral dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras.

Os povos indígenas, além de serem diferentes entre si, são os ocupantes e possuidores legítimos de mais de 600 terras indígenas reconhecidas até o momento segundo o Instituto Socioambiental (www.socioambiental.org.br, acessado em agosto de 2008), totalizando 103.483.167 hectares, situadas na sua grande maioria na Amazônia Legal, constituindo-se em aproximadamente 21% de seu território e em mais ou menos 98,61% de todas as terras indígenas do país. As terras indígenas representam 13% do território nacional e estão sendo gerenciadas pelos 235 povos indígenas do país, os quais reivindicam, por direito, políticas públicas adequadas para melhorar suas condições de vida e maior capacidade na gestão de seus territórios e dos recursos naturais, dentre as quais, políticas de educação, inclusive, educação superior.

Até a Constituição de 1988, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei. De acordo com o artigo 6º do Código Civil Brasileiro, em vigor desde 1917, eram os “silvícolas”, classificados entre os “relativamente incapazes”, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos e mulheres casadas. A Constituição de 1988 pôs fim ao regime tutelar e permitiu que outras ações federais, junto aos povos

indígenas, surgissem fora do monopólio tutelar da FUNAI, dando lugar ao delineamento de políticas específicas para os indígenas, nos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), Cultura (MINC). Os povos indígenas participam em diversos planos, dentre eles no plano da política elaborada e gerida pelo MEC para a educação escolar indígena diferenciada, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e executada pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Essa participação se faz por intermédio da “Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena” (CNEEI) e de uma representação no Conselho Nacional de Educação – CNE.

É neste contexto que vão se ampliando as demandas indígenas por educação e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da escola com os conhecimentos tradicionais. Por meio de suas organizações, os povos indígenas têm reivindicado a escola enquanto espaço de formação qualificada de seus dirigentes e membros para elaborar e gerir projetos em suas terras e também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no plano governamental, distribuída entre diversos ministérios, além de garantir o exercício de cidadania local, regional, nacional e planetária. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores não índios, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, grupos de trabalho ministeriais em áreas como a de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. “Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito” (SOUZA LIMA e HOFFMANN, 2006: 5). Um dos objetivos da formação escolar para esses povos é criar condições de convivência e sociabilidade nos contextos locais, regionais, nacional e mundial, que implica conhecer outras culturas, dominar outras línguas, dominar tecnologias modernas e dominar outros conhecimentos que os igualem no plano da comunicação e da convivência planetária. Franklim Baniwa expressa esse desejo de convivência planetária ao definir o que para ele é ser cidadão indígena, da seguinte forma:

Índio cidadão pleno significa que a condição tradicional não é mais suficiente para a vida atual. O índio precisa ter livre circulação em nível igual e com respeito, sem discriminação e preconceito em qualquer lugar do mundo (em entrevista concedida em 28/06/2010, em Brasília).

Franklim Baniwa, que é liderança, professor, licenciado em ciências sociais e estudante de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável na Universidade de Brasília, expressou com muita clareza sobre o que mais lhe interessa no plano de sua formação acadêmica, que é a “plena, livre e respeitosa circulação em qualquer lugar do mundo”. A livre e respeitosa circulação no mundo significa manejo do mundo, parte da visão cosmológica e mítica dos baniwa. Mas trazendo essa visão para o campo das relações interétnicas, significa também a vontade que os baniwa têm para superar a fase colonial dominante, em que eles eram obrigados a se refugiarem nas cabeceiras dos rios, escondidos nos matos e quando saíam para as cidades eram obrigados a negar suas identidades, suas culturas, tradições, eram inferiorizados, discriminados e muitas vezes violentados. O desejo dos baniwa, portanto é, por meio da formação escolar, construir uma relação menos assimétrica com o mundo dominante, na medida em que eles tiverem maior domínio sobre este mundo.

Segundo SOUZA LIMA e HOFFMANN (2006), é em meio a essa efervescência sociopolítica que no plano nacional, surge um conjunto de políticas iniciadas na virada do milênio, voltadas para a formação universitária de indígenas, principalmente em cursos de licenciatura específicos, em decorrência de normas jurídicas relativas à obrigatoriedade da formação superior de professores incluindo professores indígenas e ao ensino escolar intercultural, bilíngüe, diferenciado, garantido a eles pela Constituição de 1988, pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001). Entre estas normas, destacou-se a resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999, que estabeleceu como dever dos estados promover a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento próprio do magistério indígena. O Plano Nacional de Educação, de 2001, por sua vez, estabeleceu em sua meta nº 17 a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. A exigência de diploma universitário para a atuação de professores a partir da segunda fase do ensino fundamental foi o que desencadeou a criação dos cursos de licenciatura intercultural, com vestibular específico para indígenas e provocou demandas em outras áreas de conhecimento, principalmente áreas voltadas para o etnodesenvolvimento das comunidades indígenas e para a gestão territorial de suas terras. Defino aqui etnodesenvolvimento enquanto desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma sociedade, ou seja, sua etnicidade. Nessa acepção,

etnodesenvolvimento seria uma modalidade de desenvolvimento não orientada apenas por dimensões econômicas e ambientais, mas também por princípios sócio-culturais mais abrangentes (STAVENHAGEN, 1985). Assim, o etnodesenvolvimento significa que uma etnia, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o Estado o estabelecimento de relações segundo seus interesses (LUCIANO, 2006).

A crescente demanda indígena pelo ensino escolar e universitário tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente entre os povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. Isso ocorre também porque a escola, da forma como está concebida, organizada, estruturada e projetada, ensina o aluno a querer gostar cada vez mais da escola, o que muitas vezes forja os estudantes indígenas de carreira. Isso não tem apenas o lado ruim, na medida em que, em muitos casos, demonstra a vontade e a sede pelo saber, no sentido amplo, seja saber tradicional ou saber científico. Minha experiência de anos de exercício de magistério, seja com alunos indígenas, seja com não-indígenas, demonstrou que a grande maioria dos alunos indígenas apresenta alta vontade e curiosidade pelo saber disciplinar do mundo branco, mas também do mundo indígena, pouco percebido entre alunos não indígenas. Ora, a escola poderia ou deveria aproveitar isso para trabalhar bem a formação ampla desses alunos, principalmente considerando que os pais, cada vez mais estão ausentes do dia-a-dia da formação das crianças indígenas, por conta das novas demandas e situações de contato. Essa curiosidade, vontade e habilidade para aprender de crianças indígenas do Alto Rio Negro foram reconhecidas pelos missionários conforme consta no Boletim Salesiano de 1929 (Boletim Salesiano/1929, pp.89-90, Apud VELOSO, 2007, p.50).

Os meninos aprendem a escrever com muita facilidade pelo instrumento de imitação e a paciência que lhes é peculiar e que dificilmente se encontra nos meninos civilizados. A prova é que um índio que nunca viu tinta nem caderno depois de três vezes é capaz de transcrever qualquer coisa que se escreve no quadro negro.

Esse avanço de escolarização indígena no Brasil é bastante tardio se compararmos com os outros países latino-americanos. Experiências de escolarização, como as do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas oferecidas pelos missionários há quase um século segundo princípios assimilacionistas, sugerem que a escolarização,

seja qual for a sua modalidade e qualidade, é quase sempre desejada pelos povos indígenas porque acaba sempre contribuindo para o surgimento e acúmulo de capital social e político crítico, capaz de propor e implementar novas formas e estratégias de defesa e garantia de seus direitos.

No caso específico do Alto Rio Negro este capital social, intelectual e político possibilitaram a criação de uma rede de mais de 100 organizações indígenas multiétnicas articuladas em torno da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), uma das mais articuladas e estruturadas do movimento indígena brasileiro, que pela primeira vez apoiou e articulou em 2008 a eleição de uma candidatura indígena para a prefeitura do município. Essa caminhada é parte da necessidade do movimento indígena emergente formar seus interlocutores para uma intervenção qualificada nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor de seus direitos e interesses. É a estratégia de apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas. Por fim, as demandas pelo ensino escolar estão relacionadas à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de continuidade e (re) construção de seus projetos étnicos de bem viver.

Este novo quadro de professores e lideranças escolarizadas é uma aposta das comunidades indígenas para inovar a prática da educação escolar vigente em suas comunidades, capazes de contribuir para os processos de luta pela retomada da autonomia de seus projetos etnopolíticos. O desafio atual que começa a ser fortemente enfrentado por eles é o acesso a outras áreas estratégicas de conhecimento (além da formação de professores), como medicina, direito, engenharia florestal\ambiental, etc.

Segundo Souza Lima e Hoffmann (2006), os cenários indígenas brasileiros neste início do século XXI apontam para a necessidade de estudos produzidos pelos próprios indígenas sobre a diversidade de situações no país fornecendo subsídios para que as políticas de educação escolar sejam construídas em favor destes povos, levando em conta a especificidade das suas demandas e da situação indígena dentro do ordenamento jurídico pós-tutelar atualmente em vigor e estejam à altura dos desafios práticos por ele colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los.

Área etnográfica da pesquisa

Como base etnográfica e empírica, tomei como referência as experiências históricas dos povos indígenas do Alto Rio Negro com a escola e mais recentemente com a universidade. Os interlocutores preferenciais foram lideranças, professores, pais e mães de estudantes indígenas e muito particularmente os acadêmicos indígenas da região do Alto Rio Negro estudando em São Gabriel da Cachoeira, Manaus e Brasília. Foram consideradas também as experiências dos estudantes indígenas ligados à rede nacional do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP)⁷, sem prejuízo de inclusão de experiências de outros estados e regiões do Brasil, principalmente por meio de eventos regionais e nacionais que estão se multiplicando e envolvendo estudantes indígenas de ensino superior. Além disso, levei a sério todo o conjunto de informações privilegiadas e valiosas a que tive acesso ao longo dos quatro anos (2008-2011) trabalhando no âmbito do Ministério da Educação. Em decorrência desta função tive a oportunidade de viajar pelo país inteiro participando de dezenas e até centenas de reuniões e seminários com lideranças, professores e estudantes indígenas. Outras vezes visitando escolas ou instituições de ensino que trabalham com povos indígenas. Merece destaque o processo de realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena que coordenei nos anos de 2008-2009.

A experiência acadêmica pessoal teve que ser submetida ao crivo crítico para aprofundar meu entendimento sobre suas implicações para/na minha vida pessoal, profissional, acadêmica e política. A diversidade de experiências vividas no percurso escolar e universitário e em contextos específicos e históricos me impôs o dever de comparar objetiva e subjetivamente os múltiplos aspectos que compõem o campo de investigação. Com isso quero explicitar o peso que teve nos meus estudos, pesquisas e consequentemente nas conclusões sugeridas, a minha própria experiência, que foi analiticamente comparada e refletida junto às experiências de outros indígenas, lideranças ou estudantes. Com isso é também importante deixar claro a consciência do lugar, do ponto de partida, da visão e do interesse que permeou a construção do presente

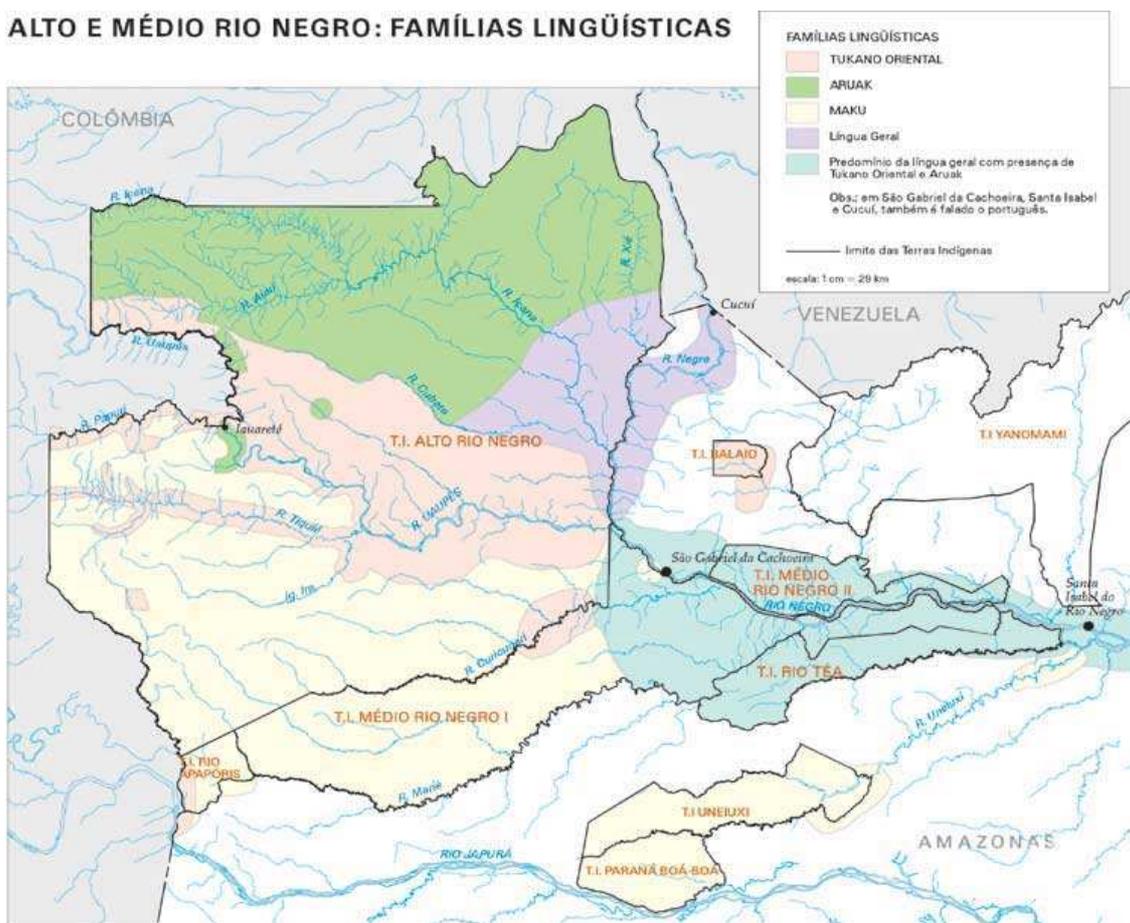
⁷ O Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) é uma organização civil sem fins lucrativos criada em 2005 por lideranças, estudantes e pesquisadores indígenas para ser um espaço plural de referência para o debate, apoio e assessoramento ao movimento indígena brasileiro nas múltiplas dimensões política, técnica e acadêmica que as lideranças indígenas precisam dar conta no dia-a-dia de seus trabalhos e lutas. Sua Missão é articular universitários, pesquisadores e lideranças indígenas no Brasil visando fortalecer as organizações indígenas para a defesa dos seus direitos.

trabalho, tendo clareza que, por ser um exercício de análise da própria experiência de vida no mundo, reflete um olhar específico e determinado. Assim, mesmo sustentado por dados e informações coletados da realidade empírica, a visão de mundo, o olhar sobre o processo sócio-político de escolarização dos povos indígenas do Alto Rio Negro e as experiências que construíram as idéias e os argumentos que permeiam todo o trabalho, que por isso apresenta as limitações de qualquer perspectiva localizada e pessoal.

Deste modo, o trabalho trata do ensino escolar oferecido aos indígenas do Alto Rio Negro. Em 2011 o número de matrículas na educação básica e no ensino superior oferecidos na região, sem considerar os que estavam estudando em outras cidades e regiões do país eram de 20.000 alunos. Este contingente de estudantes representa mais da metade da população total do município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Estas experiências puderam ser analisadas comparativamente com as experiências de milhares de outros estudantes indígenas do país. O acesso ao ensino superior tem se dado por diversas formas e condições, tais como cursos regulares, formação de professores, políticas de cotas, bolsas de estudos e reservas de vagas. Do mesmo modo tem envolvido jovens, lideranças e professores indígenas, a grande maioria por iniciativa e interesse próprio e uma minoria por indicação das comunidades indígenas, nos casos em que se trata de cotas ou bolsas de estudos.

A região do Alto Rio Negro apresenta uma enorme riqueza em termos de sociodiversidade étnica e biodiversidade e em históricas experiências no campo de educação escolar: a “micro-região do Alto Rio Negro” (IBGE), ou, como denomina Melatti (1996), “área etnográfica noroeste amazônico”. Nessa região vive cerca de 10% da população indígena brasileira aldeada (35.000 índios) distribuída em 23 etnias, falante de 18 línguas indígenas. Os 23 povos indígenas estão articulados e organizados em torno de uma federação indígena, a FOIRN. Esta região geopolítica concentra importantes projetos estratégicos do governo brasileiro, como o Projeto Calha Norte (PCN), o Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM), o Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro (DISEI), Território da Cidadania do Rio Negro, Território Etnoeducacional Rio Negro e muitos outros projetos geridos pelos próprios índios. Os povos indígenas habitantes da região são: Baniwa, Tucano, Tuyuka, Baré, Werekena, Hupda, Yuhupda, Macu, Daw, Nadob, Cubeo, Carapanã, Tariana, Dessana, Piratapuaia, Miriti-Tapuaia, Arapaço, Curipaco, Makuna, Siriano, Wanana, Barassana e Yanomami.

A região do Alto Rio Negro, também conhecida como *Cabeça do Cachorro* por seu território ter a forma geográfica semelhante à da cabeça deste animal, está situada no noroeste do estado do Amazonas, limitando-se ao norte e ao oeste com a Colômbia e a Venezuela. A região está dentro do Município de São Gabriel da Cachoeira que faz divisa ao sul e ao leste com o município de Santa Isabel do Rio Negro e com o Japurá. A cidade de São Gabriel da Cachoeira, com pouco mais de 15000 habitantes é o principal centro político-administrativo da região. Boa parte da região é abrangida pelo Parque Nacional do Pico da Neblina, além de cinco terras indígenas: Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Médio Rio Negro III e Rio Tea. Por essa rica sociodiversidade e localização geográfica fronteiriça, a região é considerada como um ponto estratégico pelo país, e por essa razão a cidade de São Gabriel da Cachoeira é classificada como área de segurança nacional, pela lei federal nº 5449/68.



Fonte: Mapa-Livro FOIRN/ISA/MEC

As terras indígenas abrangem cerca de 80% do território municipal aonde nove de cada dez habitantes são comprovadamente indígenas. É o município com maior

número de indígenas no país. Em um caso pioneiro e único até pouco tempo na história do Brasil, o município de São Gabriel da Cachoeira reconheceu, pela lei municipal nº 145/2002, como línguas oficiais, ao lado do português, três línguas indígenas: o Nheengatu, o Tucano e o Baniwa. São línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes, dos quais 90% são indígenas. Foi o primeiro município brasileiro a escolher prefeito e vice-prefeito indígenas em 2008, sendo um tariano, como prefeito, e um baniwa, como vice-prefeito. Essa conquista foi resultado de três décadas de articulação, organização e mobilização política dos povos indígenas dessa região (ver capítulo VI).

Produção acadêmica sobre a educação escolar indígena

Luís Donisete Grupioni, em sua recente tese de doutorado, intitulada *Olhar Longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*, defendida em 2008 na Universidade de São Paulo, reuniu dados importantes sobre a produção acadêmica contemporânea que trata sobre os processos de escolarização indígena no Brasil. O autor apresenta seis trabalhos como precursores da reflexão sistemática sobre a educação indígena, em nível de pós-graduação, tanto pelo viés cronológico, já que foram os primeiros, quanto pelo impacto que tiveram na produção subsequente. (GRUPIONI, 2008). Considerando os dados apresentados pode-se afirmar que a temática da educação escolar indígena vem ganhando gradativamente acolhida nas instituições universitárias.

Grupioni contabilizou 156 dissertações e teses sobre educação indígena produzidas entre 1978 e 2007, sendo 116 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado. Embora os trabalhos defendidos estejam distribuídos em diferentes áreas de conhecimento, a maior parte das dissertações e teses se concentra na área de educação contabilizando cerca de 90 trabalhos, o que corresponde a mais da metade do total de trabalhos defendidos nesse período. As áreas de lingüística e de antropologia, ambas com cerca de 20 trabalhos, vêm em seguida. Outros trabalhos estão distribuídos em outras áreas, como ciências sociais, semiótica, matemática, letras, geografia, sociologia, etc. (GRUPIONI, 2008, p. 20-21).

Merecem destaques os primeiros trabalhos mapeados por Grupioni, pelo pioneirismo e relevância sócio-histórica que representam, mas também para percebermos o quanto é recente este interesse acadêmico pelo tema. O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida em 1978, por Nancy Antunes Tsupal (Cf. TSUPAL, 1978), no Departamento de Educação da Universidade de Brasília que tratou dos

processos de educação bilíngüe entre os Karajá e Xavante. Em 1981, foi a vez da antropóloga Eneida Côrrea de Assis defender sua dissertação de mestrado em antropologia, também na Universidade de Brasília, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá (Cf. ASSIS, 1981). Em 1990, Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, também na UNB, defende sua dissertação de mestrado em educação sobre as escolas mantidas pela FUNAI (Cf. CUNHA, 1990). Nesse mesmo ano, Terezinha Maher, defende sua dissertação em lingüística na UNICAMP, analisando um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo (Cf. MAHER, 1990). Os outros dois trabalhos dessa geração pioneira foram defendidos em 1992: tese de doutorado de Márcia Spyer Resende (Cf. RESENDE, 1992) defendida na Universidade de Barcelona sobre o ensino da geografia nas escolas indígenas e dissertação de mestrado de Mariana Kawall Leal Ferreira (Cf. FERREIRA, 1992) defendida no Departamento de Antropologia da USP sobre a oralidade, escrita, cultura, cognição e periodização da educação escolar indígena no Brasil. Grupioni ainda destaca os trabalhos de Assis (1981), Cunha (1990) e Ferreira (1992) como os que marcaram a produção acadêmica imediatamente posterior, com muitas diversificações em termos de áreas de conhecimento e assuntos abordados.

Esses primeiros trabalhos acadêmicos com abordagem em diversos temas da educação escolar indígena apresentam em comum o interesse pela compreensão dos processos de escolarização dos povos indígenas e os respectivos impactos na vida individual e coletiva dos indígenas, inclusive as diferentes reações e modos de percepção e interação com o mundo da instituição escolar e os conhecimentos e valores trabalhados por ela. Pode-se então imaginar que as preocupações estavam voltadas para acompanhar o desenvolvimento da entrada da escola na vida desses povos enquanto elemento ou mesmo instrumento de contato e colonização.

Mas a partir da década de 1990 o Brasil passa por mudanças significativas motivadas pelas conquistas no campo dos direitos civis na Constituição Federal homologada de 1988, e também por conquistas históricas importantes no tocante aos direitos indígenas no país, principalmente quanto à superação do princípio da tutela do Estado sobre os povos indígenas. Deste modo, essa ampliação paulatina da produção acadêmica sobre a educação escolar indígena acompanha a evolução política do país neste período pós-ditadura e sob as novas orientações legais e políticas da nova Constituição Federal. Os governos passaram a ter mais sensibilidades e conferir maior

atenção às questões relativas aos segmentos sociais historicamente excluídos das políticas públicas, dentre os quais, os povos indígenas.

Acompanhando o processo de ampliação dos direitos, os trabalhos acadêmicos também foram se ampliando e se diversificando. Quando olhamos as mais recentes teses e dissertações percebemos claramente essa diversificação temática, como também a mudança de preocupação analítica. Se nas décadas de 1980 e 1990 as preocupações estavam voltadas para estudos de casos etnográficos das experiências dos povos indígenas com a escola muito tendentes a valorizá-los ora como heróis resistentes, ora como vítimas passivas, nesta atual década percebem-se as preocupações mais voltadas aos desafios de protagonismo e apropriação da escola e dos processos de formação acadêmica, acompanhando as novas idéias que circulam nos espaços de debates, mas principalmente nos ambientes de discussão de políticas públicas, tais como os de “educação como direito”, “cidadania indígena”, “indígenas como sujeitos de direito”, dentre outros. A escola passa a ser tratada como instrumento de direitos e de cidadania

Cito a seguir alguns trabalhos mais recentes defendidos nos últimos quatro anos, portanto, na segunda metade desta atual década para demonstrar essa tendência, cujos títulos são sugestivos. Em 2005, Rosani Moreira Leitão defendeu sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação do Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Américas da Universidade de Brasília, cujo título é *Escola, Identidade Étnica e Cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México)*. O trabalho sugere que os professores indígenas, com o domínio do *corpus teórico-conceitual* subjacente aos direitos indígenas, são capazes de transformar tais conhecimentos em “ideologias étnicas” de auto-afirmação, que os tem impulsionado na condição de atores sociais cada vez mais ativos na conquista de direitos, do reconhecimento e da cidadania (Cf. LEITÃO, 2005). Em 2006, Mariana Paladino defendeu sua dissertação na Universidade Federal do Rio de Janeiro com o título *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. O trabalho trata do processo de escolarização ticuna, como um processo que leva os ticuna a ser “alguém na vida, ou ser um cidadão”, na perspectiva de autonomia do povo (Cf. PALADINO, 2006). Em 2008, Maria das Graças Costa, defendeu sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo cujo título é *O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo*, que trata do processo de escolarização guarani naquele estado como relacionado a vários outros processos tais

como a luta pelo reconhecimento de seus direitos (Cf. COSTA, 2008). Em 2008, Luís Donizete Grupioni defendeu sua tese de doutorado na Universidade de São Paulo. Nela o autor aborda a educação diferenciada como direito dos povos indígenas no Brasil e problematiza os discursos indígenas sobre cultura proferidos a partir da escola indígena (Cf. GRUPIONI, 2008). Ainda em 2008, Marcos Paulino defendeu a sua dissertação de mestrado intitulado *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná*. O trabalho foca na análise de uma política estadual de ação afirmativa voltada para o acesso de indígenas à universidade no estado do Paraná (Cf. PAULINO, 2008). Em 2009, Teixeira de Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi publicam suas teses de doutorado sob o título “Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani”, onde revelam que dança e memória identitária de uma cultura se combinam com escola em espaços e tempos diferenciados da instituição que conhecemos e que se refaz no cotidiano Guarani (Cf. MENEZES E BERGAMASCHI, 2009).

Novidade importante nos últimos anos foram os primeiros trabalhos acadêmicos de indígenas. O trabalho pioneiro foi realizado por Darlene Taukane (Kurâ-Bakairi) que em 1996 apresentou sua dissertação de mestrado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso, cujo tema foi a educação escolar entre os Kurâ-Bakairi (Cf. TAUKANE, 1996). Em 2005, Lúcia Alberta Andrade de Oliveira (Baré) defendeu sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas abordando os programas de educação escolar indígena, desenvolvidos no Alto Rio Negro, Município de São Gabriel da Cachoeira/AM nos anos finais da década de 1990 e início do novo milênio (Cf. OLIVEIRA, 2005). Ainda em 2005, Francisca Pinto de Ângelo (Pareci) defendeu sua dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Mato Grosso tratando da institucionalização da educação indígena naquele Estado (Cf. ÂNGELO, 2005). Em 2006, Maria das Dores de Oliveira defendeu sua tese de doutorado intitulada *Ofayé, a língua do povo do mel. Fonologia e Gramática* (Cf. OLIVEIRA, 2006). A autora desenvolve um trabalho interessante sobre a estrutura da língua Ofayé e analisa sua importância sociohistórica para a luta dos povos indígenas da região. Em 2007, o Tuyuca Justino Sarmiento Resende defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) tratando sobre a escola tuyuca (Cf. RESENDE, 2007). Em 2009, o Baniwa Edílson Martins Melgueiro defendeu sua dissertação de Mestrado em Linguística na Universidade de Brasília, com o título *Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos baniwa* (Cf. MELGUEIRO, 2009). Em 2010, a Potiguara Rita

do Nascimento defendeu sua Tese de Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com o título “Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba” analisando práticas educativas nas escolas diferenciadas Tapeba, focando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas pedagogias (Cf. NASCIMENTO, 2010). É a primeira tese de doutorado abordando educação escolar indígena defendida por uma indígena de que temos conhecimento. Em 2010, Daniel Mundurucu (Cf. MUNDURUCU, 2010) defendeu sua tese de doutoramento em educação, com o título “o caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990): visão de mundo dos fundadores do movimento”, na Universidade de São Paulo (USP). Ainda em 2010, Florêncio Almeida Vaz Filho (Cf. VAZ FILHO, 2010), defendeu sua tese em Ciências Sociais/Antropologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo título foi “Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia”. Em 2011, Wanderley Dias Cardoso, Terena, defendeu sua tese de doutoramento em História das Sociedades Ibéricas e Americanas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), cujo título foi “A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde” Cf. CARDOSO, 2011). Wanderley buscou compreender até que ponto o ensino médio oferecido aos Terena satisfaz as demandas e expectativas da comunidade.

Considerando a produção acadêmica de indígenas em Pós-Graduação, que cresce rapidamente no país, merece destaque a contribuição do International Fellowship Program (IFP) da Fundação Ford, que no Brasil, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, oferece, desde 2002, bolsas anuais de mestrado e doutorado no Brasil e no exterior para homens e mulheres, originários de grupos sociais que sistematicamente têm tido acesso restrito ao ensino superior, que apresentam potencial de liderança em seus campos de atuação. Dentre estes públicos beneficiados encontram-se jovens estudantes indígenas. Desde o início do programa 20 jovens indígenas já se beneficiaram do programa e já conseguiram defender seus trabalhos, sendo 18 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado⁸. Parece sintomático perceber que dos 20 trabalhos defendidos, 11 (mais da metade) estavam focados na educação, o que demonstra a importância do tema na vida desses jovens e conseqüentemente na vida de suas comunidades e seus povos. A seguir apresento a relação completa dos indígenas beneficiários do Programa IFP, que já defenderam suas teses ou dissertações. Além

⁸ Dados fornecidos pela Coordenação do Programa na Fundação Carlos Chagas.

disso, vale lembrar que ainda existem tantos outros indígenas que conquistaram a bolsa, mas que ainda não concluíram seus estudos.

	Nome	Título Dissertação/Tese – IFP	IES/ANO
1	Adão de Oliveira	A etnomatemática dos Taliáseri: Medidores de Tempo e Sistema de Numeração	UFPE – 2007
2	Celinho Belizário	Projeto político pedagógico – a experiência na escola indígena Terena “Escola Municipal Indígena Pólo Coroneu Nicolau Horta Barbosa”, na aldeia Cachoeirinha, município de Miranda, Mato Grosso do Sul	UCDB – 2010
3	Celma Francelino Fialho	O percurso histórico da língua Terena na Aldeia Ipegue Aquidauana-MS	UFMG – 2010
4	Claudionor do Carmo Miranda	Territorialidade de práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS.	UCDB – 2006
5	Elio Fonseca Pereira	“História da participação do Movimento Indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM”.	PUCSP – 2010
6	Francisca Novantino Pinto de Ângelo	O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: Protagonismo Indígena.	UFMT – 2005
7	Francisco Kennedy Araújo de Souza	Economic analysis and land use decisions in Acre, Brazil: modeling alternative scenarios for small communities	U. Florida – 2005
8	Geraldo Veloso Pereira	Práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel.	PUCSP – 2007
9	Gersem José dos Santos Luciano	Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro.	UnB – 2006
10	Israel Fontes Dutra	O movimento indígena e o desenvolvimento sustentado na região do Alto Rio Negro	PUCSP – 2010
11	Júlio César Inácio	Zoneamento etno-ambiental, a partir de dados de vegetação e uso do solo da Terra Indígena de Ligeiro/RS	UFRGS – 2005
12	Luiz Fernandes da Costa		UFAL – 2008
13	Maria das Dores de Oliveira	Ofayé, a língua do povo do mel. Fonologia e Gramática	UFAL – 2006
14	Maria de Lourdes Elias Sobrinho	Alfabetização na Língua Terena: Uma construção de sentido e significado da Identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha / Miranda/MS	UFMG – 2010
15		Estudo morfosintaxe da língua Laklãnõ	UNICAMP –

	Nanblá Gakran	(Xokleng) de Santa Catarina	2005
16	Paulo Baltazar	O Processo Decisório dos Terena	PUCSP – 2010
17	Paulo Celso de Oliveira	Gestão Territorial indígena.	PUCPR – 2006
18	Rosani de Fártima Fernandes	Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar	UFPA – 2010
19	Tonico Benites	A escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.	UFRJ – 2009
20	Vilmar Martins Moura Guarany	Direito Territorial Guarani e as Unidades de Conservação	PUCPR – 2009

Além disso, é importante levar em consideração o número significativo de livros, revistas e periódicos produzidos nesses últimos anos, por diferentes instituições da academia, do governo, da sociedade civil e mesmo do movimento indígena brasileiro. Também foram se multiplicando em número e em recorrência congressos, grupos de trabalho e encontros científicos nas áreas de ciências sociais e de educação, abrindo espaço para as diferentes abordagens temáticas da educação escolar indígena.

Quanto à publicação de livros científicos, alguns merecem destaque pela repercussão que alcançaram no meio acadêmico e fora dele, considerando que muitos deles são resultados dos trabalhos de dissertações e teses defendidas, de que já tratamos anteriormente. Segundo D`Angelis (2008) a primeira importante coletânea foi produzida por Aracy Lopes da Silva (1981) intitulada *A questão da educação escolar indígena*. Outra coletânea importante que reúne vários artigos, incluindo textos e reflexões de autoria de intelectuais indígenas, é a organizada por Wilmar D`Angelis e Juracilda Veiga (1997), a partir de algumas palestras e comunicações apresentadas nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, realizados junto ao Congresso de Leitura do Brasil (COLE), na UNICAMP. Em 1998, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, publica a coletânea *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar* reunindo os principais trabalhos apresentados na Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas, organizada por Darci Secchi na cidade de Cuiabá/MT. Essas primeiras coletâneas dão conta de como nesse período os professores indígenas entram em cena e começam a colaborar com este tipo de produção intelectual, com relatos e reflexões sobre suas experiências concretas de implantação de escolas indígenas, produção de materiais didáticos, formação de professores e militância nessa área (GRUPIONI, 2008, p. 23).

Para o período mais recente, outras coletâneas foram organizadas e publicadas. Um dos conjuntos mais significativos desta produção são os quatro volumes publicados pelo Grupo de Pesquisa MARI/USP, na série Antropologia e Educação, com resultados do projeto temático “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola” (2001). Ainda em 2001, outra coletânea é publicada com o título *Questões de Educação Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*, organizada por Juracilda Veiga e Andrés Salanova (2001). Outra coletânea mais contemporânea foi a organizada por Grupioni (2006) com o título *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Ainda mais recente, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) publicou uma coletânea de 04 (quatro) resumos de dissertações de mestrado e 02 (duas) teses de doutorado, todos produzidos por indígenas, organizada por Gersem Luciano, Jô Cardoso de Oliveira e Maria Barroso-Hoffmann (2010) com o título *Olhares Indígenas Contemporâneos*, como primeiro volume da “Série Saberes Indígenas”, projeto pioneiro que, segundo seus idealizadores e organizadores, pretende ser um canal e instrumento permanente de publicação e divulgação de resultados de estudos, pesquisas, monografias, dissertações e teses de indígenas no Brasil. O projeto é todo idealizado, organizado e mantido por iniciativas indígenas. Nesta coletânea, a primeira de iniciativa indígena, dos seis trabalhos publicados, três tratam diretamente da educação escolar indígena.

Em matéria de periódicos e revistas acadêmicos que tratam ou incluem o tema da educação escolar indígena, cito três, pela importância prática e simbólica que representam. O primeiro é a Série Justiça e Desenvolvimento, iniciativa da Fundação Carlos Chagas em Parceria com o International Fellowship Program (IFP) que em 2008 publicou um volume específico intitulado *Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas*. O livro foi organizado por Renato Athias e Regina Paim Pinto (2008) com os resumos das dissertações e teses defendidas até então pelos estudantes indígenas beneficiários do Programa IFP. Foram publicados nove trabalhos, quatro dos quais são sobre a educação indígena. Outro periódico importante sobre educação indígena é a Revista Tellus, cuja publicação é de responsabilidade do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição sediada em Campo Grande/MS. Outro periódico importante é a “Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade” (Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia) que em 2010 lançou o volume 19 com o título *Educação e Contemporaneidade: Educação Indígena*.

Por fim, é importante também destacar as crescentes publicações sobre educação escolar indígena de iniciativa do governo, com as quais, estudantes e pesquisadores passam a dialogar. Grupioni (2008, p.23) cita três conjuntos bem expressivos desse gênero de publicações “oficiais”: os três volumes temáticos sobre educação indígena do periódico *Em aberto* (INEP/MEC). O primeiro volume vem com o título “Educação Indígena”, editado em 1984. Em 1994 (dez anos depois) é editado o segundo volume com título “Educação Escolar Indígena”. Em 2003, sai o terceiro volume com o título “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”. Na era da SECAD (2004 em diante) foi publicado em 2007 um caderno intitulado “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” e em 2006 foi publicada a Série Via dos Saberes, uma coleção de quatro volumes, organizados por diferentes autores, inclusive indígenas, como parte da “Coleção Educação para Todos”, abordando quatro temas sobre povos indígenas. O primeiro volume intitulado “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje” é de autoria de Gersem dos Santos Luciano, Baniwa (2006). O segundo volume é intitulado “A Presença Indígena na Formação do Brasil”, de autoria de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2006). O terceiro volume, cuja organização é de Ana Valéria Araújo (2006), tem como título “Povos Indígenas e a Lei dos ‘Brancos’: o direito à diferença”, contando com seis textos de seis autores indígenas da área do Direito. O quarto volume tem o título “Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem”, de autoria de Marcos Maia (2006).

Segundo Grupioni (2008), os trabalhos acadêmicos até então produzidos dão conta de diversos temas e problemáticas da educação escolar indígenas, tais como: estudos sobre o papel da escola em determinados povos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos, análises de programas e cursos de formação de professores indígenas, estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e de história da implantação de escolas em terras indígenas, estudos de relações entre oralidade e escrita, descrições lingüísticas e análise de bilingüismo, análises de processos de socialização de crianças indígenas, análises de práticas lingüísticas, discursivas e de letramento, estudo da contribuição de certas disciplinas (geografia, matemática, educação física, etc.) para a escola indígena, análise de textos escritos por alunos e professores indígenas, estudos da aquisição de segunda língua; investigações sobre a noção da infância, de aprendizagem e de

pedagogias indígenas; entre outros temas (GRUPIONI, 2008, p. 25-26). É importante destacar que alguns trabalhos mais recentes começaram a abordar também temas e problemáticas da educação superior para indígenas.

Produção acadêmica sobre educação escolar indígena no Alto Rio Negro.

Estudos e pesquisas que tratam da questão indígena na região do Alto Rio Negro ainda são escassos e muitos deles de difícil acesso, como são aqueles produzidos por pesquisadores estrangeiros. Considerando essas limitações relativas à acessibilidade de várias fontes primárias tomei a decisão de privilegiar estudos mais recentes, uma vez que muitos deles conseguiram trabalhar exaustivamente as principais fontes históricas sobre os povos indígenas da região desde o período colonial, escritas por viajantes, naturalistas, missionários e etnógrafos profissionais, principalmente do final do século XIX e início do século XX. Esses estudos, na sua totalidade, tratam de questões culturais, mesmo quando as abordagens estejam focadas nos sistemas interétnicos. Buscarei destacar e privilegiar os trabalhos que de algum modo tratam ou remetem aos processos de educação escolar indígena que se desenvolveram na região. Como se pode perceber, estes são muito poucos e desenvolvidos apenas nos últimos vinte anos.

Os muitos trabalhos de Robin Wright, vários deles escritos em línguas estrangeiras, são indispensáveis para se entender o processo mais amplo de colonização que aconteceu na região do Rio Negro desde o início do século XVIII. Wright é um dos poucos etnólogos estudiosos da história dos índios do Rio Negro na atualidade, especialmente dos baniwa. A maioria desses trabalhos encontra-se na sua recente obra intitulada *História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro*, publicada em 2005 pelo Mercado das Letras em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA). Nela, como sugere Andrello (2005) na contra-capá do livro, encontra-se um vigoroso esforço de reconstrução histórica das formas e processos de dominação colonial e das diferentes estratégias adotadas pelos índios como reação e defesa de seus patrimônios sócio-culturais, políticos e religiosos. Um dos méritos da obra é o tratamento exaustivo dado às primeiras ações escravagistas dos portugueses sobre os índios e a minuciosa reconstrução dos movimentos proféticos que eclodiram na região de meados do século XIX até meados do século XX, como reação dos índios às formas de opressão a que estavam submetidos. O autor conclui a obra abordando a continuidade dessa luta de resistência, tomando como base os acontecimentos contemporâneos, como são os

conflitos gerados a partir da implantação do Projeto Calha Norte e de empresas mineradoras na região.

Outros estudos mais recentes versam sobre o aprofundamento das informações trazidas pelos etnólogos tratados acima, permitindo desenvolver comparações com o atual contexto vivido pelos povos indígenas da região. Tratarei dos que considero mais relevantes para aqueles que possam vir a se interessar por estudos sobre a região, seja pelas influências que exercem, seja pelas facilidades de acesso e circulação entre os estudiosos e lideranças indígenas da região. Durante a minha pesquisa de campo para o mestrado e doutorado pude encontrar várias dessas obras nas residências das lideranças indígenas entrevistadas, algumas de difícil acesso. Isso demonstra que esses trabalhos estão sendo, de alguma forma, utilizados e ganhando importância prática entre os índios. Essa novidade entre os indígenas é muito recente na região, e parece estar associada em grande parte ao envolvimento cada vez maior dos índios com a escola e com a universidade e particularmente com trabalhos de pesquisas e à exigência do direito de retorno dos resultados alcançados ou produzidos, expressa por meio de um manual de orientação para ingresso de pesquisadores não indígenas nas terras indígenas da região, aprovado em um seminário específico organizado pelos índios com apoio das entidades de apoio e de pesquisa que atuam na região (LUCIANO, 2006).

Para se entender as forças ideológicas que moveram os missionários salesianos a agir como agiram junto aos índios no Rio Negro, o trabalho revelador dessa práxis se chama *O Método Civilizador Salesiano*, do Pe. Aucionílio Bruzzi Alves da Silva, de 1979. O trabalho é para mim uma meia confissão de culpa. Meia por que trata de forma explícita apenas do caráter civilizatório unilinear da tarefa missionária, mas não explicita os métodos utilizados para isso. De todo modo, a obra não deixa dúvida sobre os objetivos da Igreja na integração compulsória dos índios, entendida como a negação total de suas culturas e valores, como uma tarefa em nome da Igreja para o Estado brasileiro. Na verdade, o Estado era representado pela Igreja (LUCIANO, 2006).

Ana Gita de Oliveira, em sua obra *O Mundo Transformado: Um Estudo da Cultura de Fronteira no Alto Rio Negro*, publicada pelo Museu Goeldi em 1995, traz contribuições sobre o esforço de elaboração da noção de “cultura de fronteira”, referindo-se à região do Alto Rio Negro, situada na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela. A obra trata fundamentalmente das transformações sócio-culturais do segmento indígena regional frente às tensões que a situação de contato interétnico estava acarretando nas últimas décadas do século XX.

Mas o primeiro trabalho mais denso sobre processos de escolarização indígena no Alto Rio Negro e em particular do povo baniwa é o extenso trabalho da Valéria Weigel (2000), intitulado *Escolas de Branco em Malocas de Índio*, publicado pela Editora Universidade do Amazonas em 2000. O trabalho realiza um balanço das quatro últimas décadas do século passado e das contraditórias experiências baniwa com a escola tradicional branca. O eixo central da análise revela que a escola, por meio de seus modos de organização, seus conteúdos, símbolos e valores, tanto pode acelerar o processo de subjugação e de “cristianização”, tornando os baniwa mínimos, dóceis e novos consumidores, quanto pode ajudá-los a compreender este processo e habilitá-los para apropriarem-se dela em benefício de suas necessidades e interesses coletivos presentes (LUCIANO, 2006). Uma década após a publicação da obra, se poderia dizer que os baniwa decidiram seguir o segundo caminho, na media em que estão se apropriando da escola e transformando-a para atender suas demandas e interesses.

Cristiane Lasmar (2005) publicou um trabalho que é uma versão ligeiramente modificada de sua tese de doutoramento defendida em 2002 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional). É o primeiro trabalho que conheço com abordagem voltada aos índios em contexto urbano no Rio Negro. Trata do deslocamento progressivo dos índios do Rio Uaupés para a cidade de São Gabriel da Cachoeira e as implicações daí resultantes para as relações sociais e o modo como se vêem implicados por elas.

A grande novidade na produção acadêmica sobre experiências dos povos indígenas com a educação escolar é a entrada dos próprios índios rionegrinos neste cenário, estudando, pesquisando e divulgando suas experiências, de suas comunidades e de seus povos. Um levantamento parcial que pude fazer neste período de doutoramento revelou a produção de pelo menos nove dissertações de mestrado entre os anos de 2005 e 2010; destas, sete são sobre educação indígena.

	Nome	Título Dissertação – Indígenas do Rio Negro	IES/ANO
1	Adão de Oliveira	A etnomatemática dos Taliáseri: Medidores de Tempo e Sistema de Numeração	UFPE / 2007
2	Alfredo Tadeu Coimbra	Novos tempos e auto-sustentabilidade: os índios do Rio Xié no Alto Rio Negro	UFAM – 2007
3	Edílson	“Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação linguística	UNB – 2008

	Melgueiro	das entidades na concepção do mundo dos baniwa”	
4	Lúcia Alberta Andrade de Oliveira	“Os programas de educação Escolar indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)”	UFAM – 2005
5	Elio Fonseca Pereira	“História da participação do Movimento Indígena na constituição das ‘escolas indígenas’ no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM”.	PUC-SP / 2010
6	Otacila Lemos Barreto	A fibra de tucum como alternativa econômica dos povos indígenas do Rio Negro: tucano, dessano e tuyuca	UFAM / 2006
7	Geraldo Veloso Pereira	Práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel.	PUC-SP / 2007
8	Gersem José dos Santos Luciano	Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro.	UNB – 2006
9	Israel Fontes Dutra	O movimento indígena e o desenvolvimento sustentado na região do Alto Rio Negro	PUC-SP / 2010

Este breve e parcial levantamento da produção acadêmica sobre a educação indígena no país, em particular na região do Alto Rio Negro, revela algumas situações. A primeira situação é o crescente interesse pelo tema no âmbito da Academia. A segunda situação é o crescente número de indígenas produzindo estudos e pesquisas sobre o tema. A terceira é o fato de que entre os pesquisadores indígenas o interesse pelas problemáticas da educação indígena é muito maior do que entre os não índios, como revelam os dados de trabalho produzidos por indígenas beneficiários do Programa IFP e os dados sobre os trabalhos defendidos por indígenas do Alto Rio Negro em programas de pós-graduação. A quarta situação é relativa ao número de trabalhos publicados em livros, periódicos e revistas. O número de publicações ainda é pequeno e entre os trabalhos produzidos por indígenas ainda é menor. Mas percebe-se uma mobilização dos próprios indígenas para ampliar essas oportunidades. Quanto à produção acadêmica sobre educação indígena no Rio Negro, os dados revelam que de 15 livros publicados sobre a temática indígena, apenas um versa especificamente sobre a problemática educacional. Isso não corresponde à importância dada ao tema pelos próprios indígenas, o que pode revelar que as editoras e entidades parceiras não estão

dando importância aos trabalhos acadêmicos de indígenas ou não estão interessadas no tema. Ou ainda as duas situações juntas, como parece ser mais correto pensar, uma vez que das sete dissertações defendidas por indígenas da região sobre o tema, apenas duas tiveram seus resumos publicados, por iniciativas dos próprios indígenas. Diante desse quadro é importante destacar a necessidade de se ampliar espaços de divulgação dos trabalhos sobre as problemáticas da educação escolar indígena e em particular, os trabalhos produzidos por indígenas. Somente desta maneira esses trabalhos, técnica e teoricamente mais qualificados, poderão ser conhecidos com possibilidades de influenciar políticas públicas e arejar novas abordagens metodológicas e epistemológicas no âmbito das instituições de ensino e das políticas públicas.

Organização da pesquisa

A pesquisa de campo na modalidade sistemática e intensiva foi realizada durante o ano de 2009 e o primeiro semestre de 2010. Foram feitas pesquisas bibliográficas e entrevistas com lideranças, estudantes e pesquisadores indígenas do Rio Negro, em Brasília, Manaus e São Gabriel da Cachoeira, aproveitando as oportunidades oferecidas pela agenda de trabalho junto ao MEC. Entre 2007 e 2010 estive várias vezes em Manaus, Barcelos, Santa Izabel do Rio Negro e São Gabriel da Cachoeira para participar de encontros, reuniões e planejamentos de trabalhos das organizações e comunidades indígenas locais, principalmente no âmbito do Território Etnoeducacional do Rio Negro. Em 2007 coordenei e participei em São Gabriel da Cachoeira e na escola indígena “Yepá-Masã” de uma reunião inédita da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a única até hoje realizada fora de Brasília e em uma aldeia. Em 2008 coordenei e participei da I Pré-Conferência Regional de Educação Escolar Indígena realizada na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Em 2009 participei como coordenador da I Reunião Preparatória do Território Etnoeducacional do Rio Negro, também realizada em São Gabriel da Cachoeira. Em 2010 participei de uma viagem aos três municípios do Rio Negro para tratar das escolas indígenas e ainda participei do seminário regional sobre Ensino Superior Indígena no Alto Rio Negro, organizada pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA). Merece destaque a série de 4 encontros realizados pelo ISA e FOIRN entre 2010 e 2011 em São Gabriel da Cachoeira, para discutir desenhos alternativos de ensino superior aos povos indígenas da região. O processo incluiu atividades de consulta de campo por amostragem à algumas

comunidades e lideranças indígenas para saber o que pensavam e queriam da formação escolar e ensino superior em particular. A participação nos eventos e o acesso aos resultados das consultas me ajudaram a entender o cenário existente e as perspectivas desenhadas pelos povos indígenas da região. Todas essas viagens e atividades me permitiram ricos contatos com muitos indígenas e não indígenas tratando sobre os assuntos da minha pesquisa e sempre atento para ouvir e registrar os depoimentos, argumentos e posicionamentos sobre o seu objeto.

Além de entrevistas dirigidas para o público específico do recorte etnográfico em foco, tive oportunidades de participar de inúmeros eventos por todo o Brasil que reuniam lideranças indígenas discutindo sobre suas experiências e demandas por educação escolar. No âmbito nacional, merece destaque a participação em inúmeros eventos e atividades desenvolvidas em dezenas de comunidades e escolas indígenas. Dentre essas atividades, cito a participação em vários eventos como Conselheiro do Conselho Nacional de Educação nos anos de 2007 e 2008, dentre as quais, consultas públicas sobre as novas diretrizes para a educação de jovens e adultos, seminários sobre a aplicabilidade da Lei 11645/2008 e seminários sobre o ensino fundamental de nove anos. Todos esses seminários eram nacionais e incluíam todas as modalidades de educação do país, inclusive, a educação indígena.

Nos anos de 2009 e 2010, como Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, tive a oportunidade de participar de tantas outras atividades importantes junto aos povos indígenas do Brasil, tratando da educação indígena, tais como: pré-conferências regionais de educação escolar indígena, entre dezembro de 2008 a setembro de 2009, em número de dezoito; I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009; seminários regionais de territórios etnoeducacionais, entre janeiro de 2010 a dezembro de 2010, em número de vinte; três seminários nacionais sobre educação superior para indígenas, organizados e apoiados pela SECAD/MEC, em número de três e seminários nacionais sobre a revisão das diretrizes da educação escolar indígena em nível básico e formação superior de professores indígenas, também em número de três. . Em 2010 participei da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em Brasília. Ainda em 2010 coordenei um processo de revisão das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

Ainda no âmbito nacional participei também de inúmeros eventos propriamente acadêmicos, como do Encontro Nacional Bianual de Antropologia (ABA) em 2008 (Porto Seguro/BA) e 2010 (Belém/PA) com atividades em grupos de trabalho e mesas

redondas. Participei também no I Seminário Nacional sobre Direitos e Políticas para Crianças e Adolescentes Indígenas, realizado em Brasília/DF, no período de 13 a 14 de maio de 2010, evento realizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) com apoio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) tendo como objetivo central o lançamento do projeto que visa discutir, estudar, pesquisar e elaborar um documento de orientação para as políticas públicas. Participei também no “I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos” realizado em João Pessoa/PB, no mês de julho de 2010. O evento foi realizado pela UNESCO em parceria com a SECAD/MEC. Minha participação como palestrante foi no dia 20/07 em uma mesa-redonda intitulada “EJA e Inclusão Social”. Participei no Seminário Nacional das Licenciaturas, realizado na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/AM, no período de 15 a 17 de setembro de 2010. Minha participação direta ocorreu no dia 16/09, em uma Mesa de Debate intitulada “Diversidade e Interculturalidade”. Participei no Seminário “Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análises e Experiências em curso”, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 13 a 16 de outubro de 2010. Participei ainda no XV Seminário de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima realizado em Boa Vista/RR, no período de 25 a 27 de outubro de 2010.

No âmbito internacional participei de uma conferência e de três congressos internacionais: Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em 2009 na cidade de Belém/PA-Brasil; Congresso sobre educação para populações rurais e étnicas, realizado na cidade de Puebla/México em 2009, Congresso sobre educação escolar indígena na América Latina, realizada na cidade de Bogotá/Colômbia em 2010 e o Congresso Iberoamericano de Educação Permanente e técnico profissional: educação ao longo da vida no século XXI, realizado pela Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) na cidade de Assunción/Paraguai nos dias 27 e 28 de setembro de 2011. Na reta final da elaboração deste trabalho participei ainda do I Encuentro entre antropólogos mexicanos y brasileños, em homenagem ao antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, no período de 07 a 09 de setembro de 2011 na Cidade do México. Nesta ocasião tive oportunidade de participar do Grupo de Trabalho que tratou da saúde e educação indígena, que foi extremamente gratificante, pois permitiu conhecer o panorama geral dos debates latino-americanos no campo da educação escolar indígena

Além disso, durante o período de quatro anos do curso de doutorado tive inúmeras oportunidades de participar como palestrante, conferencista e debatedor de eventos locais, regionais, nacionais e internacionais de cunho técnico e político. Todas essas oportunidades serviram-me para acompanhar e registrar importantes discussões de lideranças indígenas e especialistas sobre temas de interesse do meu projeto de pesquisa. Essas entrevistas, discussões, seminários, congressos, conferências foram possibilitando a configuração de uma linha ou de várias linhas de compreensão e interpretação dos interesses, das demandas e perspectivas sócio-políticas dos povos indígenas para as suas escolas e seus processos de escolarização básica e superior.

A investigação se deu, portanto, por meio de entrevistas individuais e coletivas de atores considerados relevantes para a compreensão do processo e de momentos de estudos, discussões e debates públicos. Busquei identificar: o que pensam os pais quando incentivam e apóiam os filhos no ingresso à escola e à universidade; o que pensam as lideranças do movimento indígena quando assumem como pauta a luta por políticas de ensino básico e superior e o que pensam os próprios jovens estudantes indígenas sobre o seu papel dentro da escola e da universidade e junto às suas comunidades e organizações indígenas. Tudo isso na perspectiva e vozes dos estudantes e lideranças indígenas.

Objetivo Do Trabalho

O ingresso no doutorado foi motivado pelo interesse de compreender os processos atuais de escolarização de jovens, membros dos povos indígenas que co-habitam a Terra Indígena Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. Esta nova demanda cria novas implicações na vida das comunidades, dos povos, das organizações indígenas e do chamado movimento indígena, principalmente no que diz respeito às dinâmicas de suas lutas, aos ideais de vida coletiva e individual e aos projetos de futuro. Tendo percebido preocupações, inquietações e dúvidas, decorrentes da inserção de jovens indígenas na educação básica e superior, decidi dedicar tempo para refletir analiticamente sobre este processo, na tentativa de buscar elementos cognitivos e metodológicos que auxiliem na compreensão deste e na orientação mais qualificada de uma perspectiva escolar e acadêmica das comunidades indígenas, além de contribuir para processos de discussões no âmbito das políticas públicas educacionais e em particular na educação escolar e universitária para indígenas.

Os estudos realizados durante o curso de Mestrado, sistematizados na dissertação com o título – “Projeto é como branco trabalha: as lideranças que se virem para aprender e ensinar” –, me sugeriram que os povos indígenas do Alto Rio Negro haviam adotado um novo ideal de vida a partir das novas possibilidades oferecidas pelo mundo contemporâneo, com o qual interagem fortemente. A luta por acesso a recursos técnicos e financeiros por meio dos chamados “projetos alternativos” ou simplesmente de projetos visava o desenvolvimento das comunidades rumo a esses novos ideários de vida, mesmo ainda não sendo claros e muitas vezes confusos ou contraditórios. Um dos resultados preliminares gerados a partir dos estudos era de que para o desejável êxito dos projetos de intervenção desenvolvidos pelas comunidades indígenas com apoio de agências financiadoras seria necessária maior capacidade técnica dos gestores indígenas. Pressupõe-se que a luta por acesso a escola e universidade esteja em primeiro plano voltada para habilitar as comunidades indígenas ao desenvolvimento de seus novos “planos de vida”, ou seja, como um instrumento na busca por realização do novo ideal de vida, fortemente espelhado ou influenciado pelas possibilidades e promessas do mundo moderno, pautado fundamentalmente pelo ideal de desenvolvimento.

Este trabalho busca fornecer subsídios analíticos às experiências de escolas indígenas e de ensino superior indígena, centrando-se no aprofundamento da contextualização histórica das políticas de responsabilidade do Estado nos últimos anos, com visível repercussão nas políticas governamentais. Pretende-se abordar alguns desafios teórico-metodológicos que estão sendo enfrentados, em especial pelos estudantes indígenas com suas inevitáveis implicações sobre a representação de suas identidades sociais, seus ideais de vida em conjugação ou contraste com as perspectivas e ideais de vida de suas comunidades e povos. Pretende-se ainda elucidar problemas e consistências teóricas, pedagógicas e institucionais na conformação do campo do ensino escolar indígena, seguidos ou a serem regulamentados junto aos órgãos do Estado.

Responder a tais questões ainda que de forma parcial ou preliminar tende a ajudar no entendimento do complexo campo em que os estudantes indígenas vivem e a apontar algumas possibilidades de tratamento adequado das questões do ponto de vista metodológico, político e pedagógico. Em síntese, a questão que guiou todo o empreendimento da pesquisa e da elaboração da tese é a busca por elucidar quais interesses são capazes de mover os estudantes indígenas na busca por formação escolar e acadêmica, mesmo diante de enormes dificuldades, desafios e conflitos que enfrentam, muitas vezes com ou sem apoio de suas famílias e comunidades e em que medida esses

interesses e expectativas são correspondidos ou não ao longo ou ao final do curso, do ponto de vista dos estudantes, das comunidades e das organizações indígenas. Por fim, que arcabouço de ideário sócio-político está no imaginário dos povos indígenas, seus principais perfis, metodologias, concepções, estratégias e suas relações com o universo social mais amplo vivenciado por eles com a escola.

O objetivo central deste trabalho é, portanto, compreender as diversas e complexas motivações que orientam, por um lado, as lutas das comunidades, dos povos e das organizações indígenas por escola e, por outro lado, as lutas dos jovens indígenas pelo difícil caminho da aventura acadêmica, tomando como eixo instigador discursos recorrentes de pais e lideranças para justificar a necessidade do “estudo” escolar e universitário de seus filhos que serve para “ser alguém na vida”, para “melhorar as condições de vida” e para a “autonomia” dos povos indígenas. Em que medida as atuais experiências em curso respondem ou não a essas expectativas e demandas. As elucidações desses pressupostos sócio-políticos servem como eixo condutor para auxiliar na compreensão dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que podem estar por trás dos planos de vida, dos projetos de futuro, da noção de desenvolvimento, de modernidade, de melhorias de vida apropriada pelos povos indígenas e por fim, da necessidade indiscutível da formação escolar e universitária. É importante verificar até mesmo se esses conceitos e discursos encontram eco junto às comunidades indígenas, por meio dos discursos e práticas dos principais atores. Deste modo, pretende-se chegar a algumas conclusões em forma de novos conceitos, novos horizontes de estudos e pesquisas e de sugestões e recomendações para o campo de atuação das políticas públicas no tocante ao ensino escolar e universitário para indígenas.

Estrutura do trabalho

O trabalho tem como objetivo analisar o fenômeno sociohistórico da corrida dos povos indígenas do Rio Negro à escola e mais recentemente à universidade, na tentativa de identificar alguns elementos interpretativos que possam ajudar a compreender essa nova estratégia e investimento sociopolítico. A principal hipótese que orienta esta busca é a idéia de que esses povos a partir de um determinado momento de sua história de contato com o mundo branco mudaram suas referências sociohistóricas do presente e do futuro, passando a valorizar alguns princípios e modos de vida do homem branco que agora passaram a conhecer. Passaram a incorporar entre os seus ideais de vida alguns

ideais de vida das sociedades européias como o de desenvolvimento, progresso, bem-estar, melhores condições de vida, dentre outros. Isto explicaria porque o mundo branco é tão sedutor ou mesmo irresistível aos povos indígenas.

O que nos chama atenção desde 1992 é que as comunidades indígenas tem desejo de melhorar suas condições de vida. Em cada assembleia os parentes expressam a vontade de viver cada vez melhor, a partir da realidade de fora, como andar com facilidade por meio de transporte motorizado, ter escola para educação nas comunidades, ter geração de renda na própria comunidade para ajudar os filhos a estudarem (André Baniwa, entrevista em 29/10/2005).

Desde a etapa do mestrado meu interesse foi entender este processo de aproximação e envolvimento dos povos indígenas com o mundo branco. Naquela ocasião busquei entender esse processo da perspectiva dos chamados projetos de desenvolvimento ou etnodesenvolvimento que igualmente exerciam forte poder de sedução entre os indígenas. Ao final do trabalho de mestrado percebi que essa compreensão só poderia ser mais profunda a partir da compreensão da significação da escola, uma vez que eles argumentavam que muitos dos fracassos dos “projetos financiados” eram resultados da falta ou da baixa capacidade técnica, ou melhor, dizendo, da baixa escolarização dos dirigentes e gestores indígenas. Além disso, argumentavam que a luta por projetos tinha como objetivo a busca por melhores condições de vida. Mas o que significariam essas “melhores condições de vida”, que poderiam encontrar nos projetos ou por meio dos projetos.

Para sistematizar os resultados dessa pesquisa escolhi um determinado caminho com a seguinte seqüência: No primeiro capítulo inicio discutindo a importância da pesquisa sobre a escola indígena da perspectiva da antropologia política. Esta discussão me levou a estudar os principais problemas sociais e sociológicos que foram levados em consideração e que se impuseram como necessários para o desenvolvimento do empreendimento e para a própria organização e sistematização dos principais resultados na forma deste trabalho, por meio de uma breve síntese do processo de construção da disciplina e da emergência da Antropologia no campo da educação indígena e suas implicações nas políticas de educação escolar indígena. Procuro demonstrar a importância da Antropologia como ferramenta analítica e política para a compreensão das formas de relacionamento estabelecidas entre os povos indígenas do Alto Rio Negro e o Estado brasileiro no último século. Trato também do papel específico de antropólogos e indigenistas nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil, valorizando analiticamente suas contribuições para as atuais conformações do “estado da arte” dos processos educativos indígenas no Brasil. Além disso,

problematizo a relação histórica dos povos indígenas do Alto Rio Negro com a educação escolar a partir das principais abordagens conceituais que orientaram as práticas educativas, tanto oficiais levadas a efeito pelas agências de governo, quanto alternativas desenvolvidas por entidades da sociedade civil, indígenas e indigenistas.

No segundo capítulo analiso as principais razões apontadas pelos povos indígenas para a demanda pela escola. Considerando que em geral eles sempre afirmam que a demanda ou a necessidade da escola tem como objetivo central a busca pelo “bem viver” ou “melhorar as condições de vida”, organizo essas razões em três grupos de sentidos. O primeiro grupo reúne aqueles interesses relativos ao acesso a tecnologias justificadas pela necessidade de qualificar, facilitar e acelerar a capacidade produtiva, consumidora e distributiva das comunidades indígenas. O segundo grupo reúne os interesses relativos ao empoderamento político, ou seja, ao interesse e necessidade de participação na vida do país, que significa adquirir capacidades e habilidades necessárias para participar nas tomadas de decisões sobre questões que lhes dizem respeito e questões de interesse coletivo dos brasileiros e da humanidade, em se tratando de escala global. O terceiro grupo reúne interesses e desejos de apropriar-se dos modos de vida do homem branco. Neste caso, o interesse não é apenas pelo acesso, mas também pelo modo e ideal de vida dos brancos, como por exemplo, viver de emprego assalariado, organizar a vida em forma de cidades, carreiras profissionais, transporte mecanizado, etc. Tudo isso ganha sentido quando se associa tais aspectos ao horizonte cosmológico dos povos indígenas, que é a necessidade permanente do manejo do mundo por meio dos sábios e pajés, e, na atualidade, somando-se a eles, os novos intelectuais e profissionais indígenas, egressos das escolas e universidades.

No terceiro capítulo descrevo de forma breve o processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, segundo as fontes históricas disponíveis e acessíveis a mim, e o atual contexto das políticas educacionais na região do Alto Rio Negro, dialogando fundamentalmente com meu testemunho empírico. Valorizo a atual conjuntura sócio-política, na tentativa de identificar as principais forças constitutivas das relações de poder vigentes, que estão possibilitando perspectivas mais otimistas após a importante conquista territorial, avanços nos processos e níveis de acesso à escola e à universidade e o início dos chamados projetos de desenvolvimento comunitário, que visam fundamentalmente a sustentabilidade territorial, econômica e social dos povos indígenas - ou seja, a efetivação de uma cidadania diferenciada nos marcos do Estado brasileiro

Ao início deste capítulo, sintetizo os principais estudos etnográficos realizados especialmente sobre os processos educativos dos povos indígenas na região do Alto Rio Negro e, mais especificamente sobre o povo baniwa, buscando estabelecer diálogo com os principais estudiosos e especialistas contemporâneos da região. Enfatizo que o passado de resistência física, cultural e política cedeu lugar a uma resistência ético-moral contemporânea, expressa por meio da estratégia de apropriação e incorporação dos instrumentos de dominação da sociedade global para reafirmação da alteridade étnica, que pretendem alcançar por meio da formação escolar, acadêmica e técnica.

A seguir analiso as experiências dos povos indígenas com a instituição escolar a partir de diferentes tipos de escolas e os respectivos arcabouços conceituais e ideológicos subjacentes. Como reação a essa investida colonizadora, civilizacionista e salvacionista, os povos indígenas do Rio Negro criaram uma articulação pan-indígena (MATOS, 1997) em 1987, a FOIRN, que tem assumido papel decisivo nos rumos das políticas públicas destinadas aos povos indígenas da região, possibilitando diversas experiências recentes sob o auspício de novos conceitos de educação indígena diferenciada, intercultural, multilingüe e passaram a construir modelos próprios de escolas que eles denominam de “escolas pilotos”, fortemente ligadas à perspectivas também em construção de projetos de etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável (LUCIANO, 2006). A elucidação dos significados e funções dessas categorias analíticas nos diferentes campos e perspectivas em que são aplicadas por distintos atores e sujeitos merecem destaque para a compreensão dos espaços reais em que as novas escolas são concebidas e operadas. Com isso, pude chegar a algumas conclusões provisórias sobre as possibilidades e limites dos novos projetos de escolas indígenas na região. As diferenças de racionalidades temporais, espaciais, cosmológicas, de organização da vida, do trabalho, do poder, aparecem como verdadeiras fronteiras e “distâncias culturais” (GALVÃO, 1979), que neutralizam os mais bem intencionados projetos educativos contemporâneos.

No capítulo quarto, analiso os principais desafios atuais da educação escolar indígena. Trato dos desafios conceituais e metodológicos ainda não claramente resolvidos tanto no campo acadêmico quanto no campo das políticas governamentais. Trata-se principalmente de discutir as formas de tratamento que vêm sendo dadas aos conceitos de tradição e modernidade, de direitos universais e direitos específicos, de cidadania universal e cidadania específica e como essas idéias vêm sendo trabalhadas no campo empírico das escolas indígenas e das políticas públicas governamentais. Discuto

ainda a partir das experiências de escolas indígenas pilotos em cursos na região alguns aspectos teórico-metodológicos que considero relevantes para a compreensão dos desafios e das possibilidades de escolas indígenas interculturais na região do Alto Rio Negro. A partir desses pressupostos organizo minhas primeiras conclusões dos debates e das experiências analisadas, privilegiando a fala e manifestação dos índios sobre o assunto. A conclusão provisória a que cheguei foi que a educação indígena intercultural ou escola indígena diferenciada ou específica, mesmo como modelos alternativos de educação e de escola não foram e não serão suficientes para responder às demandas apresentadas pelos povos indígenas à escola. É necessário, portanto, construir novas idéias e metodologias que ajudem na construção de novos modelos de escolas ou de novos processos educativos mais amplos para os povos indígenas. A escola nos seus variados modelos e formatos organizativos não foi capaz de responder às necessidades e demandas internas e externas dos povos indígenas e nem a educação tradicional é mais capaz de dar conta da vida indígena atual, irreversivelmente dependente da vida nacional ou global, a partir do contato e da interação com o mundo envolvente.

Por fim, ainda neste capítulo analiso algumas possíveis soluções para o desafio da escola intercultural, de forma muito simples, mas pragmática. A idéia é pensar a educação indígena contemporânea definindo melhor o papel das instituições educacionais, tanto modernas quanto tradicionais. Se as instituições tradicionais retomarem ou se fortalecerem como responsáveis pela educação própria e tradicional das crianças, jovens e adultos indígenas pode-se pensar a escola apenas como instituição apropriada para possibilitar e facilitar o acesso ao mundo branco, ou melhor, dizendo, aos benéficos desejáveis do mundo branco. Neste sentido, uma conclusão tirada neste trabalho é de que transferir da família, da comunidade e do povo indígena para a escola a responsabilidade pela educação tradicional é um erro. A escola seja qual for sua vertente conceitual e pedagógica não pode ser responsabilizada pela educação tradicional das crianças e jovens indígenas.

No capítulo V discuto a idéia de que os povos indígenas do Alto Rio Negro, na atualidade, se caracterizam fundamentalmente pela atitude de resiliência guiados pela visão de mundo baseada no diálogo, na reciprocidade e na complementariedade. Isso ocorre tanto como estratégia política, quanto como princípio de vida, a partir dos valores míticos e cosmológicos, mas também se situa nos marcos das perspectivas que desenham e estão construindo para o futuro, levando-se em consideração as possibilidades que a modernidade pode oferecer. A noção de resiliência será

desenvolvida como alternativa à noção corrente de resistência muito utilizada para caracterizar os povos indígenas em relação ao mundo moderno. A compreensão destes aspectos estruturantes da vida desses povos é fundamental para a compreensão de suas opções e escolhas nos tempos atuais, dentre as quais, a escolha por educação escolar, como instrumento de construção e garantia do futuro. Faço isso a partir de uma breve revisão do processo histórico colonial, dando ênfase aos diferentes momentos em que tiveram que fazer certas opções estratégicas, até chegar aos dias de hoje, quando mais uma vez estão fazendo novas opções coletivas importantes.

No capítulo VI trato dos aspectos sociopolíticos da escola indígena no Alto Rio Negro, considerando a situação pós-contato, o domínio do Estado brasileiro e as dinâmicas sociopolíticas e econômicas da modernidade em que os povos indígenas estão envolvidos e para se garantir o “bem-viver”, são necessárias algumas condições políticas que dependem da sociedade dominante e do Estado. Abordo as principais discussões e experiências que tratam das estratégias e planos de curto, médio e longo prazo, que passam pela luta por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania como condição para a retomada da autonomia étnica enfraquecida ao longo do processo de colonização. Como exemplo relativo aos desafios enfrentados apresento a experiência atual de crise do movimento indígena local e do relativo fracasso da primeira administração indígena no comando da prefeitura municipal. O reconhecimento e a autonomia étnica estão pautados dentro da lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendida como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança.

Nas considerações finais analiso as limitações desse trabalho, mas também as perguntas que foram tentativamente respondidas ou, se não foram respondidas, foram por si mesmas desenvolvidas ao ponto de poderem continuar orientando novas pesquisas, estudos e reflexões que ajudem a elucidar cada vez mais esse nebuloso, mas legítimo caminho escolhido pelos povos indígenas que é o caminho da escolarização para garantir seu presente e futuro.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM DEBATE

1.1 Povos Indígenas e educação escolar

A implantação das primeiras escolas nas comunidades indígenas⁹ no Brasil é contemporânea à consolidação do empreendimento colonial português. Isso não quer dizer que os povos indígenas não tivessem seus processos próprios de educação antes da chegada dos portugueses (MELIÁ, 1979). Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica. O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, cadernos, carteiras, disciplinas, currículos, diretor, horários etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas. Em decorrência dessa estranheza, os povos indígenas passaram mais de quatro séculos indiferentes e resistentes à dominação sistemática da escola, por meio de diversas estratégias.

A resistência indígena foi um dos motivos para a instalação de escolas-internatos com rígido controle interno, como verdadeira “instituição total” cunhada por Goffman que “ pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p. 11). Segundo o autor essas instituições totais não permitem qualquer contato entre o internado e o mundo exterior, até porque o objetivo é excluí-lo completamente do mundo originário, a fim de que o internado absorva totalmente as regras internas, evitando-se comparações, prejudiciais ao seu processo de “aprendizagem”. Ao isolar as crianças e os jovens indígenas do convívio de seus familiares e de suas comunidades, as escolas-internato pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e de comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e costumes.

⁹ Comunidade indígena no rio Negro é um povoado que substituiu a antiga aldeia ou maloca. Ela surgiu por iniciativa dos missionários para forçar o abandono das malocas, consideradas promíscuas, profanas e demoníacas pelo grande número de pessoas e famílias que moravam na mesma maloca e pelo fato de ser a principal referência de rituais e cerimônias tradicionais, combatidas pelos missionários em nome da civilização. Uma comunidade é composta por várias casas e em cada casa mora uma família. Além disso, cada comunidade dispõe de um líder, denominado capitão, eleito pela comunidade, portanto, bem diferente de lideranças tradicionais que eram hereditárias, respeitando-se sua posição social e seus domínios e habilidades ancestrais. Em geral, uma comunidade dispõe de uma escola, um posto de saúde e uma igreja (capela).

Até a década de 1960 imperava no Brasil o modelo da escola colonial impositiva, autoritária, etnocêntrica, integracionista e assimilacionista. Mas a partir de 1970 a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional. Essas iniciativas foram desenvolvidas como alternativas aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas parcialmente perdidas durante o processo de dominação colonial e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas do Estado.

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos. A referida Constituição é explícita quanto à garantia dos direitos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa deles, superando a idéia de incapacidade civil e política destes indivíduos e coletividades.

A idéia mais aceita entre os professores indígenas do Alto Rio Negro referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola, tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena¹⁰. Ou seja, uma educação

¹⁰ Segundo uma definição das Nações Unidas de 1996, “as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos”. (Definição técnica das Nações Unidas, de 1986, Apud LUCIANO. 2006, p. 27).

que garanta o fortalecimento e a continuidade dos sistemas de saber próprios de cada comunidade indígena e a necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos, de acordo com a vontade e a decisão de cada povo ou comunidade. Em pesquisa realizada junto aos pais e mães de alunos indígenas estes assim se expressaram sobre a questão:

Esse projeto de formação avançada indígena proposto por nós deve atender realmente às demandas regionais e locais, para isso propomos que os conteúdos tenham consonância com os conhecimentos tecnológicos indígenas e científico ocidentais (relatório da pesquisa apresentado no III Seminário sobre Ensino Superior Indígena, realizado em São Gabriel da Cachoeira/AM, em junho/2011).

Essa possibilidade gerou o encantamento inicial, uma vez que com ela seria possível adquirir e apropriar-se dos conhecimentos tecnológicos e científicos para ajudar a resolver velhos e novos problemas da vida nas aldeias, sem necessidade de abdicar de suas tradições, valores e conhecimentos tradicionais, antes perseguidos, negados e proibidos pela própria escola. Desta forma, os povos indígenas passaram a demandar e exigir do Estado o direito de terem acesso à escola como instrumento complementar à sua educação.

O que interessa aqui é identificar a importante mudança na relação dos povos indígenas com a escola, que de contrários, resistentes e indiferentes passaram a ser protagonistas na luta por acesso à escola e à universidade. A questão que se coloca é se a mudança está relacionada à nova base conceitual das novas orientações político-pedagógicas da escola ou também está relacionada à nova atitude dos povos indígenas com relação ao Estado e à sociedade nacional. Ou seja, será que os povos indígenas passaram a incluir em seus horizontes de vida e projetos de futuro alguns modos de vida do mundo branco? É importante destacar que as escolas indígenas, mesmo contando com professores e gestores indígenas em suas equipes e com as novas orientações teóricas e práticas pedagógicas, pouco mudaram no dia-a-dia de suas atividades em relação à escola tradicional colonial. Ainda assim, os povos indígenas, ao que tudo indica, não abrem mão dela. Esta é a questão que procuro aprofundar neste trabalho.

O desenvolvimento de políticas públicas que visam garantir a permanência dos jovens indígenas em suas aldeias em melhores condições de vida passou a ser uma das principais preocupações nos últimos anos. Não se trata mais de discutir se é desejável ou não a escola nas aldeias, mas que modelos de escola e de educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades.

A migração desordenada de famílias indígenas e não indígenas para a periferia das cidades, provocada muitas vezes pela falta de condições de sobrevivência e oferta de estudos, causa muitos problemas. O estado brasileiro passou a ter a responsabilidade de construir e implementar políticas públicas nesse sentido. A oferta de educação escolar intercultural e multilíngüe de qualidade nas aldeias é uma dessas políticas importantes para garantir a permanência dos jovens em suas comunidades e contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico autônomo dos projetos coletivos. Esses povos estão inseridos no mundo globalizado, em que a política social, econômica, cultural, religiosa e tecnológica controla toda a vida do planeta.

A forma que hoje trabalhamos é para o Estado aceitar o índio da forma que ele é, mas também vivendo a sociedade atual, do progresso, da modernidade, com respeito à cultura e à vida moderna. Quando os índios têm dinheiro em mão eles procuram suprir suas necessidades comprando suas ferramentas de trabalho, coisas para sua casa, eles não têm ambição de enriquecer, eles querem se manter com o seu trabalho (Bonifácio Baniwa, Manaus, 18/12/2005).

O Movimento Indígena brasileiro com apoio de parceiros e aliados, incluindo algumas esferas do poder público, está desenvolvendo experiências alternativas de escolas e de ensino. Muitas escolas estão experimentando com relativo sucesso o ensino com pesquisa, com gestão própria e autonomia para decidir sobre o que e como ensinar, o que tem provado que a escola indígena não é impossível. Refiro-me a escola indígena aquela sob a gestão da comunidade para definir sua concepção, organização espaço-temporal, estrutura, conteúdo curricular, metodologias e práticas pedagógicas. O incentivo da nova legislação e as experiências bem sucedidas trouxeram uma certeza: a de que os índios são seres humanos inteligentes e capazes de pensar e de construir o próprio destino, diferente do que a sociedade dominante pensava até então. Deste modo, a educação escolar indígena deve garantir uma educação de qualidade social, diferente, específica que respeite as igualdades e as diferenças existentes em cada pessoa, em cada sociedade multicultural e multilinguística. Trato aqui sociedade multicultural e multilinguística enquanto uma conformação social que apresenta uma pluralidade de valores e diversidade cultural e étnica, dentre as quais a diversidade de línguas faladas por grupos culturais específicos. A região do Alto Rio Negro é uma conformação social multicultural e multilinguística na medida em que é constituído por 23 povos etnicamente diferenciados, cada um com sua língua própria, mas articulados entre si no campo sócio-político. Esta conformação social permite pensar certa coesão política dessa diversidade étnico-cultural em torno de uma organização indígena (FOIRN), possível

por interesses comuns no campo da luta e defesa de seus direitos étnicos e culturais, na perspectiva do que Costa denomina de multiculturalismo enquanto

expressão da afirmação e da luta pelo reconhecimento dessa pluralidade e diversidade cultural no arcabouço institucional do Estado democrático de Direito, mediante o reconhecimento dos direitos básicos dos indivíduos enquanto seres humanos e o reconhecimento das necessidades particulares dos indivíduos enquanto membros de grupos culturais específicos” (COSTA, 1997:159).

Mas os povos indígenas estão satisfeitos com a escola que possuem? As demandas apresentadas e os resultados esperados estão sendo satisfatórios? É possível consolidar essas experiências como políticas públicas de Estado? São algumas das perguntas que precisam ser respondidas ou ao menos aprofundadas.

É importante considerar também o papel dos professores indígenas neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos nessa busca de concretizar uma escola norteada pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. Foi essa a proposta defendida firmemente pelos participantes do I Seminário sobre Ensino Médio Indígena no Rio Negro, realizado em São Gabriel/AM, em março de 2004.

A implantação do ensino médio indígena tem o propósito de possibilitar que as escolas indígenas, com projetos políticos pedagógicos (currículos e regimentos) próprios, assumam efetivamente seu papel para contribuir na solução dos problemas enfrentados pelas comunidades, enquanto centros de construção dos diferentes saberes: acadêmico, popular e tradicional indígena, com formação para atuarem nas comunidades de origem, como sujeitos de sua própria história, bem como com capacidade para enfrentar o mundo da sociedade envolvente, como forma de evitar o êxodo das terras indígenas e a evasão escolar por meio da afirmação e valorização da identidade cultural.

Por outro lado, deve-se considerar que a antropologia clássica mostra-se ineficaz para dar conta do fenômeno da educação escolar indígena, principalmente do ensino superior de indígenas, por ter privilegiado sociedades ditas “primitivas”, sem ou com pouco contato com as sociedades européias e, portanto, sem experiências com processo escolar. É compreensível essa lacuna, pois, se por um lado, o ensino superior de indígenas ou para indígenas não existia até pouco tempo atrás, por outro lado, povos indígenas envolvidos com ensino superior pressupõem que se trata de povos interagindo fortemente com a sociedade nacional. Esse olhar parcial da antropologia clássica infelizmente ainda se percebe em momentos e espaços de atuação de alguns antropólogos, como na região do Alto Rio Negro, onde a atuação bastante antiga e densa de muitos antropólogos é flagrante quanto ao tratamento periférico, recortado e por vezes até preconceituoso com que a diversidade de experiências escolares é

considerada. Falo da insistência de trabalhar apenas com povos que aceitam passivamente desenvolver modelos de escolas alternativos denominados “escolas-pilotos” em detrimento de numerosos povos que reivindicam processos de apropriação das escolas tradicionais com objetivos explícitos de que sejam meios para acessar conhecimentos e tecnologias que lhes interessam do mundo branco e que, em última instância, os ajudem a equilibrar as correlações de forças no campo da divisão do poder e tomadas de decisões sobre suas vidas e sobre a vida do seu país.

Escolas-piloto são modelos experimentais de escolas comunitárias ou étnicas que visam superar os modelos tradicionais de escolas missionárias e estatais implantadas na região há quase um século. Foram desenvolvidas desde o ano de 2000 pelas organizações indígenas locais com apoio da FOIRN e do Instituto Socioambiental (ISA) e inicialmente com apoio financeiro da cooperação internacional e mais recentemente do poder público local nacional. Essas escolas apresentam em comum, experiências de gestão coletiva das próprias comunidades indígenas envolvidas, por meio de um Conselho Comunitário. O Conselho é formado por todos os pais, mães, agentes de saúde, professores, anciãos e outras lideranças das comunidades. Além disso, as escolas oferecem ensino profissionalizante em áreas temáticas como Manejo Agroflorestal, Piscicultura, Artes, Administração, Computação e outras. O que interessa é perguntar se essas experiências foram de iniciativa autônoma das comunidades indígenas e estão sendo sustentadas, do ponto de vista de interesse, pelas próprias comunidades indígenas ou pela ação interventora de assessores externos, dentre eles, antropólogos ou por uma colaboração entre comunidade indígena e assessores externos, inclusive, de agências da cooperação internacional. Não se trata aqui de crítica às iniciativas ou aos modelos que, definitivamente, são inovadoras e de excelentes resultados, mas de uma crítica aos métodos utilizados para seu desenvolvimento que, por vezes, beiram a uma nova forma de tutela do terceiro setor, o que pode dificultar ou inviabilizar no futuro a sustentabilidade dessas iniciativas bem como a efetivação de suas autonomias. As perguntas podem guiar na busca por uma compreensão das condições de sustentabilidade das iniciativas em longo prazo e dos impactos estruturantes que podem gerar.

É importante salientar que mesmo as comunidades indígenas que apostam nos modelos alternativos de escola indígena, que eu denomino de modelos concorrentes de escolas indígenas tradicionais, não se mostram tão seguros desses modelos quando não

estão sob olhares dos assessores externos. Para ilustrar essa dúvida, cito uma experiência vivida por mim em 2008 durante uma etapa do curso de formação de professores baniwa em magistério indígena realizada na comunidade Tunuí-Cachoeira, quando administrei um curso sobre a política indigenista contemporânea durante uma semana. Ao concluir o curso tive que ficar mais dois dias esperando transporte para sair da aldeia, enquanto isso um assessor não indígena estava administrando uma disciplina chamada etnomatemática. Nos intervalos das aulas muitos dos alunos do curso que eram professores das chamadas escolas-piloto, constantemente me interpelavam para saber quando e em que etapa do curso eles começariam a estudar conteúdos do mundo branco como matemática, física, química, português, espanhol e outros. Isso mostra o quanto os conteúdos politicamente corretos, abordados na perspectiva da educação escolar diferenciada e intercultural, quando tratados de formas isoladas não satisfazem os povos indígenas em seus conteúdos e resultados. Por outro lado, mostra como os jovens indígenas estão sedentos por acesso aos conhecimentos do mundo branco.

Por diversas ocasiões em encontros e em assembléias indígenas realizadas pela FOIRN tive a oportunidade de testemunhar discursos de lideranças e professores indígenas que não concordavam com as idéias de escolas indígenas diferenciadas que centrassem seus objetivos no resgate, na valorização e na transmissão de conhecimentos tradicionais, pois queriam que as escolas indígenas também tratassem com igual importância, os conhecimentos científicos. Essas escolas nunca foram objetos de estudos, pesquisas e atenção dos antropólogos e dos educadores indigenistas que atuam na região, mesmo aqueles que trabalham especificamente no campo da educação. Foi nesse sentido que o líder tucano Pedro Machado em um discurso inflamado reclamou:

Até aqui temos falado só de culturas e tradições, ninguém fala mais de agricultura, agropecuária, exploração mineral. Nós precisamos comer todo dia e aqui em São Gabriel da Cachoeira o quilo do peixe custa R\$ 15,00 se a gente quer comer. Nem mujeca dá mais para fazer (Seminário Diálogo de Lideranças, 19/06/2011).

A questão que se coloca é como dar conta da realidade na sua totalidade quando alguns antropólogos e educadores escolhem apenas uma parte dessa realidade. Esta perspectiva reflete as contradições do indigenismo. A política indigenista pretende conservar o tradicional e trazer o não-tradicional. Além disso, escolher uma parte significa, a meu ver, imaginar que a realidade está dividida em partes desconexas, ou seja, imaginar, por exemplo, que o povo baniwa está dividido em partes isoladas, e que,

portanto, uns seguirão a perspectiva da escola voltada para as tradições e culturas indígenas e outros estarão voltados para a escola que também valorize os conhecimentos da sociedade nacional ou global de forma independente. No fundo, sabe-se que os baniwa não estão divididos desse modo. É verdade que os baniwa estão organizados em grupos e subgrupos sociais diferenciados e hierarquizados que por vezes conflitam, mas todos fazem parte de um único e grande projeto de vida e de mundo. Essa visão recortada de grupos sociais é própria do mundo ocidental, do qual faz parte a academia e a antropologia, que tem guiado práticas sociais e políticas públicas para os povos indígenas. Em minha dissertação de mestrado analisei o caso dos projetos alternativos de desenvolvimento junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro, apoiados financeiramente por agências de cooperação nacional e internacional, e o resultado a que cheguei é que, mesmo considerando alguns resultados positivos, muitos foram danosos para eles, na medida em que geraram fortes conflitos entre lideranças e comunidades pelo fato dos projetos terem beneficiado um determinado grupo ligado a associação proponente, que não levou em consideração a totalidade da comunidade (LUCIANO, 2006). Em consequência disso muitos dirigentes de organizações começaram a ser perseguidos e vítimas de doenças provocadas por pajés. Os baniwa têm uma única origem a partir da Cachoeira de Hipana no Alto Rio Ayari, considerado umbigo do mundo por eles. Mas os baniwa também enfrentam problemas e desafios comuns e terão que buscar respostas e estratégias de superação de forma conjunta, com ou sem a intervenção de assessores externos. O desafio que se coloca, é como dar conta da totalidade da realidade. Do contrário, o olhar parcial e superficial pode iludir, mascarar e empobrecer as interpretações sociológicas sobre essa realidade. Segundo Cury, o conceito de totalidade permite a compreensão da realidade nas suas leis intrínsecas e a revelação de suas conexões internas e necessárias:

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles momentos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 1995, p.36).

Muitos antropólogos têm atuado junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro tendo como foco a educação, tanto no campo da pesquisa, quanto na assessoria administrativa e pedagógica de escolas. Quase todos têm atuado exclusivamente com as denominadas escolas alternativas, situadas em regiões mais remotas, portanto, com

menos influência dos centros urbanos, como no Alto Rio Içana, Alto Rio Tiquié e Alto Rio Uaupés. Por diversas vezes ouvi antropólogos assessores afirmarem que não tinham interesse em atuar junto às escolas indígenas próximas a São Gabriel da Cachoeira e nem dos centros distritais missionários, pois os indígenas dessas regiões eram muito complicados. Na verdade, se trata de uma visão e prática antropológica antiga, que sempre buscou conhecer sociedades primitivas ou sociedades “puras”, o que não existe mais em todo o Rio Negro. Mais do que isso, demonstra a dificuldade da antropologia lidar com as sociedades indígenas contemporâneas cujas escolas reúnem as contradições, mas também novas possibilidades de interação com o mundo moderno.

1.2 Antropologia e educação

Pensar o campo da educação escolar indígena quase sempre exige domínio de alguns instrumentos teóricos e metodológicos próprios do campo da antropologia ou mais precisamente da etnologia. Entretanto, para muitos autores, nada é tão natural e simples. Quando focamos uma determinada região etnográfica em que antropólogos e educadores atuam conjunta ou separadamente na atualidade, pode-se observar o quanto este fosso existe, mas também e na mesma medida, o esforço pela superação dessa cultura clássica de fazer ciência de forma compartimentada.

Gusmão afirma que a confrontação entre a educação e a antropologia origina-se na idéia pré-conceituosa em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação a condição de prática (GUSMÃO, 1997:2). No entanto é a lógica da ciência ocidental que cria essas tensões, pela sua própria estrutura cognitiva, funcional e institucional. A ciência ocidental apresenta alguns aspectos imperiosos na organização do conhecimento, do mundo e do homem, como são os princípios do contraditório, da polaridade, da oposição, da dualidade. Mas é importante não se esquecer que tais princípios fazem parte apenas de uma maneira de ver, conceber e classificar os fenômenos do mundo e da vida. Muitos povos indígenas não vêem e não organizam o que vêem e vivem desta maneira. Os baniwa organizam o mundo a partir de uma noção de complementaridade e não de oposição. Não vêem, por exemplo, os brancos como necessariamente inimigos, mesmo reconhecendo toda a história de massacre e violência colonial; ao contrário, os vêem como possibilidade de soluções para vários problemas que enfrentam no dia-a-dia de suas vidas individuais e coletivas. O próprio conflito é considerado como meio para adquirir algo. As guerras eram quase sempre consideradas necessárias para aquisição de bens, que por outros meios não seria

possível. Por isso, as principais causas das guerras intertribais eram quase sempre originadas a partir de disputa por mulheres, porque a mulher representa para as sociedades indígenas um bem valioso, que pode agregar uma variedade de elementos fundamentais para a continuidade física, étnica e cultural dos grupos.

Mas se é possível perceber aspectos que separam antropólogos e educadores, é possível também encontrar elementos que podem os unir ou pelo menos propiciar diálogos teóricos e metodológicos produtivos e construtivos para o enriquecimento do conhecimento humano, desde que as vaidades provincianas das disciplinas e dos antropólogos sejam domadas. Segundo Gusmão, no diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser “a mesma aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso”.

nessa encruzilhada, os não-antropólogos buscam ‘um olhar antropológico’ pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo ou na atuação profissional. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é a educação, seja por não conhecerem, ou ainda, pela incapacidade teórica e prática para enfrentar os desafios postos (GUSMÃO, 1997: 2).

É notório perceber que desde os primórdios da antropologia, a educação, mesmo de modo periférico, foi tema de preocupação dos antropólogos. Galli (1993) mostra que, já ao final do século XIX, a antropologia buscava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência que era tema de suas pesquisas e de seus debates dentro de uma concepção mais abrangente da educação. Na primeira metade do século XX muitos antropólogos, como Franz Boas, Margaret Mead e Ruth Benedict tiveram envolvimento direto com o vasto programa de reforma curricular promovida nos EUA.

Outra maneira de compreender os desafios convergentes e divergentes da antropologia e da educação nos tempos modernos é pensar o papel de ambas no processo de colonização dos povos não europeus empreendido pelos colonizadores europeus. O encontro entre os portugueses e os numerosos povos indígenas que habitavam as atuais terras brasileiras não foi um simples encontro. Foi um encontro histórico, forte, profundo e marcante para ambos os lados; afinal de contas foi um mútuo descobrimento, encontro de povos, de culturas distintas, em que o espanto do olhar e a percepção de um sobre o outro deixou raízes e marcas profundas. Tratava-se de um olhar etnocêntrico de ambas as partes, fruto, como diz Azcona, “da cultura, entendida como o sentir, o pensar, o agir do homem em coletividade” (1989: 49).

Desde então a antropologia passou a assumir talvez o seu maior desafio contemporâneo que é buscar superar-se a si mesmo, ou seja, superar a cultura própria do mundo que lhe havia dado origem – o mundo europeu em expansão – para poder conhecer a realidade do outro. Gusmão resume que este desafio é o de “ver-se e ver os outros homens, para, então, estabelecer as bases do conhecimento e a construção do saber” (1997:5). Esta não é uma tarefa fácil, pois a antropologia assim como a educação são espelhos e reflexos da própria sociedade colonial do ocidente e, em razão disso, enfrentam gigantescas dificuldades para se desprenderem dessa carga histórica e sociológica colonialista e expansionista. *Saber* segundo Galli é uma dimensão social histórica que vai do caos à ordem, para outra ordem, que se desconstrói com base em pressupostos construtivos, postos em movimento pela vivência. Trata-se, portanto, da fruição da cultura que gera um fazer reflexivo e crítico, por vezes, chamado *educação*.

A convivência com os povos colonizados possibilitou à ciência ocidental reconhecer a existência de sistemas de interpretação de modos de vida, mas também de diferentes pedagogias, que se constituem como processos, técnicas e rituais educativos, mesmo que sejam reconhecidos como sistemas subalternos, periféricos e não científicos. Deste modo, cultura e educação são aspectos da vida que se articulam mutuamente, possibilitando que no processo educativo, pelo simples fato de estar vivendo, o homem esteja aprendendo na sociedade. A sociedade, portanto, é o meio educativo próprio do homem. Os povos indígenas não são indiferentes às condições históricas de vida. Eles aprendem com elas. Isso possibilita processos permanentes de aprendizagem, de auto-superação. Foi deste modo, que os portugueses, a exemplo dos espanhóis no âmbito de suas colônias, foram adorados inicialmente como deuses, temidos depois como demônios e desprezados por fim apenas como bárbaros pelos povos nativos do continente americano, porque estes aprenderam a perceber o tipo de sociedade e de homem que estava por trás dos colonizadores, na convivência cotidiana.

nesse movimento de tensão e compreensão reside a natureza do diálogo entre antropologia e educação, já que ambos são devedores do processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocêntrico e homogeneizador (GUSMÃO, 1997: 12).

Irreversivelmente a antropologia é parte constitutiva do processo de dominação política colonial, assim como a educação escolar, nesse mesmo processo, como negadora da diversidade humana. Centrada num modelo cultural único e na necessidade

de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental construiu uma prática pedagógica também única e centralizadora. Nada mais justo e necessário, portanto, que caber à antropologia e à educação o desafio de resgatar e redimensionar o universo das diferenças, da diversidade para renovar a visão de mundo e das coisas.

Mas ao longo da história, o “olhar antropológico” também não foi único. Dependendo de onde e como se parte, têm-se configurado modelos diversos de fazer uma mesma ciência, no caso, a ciência antropológica, com base em diferentes teorias que a sustentam. A primeira corrente reveladora de um determinado “olhar antropológico” foi o evolucionismo centrado nas idéias de evolução, progresso e linearidade da história. As diferenças entre grupos e sociedades são compreendidas por meio de uma escala evolutiva linear e hierarquizadas. L. H. Morgan foi um dos principais representantes da teoria. Outra linha teórica foi a *história cultural* ou *culturalismo* cujo maior representante foi Franz Boas que passou a negar a supremacia da ordem biológica ou natural na vida humana. Segundo a teoria culturalista, a cultura e não a biologia é referência para pensar as diferenças e compreendê-las em suas bases constitutivas. Os defensores do culturalismo desenvolveram críticas aos valores liberais e de igualdade posto pelo campo político do século XIX, como modelo autocentrado para as sociedades humanas e suas instituições, entre elas, a escola e seu modelo pedagógico ocidental. Além disso, demonstram que a escola inexistente como instituição independente, e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos escolarizados, na medida em que está centrada no aluno-modelo alheio à diversidade da comunidade escolar, que para contê-la, atua de forma autoritária. Numa versão à parte, a antropologia britânica, por meio de autores como A. R. Radcliffe-Brown, constitui a vertente da *antropologia social*, focada nos conceitos de *sociedade* e de *estrutura*. Outra corrente teórica importante veio a ser conhecida como *Funcionalismo* cujo principal representante foi Bronislaw Malinowski. O Funcionalismo, assim como o culturalismo, privilegiou o trabalho de campo para desenvolver suas teorias, permitindo estudos das lógicas particulares de cada cultura.

Segundo Gusmão, é a corrente americana que teve maiores preocupações com a questão educacional, principalmente por meio de Franz Boas, Ruth Benedict e Margaret Mead que desenvolveram seus estudos sobre as questões da diversidade das culturas nas suas formas operativas dentro dos processos educativos. Além disso, estudaram os ciclos de desenvolvimento, o papel da educação formal e informal e os relacionamentos entre grupos dentro das escolas nacionais e deles com os outros, como por exemplo, a

América e a África, o mundo ocidental e o oriental. Além destes, M. Herskovits, R. Redfield e C. Kluckhohn também estudaram a escola e a educação nesse período, tratando principalmente da questão da escolha cultural e da negação dos chamados “testes de inteligência” em voga nos anos 1930/1940.

As vertentes do culturalismo e do funcionalismo, foram as correntes teóricas que mais exerceram influências junto à antropologia brasileira, inicialmente por meio de Gilberto Freire, que estudou com Boas nos anos 1930 e escreveu seu célebre “*Casa grande e senzala*”. Depois será a vez de pesquisadores americanos que entre os anos de 1940 e 1950 vieram ao Brasil através da Universidade da Bahia e aqui desenvolveram estudos de comunidades, que mais tarde inspiraram a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) dirigido por Anísio Teixeira nos anos 1950 e 1960.

Roberto Cardoso de Oliveira (2003) em sua obra *O Pensamento antropológico* discute a formação da “matriz disciplinar” do pensamento antropológico, evidenciando as escolas de pensamento e seus paradigmas, e como as mesmas auxiliaram na construção da disciplina. O autor aponta para a articulação “tensa” de um conjunto de paradigmas constitutivos de uma antropologia moderna, sublinhando a necessidade de compatibilizar o momento metódico (explicar e compreender) na construção do conhecimento antropológico. Deste modo, Cardoso de Oliveria percorre em seus estudos as principais escolas do pensamento antropológico e os paradigmas que as sustentam na perspectiva de focalizar seus postulados básicos e linhas interpretativas.

Cabe observar ainda que, às vezes, numa confusão conceitual, *modernidade*, *modernismo e modernização (capitalista)* são tomados como equivalentes, sem se perceber que há entre eles diferenciações, assim como no interior de cada um, há um campo diferencial, não constituindo um bloco homogêneo. Ademais, nem sempre há um consenso sobre a que período histórico o moderno pertence, sujeito às mais variadas delimitações quanto à sua gênese. Sem pretensão de recobrir séculos e séculos que permeiam esse período histórico, sabe-se, entretanto, que o moderno atravessa várias fases históricas, com distintas significações em cada contexto, abrangendo a Renascença, a Reforma e o Iluminismo, como marcos históricos significativos até o presente, ainda que com configuração distinta na contemporaneidade.

Segundo Sanchis (1995) nos anos 1950 e 1960, a descolonização e a emergência de antigas colônias como nações independentes eliminaram a distância estrutural entre

sociedades, estabelecida de modo teórico e diverso pelo evolucionismo e pelo funcionalismo. A partir disso, não se tratará mais de estudar o “outro”, diferente, distante, e sua cultura. Aos poucos a etnografia foi deixando de ser privilégio de antropólogos e com isso a antropologia foi se dedicando também a estudar as chamadas “sociedades complexas”, o que significa dizer, estudar seu próprio mundo ou outros mundos simbólicos (GUSMÃO, 1997: 11).

1.3 Antropologia e educação escolar indígena no Brasil

Lopes da Silva (2001) demonstrou que a antropologia brasileira, nos seus primórdios, apresenta uma lacuna e uma dívida com a educação escolar indígena, mesmo considerando que o desenvolvimento da política indigenista e do indigenismo em geral no Brasil se confunde com o próprio desenvolvimento da antropologia e de atuação de antropólogos na arena indigenista. Isto porque os trabalhos teóricos sobre os povos indígenas historicamente têm focado seus estudos sobre temas como histórias de contato, cosmologias, parentesco, rituais, corporalidade, organização social e quase nada sobre as experiências com as escolas indígenas e seus temas correlatos, tais como práticas pedagógicas, uso de línguas nativas, que segundo a autora, é fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas.

De acordo com Tassinari, a história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas revela que a etnologia indígena no Brasil sempre contribuiu e norteou as políticas públicas, mas quase sempre sobre tipologias das sociedades, culturas e processos históricos dos povos, desconsiderando os fenômenos próprios da educação, da transmissão de saberes, dos processos nativos de ensino e aprendizagem (TASSINARI, 2008). Uma das possíveis razões para esta lacuna seria a própria origem da antropologia focada em estudos sobre “sociedades primitivas”. O envolvimento com processos de escolarização indica algum nível de contato, de interação ou de integração com a sociedade envolvente e isso espanta ou desaponta o antropólogo que ainda idealiza como seu objeto de estudo, povos diferentes, primitivos, originais, puros, ingênuos, passivos. Mas pode haver outras razões, como o desafio de trabalhar com sociedades escolarizadas que se supõe mais politizadas e, portanto, também mais críticas e autônomas em suas decisões e seus questionamentos sobre a própria atuação do antropólogo, o que incomoda, constrange ou torna mais difícil a sua própria pesquisa e intervenção. Embora hoje em dia quase todos os antropólogos trabalhem com

sociedades escolarizadas, a maioria das pesquisas ainda está voltada para os temas tradicionalmente preferidos, como culturas, tradições, organização social e parentesco.

Tassinari classifica três momentos do século XX, como sendo divisores de água entre momentos diferentes, que correspondem também a fases importantes no processo de institucionalização da Antropologia no Brasil e de rupturas nos modelos de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no país (TASSINARI, 2008:220): o modelo SPI (década de 1930), o modelo FUNAI (década de 1960) e o modelo inaugurado pela Constituição Federal de 1988 (década de 1990). É importante destacar que até meados do século XX, se, por um lado, a escola para indígenas era uma preocupação estratégica do Estado para avançar e consolidar a integração indígena à “Comunhão Nacional”, por outro lado, os povos indígenas apresentavam grandes desconfianças a aceitação das escolas em suas aldeias. Na virada do século e do milênio, essa situação se inverte significativamente, na medida em que são os povos indígenas que passam a reivindicar e cobrar do governo uma educação diferenciada e intercultural, inaugurando um novo período na história da educação dos povos indígenas e abrindo novos horizontes teóricos e práticos no âmbito da escola indígena (BERGAMASCHI, 2001: 1).

Para além deste período recente, é importante ter em mente que a construção histórica da denominação genérica “índios”, serviu para enquadrar a multiplicidade e admitir a incapacidade de reconhecer a diversidade das formas de vida e das diferentes formas e estratégias de apropriação dos processos de contato, mesmo com a intervenção da escola, planejada a partir de uma cosmologia europeia e instrumentalizada para a pacificação e a dominação dos povos. Mas a abordagem desse processo de escolarização indígena não pode se prender apenas às políticas e ações do Estado, mas considerar também os próprios povos indígenas como atores e sujeitos ativos e responsáveis por essa mesma história, uma vez que sempre estiveram interagindo com setores do governo (CUNHA, 1992). Seguindo este raciocínio, Ribeiro (1970:14) afirma que o indígena foi submetido a um processo que o forçou constantemente a “transformar radicalmente seu perfil cultural (...) transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”.

Deste modo, ao longo da história do Brasil, os índios foram diversamente atendidos pelo Estado em cada época, de acordo com os valores e interesses predominantes, e, em decorrência, as ações educativas dirigidas a eles também resultaram diversas (BERGAMASCHI, 2001). Segundo Souza Lima (1995) o índio era para a coroa portuguesa durante os séculos XVI a XVIII, o “catecúmeno cristão”, razão

pela qual as ações eram planejadas e executadas em consonância com a premissa de cristianizá-los. No século XIX, o índio era considerado como súdito do Imperador, e como tal deveria ser civilizado para fazer parte da monarquia e a escola deveria ser o instrumento de intervenção nas aldeias levando os indígenas à sedentarização e mudança de hábitos e habilitando-os ao trabalho. Já no século XX, o índio é idealizado como “cidadão nacional, patriota, consciente de seu pertencimento à nação brasileira, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente submetido ao poder tutelar” (BERGAMASCHI, 2001:3-4). Para esse fim todas as ações do SPI se dirigiam e, nesse sentido, a escola para os índios passou a ter funções mais controladas pelo Estado: educá-los e territorializá-los. A função de territorializá-los, deve ser entendida aqui no sentido restrito de demarcar ou cercar os índios para mantê-los sob controle do Estado e não no sentido mais amplo de territorialidade indígena que articula espaços simbólicos e identitários (LUCIANO, 2010) como é trabalhado hoje no âmbito da educação escolar indígena.

Ferreira (2001) destaca um primeiro período, caracterizado como colonial, em que predominou a catequese e as ações educativas para dismantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades. Preocupados em instalar uma moral cristã a qualquer custo, os jesuítas não mediram esforços para dismantelar instituições indígenas como o xamanismo, os rituais, os hábitos coletivos e os sistemas de parentesco. No entanto, mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato. É em função desse dinamismo histórico frente ao contato com a sociedade nacional que, na atualidade, a educação escolar tem sido demandada por muitos povos, “valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que elas podem favorecer” (LOPES DA SILVA, 2001: 57).

1.4 Modelo SPI

O início do século XX inaugurou um novo período na história da educação escolar indígena, intimamente ligado à modernização e consolidação do Estado Nacional, com a criação em 1910 do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos

Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que mais tarde passou a ter a denominação de Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Este período ficou caracterizado pelo intenso processo de escolarização, visando a integração compulsória dos índios à sociedade nacional e se estendeu por quase todo o século XX. Com o SPI, mesmo considerando algumas mudanças na forma da condução das políticas relacionadas aos índios, observa-se também continuidade principalmente no que tange à atuação de missões religiosas no campo da educação escolar, por meio de acordos firmados com a entidade indigenista. Além disso, o ideário positivista que predominava entre as elites que governavam o país nesta época elevou ao máximo a concepção racista do índio incapaz, sujo, desordeiro, empecilho do progresso e da modernização. Bauman afirma que

Sob a égide do estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo (...). Os estranhos eram por definição, uma anomalia a ser retificada. (1998:40).

Na era da República foi necessário o Estado definir e codificar as novas bases para o exercício da cidadania. Foi assim que o índio cidadão foi submetido ao Estado Nacional através do seu poder tutelar, criado pelo Código Civil de 1928; sua “condição de órfão e incapacidade civil relativa” se estendeu até o final do século XX. Mesmo antes disso, o SPI já havia decidido impor aos índios o que julgava adequado, como exemplifica um trecho do Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) de 1912. O MAIC era responsável pela política indigenista à época e a ele estava subordinado o órgão indigenista, o SPI:

A desmoralização é um produto da educação que recebem, a qual como crianças, fácil e francamente se afeiçoam. Tudo mostra que, havendo educação, os índios selvagens devem progredir, moral, intelectual e praticamente (SOUZA LIMA, 1995: 125).

Outro trecho do relatório citado por Souza Lima exemplifica as ações do Estado no sentido de ter a escola como aliada no processo colonial civilizatório: “Nos postos de povoações indígenas em fundação, prosseguiu com bons resultados, a ação civilizadora (...) por meio do ensino ministrado nas escolas elementares” (p.125). Os centros agrícolas eram muito apreciados pelo SPI, na medida em que formavam mão de obra para as lavouras dos colonos que avançavam cada vez mais sobre as terras indígenas.

Na era do SPILTN/SPI as ações do Estado, segundo Tassinari (2008), variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena. Os povos indígenas eram classificados como “mansos” (ou aliados) e “bravos” (hostis). A idéia

predominante era estabelecer alianças com os índios “mansos” e levar a paz aos “bravos”, a partir da estratégia de produzir “um grande cerco de paz”, que segundo Souza Lima (1995), trata-se de técnica militar de pressionar uma população hostil a aceitar uma aliança que se lhes apresenta como única alternativa, pois se por um lado, o “cerco de paz” cria uma zona de proteção aos inimigos externos (as pressões da sociedade envolvente), também corta a liberdade de circulação, estabelece vigilância e controle. A partir dessa classificação, o SPILT/SPI definiu sua estratégia de atuação cuja primeira fase de ação com os índios considerados arredios ou hostis era chamada “pacificação”, que era feita por meio de doação de bens para facilitar os primeiros contatos e “atrair” populações para um território delimitado, as “reservas indígenas”, dando início ao processo de sedentarização. A segunda fase era propriamente a da “educação”, através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena do governo. A terceira fase desenvolvia ações para a “civilização” dos indígenas, preparando-os para serem “trabalhadores nacionais”, com a aprendizagem da língua portuguesa e noções de matemática, comércio, técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Uma quarta e última fase previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na “vida civilizada”, segundo o ideário positivista. (TASSINARI, 2001: 221-222).

No âmbito da produção antropológica no Brasil neste período, Melatti (1984) define os anos 1930 como um marco na institucionalização dessa área do conhecimento, sendo criadas as primeiras faculdades para a formação de profissionais na área, como a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, na Universidade de São Paulo, onde lecionaram Roger Bastide, Emílio Willems e Claude Lévi-Strauss. Também nessa mesma época e na mesma cidade, foi fundada a Escola de Sociologia e Política (ESP), na qual lecionaram Herbert Baldus, Donald Pierson e Radcliffe-Brown. Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, onde lecionaram Gilberto Freire e Arthur Ramos. No início do século XX, com a construção da Estrada de Ferro Noroeste em São Paulo, ocorreu no Brasil um grande debate em torno dos povos indígenas entre os partidários de Herman Von Ihering, que defendia o extermínio destes, consideradas empecilho ao progresso e à civilização, e as idéias de Rondon, baseadas em ideais humanistas, defensor de uma integração progressiva e pacífica.

Para Tassinari, dois autores voltaram sua atenção para a educação indígena no Brasil neste começo de século: Willems (1938) e Schaden (1945). Willems, orientado pelos pressupostos evolucionistas concebe os povos indígenas como “povos de cultura

pobre” ou “povos periféricos” e conclui que não existe sistema educativo objetivo entre os povos primitivos, portanto, inexistente alguma prática pedagógica. A única coisa que existe é educação enquanto transmissão. Mesmo assim, Willems desenvolve as primeiras críticas às escolas em aldeias indígenas, quando ela faz com que os alunos passem a desprezar a vida e os conhecimentos de seus antepassados. Schaden parte da idéia de que há outras formas de educação além daquela sistemática e baseada na escrita da escola. Ele ainda associa os ritos de iniciação à constante preocupação de transmissão às novas gerações do patrimônio cultural elaborado e acumulado ao longo do período da história comunitária dos povos indígenas (TASSINARI, 2001: 224).

1.5 Modelo FUNAI

No âmbito do desenvolvimento da antropologia no Brasil, nas décadas que se seguiram ao período inicial de sua institucionalização, estudos sobre mudança cultural ou “aculturação”, tiveram crescimento significativo com os trabalhos de Herbert Baldus, Egon Schaden, Charles Wagley, Eduardo Galvão, entre outros. No final dos anos 1950 Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira já começavam a repensar as abordagens clássicas de aculturação, inserindo algumas variantes relativas às “frentes de expansão” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996) ou de “transfigurações étnicas” (RIBEIRO, 1970). Neste período, Florestan Fernandes (1966) desenvolve suas pesquisas sobre os Tupinambá e, ainda que por meio de relatos de cronistas, chega a organizar um trabalho sistemático sobre a educação indígena no Brasil e apontar algumas características do processo educativo daquele povo com ênfase no valor da tradição, da ação e do exemplo. Mesmo assim ele qualifica a educação tupinambá como ensino informal e não sistematizado.

Neste período, alguns pesquisadores que haviam atuado junto ao SPI contribuíram para a formação de uma geração de indigenistas com boa formação etnológica. Melatti (1984) menciona os “Cursos de Aperfeiçoamento/Especialização em Antropologia Cultural, iniciados em 1955, no Museu do Índio, órgão ligado ao SPI, e coordenados por Darcy Ribeiro. Esses cursos foram importantes para a formação de uma geração de antropólogos que irá consolidar a Pós-Graduação em Antropologia nas décadas seguintes em vários centros do país. Desde então diversos cursos de Pós-graduação em Antropologia foram fundados e espalhados pelo Brasil. Os estudos de contato interétnico, antes voltados para as modificações culturais, agora se voltam mais

para o conflito entre interesses, regras e valores das sociedades em confronto, abrindo novos horizontes teóricos para a etnologia.

Ainda segundo Melatti (2002), neste período iniciam-se vários projetos de estudos em equipe, visando análises comparativas sobre situações de contato interétnico, a exemplo dos “Estudos Comparativos de Sociedades Indígenas no Brasil” e “Projeto Áreas de Fricção Interétnica”, coordenados por Roberto Cardoso de Oliveira, no Museu Nacional e ainda sobre estrutura social centrado nos povos de fala Jê, como o Projeto Harvard-Brasil Central (Harvard/Museu Nacional), coordenado por David Maybury-Lewis e Roberto Cardoso de Oliveira. Com isso houve um processo gradativo de acúmulo de conhecimentos substantivos sobre os povos indígenas brasileiros que irá contribuir significativamente para as importantes mudanças ocorridas na etnologia sul-americana no final da década de 1970 (TASSINARI, 2001: 227).

Durante este período decisivo para a consolidação da antropologia como ciência, a educação escolar voltada aos povos indígenas também passa por mudanças significativas. As escolas das aldeias foram deixando de ter importância para o governo na medida em que as comunidades indígenas foram ficando sedentárias, pacíficas e dependentes do órgão indigenista, que era o objetivo principal da educação escolar da época. Várias escolas indígenas deixaram de ter atenção dos postos indígenas do SPI que agora passaram a priorizar e se ocupar dos conflitos e das novas frentes de atração na Amazônia (TASSINARI, 2001, p. 228).

A década de 1970 seria marcada pelos trabalhos de Darcy Ribeiro, principalmente pelas teorias que sugeriam diversas etapas gradativas que os indígenas deveriam percorrer no processo inexorável de sua integração à sociedade nacional, ainda percebida como o ideal de civilização. A primeira etapa seria a dos índios isolados, que vivem em áreas remotas não alcançadas pela sociedade nacional. A segunda, a dos grupos que mantêm contatos intermitentes com a civilização, vivendo em regiões que começam a ser ocupadas pelas frentes de expansão, mas ainda com algum grau de autonomia cultural e econômica. A terceira etapa o “contato permanente” vivida por grupos em comunicação direta e permanente com a sociedade nacional, já dependentes de artigos industrializados e inseridos na economia mercantil da região, mas ainda mantendo certos costumes tradicionais. A quarta e última etapa seria dos grupos “integrados”, confinados em parcelas ínfimas de seus antigos territórios, totalmente inseridos e dependentes da economia regional, falantes do português, mestiços, mantendo apenas sua “lealdade étnica” (RIBEIRO, 1970: 262).

Influenciado pelas idéias integracionistas de Darcy Ribeiro, a FUNAI imprime modelos de escolas nas aldeias com fortes ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo SPI. Por exemplo, manteve a função da escola como instrumento de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, mas ao mesmo tempo, diferentemente da escola do SPI que proibia o uso das línguas nativas, a escola da FUNAI reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e séries iniciais do ensino elementar, levando a instituição a estabelecer um convenio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), organização protestante fundada no México em 1935, cuja incumbência educacional foi atuar junto a 53 povos indígenas do Brasil com ensino bilíngüe. Somente em 1999, o parecer do MEC sobre o SIL reinicia um processo de tornar laico o ensino nas aldeias indígenas (TASSINARI, 2001: 230), mas que até hoje ainda não foi concluído.

Por sua importância histórica para a educação bilíngüe na América Latina e no Brasil, a atuação do SIL merece destaque. A missão evangélica americana SIL foi criada no México na década de 1930 e expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais. Um dos principais aliados da missão foi o indigenismo estatal latino-americano representado pelo Instituto Indigenista Interamericano (BARROS, 2004: 2). O SIL, portanto, é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas. A tradução configura um padrão de evangelização próprio para comunidades rurais pequenas, falantes de línguas ágrafas e que conservam o domínio da comunicação “face a face”:

The translation Strategy is and approach to missionary work in Which only formal missionary activity translating the bible (or parts of it). Into the mother tongue of those being evangelized and teaching them to read it with understanding (TYE, 1979: 14).

Em 1972 o SIL conseguiu oficializar o programa de educação necessário ao tradutor bíblico por meio da introdução da linguística como base teórica da escola indígena. O linguista do SIL era a figura principal dessa escola indígena e não mais o pedagogo ou o antropólogo, como no padrão das escolas anteriores. Desde então, a alfabetização em língua indígena propagou-se na América Latina como parte do processo de evangelização. O uso da língua indígena na tradução do Novo Testamento está incluído na sua política indigenista. Durante a Segunda Guerra Mundial, a experiência de campo dos linguistas americanistas teve sucesso como método para

aprender línguas estrangeiras. Segundo Barros, enquanto os governos que patrocinavam o trabalho do SIL viam no missionário um meio de levar a cabo suas políticas de integração, os missionários encontravam na política dos governos latino-americanos, o caminho para a concretização de seu principal objetivo, a conversão religiosa (BARROS, 1993).

A origem do bilingüismo na educação escolar propagada pelo SIL com apoio dos governos nacionais esteve pelo menos inicialmente centrada na idéia de que a escola deveria ser o principal instrumento de integração da população indígena ao estado nacional. A proposta dos indigenistas não se resumia a um modelo de escola. Eles defendiam a montagem de uma burocracia com base na antropologia, a quem caberia a direção dos programas de governos para as áreas indígenas. O estudo das línguas indígenas passou a auxiliar a integração nacional. A existência das línguas indígenas não constituía obstáculo nacional. Na visão dos indigenistas do SIL, as línguas indígenas poderiam ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelos professores indígenas (BARROS, 1993: 20). Uma presença constante em todas as discussões sobre o uso da língua indígena na educação foi Willian Cameron Townsend, fundador do SIL. Este missionário e os indigenistas mexicanos compartilhavam da política para a população indígena, que propunha a integração dos índios através da educação e consideravam o professor indígena como agente importante nessa missão. (BARROS, 1993: 23).

Em relação ao Brasil, a primeira proposta missionária de oficializar o modelo de alfabetização na língua indígena como programa da escola pública ocorreu por meio da New Tribes em 1943, tendo como referência o programa de educação desenvolvido no México. A missão propunha enviar mais de cem linguistas para iniciar os trabalhos, solicitando para isso licença para visitar as áreas indígenas. A reação do SPI e de Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, foi de recusa por considerar que a educação indígena deveria permanecer nas mãos dos órgãos oficiais (BARROS, 1993: 18). Apenas em 1989, o SIL assinou o seu primeiro convênio com o governo brasileiro. O indigenismo do período dos governos militares foi o que permitiu o convênio entre uma missão religiosa e o órgão indigenista. A assinatura do convênio foi possível depois que o SPI foi extinto em 1967 e substituído pela FUNAI.

A partir de fortes críticas direcionadas ao governo brasileiro à época, acusado de etnocídio e genocídio, a FUNAI estabeleceu oficialmente o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais” e em 1973, o Estatuto do Índio – Lei 6001/73 -, tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. Observa-se que no Alto Rio Negro, essa determinação legal não teve nenhum efeito imediato no dia-a-dia das escolas, uma vez que o ensino bilíngüe só começou a ser discutido a partir dos anos finais da década de 1980, mesmo considerando que as escolas indígenas estavam sob a administração de missionários, católicos e evangélicos. Tal bilingüismo previsto no artigo 47 desta lei, como forma de respeitar “o patrimônio cultural das comunidades indígenas”, corroborou com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI, como uma tática para garantir a continuidade dos interesses civilizatórios do processo colonial estatal. Para garantir o cumprimento desta nova tarefa, a FUNAI convoca para o trabalho educativo nas aldeias o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que conjugando métodos lingüísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado “bilingüismo de transição”¹¹ (NOBRE, 2005). O SIL desenvolve então trabalhos com populações indígenas de número expressivo, como Kaingang (no Sul), Terena (MS) e Karajá (TO), conforme D’Angelis (2008).

Segundo Borges (1997), diversos autores como Dias da Silva (1998), D’Angelis (2008), Meliá (1979) concordam com a inadequação dos programas educacionais empreendidos pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas no país, naquele período. Esta parceria teria transformado o bilingüismo oficial (de “transição”) em estratégia de dominação e descaracterização cultural, mantendo os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs (RCBNEI/Índigena, 1998).

O Summer, entidade religiosa norte-americana de caráter fundamentalista, utilizava a língua original destes povos como “ponte” para o aprendizado de ensinamentos bíblicos e o posterior ensino do português. Contribuindo, dessa forma, para a integração do indígena na sociedade nacional, ao destruir sua religiosidade (substituindo o panteão indígena pelo evangelho) e sua língua (impondo o português) (BORGES, 1997: 19).

Entendo que o papel do SIL no campo da educação escolar indígena no Brasil teve sua relativa importância considerando que o bilingüismo adotado deu visibilidade às línguas indígenas e instaurou a educação bilíngüe em algumas escolas indígenas,

¹¹ Segundo Nobre, Bilingüismo de transição é uma estratégia de política lingüística para imposição de uma língua nacional majoritária e subjugação das línguas maternas minoritárias (2005:5).

embora não fosse essa a intenção e nem os interesses dos missionários. No entanto não posso concordar com o utilitarismo ideológico utilizado pelo SIL, que usava as línguas indígenas como instrumento de dominação religiosa e nem com a estratégia de acelerar a integração dos índios à comunhão nacional, em detrimento de suas culturas, tradições e processos étnicos históricos. Entendo que este tipo de bilingüismo não apresenta nenhuma relação com a idéia de educação bilíngüe defendida e desejada pelos povos indígenas do Brasil na atualidade. Para mim, o bilingüismo adotado pelos missionários do SIL tinha como único objetivo utilizar instrumentalmente a língua indígena para facilitar a comunicação com os indígenas e assim facilitar a compreensão e a aceitação dos programas tanto dos missionários quanto do Estado brasileiro. Essa parceria, portanto, tinha como base, interesses comuns de ambas as partes pela dominação dos indígenas. Deste modo, a utilização das línguas não significava algum tipo de valorização das línguas, mas sua instrumentalização ideológica. Ao contrário, a educação bilíngüe defendida pelos povos indígenas de hoje trata a língua indígena como valor simbólico ou mesmo como instrumento de descolonização e superação da dominação. O uso da língua tem fortemente um componente sócio-político, de afirmação da identidade e de autonomia societária, na medida em que a língua é, sobretudo, uma forma de expressar e gerar conhecimento para o manejo do mundo, ou seja, é um componente importante de construção do saber que gera poder.

1.6 A década de 1990: o sonho da escola indígena cidadã

O Sistema de ensino brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, seguida pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A educação escolar indígena também iniciou, neste período, um processo longo de mudanças ainda não concluído. Os povos indígenas conquistaram pela primeira vez na história do Brasil, o direito a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional. A Constituição reconhece a diversidade cultural e estabelece direitos diferenciados a eles, dentre estes, o direito a uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de ensino-aprendizagem. Sendo assim, pode-se considerar a década de 1990 como um divisor de águas na história da educação escolar indígena no país, na medida em que se trata de um novo projeto de Estado, em que as escolas indígenas contemporâneas passam a ser definidas como “diferenciadas”, “bilíngües” e “interculturais”, permitindo, que cada comunidade indígena possa definir seus projetos pedagógicos e curriculares.

No campo do direito mais amplo, os povos indígenas conquistaram o reconhecimento de suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, das suas tradições, dos seus conhecimentos e dos seus processos de constituição de saberes e da transmissão cultural às gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional permitiu aos povos indígenas se apropriar da instituição *escola*, atribuindo-lhe identidade e função, peculiares à ela. A escola, historicamente um espaço de imposição de valores e assimilação da economia de mercado e negadora de culturas e identidades, passa a ser reivindicada como espaço de construção de relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política. O direito à educação escolar diferenciada e intercultural deve ser um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcado pela diversidade sociocultural.

Tratarei interculturalidade no sentido dado por Tubino (2004), enquanto possibilidade de políticas de ações transformativas, a partir de exercícios de diálogo e valorização do diferente. Segundo o autor, a interculturalidade busca gerar relações menos assimétricas a partir de reconhecimento e valorização das diferenças. Ainda nessa perspectiva Repetto (2011) afirma que a interculturalidade não pode ser vista apenas como um diálogo entre culturas, mas deve considerar o conflito existente nas relações sociais que surgem em um contexto de dominação colonial. Tubino faz uma clara distinção entre interculturalidade e multiculturalismo nos seguintes termos:

Mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerância, las palabras claves en la interculturalidad son diálogo y valorización del diferente. El multiculturalismo busca evitar na confrontación, pero no genera integración, genera sociedades paralelas. La interculturalidade busca generar relaciones de equidad a partir de reconocimiento y la valoración de las diferencias. En educación intercultural se busca mejorar la calidad de la convivencia que es bastante más que la simple tolerância. Las políticas interculturais son políticas de acción transformativas, las políticas multiculturales son políticas de acción afirmativa (TUBINO, 2004: 30).

Quanto ao conceito de autonomia, utilizarei aqui no sentido dado pelo Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, enquanto forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos, que implica substancialmente no reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado Nacional (LUCIANO, 2006:93-94). Para efeito deste trabalho, darei especial enfoque à idéia de autonomia ou autogoverno comunitário ou territorial, no sentido de que meu interesse é seguir a perspectiva da noção de auto-gestão territorial já trabalhada por mim em outros trabalhos (ver LUCIANO & WENTZEL, 2003).

No âmbito da prática pedagógica escolar, percebe-se uma lenta e gradativa mudança institucional e processual rumo à construção de outro modelo de escola, caracterizada como uma escola comunitária sob a gestão da comunidade indígena. Esta nova escola almeja ser *diferenciada* das demais escolas brasileiras, *específica e própria* a cada povo indígena, *intercultural* no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas e *bilíngüe* com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só da língua nacional (GRUPIONI, 2008). Este diálogo entre os diferentes saberes começa a acontecer no ambiente escolar na medida em que eles são inseridos nos currículos e nas experiências práticas da vida dos alunos que não precisam mais abdicar de uns para favorecer outros. A conseqüência dessa nova orientação político-pedagógica é a possibilidade de escolas que reforcem a identidade e o sentido de pertencimento étnico. A principal mudança diz respeito exatamente quanto à nova proposição de que a educação diferenciada é um direito das comunidades indígenas e, conseqüentemente, uma obrigação do Estado. Deste modo, a oferta de programas escolares deixa de ser tratada como assistência do Estado para ser tratada como direito desses povos.

Mas há certa unanimidade entre os que atuam tanto na gestão das escolas indígenas, quanto na pesquisa sobre elas, de que ainda existe um fosso muito grande entre as orientações legais e normativas e as práticas e realidades das escolas nas aldeias. Os fatores que limitam ou retardam o avanço prático dessas conquistas de direitos são muitos, mas conhecidos. Talvez um dos mais relevantes seja a dificuldade de mudança cultural e de mentalidade dos dirigentes políticos, gestores e técnicos que atuam na formulação e execução das políticas públicas, associada à ausência de programas de formação específica para esses agentes públicos. Outro aspecto importante que dificulta o cumprimento das leis e normas é a ausência de mudança e de adequação na estrutura administrativa e burocrática que operam a implementação das políticas públicas. Em grande medida, o problema de mudança cultural e estrutural das políticas de Estado, está associado à dificuldade ou resistência de mudança na visão e prática colonialista e tutelar ainda vigente entre os dirigentes, gestores e técnicos da administração pública brasileira, inclusive, indígenas.

Mas existe também certa passividade ou morosidade no estabelecimento de estratégias mais sólidas e claras por parte do movimento indígena brasileiro e seus aliados e assessorias para imprimir uma agenda de pressão na perspectiva de efetivação dos direitos conquistados. Isso se deve pelas limitações que o próprio movimento

indígena apresenta tanto no campo da articulação interna quanto na capacidade de estabelecer alianças e estratégias de interlocução e pressão junto aos governos. Há também o fator tempo para que os povos indígenas procedam a mudanças nas formas de perceber e definir suas estratégias de relação com o Estado, ainda muito influenciadas pelas seqüelas dos séculos de dominação, repressão, tutela, assistencialismo, clientelismo e paternalismo colonial. Grupioni (2008) relata uma fala de Euclides Macuxi que revela com clareza essa dificuldade de mudança de mentalidade também por parte dos povos indígenas, “*nossa cabeça foi treinada pelos brancos, para fazer as coisas de um determinado jeito*” e o autor conclui que “por isso precisarão de tempo para poder propor uma escola diferente, que se aproxime e dialogue com a realidade de suas comunidades”. (GRUPIONI, 2008: 140). Além de tudo isso, há ainda a questão da ausência de capacidade e experiência tanto por parte dos gestores e administradores públicos quanto dos próprios educadores indígenas e indigenistas em transformar os direitos escritos nas leis em práticas escolares e pedagógicas. Pessoalmente não acredito que em pouco tempo os gestores e técnicos governamentais alcancem um nível de compreensão e de condições materiais e administrativos para isso. Entendo que essa tarefa terá que ser mais dos próprios indígenas e suas assessorias, mas para isso precisam descer dos palanques discursivos e criar iniciativas para arriscar em experiências concretas de escolas inovadoras. Mas isso não será uma tarefa fácil, principalmente por parte dos assessores indigenistas, que ao que tudo indica não querem abrir mão do confortável espaço de assessor crítico discursivo para arriscar processos novos. Cito como exemplo o fato que ocorreu na FUNAI em 2011, quando os principais estudiosos e críticos não indígenas da educação escolar indígena no país foram convidados para assumir a coordenação de educação indígena da FUNAI e ninguém aceitou, fazendo com que por mais de seis meses, a coordenação ficasse sem titular.

Este novo cenário político de direitos indígenas trouxe novos desafios à trajetória disciplinar da antropologia no tocante às suas pesquisas junto aos povos indígenas. A primeira questão é a mudança na hegemonia das pesquisas etnográficas nas quais em vez de um sujeito branco estudando sujeitos indígenas como objetos do conhecimento, o que lhe permitia reclamar uma pretensa objetividade e neutralidade epistêmica, existe a nova situação de sujeitos indígenas estudando a si mesmos como sujeitos que pensam e produzem conhecimento e, em breve, existirá também sujeitos indígenas pesquisando e estudando os brancos, inclusive os antropólogos. Esta nova

realidade coloca a antropologia, de certo modo, contra a parede, a parede epistêmica que é também a parede da tragédia colonial de que participou.

No caso da antropologia brasileira que no campo político há tempo fez, ainda que em parte, sua opção programática e política na qual os povos indígenas figuravam no passado recente, como protegidos, objetos de estudos e povos colonizados e, na atualidade começam a se considerar como parceiros, aliados e interlocutores, e com isso quem sabe finalmente se poderá realizar a mudança epistêmica, tão desejada e necessária para a construção e estabelecimento do diálogo intercultural e intercientífico. Não acredito que a idéia comum de que o diálogo intercultural ou o diálogo intercientífico, passível de construção, envolvendo distintas sociedades, seja a solução certa ou única para resolver ou superar as profundas desigualdades e desencontros de modos de vida no mundo, mas podem contribuir para diminuir as desigualdades do mundo e melhorar as condições de convivência numa sociedade da diversidade étnico-cultural como é hoje a nossa sociedade nacional ou mesmo regional.

Trato aqui diálogo intercultural e diálogo científico ou intercientificidade como conceitos próximos, correlacionados e complementares, pois, enquanto o diálogo intercultural pressupõe um processo de troca de idéias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e lingüísticas diferentes, num espírito de compreensão e de respeito mútuos (UNIÃO EUROPÉIA, 2008), a intercientificidade, segundo Little, “é entendida como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema da ciência moderna” (LITTLE, 2010:20). No meu entendimento as ciências (não Ciência como C maiúsculo) são produções sociais pertencentes a diferentes tradições culturais de produção e organização de conhecimento. Infere-se disso que para a ocorrência de intercientificidade, que pressupõe algum grau de diálogo entre diferentes ciências, é necessário um passo anterior que é o diálogo respeitoso de reconhecimento entre diferentes indivíduos, culturas e sociedades. Esta aproximação entre o conceito de interculturalidade e de intercientificidade será recorrente ao longo deste trabalho. Mas é importante esclarecer que isso não representa a única forma de compreensão da relação, pois, para muitos estudiosos, só é possível falar de ciência quando se referir necessariamente à Ciência Acadêmica, ou melhor dizendo, à Ciência academicista. Seguirei aqui a compreensão de Little quando sugere que os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos apresentam muitas semelhanças de origem e operam dentro de seus respectivos processos históricos

Embora esses contrastes e embates sejam marcantes, não devemos perder de vista as muitas semelhanças entre a ciência moderna e os sistemas do conhecimento tradicional. Se partirmos de um entendimento da ciência (com c minúsculo) como um “conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio” (FERREIRA, 1986: 404), é claro que os sistemas de conhecimento tradicional cabem dentro da categoria de ciência. Ou seja, existe uma pluralidade de maneiras de fazer ciência, cada uma com seus métodos e finalidades próprias. [...] Todos os sistemas de conhecimento surgem e operam dentro de seus respectivos processo históricos. Visto desse ângulo, todo conhecimento é “tradicional” (*lato sensu*), já que pertence a uma tradição específica. Assim, o conhecimento tradicional de um povo indígena pode se inserir em uma tradição milenar da mesma maneira que a ciência moderna apela para Hipócrates, Arquimedes, Bacon ou Newton (LITTLE, 2010: 15-15).

Trata-se, talvez, de desenvolver o que o filósofo Enrique Dussel chama de “transmodernidade” como projeto para culminar não na modernidade nem na pós-modernidade, mas no projeto incompleto e inacabado da descolonização. Afinal de contas, o mundo ocidental não pode continuar impondo seu conceito liberal de democracia às formas de democracia indígena. Assim, a tão propagada interdisciplinaridade no âmbito da academia não foi suficiente para dar conta da pluralidade de epistemologias e ciências existentes no mundo, na medida em que ela manteve intacta as identidades disciplinares eurocêntricas que só se abrem ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental. É necessário, pois, pensar não a partir das disciplinas acadêmicas, mas, a partir da “transdisciplinaridade” ou da “intercientificidade”, no sentido de ultrapassar os saberes disciplinares, para dar margem a outras epistemologias, inclusive dos povos indígenas, como espaço de produção de conhecimento crítico e científico. Mas se a escola, segundo Tassinari (2001: 50) é “como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas”, para a antropologia ela é também como uma janela aberta para novos horizontes, que nos permitem enxergar certas coisas sobre outros ângulos, até mesmo colocar em questão os próprios mitos científicos. A autora conclui afirmando que a antropologia atenta para as regiões fronteiriças, para as zonas de contato e intercâmbio, fornece-nos um quadro teórico que rompe com os conceitos ou os pré-conceitos que estabelecem linhas demarcatórias sólidas entre “eles” e “nós”, índios e não-índios, abrindo novos horizontes teóricos para compreender situações como as da sala de aula numa aldeia.

Mas talvez o maior desafio da antropologia nas próximas décadas será de dar conta de compreender os novos tempos da realidade indígena. Esta nova realidade em

que o “olhar antropológico” não pode se contentar apenas com as realidades das aldeias ou das salas de aulas nas aldeias, mas também dos quase 50% da população indígena brasileira que não vive nas aldeias, mas nos grandes, médios e pequenos centros urbanos. Além disso, existem os mais de 8000 indígenas que estão dentro das universidades brasileiras. Ou seja, a antropologia deixou de ser distante do mundo indígena. O mundo indígena está no corredor, na porta e dentro das salas e dos laboratórios da antropologia. No âmbito do debate mais amplo, envolvendo a educação escolar indígena, existem várias tendências interpretativas. Os próprios povos indígenas se dividem entre essas diferentes tendências, que não são necessariamente excludentes, mas implicam em posições político-ideológicas referenciais. Nos debates que se travam fora das aldeias, portanto, aqueles que em geral, ocorrem nos espaços acadêmicos e nos espaços de políticas públicas, prevalece a idéia de que a escola indígena deve ter como objetivo principal o fortalecimento das identidades e culturas indígenas:

A Educação escolar indígena para mim é uma base de não deixar a cultura indígena se perder como está se perdendo. Ela é parte fundamental de não deixar a cultura indígena se perder, a cultura de cada povo, no caso, baré (Suliete Baré, Estudante de Engenharia Florestal, UNB, 22/10/2010).

Há a inquietação de como recuperar, na medida do possível, o mundo, o conhecimento, modo de ser, procura do bem viver, de certas gerações passadas: pais, avós, bisavós, antepassados (Seminário, 2010).

Outra tendência está baseada no entendimento de que a escola indígena deve priorizar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno. A maioria das lideranças indígenas tradicionais e as comunidades indígenas em geral apresentam essa compreensão e desejo. Às vezes esse desejo de ter uma escola salvacionista para os males que afligem os povos indígenas no período pós-contato se torna uma obsessão exagerada, se pensarmos as limitações de uma escola, por melhor que seja, mas expressa uma compreensão legítima de que a escola pode ser um instrumento importante na solução de alguns problemas e necessidades atuais.

Eu quero que meu povo chegue ao mesmo nível de conhecimento de vocês branco, por meio da escola. Escola boa. Não eu. Não meu filho. Mas poderá ser meu neto. Fazer faculdade, fazer especialidade (Megaron Txucarramãe, I CONEEI Regional MT, em Cuiabá, 05/05/2009).

Hoje em dia acho que nem todos querem saber da cultura inicial, porque uma vez participei de uma discussão em uma escola indígena, onde falavam sobre as aulas de cultura onde os alunos aprendiam a fazer remos, extrair tucum e duas alunas da escola se manifestavam dizendo que queriam saber quando é

que iam ter aulas de computação, ou seja, o mundo dos brancos estava atraindo elas (Zé Maria Lana Dessano, 01/11/2005).

Nós que estamos na academia temos o anseio de adquirir conhecimentos externos, por que vivemos em uma época que o contato é inevitável e as comunidades estão as beiras das grandes cidades e precisamos saber lidar com essa nova realidade (Domingos Camico Baniwa, 14/12/2010).

Há uma terceira tendência que considera a escola como espaço de articulação, no mesmo nível, das duas perspectivas, ou seja, que a escola indígena valorize e trabalhe ao mesmo tempo tanto os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas quanto os conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno.

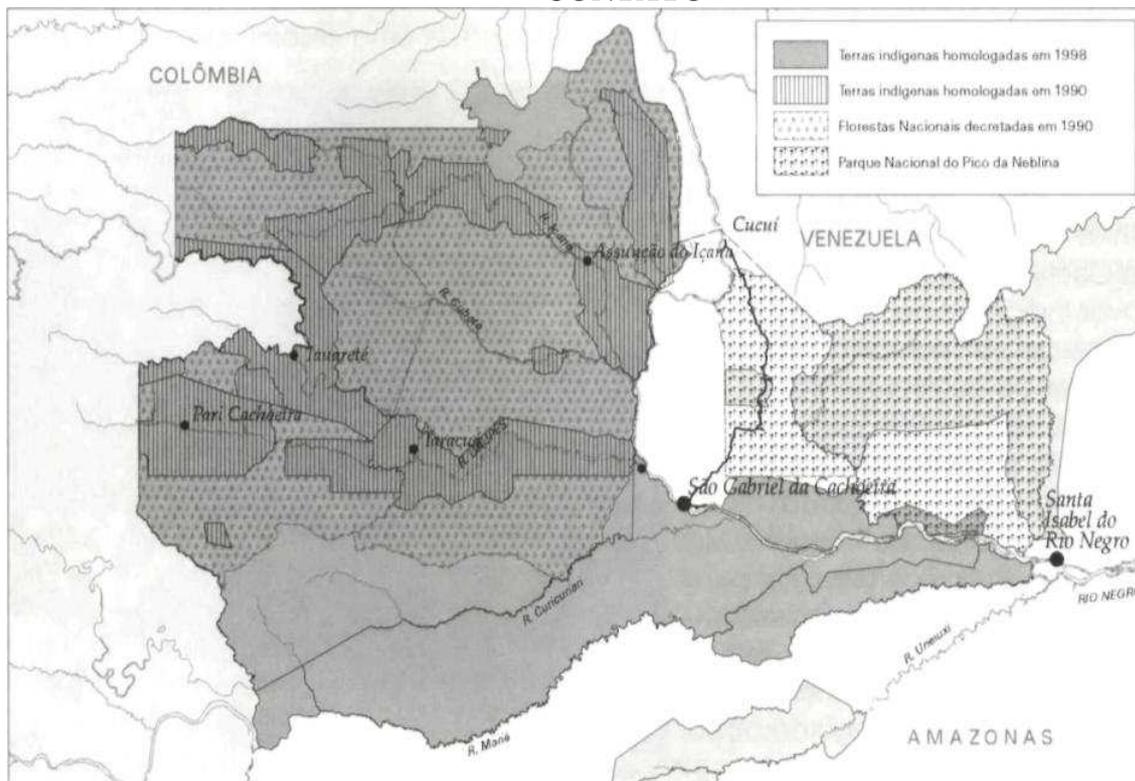
Propostas/expectativas Jovens/alunos: Ensino que envolva os dois conhecimentos, indígenas e não indígenas, de forma paralela, visando o desenvolvimento intelectual do povo para continuar vivendo nas comunidades ou território tradicional e também trabalhar e viver na cidade (Relato Seminário Manejo do Mundo, abril/2010).

A escola indígena seria esse espaço onde é possível fazer o diálogo entre os conhecimentos de cada um desses povos indígenas, e mais os conhecimentos ocidentais que eles acham necessário entrar nas escolas deles. A escola indígena seria o espaço de diálogo entre esses dois conhecimentos e não uma ruptura de estudar apenas os conhecimentos deles e nem só dos não indígenas. Para eles a escola é esse espaço onde possam ter autonomia de gestão, onde possam fazer a gestão dos conhecimentos, levarem os conhecimentos que eles acham importantes para o futuro que eles definem como prioridades dos jovens, dando a possibilidade de estudar a própria língua, de produzirem materiais didáticos, quais sejam livros, CDs, mapas nas línguas deles, em cada língua diferente (Lúcia Alberta Baré, 26/04/2011).

Pessoalmente sou mais simpático a esta última tendência, embora a considere quase impraticável, considerando o modelo de escolas que se tem hoje, em termos de organização de tempo, espaço e centralidade de responsabilidade na figura e no papel do professor e do espaço físico e público da escola indígena. Em função dessa limitação do modelo prefiro sugerir que a escola indígena se dedique preferencialmente a possibilitar o acesso adequado e eficiente aos conhecimentos do mundo branco de interesses dos povos indígenas, tanto aos instrumentos técnicos, quando aos instrumentos políticos de cidadania. Se fizer isso, sem desvalorizar ou ser indiferente as culturas e identidades indígenas, ela estará prestando um grande serviço a esses povos. Entendo que a responsabilidade pela valorização e reprodução das culturas e identidades tradicionais seja dever das famílias e comunidades, como tem sido ao longo de milhares de anos.

CAPÍTULO 2

OS POVOS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO NA ERA DO CONTATO



Neste capítulo meu propósito é abordar o processo histórico pós-contato vivido pelos povos indígenas do Alto Rio Negro e o atual contexto sócio-político e econômico, em que se apresentam profundas mudanças nos modos de pensar e, conseqüentemente, nas formas de organização social, cultural, política e econômica. A condição de sobreviventes de séculos de guerras, de escravidão, de dominação e de resistência permite entender as estratégias adotadas na atualidade, como continuidade dessa luta pela sobrevivência e o desejo de superação dessa condição defensiva para a conquista de cidadania e autonomia. Essa história do contato remonta aos primeiros brancos conquistadores dos primeiros séculos de formação da colônia portuguesa e, mais tarde, os neoportugueses interessados na formação da nação brasileira.

Os registros primários existentes e já analisados por diversos pesquisadores permitem mapear os diferentes momentos vividos pelos povos indígenas, as suas principais características e os impactos produzidos na organização sócio-econômica e política das sociedades locais. Meu objetivo aqui é organizar de forma muito resumido os principais momentos e processos vividos, pela importância que têm para a compreensão dos processos atuais em curso no campo da educação escolar indígena.

O Rio Negro nasce no que é hoje Colômbia com a denominação de Guainia e a partir do ponto fronteiro dos três países, entra no território brasileiro, correndo no sentido norte-sudeste. O Rio Negro é o maior afluente da margem esquerda do rio Amazonas e é alimentado por uma teia de afluentes, subafluentes, canais e lagos. É essa malha fluvial, que torna o transporte fluvial o principal meio de transporte regional, em torno da qual os habitantes originários desenvolveram complexos modos de vida

Segundo Curt Nimuendaju (1982), desde o final da década de 1920 foi possível identificar nesta região três grupos culturais que foram ocupando a região, trocando bens e casando-se entre si, são eles Macu, Tucano e Aruaque. O grupo Macu teria sido formado por uma cultura rudimentar que desconhecia a lavoura, a cerâmica, a arte têxtil e a navegação. Esse grupo seria representado pelos índios da família linguística Macu e os Waicá e Xiriana da família linguística Yanomami. O grupo Tucano seria constituído por grupos migrantes vindos do Oeste (Napo e Putumayo) pertencentes a família linguística que passaram a ocupar o Rio Waupés, expulsando os Aruaque que por lá viviam. O grupo Aruaque vivia às margens dos grandes rios e igarapés navegáveis e para conseguir meios para sua sobrevivência usava a *sarabatana*¹². O grupo teria vindo do norte em sucessivas ondas migratórias, tendo como seu centro de dispersão o Alto Rio Orenoco e o Rio Guainia na Venezuela. Os principais representantes desse grupo eram os Baré, os Manao, os Werequena e os Baniwa.

Mais recentemente, estudos de Alberta Zuchi¹³ (Apud OLIVEIRA, A.G. de; POZZOBON, J.; MEIRA, M., 1994) apresentaram novas hipóteses sobre a colonização pré-histórica do Rio Negro, baseando-se em dados arqueológicos, linguísticos e na tradição oral indígena. Seus estudos levaram a supor que entre três mil a mil a.C os Proto-Maipure (seriam os mesmos Proto-Aruaque) viviam na região do Médio Amazonas. Dai se dispersaram dividindo-se em quatro grupos, dos quais, três migraram para o Rio Negro: Proto-Curipaco (Rio Içana e Uaupes), Proto-Baré (Médio e Alto Rio Negro e Cassiquiari) e Proto-Manaus (Médio Rio Negro e seus afluentes).

Quadro ataul do povos indígenas habitantes do Alto Rio Negro:

1. Troncos: Tupi, Aruaque, Macú. Tucano Oriental e Yanomami

1.1 Famílias : Tupi-Guarani

1.1.1 Língua da Família Tupi-Guarani: Nheengatu ou Língua Geral Amazônica.

1.2. Família Aruak: Baniwa do Içana, Baré, Tariana e Werekena

¹² Arma de caça indígena, na forma de um tubo longo feita de uma espécie de bambu (entre os baniwa se chama *yupati*) por meio do qual se lança uma flecha envenenada ou não.

¹³ Apud OLIVEIRA, Ana Guita de, POZZOBON, Jorge. MEIRA, Márcio. Relatório Anuário – Área Indígena Médio Rio Negro, Rio Apapóris e Rio Téa. 1994, p.18.

1.2.1 Dialetos da Família Aruak: Tariana: Yurupari-Tapuya.
1.3. Família Macú: Bará, Dow (Kamã), Guariba, Hupda, Nadeb, Yuhup.
1.4. Família Tucano Oriental: Arapaço, Bará, Dessana, Karapanã, Kubeua, Makuna, Pira-Tapuya (Waikana), Siriano, Tucano, Tuyuka e Wanano.
1.5. Família Yanomami: Ninan, Sanumá, Yanomama e Yanomami.

Os povos pertencentes à família lingüística Tucano Oriental formam o grupo mais populoso da região do Alto Rio Negro, habitando o território brasileiro e o colombiano, prioritariamente em um dos maiores afluentes do Alto Rio Negro, o Rio Uaupés e seus principais afluentes Papuri, Tiquié, Querari e Cuduyari. A identidade dessa família constitui-se principalmente pela língua que utilizam e pelas especializações artesanais que cada grupo possui. Por exemplo, os Tuyuka são conhecidos como excelentes fabricantes de canoas; os Tucano como fabricantes de bancos rituais que levam o seu nome e os Dessana como pajés. Outra característica desse grupo é a exogamia lingüística.

O grupo Aruaque vive tradicionalmente em território brasileiro, colombiano e venezuelano, ao longo do Rio Negro, desde a sua cabeceira (Rio Guainia) até o médio curso, compreendendo-se seus principais afluentes: Içana, Xié, Uaupés e Curicuriari. Distribuem-se também no canal Cassiquiari e Médio Rio Orenoco, inclusive no Rio Inirida. No Médio Rio Negro está representado pelos Baniwa, Tariana e Baré, somando cerca de 40% da população indígena dessa região. A etnia Baniwa é única do grupo Aruaque que mantém sua língua original. Entre os Werequena, um grupo pequeno de velhos ainda falam sua língua, mas a maior parte passou a usar o Nheengatu. Os Baré falam apenas o Nheegatu e/ou outra língua falada na região, como a língua Baniwa ou Tucano. Os Tariana, grupo Aruaque, falam majoritariamente o tucano, tendo um pequeno número que fala a língua original.

Os Macu vivem no território brasileiro e colombiano, dispersos na vasta floresta da região do Alto Rio Negro. Estão localizados nas regiões dos interflúvios dos rios Uaupés, Tiquié e Papuri e em frente à cidade de São Gabriel da Cachoeira/AM, onde moram os Dow. Os Macu sempre habitaram o interior da floresta. A sua economia é centrada na caça, diferenciando-se dos outros grupos que concentram suas atividades de subsistência na agricultura, principalmente de mandioca e pesca.

Essa sociodiversidade da região permitiu a formação de comunidades indígenas pluriétnicas, tendo diversos representantes dos grupos acima citados. Este fator

contribuiu para a quebra de certas regras culturais de seus grupos étnicos, sendo um dos principais motivos para os problemas sócio-econômicos de seus lugares de origem.

Os povos indígenas dessa região têm passado por uma história relativamente longa de contato com a sociedade não-indígena desde a primeira metade do século XVIII (WRIGHT, 2002). Desde esse tempo, o comércio português e espanhol de escravos já havia atingido profundamente o Alto Rio Negro, resultando em grandes perdas demográficas para todos os povos da região. Segundo dados do Arquivo Público de Belém do Pará, entre 1740 e 1755, milhares de indígenas do Alto Rio Negro foram capturados e enviados para Belém e outros milhares morreram em decorrência das epidemias de doenças introduzidas (RIBEIRO, 1970). Segundo Ribeiro, a civilização atingiu e afetou os grupos tribais antes mesmo dos primeiros contatos diretos com a sociedade nacional, na forma de uma competição de nível ecológico que os envolve, provocando profundas mudanças em sua vida, antes de começar a atuar o processo de aculturação (p.294). O relato de Ribeiro a seguir é exemplar quanto aos impactos do contato no campo da tragédia sanitária para os povos indígenas.

A cada população em condições de isolamento corresponde uma combinação peculiar de agentes mórbidos com a qual ela vive associada e cujos efeitos letais parecem atenuar-se por força mesmo dessa associação. Quando seus representantes se deslocam, conduzem consigo essa carga específica de germes, vírus e parasitas que, atingindo populações indenes, produz nelas uma mortalidade sensivelmente mais alta... Até hoje não foi rigorosamente documentada qualquer moléstia originariamente indígena que passasse à população brasileira, a não ser certas micoses de pequena gravidade e de expansão apenas regional e, provavelmente, a boubá. É considerável, porém, o número de entidades mórbidas levadas aos índios... São responsáveis por maior número de baixas as doenças das vias respiratórias, a começar pela gripe, tão corriqueira entre nós, mas de efeitos fatais sobre os índios que a experimentam pela primeira vez... Eduardo de Lima e Silva Hoerhen, pacificador dos Xokleng de Santa Catarina, dizia-nos que, se pudesse prever que iria vê-los morrer tão miseravelmente, os teria deixado na mata, onde ao menos morriam mais felizes e defendendo-se de armas na mão dos bugreiros que os assaltavam. Esse homem, depois de uma vida inteira dedicada a pacificar os Xokleng e encaminhá-los para a civilização, os ouviu dizer que ele era o único culpado de suas misérias: “Fizeste-nos descer para junto de ti, só para nos matar com tantas doenças. Antigamente nos matavam a bala, mas nós também matávamos. Agora, tu nos matas com *kozurro* (gripe), sarampo, malária, coqueluche e outras doenças. Os *zug* (brancos) são culpados da desgraça em que caímos” (1970:305-356).

Quanto aos cativos, estes eram embarcados para cidades distantes e os que sobreviveram ficaram sujeitos à condição permanente de escravos. Os que permaneceram na região assistiram à derrocada de povos vizinhos – parentes, aliados e inimigos – pelos efeitos catastróficos do tráfico de escravos, que ainda persistia anos

após sua abolição, em 1755. Na década de 1870, o *boom* da borracha havia atingido o Alto Rio Negro, introduzindo o sistema de exploração de mão-de-obra mais intenso que os indígenas já haviam experimentado (GALVÃO, 1979). Nádia Farage (1991) em *As Muralhas do Sertão* ressalta que do período de escravização colonial restaram poucos documentos. Mas esses poucos que restaram são suficientes para demonstrar as atrocidades cometidas contra os povos nativos.

Os povos indígenas foram muito perseguidos durante todo esse longo processo de dominação, embora sempre que possível se mantivessem longe dos brancos. A crescente resistência à dominação branca entre os índios culminou numa série de movimentos de resistência protagonizados por eles, denominados por Wright (2005) de movimentos milenaristas, desencadeados a partir de 1857. Alguns líderes sócio-religiosos profetizaram a destruição do mundo por um grande incêndio; outros, a inversão da ordem sócio-econômica existente, após a qual os brancos serviriam aos índios. As narrativas orais relativas a esse tempo deixam claro que os profetas indígenas usaram seus poderes e prestígio como amortização e contraponto à opressão econômica e política dos brancos, e que a chave para a sobrevivência indígena estava na sua autonomia em relação à influência devastadora do contato, fundamentada em sucessivas re-interpretações dos saberes mitológicos e da visão cosmológica *ancestral*.

A partir de 1914, quando começou a instalação definitiva de missões salesianas, e em 1919, com a implantação dos postos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) por toda a região, começa também uma nova fase dessa longa luta de resistência étnica. Embora as missões salesianas e os postos do SPI tenham ajudado a amenizar a situação, parece terem produzido efeitos mínimos, uma vez que o processo de exploração de mão-de-obra se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial. Durante as três últimas décadas do século XX, os povos indígenas do Alto Rio Negro enfrentaram uma nova onda de penetração branca, a serviço da política de segurança nacional do Estado e dos interesses de companhias mineradoras.

Com o surgimento do movimento indígena organizado na região, a partir da década de 1980, a luta por reconhecimento e regularização de terras indígenas logrou importante conquista histórica com a demarcação e homologação de cinco terras indígenas contíguas que totalizam quase onze milhões de hectares, na primeira década do atual milênio. Embora ainda existam processos de reconhecimento e regularização de outras terras indígenas em curso, notadamente na região do Médio e Baixo Rio Negro, as terras já conquistadas oferecem certa tranquilidade futura aos povos indígenas da

região, aproveitando-se da situação ainda de distanciamento das principais frentes de expansão agrícola, mineral e urbana do país, pelo menos, por enquanto. Tal distanciamento é resultado do processo violento de colonização que ao longo do tempo foi forçando que esses povos fugissem e se refugiassem nas cabeceiras dos rios, nas áreas montanhosas ou em áreas remotas da floresta. Rivas denomina essas regiões de “Regiones de refúgio”, caracterizando-as como “territórios áridos, montanhosos, inacessíveis o de poca productividad agrícola e con graves problemas de comunicación y de servicios, a los que fueron desplazados por los procesos de dominación colonial y nacional” (LOPEZ Y RIVAS, 2010: 30).

Para contextualizar o primeiro período denominado por mim como o período colonial repressor que resultou no fim das principais e grandes tradições dos povos originários, recorrerei às fontes históricas, que embora relativamente reduzidas, são suficientes para recompor a performance geral do quadro sócio-político e econômico do longo e doloroso processo histórico. O segundo período caracterizado pela atuação do movimento etnopolítico, por estar ainda em curso, conta com fontes densas e variadas, desde os meus próprios testemunhos até os fartos documentos produzidos pelas organizações indígenas locais e suas assessorias. Antes, porém, apresento uma tentativa de “estado da arte” dos estudos etnográficos sobre os povos indígenas da região, destacando os mais recentes.

2.1 Material etnográfico consultado

Tratarei aqui somente autores que não foram citados na Introdução deste trabalho aonde citei autores que diretamente abordaram processos de escolarização dos indígenas da região. Com relação aos principais acontecimentos do século XX, quatro estudiosos são particularmente importantes e de relativamente fácil acesso na atualidade. São eles Theodor Koch-Grünberg, Curt Nimuendajú, Eduardo Galvão e Robin Wright. Todos, a seu tempo, foram testemunhas oculares dos processos violentos que caracterizaram a primeira metade e o início da segunda metade do século XX na tentativa de incorporação compulsória dos povos indígenas como trabalhadores escravos nas frentes de expansão do caucho, participando nessas condições da expansão da fronteira do extrativismo, envolvendo de modo particular brasileiros e colombianos. Todos parecem ter desenvolvido uma refinada compreensão e sensibilidade para a percepção dos processos sociais e políticos que predominaram ao longo deste período. Procuraram evidenciar que a situação dos indígenas era fortemente determinada pelos

padrões de dominação colonial predominante, a partir dos quais ocorria regularmente o trabalho escravo indígena na esfera da produção econômica extrativista. Seus estudos relativos ao noroeste amazônico, de um modo geral, tratam de temas variados na perspectiva culturalista que vão desde os conflitos entre os índios e os colonizadores neoportugueses e neo-espanhóis, passando por temas como alimentação, a situação da saúde e as condições de existência das populações indígenas sofrendo o efeito do contato com os valores da civilização ocidental.

Dentre estes etnógrafos, Theodor Koch-Grünberg (1872-1924) se destaca pelo registro detalhado de sua viagem, empreendida pelo Rio Negro e adjacências, entre 1903 e 1905, publicado originalmente em alemão em 1909-1910, cuja primeira versão em português foi publicada somente em 2005 pela Editora da Universidade Federal do Amazonas em parceria com a Faculdade Salesiana Dom Bosco, por ocasião da comemoração dos 100 anos da viagem. Trata-se de uma de suas obras mais ricas, em especial do ponto de vista da documentação visual, através de desenhos e fotografias. A obra apresenta em primeira mão informações sobre a geografia, a mitologia e a cultura material e técnica dos povos indígenas, que serão motivadoras de pesquisas e estudos posteriores como os de Curt Nimuendajú. Outra relevância da obra é o fato de que a viagem foi realizada em pleno apogeu do ciclo da exploração da borracha na região e a obra termina por se transformar também em vivo documento dos processos violentos de captura e escravização dos índios para o trabalho escravo nas frentes extrativistas do caucho. Com relação ao povo baniwa, a publicação se reveste de significado singular, pois torna possível a reconstrução histórica de sua organização social e identidade étnica, de seus movimentos em relação aos seus territórios e dos processos demográficos dos seus respectivos grupos, possibilitando na atualidade comparar com o que permaneceu, o que mudou e mesmo o que, como temia na ocasião da viagem o próprio Koch-Grünberg, desapareceria inevitavelmente.

Outro etnógrafo importante do período é Curt Nimuendajú (1883-1945). Um dos seus trabalhos se refere à região do Rio Negro e diz respeito à viagem de “reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés” que empreendeu em nome do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1927. Este relatório na versão portuguesa pode ser encontrado na obra *Textos Indigenistas: Curt Nimuendajú*, publicada pela Editora Loyola, em 1982, em comemoração aos 100 anos de seu nascimento. O trabalho trata de temas diversos desde o quadro demográfico, o esboço lingüístico, a diversidade cultural de uma maneira geral, mas principalmente o quadro político conflituoso que imperava

entre os índios e os agentes de colonização, numa época em que os índios estavam amedrontados com as barbaridades praticadas pelos brancos, já observadas por Koch-Grunberg uma década antes. Merecem destaque seus relatos e observações relativos ao convívio entre os povos indígenas e os missionários salesianos recém-chegados (1910), baseado na intolerância destes últimos, que ignoram, desprezam e perseguem as culturas indígenas. No entanto, a gravidade da situação em que se encontravam os índios, forçou Nimuendajú, a reconhecer que os missionários representavam o mal menor, como consta no referido relatório:

Não resta, porém, a menor dúvida que a missão traz um grande benefício para os índios, e que das quatro calamidades que pesam sobre eles: os colombianos, negociantes brasileiros, delegados egoístas e missionários intolerantes, estes últimos sejam ainda mais facilmente suportáveis (NIMUENDAJÚ, 1982: 188).

Uma das observações importantes de Nimuendajú refere-se ao fato de que já na época os índios estavam se tornando hipócritas por conta da imposição forçada da doutrinação da religião européia e da resistência silenciosa e escondida das tradições, como ele escreve:

Mais de um século de catequese e desmoralização sistemática não tirou do coração do caboclo do Alto Rio Negro a devoção do seu culto ao Koai-Yurupari. Em Taracuí o resultado será uma geração de hipócritas (NIMUENDAJÚ, 1982: 189).

Outro etnógrafo que se destaca por conta de trabalhos que desenvolveu e pelo que deixou registrado, é Eduardo Galvão (1921-1976) principalmente sobre os processos de mudança cultural entre os índios do Rio Negro; como bom etnógrafo de formação culturalista norte-americana que era, aborda várias dimensões da vida indígena como o cultivo de alimentos, o artesanato, o parentesco e a análise do duplo trânsito dos índios da condição de índio tribal a índio genérico e destribalizado. Seus principais trabalhos sobre os povos indígenas da região encontram-se publicados na obra *Encontro de Sociedades: índios e brancos no Brasil* pela editora Paz e Terra (GALVÃO, 1979).

Carlos de Araújo Moreira Neto, em sua tese de doutoramento defendida em 1971 na Universidade de Rio Claro (SP) intitulada *A Política Indigenista Brasileira do Século XIX*, publicada recentemente (2005) pela FUNAI com o título *Os Índios e a Ordem Imperial*, traz importantes contribuições, sobre o indigenismo, ou seja, ao modo deliberado e consciente de intervenção na vida dos indígenas, segundo os interesses, modos de organização e valores da sociedade nacional. O autor demonstra a continuidade de uma atitude política básica por parte do Estado em relação aos índios,

que tem suas origens no período colonial e se estende até aos dias de hoje. No caso específico do Alto Rio Negro, o autor destaca e transcreve um relatório apresentado pelo capitão Joaquim Firmino Xavier, encarregado das obras militares de Cucuí e Diretor dos índios do Rio Içana. O relatório trata de uma viagem que fez ao referido rio na tentativa de reagrupar os índios que haviam abandonado suas aldeias e fugido para as matas com medo de tal Capitão Mathias, que costumava praticar verdadeiros saques e matanças ao longo dos rios da região (MOREIRA NETO, 2005). Antes de prosseguir é necessário qualificar o contexto histórico do surgimento do Diretor dos Índios, sua função e seu papel na política indigenista da época.

A figura do Diretor dos Índios foi criada no contexto da reforma e do aperfeiçoamento do aparelho estatal e administrativo da Coroa Portuguesa entre os anos de 1750 a 1757. Esta reforma pretendia tornar o Estado laico, buscando separar a Igreja do Estado. Um dos nomes importantes para essa reforma foi Marquês de Pombal, Primeiro-Ministro do Rei D. José I, que inspirado no iluminismo, buscou concretizar essas idéias, tendo tomado medidas importantes como a expulsão de ordens religiosas do Brasil-Colônia (OLIVEIRA, 2006). Com o apoio de Marquês de Pombal o então Governador do Maranhão e Grão-Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão de Marquês de Pombal) implantou em 1757 pela primeira vez no Brasil essa nova política em sua província. Em 1758, a Coroa Portuguesa cria um Decreto Real estabelecendo o Diretório para a Colônia do Brasil. Segundo seus idealizadores, os objetivos do Diretório era “oferecer liberdade aos índios, reorganizar as aldeias depois das missões, a extinção do gentilismo, a civilidade dos índios, o bem comum dos vassallos, o aumento da agricultura e a introdução do comércio”. (OLIVEIRA, 2006:70). De acordo com as orientações da nova política, as principais lideranças indígenas deveriam governar as aldeias, mas devido à falta de capacidade, à rusticidade, à ignorância e à falta de aptidão, precisaram de um Diretor na aldeia com domínio da língua indígena. Deste modo, as aldeias indígenas passaram a ser governadas pelo “Diretor dos Índios” que, em geral, eram juizes, vereadores e outros agentes públicos.

O Diretório dos Índios foi importante para a implantação ou aprofundamento das políticas coloniais, dentre as quais a introdução da necessidade de uso da língua portuguesa e língua geral, sendo que nas atividades de instrução, o uso da língua portuguesa era obrigatório (OLIVEIRA, 2006). Outra política adotada foi o combate a ociosidade dos índios, o pagamento de dízimo sobre a produção, o comércio e a promoção de descimentos de índios. Além disso, o Diretório dos Índios estimulou

casamento de índios e “brancos” (BEOZZO, 1983:73) e serviu como estratégica para usar os índios na defesa e garantia da soberania portuguesa nos limites ao norte do país, diante de espanhóis, holandeses, ingleses e franceses (DOMINGUES, 2000). Farage afirma que os “gentios eram as muralhas dos sertões” (1991:75) ou “muralhas vivas”, como denomina Cunha (1992). Mas a implantação do Diretório também enfrentou vários problemas por toda a colônia. O principal problema foi no campo da depopulação indígena, causada principalmente por epidemias e guerras que acabaram impactando na carência de mão-de-obra nas frentes produtivas. Segundo Almeida (1997), no Pará só entre 1779 e 1781 as epidemias de varíola e sarampo mataram mais de 15.000 índios.

Outro trabalho indispensável para quem tem interesse por estudos sobre os baniwa brasileiros é *Poder, Hierarquia e Reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*, de Luiza Garnele, publicado pela Editora Fiocruz em 2003. O trabalho é sua tese de doutoramento defendida na Universidade de Campinas, em 2002 sob a orientação de Robin Wright. Nele, a autora aborda os sentidos que os baniwa atribuem ao seu mundo, ao cosmos, e o lugar central que a doença ocupa nele. Outro aspecto importante do trabalho é a análise sobre as transformações ocorridas na organização política baniwa, que modificaram as relações tradicionais internas e externas, o que, por sua vez, influencia na manutenção das práticas de prevenção e cura de doenças. Outro ponto abordado refere-se ao processo do movimento associativista, que desde os anos 1980 vem emergindo na região do Alto Rio Negro, em particular entre os baniwa (GARNELO, 2003).

Por fim, outros estudiosos que merecem destaque pela riqueza de abordagens são Dominique Buchillet (1983, 1990, 1991, 1993, 1995) pelos diversos trabalhos produzidos sobre os índios tucanos dos rios Uaupés e Tiquié e Sidney Peres (2003) que em sua tese de doutorado desenvolveu densa análise sobre o associativismo no Médio Rio Negro. Mais recentemente foram defendidas duas teses de doutorado que abordam os recentes processos de aproximação dos povos autóctones da região com a sociedade nacional, principalmente por meio da escola e de projetos de desenvolvimento sustentável. A tese de Judith Gonçalves Albuquerque (2007) intitulada “Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência” que trata do processo de escolarização dos povos indígenas por meio da Igreja Católica e suas conseqüências para a realidade atual. Já a tese de Flora Cabalzar (2010) intitulada “Até Manaus, até Bogotá, os tuyukas vestem seus nomes como ornamentos: geração e

transformação de conhecimentos a partir do Alto Rio Tiquié” trata de práticas e modos de conhecimentos atuais do povo tuyuka.

Além dessas fontes etnográficas, outras fontes escritas foram acessadas para compor a organização deste trabalho, como as sete obras-primas da *Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro*. São elas: 1. “Antes o mundo não existia: História dos antigos Desana-Kehiriporã” (Autores: Firmino Arantes e Luís Gomes Lana; Editora: UNIRT/FOIRN, São João Batista do Rio Uaupés, 1995); 2. “A Mitologia Sagrada dos Desana: Wari Dihputiro Porá” (Autores: Américo Castro e Durvalino Moura Fernandes; Editora: UNIRT/FOIRN, Cucura do Igarapé Cucura, 1996); 3. “Waferinaipe Ianheke – A sabedoria dos nossos antepassados: História do Hohodene e dos Walipere-Dakenai” (Autores: José Marcelino Cornélio, Ricardo Fontes, Manuel da Silva, Marcos da Silva, Luís Manuel, Inocêncio da Silva e Maria de Canadá; Editora: ACIRA/FOIRN, Rio Ayari, 1999); 4. “Dahsea Hausirõ Porã uk~ushe – Wiophesase merã bueri turi: Mitologia Sagrada dos Tucano Hausirõ Porá” (Autores: Miguel Azevedo e Antenor Nascimento Azevedo; Editora: UNIRT/FOIRN, Rio Tiquié, 2003); 5. “Bueri Kãdiri Maririye – Os ensinamentos que não se esquecem” (Autora/organizadora: Dominique Buchillet; Narradores: Américo Castro Fernandes e Durvalino Moura Fernandes; Editora: UNIRT/FOIRN, Rio Tiquié, 2006); 6. “Livro dos Antigos Desana – Guahari Diputiro Porá” (Autora/organizadora: Dominique Buchillet; Narradores: Wenceslau Sampaio Galvão e Raimundo Castro Galvão; Editora: ONIMP/FOIRN, 2004); 7. “Isa yekisimia Masike: o conhecimento de nossos antepassados – uma narrativa oyé” (Autores: Moisés Maia e Tiago Maia; Editora: FOIRN/COIDI, Rio Uaupés, 2004). São livros escritos pelos próprios indígenas em forma de narrativas dos mitos de criação dos diferentes povos indígenas da região. Consultei também outros documentos administrativos e informativos produzidos pelas organizações indígenas da região e suas assessorias, aos quais estarei me referindo melhor no próximo capítulo, quando também estarei trabalhando as fontes orais que obtive por meio de entrevistas e de registro de eventos relevantes.

2.2 Breve contexto histórico

As primeiras informações esparsas sobre o Rio Negro datam do século XVI, nos relatos de Philip Von Hutten e Hermain Perez da Quezada (1538-1541), comandantes das expedições vindas da Venezuela pelo Rio Orenoco, desde a costa atlântica, em busca do lendário El Dorado, que supostamente se localizava na Serra do Parima.

Francisco de Orellana, na viagem de expedição no Rio Amazonas em 1542 e o escrivão da expedição, Frei Gaspar de Carvajal, mencionam a existência do Rio Negro como “de água negra como tinta”, como afluente da margem esquerda, assim denominado por ele devido à cor das suas águas (WEIGEL, 2000). As primeiras descrições do Rio Negro e de sua população datam de 1639 e foram feitas por Cristóvão de Acuña (Padre da Companhia de Jesus), membro da expedição comandada por Pedro Teixeira. Ele descreveu a violência das águas do Rio Negro, a sua cor e a aparente belicosidade dos índios habitantes da região. Essas primeiras viagens, de iniciativa da Coroa Portuguesa, tinham por objetivo o reconhecimento do território, com vistas à expansão das fronteiras, à busca de minérios e à exploração das florestas.

No entanto, o ponto de partida para percorrer a história de contato dos últimos três séculos no Alto Rio Negro é a guerra dos portugueses contra o povo Manao do Médio Rio Negro entre 1723 e 1727. Com a derrota dos Manao e seus aliados, os Mayapena, o caminho ficou aberto para os escravizadores entrarem no Alto Rio Negro para capturar e escravizar os índios (WRIGHT, 2004). De 1728 a 1755 se intensificaram as *tropas de resgate* por toda a referida região. Os escravizadores utilizavam variadas estratégias para capturar os índios, como induzir guerras entre as tribos, deflagrar as chamadas *guerras justas*, que permitiam fazer escravos, e punir tribos hostis que atacavam os brancos sem provocação; ou simplesmente trocavam escravos índios por machados, anzóis e miçangas. A respeito disso, Wright cita dois textos, um do historiador David Sweet e outro do viajante naturalista Alexander von Humboldt:

Os documentos desse período não deixam dúvida de que no mínimo mil escravos a cada ano eram levados ao Pará, tanto durante esta década como antes (uma estimativa que não leva em consideração que talvez um número equivalente tenha migrado em razão de “descimentos” levados a cabo por jesuítas, carmelitas, e mercedários, das missões do alto curso do rio para aldeamentos nas terras baixas dos vales). Essa situação se manteve após 1730 graças à ambiciosa operação do Governo que atuava por meio das tropas de resgate no rio Negro (SWEET, 1974: 495 *apud* WRIGHT, 2005).

“[...] from the year 1737 that the Portuguese visits to the Upper Rio Negro And Orinoco became quite frequent. They exchanged slaves for hatchets, fishhooks and glass trinkets. They induced the Indian tribes to make war upon one another” (HUMBOLDT, 1907: 426-427 *apud* WRIGHT, 2005).

Como os Manao controlavam o curso inferior do Rio Negro impedindo a entrada das tropas portuguesas, o governador do estado do Maranhão e Grão-Pará decretou guerra justa para lançar várias expedições, dirigidas por Belchior Mendes de Moraes e João Paes do Amaral, para exterminar os Manao e acabar com a interdição, entre 1723 e 1725. Mais de 20.000 índios foram mortos e capturados durante essas expedições, sendo

colapso da mão-de-obra indígena, o Governador Tenreiro Aranha encarregou novamente os missionários, representados pelo Frei Gregório José Maria de Bene, da catequese e civilização dos índios do Rio Negro, e nomeou como diretor dos índios do Uaupés e Içana o Tenente Justino Jesuíno, que ficou conhecido pela exploração e pelas barbaridades cometidas contra os índios, capturando crianças índias para vendê-las como domésticas, ou para presenteá-las a amigos, e instigando guerras intertribais para obter este propósito. A revolta indígena foi imediata e reprimida a fogo por ele (BUCHILLET, 1993). Em 1852, a região foi abandonada pelos missionários e os índios refugiaram-se novamente no fundo das florestas para fugir do diretor dos índios e da escravidão, pondo um fim ao programa de civilização (FARIA, 2003).

Entre 1870 e 1920 a região foi atingida pelo *boom* da borracha e a mão-de-obra indígena volta a ser alvo principal dos regatões e comerciantes extrativistas. O sistema de regatões reforçava a dependência econômica entre o coletor índio e o patrão da borracha. O trabalho permanente era assegurado pelo endividamento permanente, pois os coletores nunca conseguiam saldar suas dívidas (BUCHILLET, 1993). Além de ter incorporado os índios à ganância capitalista dos patrões da borracha, o sistema de regatões também serviu para modificar a imagem do Tuxaua, que antes era líder dos trabalhos coletivos, da organização de cerimônias e da intermediação nos assuntos da sua aldeia com outras, e que passou a ser chamado de capitão, como eram conhecidos pelos diretores dos índios, funcionários da província encarregados de assuntos indígenas. Antes, o posto era transmitido de pai para filho ou de irmão para irmão, e mais tarde passou a ser indicado pelas autoridades locais e pelos missionários. Atualmente, os capitães são eleitos por suas comunidades, assim como os dirigentes de organizações indígenas (FARIA, 2003).

O ano de 1915 é apontado como a data de fundação do primeiro centro missionário salesiano no Alto Rio Negro, denominado por Dom Pedro Massa de *núcleo de civilização* e coincidindo com o início da presença do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Estes núcleos eram constituídos de imponentes conjuntos de grandes prédios, reunindo escola, internato, oficina, ambulatório, hospital, dispensário (cantina), igreja, residência dos (as) religiosos (as) e estação meteorológica. Até o início da década de 1960, foram instalados oito grandes núcleos: São Gabriel (1915), Barcelos (1924) e Santa Izabel (1942), no Rio Negro; Taracuí (1924) e Yauaretê (1929), no Rio Uaupés; Pari-Cachoeira (1938) no Rio Tiquié, afluente do Uaupés; Assunção (1953) no Rio Içana; e Maturacá (1958) no Rio Cauaburis.

Os missionários impuseram aos índios um modo de vida baseado na distribuição geográfica através de núcleos de povoamento (comunidades) compostos por casas monofamiliares para estimular o abandono das malocas, sob pretextos de promiscuidade sexual e falta de higiene. Desenvolveram campanhas difamatórias contra os principais rituais tradicionais, como o “dabucuri com yurupari”, e contra os pajés, proibindo o consumo de bebidas essenciais para a realização das grandes cerimônias coletivas.

Em 1952, o SPI abandona a região e os missionários passaram a ser os únicos responsáveis pelos serviços sanitários, educacionais e comerciais dos índios, consolidando assim, a histórica união Estado e Igreja, no controle dos índios, que só será desfeita no início da década de 1980 após as denúncias feitas por representantes dos grupos Tucano no Tribunal Russel de Rotterdam, em novembro de 1980. As denúncias eram contra os métodos e as práticas salesianas em seus internatos, acusando-os de destruidores das culturas indígenas.

A partir da década de 1980, com o fim do monopólio exclusivo dos missionários, inicia-se uma nova configuração de forças atuantes na região envolvendo os próprios índios, que passaram a assumir o órgão indigenista oficial local (FUNAI) e passaram a se organizar por associações para defender seus direitos.

2.3 A agonia das grandes tradições

As distintas fases do processo colonial repressor marcam a memória da atual geração de indígenas e contribuíram para a formação e consolidação do quadro que articula a identidade coletiva dos povos indígenas. Este debate será conduzido a partir de um recorte espaço-temporal que tem como referência as experiências de vida ou histórias de vida como denomina Conway (1998) de lideranças e educadores indígenas da atualidade. Esses agentes, sendo os articuladores das mudanças atuais no campo das relações interétnicas e da formação escolar, por meio de estratégias etnopolíticas, reúnem, a meu ver, de forma mais completa os momentos distintos das memórias emblemáticas (STERN, 2000) dos povos indígenas do Alto Rio Negro. A característica comum dessa geração de lideranças resume-se à capacidade de tomar da memória coletiva elementos específicos e torná-los temas de vida, capazes de produzir uma coesão social e neutralizar conflitos históricos (LUCIANO, 2006).

De fato, a atual geração de lideranças indígenas vive permanentemente essa luta silenciosa pela memória. De um lado, ressentem-se por não poderem mais viver as antigas tradições, uma vez que não as conhecem e, de outro, a ausência delas é algo que

os deixa incompletos e deficitários em relação à sua própria história e identidade étnica. É como se algo estivesse faltando a eles para completar a existência. Pude perceber e sentir isso com maior força ao trabalhar em 2008 com 80 jovens baniwa, cursistas do Magistério Indígena II, na comunidade Tunuí-Cachoeira, quando abordávamos a história escolar entre eles. Era visível o constrangimento deles quando alguns mais velhos falavam das antigas tradições com entusiasmo e os mais novos, mesmo sedentos de mais informações, mostravam-se tímidos por não poderem fazer quase nada para recuperar o que tinha sido perdido, ou melhor, esquecido, porque sabiam que a religião branca que impera entre eles continuava proibindo tais práticas.

Um dos elementos teóricos importantes para esse debate diz respeito à história oral. Contrariamente a muitos historiadores modernos que se definem como céticos ao valor da tradição oral, como Taylor (PRINS, 1992), para os povos indígenas o testemunho oral é uma fonte segura de inspiração para a vida. Em função disso, muitos historiadores mais recentes, como Paul Thompson (1992), defendem o valor das fontes orais na história social moderna, como proporcionando presença histórica àqueles cujos pontos de vista e valores são descartados pela “história vista de cima”, como escreveu Thompson em seu manifesto, *The Voice of the Past*. No prefácio da edição brasileira, Thompson afirma que a história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplas e diferentes experiências e vivências dos narradores, portanto, uma história mais consciente e democrática (1992: 10 e 18). Acrescenta Peter Burke (2005) que para muitos historiadores a história oral, que antes fora considerada trivial, hoje é a única história verdadeira, enquanto fonte central das relações corretivas de outras formas de registro e manutenção de memórias significativas.

A constatação de Woortmann (1998) de que a história oral envolve sempre mitos de origem, aplica-se aos povos indígenas do Rio Negro na medida em que todas as narrativas que disciplinam a vida individual e coletiva referem-se aos tempos de origem, estabelecendo vínculos com os diversos espíritos. Essa relação cósmica torna a atualidade sempre representativa e a existência da natureza e do homem segue uma lógica de recriação conforme o modelo primordial. As memórias não estão somente baseadas nas experiências concretamente vividas, mas também nas experiências constituídas de narrativas míticas que orientam a vida, como observado por Woortmann junto à população seringueira no Acre referindo-se à grande influência que os mitos exercem na vida cotidiana do seringueiro. A vida baniwa tradicionalmente baseia-se nos grandes ciclos mitológicos e rituais relacionados aos primeiros ancestrais e

simbolizados pelas flautas e máscaras sagradas, na importância central do xamanismo e numa rica variedade de rituais de dança, associados aos ciclos sazonais, por exemplo, o amadurecimento de frutas, ou as épocas de piracemas de peixes (LUCIANO, 2006).

Destacamos, assim, de forma breve, como entre os baniwa a cerimônia do “dabucuri com o yurupari” (dança com instrumentos sagrados) é o marco central de toda a vida coletiva, momento em que se celebram não apenas rituais de solidariedade e confraternização, mas também de iniciação para meninos e meninas, repleta de danças, jejuns, sacrifícios, conselhos públicos e desafios entre grupos de amigos e famílias por meio de performances, como são as provas da *surra de adabi*¹⁴ e da pimenta.

O “dabucuri com yurupari” é o ritual mais importante e sagrado do povo baniwa e em geral dos povos indígenas do Alto Rio Negro com certas variações de acordo com a diversidade cultural de cada povo. De acordo com os rituais que presenciei e dos que participei (LUCIANO, 2006), o ritual consiste numa festa de confraternização entre grupos sociais para celebrar a abundância de uma colheita. A cerimônia acontece quando uma comunidade anfitriã convida as comunidades vizinhas ou afins para comemorar a boa colheita da época, que pode ser de frutas, peixes, ou mesmo de outros produtos importantes para a vida da comunidade naquele determinado período e situação. O evento é repleto de rituais, desde os seus preparativos, quando os homens saem para caçar, pescar ou colher frutas ou outros gêneros que serão compartilhados entre todos os participantes, enquanto as mulheres se dedicam à produção da farinha, do beiju e do caxiri que serão consumidos durante a festa que em geral dura dois dias. O ponto alto da cerimônia é quando os homens chegam à aldeia com os produtos colhidos, com muita dança e ao som forte de instrumentos sagrados. Neste momento, as mulheres são severamente impedidas de participar, e quando alguma consegue violar a proibição estará sujeita a sérias punições. Na verdade, o que é proibido às mulheres são os instrumentos sagrados, considerados “instrumentos do yampiricuri” (herói mítico baniwa) de domínio exclusivo dos homens iniciados. Por esta razão, o “dabucuri com

¹⁴ Adabi é uma árvore fina utilizada apenas para as cerimônias de surra. É preferida para a cerimônia por possuir propriedades de curar, de forma rápida, das feridas provocadas pela surra. A cerimônia da surra consiste em dois afins aceitarem um desafio mútuo para apostar quem melhor domina a técnica da surra. Quem provoca o desafio voluntariamente fica de pé, levanta os braços e pede que o desafiante efetue a surra nas costas. Depois é a vez do desafiante oferecer as costas para o desafiador executar a surra. O procedimento pode ser repetido quantas vezes for combinado entre os dois, mas nunca pode provocar briga ou desentendimento entre os dois, ao contrário, reforça os laços de amizade e confiança mútua.

yurupari”¹⁵ é também o momento de iniciação dos jovens, elementos fundamentais para a boa realização da cerimônia, pois são eles que vão à floresta seguindo um rigoroso regime de jejum para fazer as colheitas, como demonstração de que estão suficientemente preparados para a vida adulta. Mas é também momento de iniciação dos jovens baniwa que consiste basicamente em um período de reclusão e jejum que se encerra com o ritual da pimenta, quando os responsáveis pela educação delas proferem longos conselhos e orientações morais e éticas que as acompanharão para o resto de suas vidas. Cessada as danças de chegada dos homens à aldeia, as mulheres saem de seus esconderijos e a festa de confraternização tem seu início com a distribuição da colheita produzida, que a esta hora já se encontra no terreiro da aldeia, entre as famílias presentes, para que os alimentos sejam preparados e consumidos durante os dois dias de festa, sempre sob o comando do tuchaua anfitrião. Daí em diante todos participam da festa até o seu final e tudo o que não for consumido é repartido entre todos os participantes ao final da festa.

O ritual da surra consiste em disputa de afins, ou seja, entre primos, entre pai e filho, entre cunhados, ou entre membros nobres da aldeia e um visitante nobre que é desafiado, desde que após o ritual aceite fazer parte do círculo de amizade e solidariedade maior do grupo. As relações de afinidade entre os Baniwa se constituem a partir de diversos modos e objetivos, como relações de consanguinidade (desde que amigáveis ou amistosas), relações intraclânicas, alianças matrimoniais, alianças econômicas ou alianças políticas. Deste modo, o círculo de relações de afinidades é muito dinâmico e variável, de acordo com as circunstâncias históricas e os interesses em jogo. O ritual possui vários significados e objetivos, entre os quais a demonstração de habilidades e técnicas na surra, que é associada a habilidades em técnicas de pesca e caça, uma vez que o preparo do *adabi* corresponde ao preparo do caniço e do arco e flecha, como principais instrumentos de pesca e de caça. Mas o principal significado simbólico é que o ritual serve como teste de personalidade dos indivíduos que precisam estar preparados para suportar a dor propositadamente provocada, como metáfora da própria vida, que para os baniwa é repleta de sofrimentos. A felicidade da vida consiste em fazer tudo para evitar o sofrimento, que só pode ser alcançado por meio da habilidade no provimento alimentar e na solidariedade e reciprocidade que deve

¹⁵ Destaca-se “dabucuri com yurupari” por que o dabucuri em si, como partilha de bens pode ser realizado sem o ritual do yurupari, mas neste caso, sem a realização das cerimônias de iniciação e de outros rituais sagrados que só podem ocorrer com o yurupari.

permeiar toda a vida coletiva. Para o baniwa, não basta ser tecnicamente um bom pescador ou caçador, antes de tudo precisa ser socialmente um bom pescador ou caçador para se sentir realizado individual e coletivamente. Para a mulher baniwa uma das funções sociais básicas é oferecer o xibé ou caribé, assim que o marido ou os filhos retornam do trabalho ou um visitante chega à sua casa.

O desafio da pimenta é feminino e consiste em por na boca da moça na fase final de iniciação uma grande pimenta cozida, a mais forte conhecida pelos baniwa (geralmente é a pimenta chamada urubu, que tem a cor avermelhada do tamanho pouco menor que um tomate) que deverá ser mordida e conservada na boca por algum tempo sem gemido e nem choro por parte da iniciante. Durante esse tempo de muita dor os avôs, os tios e os pais proferem todos os conselhos de que a moça precisará para ter uma vida boa na sua família e na sua comunidade. Só depois disso a moça pode comer algum alimento preparado pelo *payé*. Esse ritual é praticado ao final de três dias de jejum (LUCIANO, 2006). Os conselhos ouvidos durante o sentimento de muita dor e sofrimento constituem momento único na vida e por isso ficarão gravados para sempre na memória da iniciante para que ela nunca se esqueça deles.

Tanto a prática da surra quanto o teste da pimenta apresentam o sentido de exercício de paciência e autocontrole para os necessários sacrifícios que o grupo e os indivíduos precisam desenvolver para encarar os desafios comuns da vida com espírito de solidariedade, hospitalidade e responsabilidade pelo bem estar da família e do povo, valores fundamentais que orientam toda a vida baniwa. A ausência desses valores gera o que há de pior entre os baniwas, o uso da feitiçaria e do envenenamento como arma de defesa e ataque, que continuamente reproduz fome, preguiça, inimizades, ódios, vinganças e mortes.

Toda essa variedade de cerimônias e rituais está associada à origem mítica dos grupos Arawak e, segundo Wright (2002), é puramente autóctone: diz-se que os ancestrais míticos dos Arawak saíram da terra através de um buraco na pedra localizado na Cachoeira de Hipana, ou Uapuí-Cachoeira, no Rio Ayari. Hipana seria, assim, o lugar de nascimento mítico dos Arawak e é considerado como o centro do mundo por eles. Segundo este mito, nos tempos primordiais, o mundo estava reduzido a uma pequena área de terra ao redor de Hipana, onde animais canibalísticos pensantes (dotados de racionalidade) matavam e comiam uns aos outros. O herói mítico Yanpirikuli surgiu e começou a se vingar dos animais e a instalar a ordem neste mundo. Depois Kuwai, seu filho, que incorporava nele todos os elementos materiais desse

mundo, fez nascer todas as espécies animais por meio de sua música e de seu canto. Sob o efeito de seu canto, o mundo primordial começou a se expandir até o tamanho do território ocupado pelos Aruaque: surgiram as matas, os rios e os animais. A passagem da humanidade para a verdadeira humanidade no mito de Coai – manejo do mundo – é expressa em termos de uma dicotomia entre o controle sobre a fome e seu oposto, ou seja, o controle da fome através do jejum ritual, que possibilita ao indivíduo seu crescimento e realização como humano, enquanto que a falta de controle da fome interrompe o ciclo da vida e resulta na morte prematura do indivíduo (WRIGHT, 2005). O mito de origem Aruaque revela a unidade na criação do mundo e uma história comum a partir do buraco de pedra Hipana, que é comum a toda a humanidade, inclusive os brancos e assim continua nos tempos atuais, sem uma separação ontológica entre os grupos humanos e não-humanos.

A diferenciação étnica, por sua vez, é explicada pela ordem de saída do buraco, que obedecia à esperteza das criaturas na ordem que respondiam à chamada do criador. É assim que se explica a preferência ou opção por instrumentos de trabalho e armas de defesa, que cada grupo recebeu, obedecendo a ordem de chamada e resposta no ato criador. É assim que se explica a supremacia do homem branco, que teria recebido por primeiro seus instrumentos necessários para viver, ou seja, as armas brancas e de fogo, ao passo que os baniwa teriam sido os segundos a saírem do buraco, recebendo como arma a zarabatana e o segredo do curare para facilitar a caça e a autodefesa. Os ancestrais da humanidade, do buraco do Hipana, passam assim por todas as fases do desenvolvimento humano, da concepção à idade adulta, através dos rituais realizados nas casas de transformação que marcam o curso de todos os rios da região do Alto Rio Negro. Dessa forma, a mitologia dos índios é expressa e projetada em nível espacial. Cada acidente geográfico (cachoeiras, pedras, curvas de rios, montanhas, ilhas, igarapés, cor dos igarapés) dos rios é marcado no mito como o lugar onde os acontecimentos importantes ocorreram, ou seja, o mito se projeta em nível espacial e podemos falar, nesse caso, em uma verdadeira geografia mítica. As rezas e cantos ritualísticos dos pajés revivem esse labirinto geográfico de acontecimentos primordiais de formação do cosmos e da humanidade.

A atual geração de lideranças, principalmente do movimento indígena etnopolítico, sempre se interroga como era a vida quando as grandes tradições eram as bases das organizações sociais. Tal interrogação é emblemática e reflete a preocupação que se tem em compreender o que de fato aconteceu no passado e as possibilidades do

futuro. A busca de uma explicação cada vez mais crescente nos últimos anos tem a ver com a busca de respostas para os problemas sociais que esses povos enfrentam na atualidade, quando os chefes de clãs, fratrias, pais, tios e tias, irmão ou irmãs mais velhos vão redefinindo os seus papéis no ordenamento social. Os filhos vão se tornando cada vez mais rebeldes (livres autônomos), sem perspectivas e as famílias extensas diluídas; enfim, as sociedades tradicionais esvaziadas e desarticuladas do ponto de vista da coesão social e política tradicional que aos poucos vão sendo “substituídas” ou “atualizadas” por outras formas de organização social, política e econômica influenciadas por princípios e valores da sociedade dominante, dentre elas, a escola.

Parece evidente que essa atualização das grandes tradições em torno das quais gira toda a dinâmica social dos grupos e a reprodução dos valores e comportamentos dos indivíduos e das coletividades é uma constante preocupação dos povos, principalmente no âmbito da escola. Sobre isso, Pedro Machado Tucano afirma: “Esse conhecimento (tradicional dos pajés) já se perdeu, eu não vou ficar me iludindo. Quando era criança eu vi as coisas serem destruídas.... Entre nós tucanos, a maior parte, acho que 95%, 97% se perdeu” (Entrevista concedida a Luciana Christante em 08/06/2010 e publicada na Revista UNEPCIÊNCIA). Os rituais são momentos e espaços profundos de socialização e vida, suas privações e dádivas, suas condições e oportunidades, aos quais os indivíduos e coletividades devem se adaptar para que a vida possa ter sentido. São os rituais que tornam a vida previsível e, portanto, possível de ser vivida plenamente. O contato com o homem branco, como afirma Weigel (2000), ao destruir as tradições, tornou a vida imprevisível, portanto, perigosa, incerta e angustiante, mas ao mesmo tempo abre possibilidades para a criação de novos rituais e tradições, dentre elas, a escola. A vida orientada por meio dos conhecimentos míticos, embora não ofereçam promessas de esplendor e milagre além do vivido desde os tempos imemoriais, oferece com segurança as condições e as razões da vida a todos os indivíduos em iguais condições, possibilidades e oportunidades. Na aldeia, todos podem alcançar os ideais da vida, como ser um bom marido, um bom pescador, um bom caçador, um bom pajé, ou seja, a escolha e a opção são tangíveis e palpáveis. Ao contrário, a vida orientada pelas possibilidades infinitas do mundo branco promete maravilhas difíceis ou impossíveis de serem alcançadas pela maioria dos indivíduos e coletividades. A angústia é resultado da impossibilidade de se alcançar o ideal e por isso gera decepção e depressão, e o conseqüente desequilíbrio individual e coletivo. A escola, como nova tradição, é vista como uma possibilidade para a recuperação desse

sentido simbólico de manejo do mundo. Entre os povos indígenas a atualização das tradições é comum e natural, mas em seus termos. O problema é que no processo colonial, o tempo e as condições em que essas tradições foram abandonadas ou atualizadas foram em contextos adversos de extrema repressão e violência, gerando profundas conturbações e desequilíbrios entre os diferentes tempos e espaços

Fico imaginando o que se passava pela cabeça dos jovens indígenas que se suicidaram em 2006 na cidade de São Gabriel da Cachoeira/AM. Foram 06 suicídios consumados e 20 tentativas, segundo dados do hospital local, no período entre outubro e dezembro de 2005, praticados por jovens indígenas com idades entre 10 e 18 anos, todos, estudantes de uma escola situada em um bairro popular da cidade (Notícias Socioambientais de 16/12/2005, www.socioambiental.org). Eles com certeza tinham seus ideais de vida assumidos a partir do que lhes era oferecido pela sociedade, ou que viam na televisão: formação profissional, dinheiro, mulher bonita, casa bonita, família estruturada e poder de decidir sobre sua vida. Mas todo dia eles tinham que conviver com o oposto disso: família desestruturada, falta de dinheiro e às vezes até de comida, não conseguir as garotas desejadas, pois a concorrência com os brancos ou com os que têm dinheiro é desigual e desleal, sem casa bonita de que pudessem se orgulhar e, o que é mais grave, com o passar do tempo percebendo que seus ideais, nas condições em que se encontram as possibilidades e oportunidades oferecidas a eles, simplesmente eram impossíveis de serem realizados. Os jovens que se suicidaram deixaram cartas aos seus familiares, alegando insatisfação com suas vidas, entre outras coisas.

É fato que as culturas indígenas foram sistematicamente perseguidas e proibidas ao longo do processo de contato e de colonização branca. Os problemas tiveram início desde que os primeiros brancos começaram a visitar as aldeias indígenas, introduzindo novos valores e formas de sociabilidade baseadas fundamentalmente no domínio da economia e da produção. O enfraquecimento das tradições indígenas teve início com o esvaziamento e a desestruturação espacial das aldeias por conta da saída dos índios para trabalhar nos centros extrativistas no Baixo Rio Negro, ou na Colômbia e Venezuela desde o século XVIII. Mas foi com a chegada e a permanência dos missionários no século XX que se completou o círculo de perseguição e extinção das principais tradições indígenas na região.

Entre os baniwas do Rio Içana, essa repressão cultural foi ainda mais forte a partir de 1940 com a atuação das Missões Novas Tribos do Brasil, que foram mais dogmáticos, rígidos, explícitos, diretos e práticos na condenação das tradições e dos

xamãs. Deste modo, os baniwa, embora com menos tempo de contato com missionários, foram os que mais cedo abandonaram as práticas culturais tradicionais (pelo menos a maioria evangélica), particularmente o ritual do Yurupari (Koai). A eficiência das missões evangélicas se deve em grande medida ao método aplicado, que foi o de instruir os próprios índios para atuarem como pastores e anciãos de suas comunidades como fazem até hoje. Estima-se que 70% dos baniwa são evangélicos.

Os fatos testemunhos deixados sobre essa questão por viajantes, etnólogos, naturalistas e indigenistas do século XX são precisos quanto a essa questão. Um dos relatos mais intrigantes a esse respeito é o de Nimuendajú por ocasião de uma viagem de reconhecimento aos rios Içana, Ayari e Uaupés que empreendeu em 1927:

Ficando parado na porta, pedi aos índios que não interrompessem a cerimônia. Timidamente, e submissos aproximaram-se de mim os tuchauas para pedir-me desculpas: era a última vez que eles festejavam uma festa de caxiri pelo estilo antigo; era a despedida dos costumes dos seus pais. Assim que ela estivesse acabada iam destruir os seus enfeites de dança e tratar de construir no lugar da maloca, casinhas arrumadas, conforme o governo lhes tinha ordenado pela boca de 'João Padre' [...] Os aspectos destes índios, livres dos vestidos ridículos da civilização, soberbos na sua nudez, realçando pelos enfeites de penas e a pintura, era extremamente belo e pitoresco, e eu não pude deixar de me indagar com a idéia que esta festa podia ser de fato a última deste gênero, porque eu ia embora no dia seguinte, mas o 'João Padre' ficava (NIMUENDAJÚ, 1982: 159-160).

De fato, Nimuendajú tinha razão, aquela seria a última festa do gênero, e os padres até hoje continuam na região combatendo qualquer forma de manifestação das tradições culturais que possam questionar as supostas verdades da religião cristã tão severamente defendidas por eles. Cito como exemplo, um fato que me ocorreu em 1999, durante uma visita de trabalho ao Distrito de Taracuá, na condição de secretário municipal de educação, e acompanhando o prefeito do município de São Gabriel da Cachoeira. Assim que ancoramos no porto da comunidade, que é também sede da missão salesiana veio um padre conhecido por nome Sartori, o qual, após ter cumprimentado o prefeito, logo se virou para mim, e em vez de me cumprimentar começou a proferir-me ofensas e ameaçou jogar-me no rio, por que eu havia escrito heresias e blasfêmias contra "Deus" há alguns meses em um dos exemplares do Boletim Informativo "Wayuri" da FOIRN que na época eu editava, como diretor responsável. A questão só não prosperou por intervenção do prefeito e dos colegas que estavam no barco. Todos os que presenciaram o episódio ficaram perplexos sem saber ao certo a razão da fúria do padre, mas como de costume, ninguém tomou nenhuma atitude mais conseqüente a respeito, inclusive eu (LUCIANO, 2006).

Ao retornar à sede do município fui à sede da FOIRN procurar o tal exemplar do boletim de 1995, e nele não havia nenhum ataque direto aos princípios dogmáticos da religião católica, mas apenas argumentos em defesa da valorização das tradições indígenas e reflexões sobre o papel da escola e do movimento indígena em relação à questão, sugerindo ações e estratégias de resgate e revitalização das mesmas. Este episódio demonstra a prática intolerante dos missionários contra as culturas indígenas da região, ainda vigente.

Essa perseguição às culturas indígenas estava relacionada a dois fatores estreitamente inter-relacionados: as tradições eram consideradas como as principais barreiras para a conversão dos índios ao cristianismo e à sua integração à chamada civilização brasileira. Pe. Aucionílio Bruzzi Silva, salesiano estudioso dos trabalhos dos salesianos no Rio Negro assim se expressa sobre os índios do Rio Uaupés:

Praticamente as tribos do Uaupés, não apresentam religião alguma. E, conseqüentemente estão sob o peso asfixiante de crenças e práticas mágicas"... Mas a magia e o tabuísmo vão perdendo terreno no Uaupés dia-a-dia, embora não com aquela rapidez que poderia desejar. (ALVES DA SILVA, 1977: 14).

Foi com essa missão que os salesianos desenvolveram pesadas campanhas difamatórias contra as tradições indígenas na região, como a que é relatada por Koch-Grünberg por ocasião de sua viagem pelo rio Negro entre 1903 e 1905:

Pe. José tinha conseguido adquirir tal veste de máscara do chefe de Iauareté e a escondera na igreja [em Ipanoré]. No domingo, quando na igreja havia muita gente, especialmente mulheres, o Pe. Matheus celebrou a Missa e de repente mostrou-lhes o 'Yurupari', para provar-lhes que não deviam ter medo do demônio, e assim com um golpe erradicar a falta da fé. Sucedeu um tumulto medonho, causado por este golpe imprudente. As mulheres jogaram-se no chão com medo, escondiam seus rostos e queriam fugir, mas acharam todas as portas trancadas vigiadas por Pe. José. Os homens avançaram sobre o Pe. Matheus, com paus e outras armas, para arrancar-lhes o 'Yurupari' e para matar o criminoso, o qual batia fortemente contra os seus agressores com um pesado crucifixo de bronze. Ambos os missionários estavam em perigo máximo e somente a intervenção do chefe salvou-os da morte. Debaixo das ameaças dos indígenas, eles tinham que embarcar imediatamente, para nunca mais voltarem (KOCH-GRÜNBERG, 2005: 378).

A Igreja Novas Tribos do Brasil foi ainda mais implacável com as tradições dos baniwa no Rio Içana, uma vez que expressamente as denominavam de obras do demônio, como mostram os relatos seguintes citados por Wright:

Segundo ela, Satã estava em toda a parte entre os índios. Em suas palavras, 'Todo o Rio Içana ainda é território incontestável de Satã'. Estava, também, manifesto em suas danças: 'seguido para frente em uma lenta procissão como um funeral, sopravam nos longos paus em uma forma de tubos, inclinando-se de um lado para outro no compasso das notas abafadas que emitiam para fora e ecoavam por toda a selva. Qualquer um poderia

facilmente associar esses sons estranhos com a bruxaria ou o culto ao demônio (MULLER, 1952: 14 *apud* WRIGHT, 2005: 245-246).

“Os índios me falaram que alguns de seus bruxos não vinham me ver, mas três deles já aceitaram o Senhor, acredito. Um deles com muita sinceridade. Ele queria saber o que ele deveria fazer com a pedra que supostamente veio de Zooli (Dzuliferi) e lhe dá autoridade para praticar a bruxaria. Jogue-a no fundo do rio, eu disse. Sim, disse outro. E devolva-a ao Demônio” (MULLER, 1952: 111-112 *apud* WRIGHT, 2005: 257).

Uma coisa que intriga é como uma pessoa ou um grupo pequeno de pessoas conseguiu impor modos de vida tão diferentes e estranhos, muitas vezes à base da força, como no regime de escola-internato, a povos inteiros. Wright se pergunta por que, no caso dos baniwa, não expulsaram Sofia e os Salesianos de suas comunidades, como fizeram os Tariana, povo Aruaque, habitantes do Rio Uaupés, com missionários franciscanos que profanaram suas flautas sagradas e máscaras, na década de 1880, já referido anteriormente. O autor reconhece a dificuldade em responder tal questionamento, mas aponta algumas pistas com as quais concordo. Segundo WRIGHT, para os baniwa, a “conversão” só pode ser entendida em termos de suas tradições e expectativas proféticas interpretadas por meio dos mitos de origem que abrem possibilidades para o retorno corpóreo dos heróis ou deuses míticos. Eu acrescentaria a isso, o peso do violento processo de contato que enfrentaram, para destacar o fato de que no caso dos baniwa, a rendição estava longe de significar um “medo dos demônios”; era um medo dos brancos, demonstrado pelas fugas imediatas frente ao aparecimento de um homem branco (WRIGHT, 2005: 268). Era, portanto, uma escolha por brancos menos maus.

O fato é que as grandes tradições, como os rituais do Yurupari, praticados tanto pelos povos do Rio Uaupés quanto pelos povos do Rio Içana, deixaram de ser praticadas desde o final da década de 1970. Entre os baniwa do Baixo Rio Içana, é com muito orgulho que os moradores da Missão de Assunção do Içana estão retomando a prática pelo menos de algumas dessas tradições. No período da minha viagem de campo ocorrida entre outubro e novembro de 2005 para a elaboração da dissertação de mestrado pude visitar e conhecer a grande maloca baniwa que já estava semi-construída para sediar o primeiro evento de retomada da tradição depois de 30 anos e que se pretendia permanente, na antiga aldeia Ussaiua Ayura (Pescoço de Saúva), próxima à Missão de Assunção do Içana. Por ocasião da última viagem à região em 2009 fui informado que de fato os rituais do “dabucuri com jurupari” haviam voltado a fazer parte do calendário de atividades da comunidade, pelo menos uma vez ao ano e o

primeiro ritual teria sido realizado por ocasião da formatura da primeira turma de estudantes indígenas de ensino médio em 2007.

Essas tentativas de retomadas de algumas tradições fazem parte do novo contexto interétnico, em que a própria Igreja já não se opõe frontalmente às culturas e tradições indígenas, o que de fato abre novas possibilidades de retomadas, mas que precisarão ser mais uma vez re-significadas e reatualizadas para os dias atuais. Como afirmou Pedro Machado Tucano, muitas tradições foram irreversivelmente esquecidas e os contextos e modos de vida atuais não permitem mais resgatá-las e revivê-las. A superação mental e processual do período de perseguição das culturas e tradições prossegue de forma lenta e por vezes por caminhos sinuosos e cheios de idas e vindas. Quando a Diocese de São Gabriel da Cachoeira, no final da década de 1980, tomou a decisão de explicitar sua nova posição quanto às culturas e tradições indígenas da região, passando a defender e pregar a necessidade de valorização delas, os indígenas mais velhos se sentiram muito ofendidos e desrespeitados. Sentiram como se a Igreja tivesse passado séculos os enganando e brincando com eles com os valores mais sagrados de suas vidas. Ou seja, durante séculos tinham sido forçados a se convencerem de que suas culturas e tradições deveriam ser esquecidas e abandonadas para o bem deles; agora de repente, tudo isso vira mentira, e o mais certo é resgatar e valorizar essas tradições e modos de vida. Presenciei isso pela primeira vez no Rio Negro em 1987, por ocasião de uma viagem ao Alto Rio Içana, acompanhando o então Bispo da Diocese, Dom Walter Ivan de Azevedo em sua visita pastoral àquela região. Numa missa celebrada na comunidade baniwa Uiui Witera, Dom Walter, durante sua homilia, falou da importância das culturas baniwa dizendo que, por serem obras maravilhosas de Deus, os baniwa deveriam preservar, valorizar e viver com abundância. Logo após a missa o cacique da aldeia, Valentim Paiva (Dzawinai), foi pedir explicação contundente e contrariado ao bispo sobre o que havia falado no sermão. Mesmo com longa explicação do bispo, que reconheceu os erros da Igreja no passado, o cacique não se convenceu e falou aos outros membros da comunidade que o bispo ou tinha enlouquecido ou ele era um “tenhonto uará” (um a toa, não era bispo).

Este fato revela o grau de complexidade vivida pelos povos indígenas do Rio Negro, nas buscas por retomada das autonomias socioculturais perdidas ou enfraquecidas por séculos de dominação colonial, pois permanecem profundas sequelas estruturais do ponto de vista não somente da organização sociocultural ou política, mas também da organização espiritual das pessoas e dos grupos. Isso se agrava quando os

colonizadores continuam presentes e com certo domínio sobre a realidade presente, com diferentes matizes ideológicos. O caso relatado acima não reflete a totalidade do pensamento e atitude da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, pois uma década depois, Dom Walter (paulista, brasileiro), que apoiava a luta dos povos indígenas por seus direitos inclusive à luta por suas culturas, identidades e tradições foi substituído por outro bispo chinês, que era exatamente contrário ao trabalho e atitude do seu antecessor, negando qualquer diálogo com o movimento indígena e suas lutas. Além disso, em 2007, por ocasião de sua visita ao Brasil, o atual chefe da Igreja Católica, o Papa Bento XVI demonstrou claramente sua condenação às tradições indígenas quando declarou que “voltar a dar vida às religiões pré-colombianas seria uma utopia e um retrocesso”. A declaração teve ampla repercussão na mídia.

2.4 O movimento indígena e a luta pela reafirmação da identidade étnica

Durante as duas últimas décadas (1980-1990), os povos indígenas do Alto Rio Negro enfrentaram uma nova onda de invasão branca, a serviço da política de segurança nacional do Estado e dos interesses de companhias mineradoras. A política indigenista oficial de assimilação, apoiada, ao menos no início, pelos salesianos e, até hoje, pelos militares, dificultou ainda mais para os índios a defesa de seu território e cultura. Diante dessas invasões, os índios reafirmaram sua postura histórica de autonomia com relação aos brancos, resistindo a todas as formas de imposição de projetos, inicialmente por meio de reações micro-locais, como foi a reação do capitão Augusto Baniwa de Aracu-Cachoeira (Rio Içana) frente à invasão de empresas mineradoras entre 1985-1987 às terras baniwas do Alto Rio Içana, e posteriormente por meio das organizações locais e micro-regionais. É nessas circunstâncias que vários líderes políticos emergiram para organizar a luta nos moldes atuais de associações indígenas pluriétnicas e voltadas principalmente para a defesa dos direitos coletivos e dos projetos de auto-sustentação, educação e saúde. A participação ativa dessas lideranças na criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em 1987, na política partidária e na criação de diversas associações de comunidades indígenas, representa uma nova configuração de articulações políticas intraétnicas que ainda está em formação e que certamente redefinirá as demandas concretas e específicas dessas comunidades a curto, médio e longo prazo (LUCIANO, 2006).

Essas novas lideranças denominadas por vários autores, como *brokers* ou mediadores, questionadores do sistema vigente e propositores de um novo projeto coletivo e de novas perspectivas nas relações com os agentes de contato, buscam recompor as bases sócio-culturais articuladoras dos diversos povos. Essa nova geração de lideranças começa a surgir em meados dos anos 1980 em diversos pontos da região pelos ex-alunos da Escola-Internato, que aos poucos foram tomando consciência da “situação histórica” (OLIVEIRA FILHO, 1988) em que estavam confinados e construindo uma identidade geracional muito particular, para utilizar a noção de Conway (1998), que marcou profundamente a vida deles e de seus povos. São lideranças que, tendo experimentado toda forma de opressão e dominação cultural, moral e física do sistema então vigente, resolveram tomar para si alguns elementos representativos e significativos da história tradicional para se contrapor à dominação e ajudarem seus povos na recuperação da auto-estima, ou seja, o sentimento de pertencimento étnico capaz de dar sentido à continuidade da vida coletiva. O processo de escolarização foi uma das condições de formação dessa consciência que possibilitou o domínio e a apropriação dos códigos básicos referenciais da sociedade não-indígena para a reafirmação e promoção de suas culturas e conhecimentos.

É neste sentido que na formulação da noção de “situação histórica”, Oliveira mostra como

a organização de um campo de ação indigenista não resulta, de uma homogeneidade de códigos, significados ou referências de ação. O estabelecimento de um padrão de legalidade, que garante a unidade desse campo, não exclui de modo algum a existência de uma leitura múltipla dos mesmos papéis por diferentes atores. É justamente este entendimento diferenciado que permite a construção desse campo...(1988: 266).

Bruce Albert destaca fatores internos e externos que interagiram criando condições para a emergência das organizações indígenas no Brasil. No plano interno, destaca o processo de retração do Estado na gestão direta da questão indígena e o esvaziamento político-orçamentário da FUNAI, além da promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu estas organizações como pessoas jurídicas. No plano externo, o principal fator foi a globalização das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias ao longo dos anos 1970 e 1980, e a crescente descentralização da cooperação internacional (ALBERT, 2000: 197).

O elemento território, reinterpretado de acordo com a visão cosmológica ancestral, articulou a necessidade de estabelecimento de novos “*modus vivendi*” e

“*modus operandi*” (BOURDIEU, 1974) dos grupos, em favor de suas identidades e formas de vida, levando-se em conta os novos quadros sociais que se apresentavam a eles e a necessidade de dar conta das novas perspectivas pós-contato na relação com a sociedade moderna, notadamente nos campos dos direitos e da cidadania. A re-interpretação da concepção e da importância do território para a continuidade dos grupos étnicos em questão foi fundamental para que se consolidasse a unidade geracional nessa época, articulando e unindo povos historicamente rivais em torno de uma luta comum e tendo como referência central as tradições culturais, principalmente os mitos de origem do mundo e a organização da natureza, que têm como base primordial a noção de território como espaço natural e simbólico de toda vida humana e do mundo. Como resultados imediatos, entre 1985 a 2010, foram formadas 93 organizações indígenas.

Essa nova conformação sócio-política indígena no Rio Negro tem início na primeira metade do século XX, quando os salesianos estabeleceram uma ampla rede de unidades missionárias na região, cujo eixo básico foram os internatos para educar e civilizar os índios. Vários líderes indígenas conseguiram acesso a instituições de ensino em Manaus por intermédio dos próprios salesianos, mesmo mantendo uma visão crítica quanto aos seus métodos pedagógicos. Deve-se salientar que a emergência da luta iniciada e sustentada até hoje por essas lideranças sempre teve apoio de parte dos próprios educadores missionários o que prova que a iniciativa foi uma apropriação positiva dos investimentos educativos recebidos nas escolas e nos internatos, processo de que trataremos com maior profundidade no próximo capítulo.

Por ora, o que é importante salientar é que a instrução escolar, em si mesma, independente da sua modalidade, é em geral positivamente apreciada pelos índios no Rio Negro e por isso mesmo fundamental no processo recente de afirmação étnica, valorização cultural e protagonismo político indígena. Essa valorização da escola entre os índios explica o fato de que os principais dirigentes do atual movimento indígena consideram que seus investimentos na escola é que lhes possibilitaram romper com a dominação colonial. Os dados de escolarização dos principais dirigentes da FOIRN e das associações filiadas, por mim entrevistados por conta deste trabalho, comprovam essa afirmação. Dos dez dirigentes e ex-dirigentes entrevistados, 06 possuíam ensino superior completo ou incompleto, cinco possuíam ensino médio completo e apenas um possuía somente o ensino fundamental completo.

O movimento indígena da região, tal como o conhecemos hoje, teve início ainda na década de 1970. A primeira organização indígena do Rio Negro cujo objetivo era lutar pela demarcação da terra e defender os direitos culturais foi a União Familiar Cristã (UFAC), criada nos anos 1970 com o apoio dos salesianos no Distrito de Pari-Cachoeira no Rio Tiquié. Em 1984, foi criada a União das Comunidades Indígenas do Rio Tiquié (UCIRT) por um grupo de jovens indígenas que divergiam das orientações dos salesianos. A UFAC foi extinta após divergências entre os líderes e no início dos anos 1990 as atividades da UCIRT foram suspensas, posteriormente restabelecidas com o nome de CIPAC (Conselho Indígena de Pari-Cachoeira). Em 1985, foi realizada a I Assembléia dos Povos Indígenas do Rio Negro, na qual foi reafirmada a proposta de demarcação em área contínua. Todavia, neste momento ainda pesava sobre a condição indígena o estigma da selvageria, da miséria e do atraso, construído por décadas de doutrinação salesiana, e não houve apoio de nenhuma das instituições importantes no cenário político regional. Durante os anos de 1986 e 1987, alguns líderes do Rio Negro visitaram autoridades do Poder Executivo Federal e do Congresso Nacional em Brasília para apoiar a mineração em terras indígenas durante a elaboração da Constituição Federal. Outros líderes apoiados por alguns missionários católicos e, principalmente pelo CIMI, também foram a Brasília para se contrapor aos projetos de mineração e de militares do Projeto Calha Norte (PCN).

A II Assembléia dos Povos Indígenas do Rio Negro em 1987 foi organizada pelas lideranças indígenas da região através da FUNAI e apoiada pelos militares e pelo Conselho de Segurança Nacional (CSN). Nesta ocasião, foi criada a FOIRN, eleita a sua primeira diretoria e mais uma vez reforçada a proposta de criação de um território indígena contínuo. O presidente eleito em seguida viajou para Brasília, sob os auspícios da FUNAI local, dirigida por índios tucanos, para apoiar a mineração em área indígenas na Assembléia Constituinte e a proposta do governo federal de demarcar as terras indígenas no Rio Negro sob a forma de “colônias indígenas agrícolas”. Membros da diretoria da FOIRN discordaram de tal encaminhamento e convocaram uma assembléia extraordinária, que contou com o auxílio da União das Nações Indígenas (UNI), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). O presidente foi afastado e a assembléia elegeu uma nova diretoria. Desde então a FOIRN consolidou sua posição contrária aos objetivos geopolíticos e desenvolvimentistas do Projeto Calha Norte (PCN) e a demarcação de terras em forma de colônias indígenas.

No âmbito baniwa, a primeira organização indígena foi criada no mesmo ano da fundação da FOIRN, ou seja, em 1987, a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (ACIRI) com sede em Assunção do Içana. Atualmente existem 13 associações baniwa e curipacos no Rio Içana.

Em 1992, a FOIRN contava com 16 associações filiadas, a maioria delas constituída num clima de agudo conflito entre a população indígena em torno das propostas alternativas de demarcação em colônias indígenas ou território contínuo. Nos primeiros cinco anos houve uma grande instabilidade no quadro dirigente da organização, poucos aceitavam assumir o comando, cuja estrutura era frágil, precária e arriscada. Em nível local quem apoiava a organização era uma parte minoritária dos missionários católicos. A FOIRN era alvo de campanhas difamatórias promovidas pela elite política e militar (autoridades municipais, vereadores, comerciantes, missionários, militares, etc.). Os militares por meio do Comando local, por inúmeras vezes chegaram a intimar os líderes da FOIRN para prestar esclarecimentos sobre suas atividades. Um incidente mais grave ocorreu em 1998 na comunidade indígena de Iauaretê, quando dois assessores do CIMI (um jornalista e um advogado), convidados pela FOIRN e pela associação local para assessorar a assembléia indígena que estava sendo realizada naquela comunidade indígena, foram presos pelos militares e deportados para o quartel de São Gabriel da Cachoeira e depois para Manaus.

A aproximação da FOIRN às entidades de apoio estrangeiras passou a ser alvo de acusações de entreguismo e internacionalização da Amazônia. No entanto, depois de alguns anos de incertezas, os primeiros apoios nacionais e internacionais começaram a permitir uma estruturação básica da entidade, priorizando a consolidação e ampliação das associações filiadas. A demarcação das cinco Terras Indígenas contíguas concluída em 1998 criou na região uma nova territorialidade ainda em processo de consolidação. O pressuposto básico é a existência de direitos coletivos sobre um amplo território que conforma uma unidade para o qual o ordenamento territorial e administrativo do país não está preparado. A estratégia por anos empreendida pelo Estado Nacional era a de confinamento dos índios em áreas reduzidas e fragmentadas.

Os anos 1980 sinalizaram o processo de formação de uma consciência étnica altamente reflexiva no Rio Negro e, conseqüentemente, um campo autônomo de políticas públicas destinadas ao fortalecimento institucional das organizações indígenas, à valorização cultural e ao desenvolvimento sustentável, dentre as quais as políticas de educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades de ensino. A sede da

FOIRN hoje se encontra localizada em um prédio de alvenaria de três andares. No fundo do mesmo terreno, encontra-se um centro cultural (maloca), onde são realizados diversos eventos, culturais, políticos, de formação e onde são alojados os líderes e membros das associações de passagem por São Gabriel da Cachoeira. Ao lado, há um prédio menor de dois andares que serve como ponto de suporte logístico e mecânico de todo o sistema de transporte e comunicação. Além disso, em outro lugar próximo à sede, mantém-se um entreposto comercial de artesanato “Wariró”. Ao longo dos anos, a FOIRN implantou uma ampla rede de comunicação e transporte. Atualmente (2009) a FOIRN conta com 79 embarcações motorizadas em funcionamento, sendo 09 lanchas de centro, 70 canoas de alumínio (voadeiras) equipadas com motores de popa. Segundo os líderes atuais, hoje existem 127 terminais de radiofonia funcionando em comunidades indígenas e um ponto central na sede da entidade. A FOIRN contava em 2008 com apoio de 28 funcionários na sede e entre 1998 e 2008, administrou 318 técnicos de saúde por meio de um convênio com a Fundação Nacional de Saúde.

Sede da FOIRN em São Gabriel da Cachoeira/AM



Fonte: Mapa-Livro – FOIRN/ISA/MEC, 1998

CAPÍTULO III

OS POVOS INDÍGENAS DO RIO NEGRO E A ESCOLA

3.1 As primeiras escolas: as escolas –internatos



Aula no Internato de Taracará, rio Uaupés.

Fonte: Mapa-Livro – FOIRN/ISA/MEC, 1998

Na literatura disponível atualmente, não se tem notícias sobre as primeiras experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro com algum tipo de escola, antes da chegada dos missionários católicos no início do século XX à região. É provável que já no século XIX, quando o contato com as frentes colonizadoras (comerciantes, militares, agentes do governo) se intensificou, esses povos tenham tido algumas experiências eventuais com algumas formas de ensino escolarizado. Deste modo, não é possível pensar e compreender o processo histórico de educação e escolarização desses povos no último século sem considerar a presença, a atuação e o papel da Igreja Católica nesta região, uma vez que os processos de colonização, escolarização e catequização se confundem e se complementam, desde o início até aos dias de hoje. Aliás, a presença missionária na região teve início desde o começo da presença e atividade colonial, uma vez que em 1639, quando a expedição portuguesa de Pedro Teixeira identificou a foz do Rio Negro e a presença de muitos índios, já havia missionários jesuítas fazendo parte das expedições colonizadoras (GONÇALVES, 2007).

Neste capítulo abordarei as primeiras experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro com a escola, a partir da chegada dos missionários católicos à região, no começo do século XX, dando início ao longo processo de implantação das escolas-internatos para crianças e jovens indígenas. Este recorte se justifica não apenas por sua facilidade bibliográfica, mas principalmente por sua importância para esses povos em relação ao seu papel na atual configuração da realidade educacional escolar, em termos históricos, mas também quanto às potencialidades existentes e as possibilidades que ensejam em termos de perspectivas que estão sendo construídas por eles.

O século XX ficou marcado na história desses povos pela presença e atuação definitiva dos missionários salesianos, que teve início em 1914 com o Decreto da Sagrada Congregação da Propaganda Fide, no qual os salesianos receberam a *missão* do Papa Pio X, com a incumbência de iniciar uma missão duradoura que viesse implantar firmemente o reino de Jesus Cristo naquela vasta região, reedificando um novo e sumptuoso monumento sobre as ruínas do passado (SOARES D'AZEVEDO, 1933).

Em 1908, Dom Frederico Costa, bispo de Manaus, percorreu todo o vale do Rio Negro, desde sua foz no Rio Amazonas até a fronteira do Brasil com a Venezuela, avaliando o tamanho da população indígena e cabocla, a carência de prelados e a ausência de um trabalho catequético mais sistemático. Neste momento, a Igreja Católica, temendo a propagação do comunismo nascente, desencadeou uma política de difusão de suas doutrinas, principalmente para as populações pobres das Américas, da África e da Oceania (WEIGEL e RAMOS, 1993). Para efetivar a *cruzada* missionária na região foram escalados os religiosos salesianos que já estavam no Brasil desde 1883 e já desenvolviam trabalho junto aos índios Bororo, no Mato Grosso.

A estrutura estabelecida pelos salesianos ficou conhecida como sistema ou regime de internato, que durou desde 1914 até 1980, quando os internatos foram fechados (WEIGEL e RAMOS, 1993). Mesmo assim, os missionários continuaram no comando das escolas e com as atividades de catequese até aos dias de hoje, entretanto com várias mudanças em seus métodos e práticas. Os modelos de escolas-internato estiveram fundamentados pedagogicamente na moralidade cristã e nos instrumentos metodológicos dos tradicionais colégios religiosos – remontados ao século XVI, época em que surgiram na Europa as instituições educacionais na forma de internatos (ÁRIES, 1981).

Pela sua importância para o cenário atual da educação escolar indígena na região e para toda articulação sócio-política e econômica que conforma a realidade local, é necessário um breve resumo das principais características do sistema de internato. A primeira característica é o controle total sobre a vida dos índios, principalmente dos jovens internos nas missões, nos moldes de uma “instituição total” tal como observado por Baines (1991) entre os Waimiri-Atroari junto à atuação da frente de atração da FUNAI denominada Frente de Atração Waimiri-Atroari (FAWA). Para Goffman (1974), prisões, manicômios, conventos, escolas-internatos e quartéis seriam alguns exemplos típicos de instituições totais. As escolas-internatos implantadas e administradas pelos salesianos no Rio Negro se enquadram perfeitamente nessa característica de Instituição Total uma vez que sua principal característica é a total e permanente vigilância sobre a vida dos internados, baseada em um rigoroso regulamento, cujo descumprimento resulta em severos castigos e punições. Para garantir o controle, os missionários conseguiram usar os próprios indígenas passivos e obedientes como “assistentes”, estimulando a prática desonrosa entre os povos da região de subserviência e de omissão para se dar bem na vida.

Os regulamentos, longos e minuciosos, descrevem as funções de cada encargo, a maioria das quais exercida pelos próprios alunos. Esta técnica realiza uma dupla imposição: impõe aos que melhor se sujeitarem, o prêmio de impor, aos colegas, os regulamentos da instituição (CAMARGO & ALBUQUERQUE, 2006: 451-452).

O rigoroso controle era justificado a partir das regras morais e cívicas da sociedade brasileira e, principalmente, a partir dos ensinamentos da tradição judaico-cristã da Bíblia, interpretada conforme sua vertente católica, aproveitando a grande ameaça do castigo do inferno para os pecadores que não cumprissem os mandamentos. A interpretação radical do princípio de pureza bíblico, por exemplo, levou os missionários a proibirem rigorosamente nos internatos qualquer contato social entre jovens de sexos opostos, em qualquer espaço, seja na igreja, na escola e nos espaços de trabalho. A obediência dos alunos indígenas era resultado, em parte pela consciência da dívida infinita com Deus (impagável) e pelo medo, não dos missionários, mas do castigo do inferno, imposto por estes.

O padre inventou uma “dívida infinita para com Deus”. Nas sociedades primitivas, havia “dívidas finitas”. Para saldar as dívidas, havia as trocas. A dívida procedia a troca. Aqui, não. A pessoa nasce, permanece, para sempre, devedora para com Deus. (CAMARGO & ALBUQUERQUE, 2006: 451-452).

A segunda característica é o rigor na aplicação das regras disciplinares impositivas, envolvendo pesadas sanções, punições e castigos físicos, psicológicos e morais. A desobediência a qualquer regra era passível de punição e castigo, que ia desde ficar sem refeição ou ficar em pé junto a uma coluna por horas, até mesmo chibatadas desferidas pelos missionários ou seus assistentes. Talvez os piores castigos não fossem os de modalidade física, mas os que tinham fim moral ou psicológico, como o que vivi nos últimos anos em que fiquei interno na Missão de Taracuí, em 1978, do qual tratarei mais adiante. Essa forma de repressão corresponde à teoria da guerra trabalhada por Souza Lima (1995) como prática disciplinar de dominação total, contrapondo-se à noção de contrato social de Rousseau.

A terceira característica é o combate sistemático às principais tradições indígenas, em nome dos princípios e ensinamentos bíblicos do cristianismo. As cerimônias, os rituais, as festas, as danças e os conhecimentos tradicionais dos pajés sobre medicina natural ou xamanismo foram condenados como demoníacos e, portanto, combatidos e eliminados em nome da nova fé. Os pajés, os chefes de cerimônias e os mais velhos, guardiões de toda sabedoria ancestral, foram os mais perseguidos por meio de injúrias e difamações. Eles eram comparados a demônios ou criminosos.

A outra característica é a supervalorização de conhecimentos e valores culturais ocidentais em detrimento dos conhecimentos e valores tradicionais dos povos nativos, como condição para alcançar o *status* de “civilizado” ou “cidadão” brasileiro, considerado e pregado como ideal para todos. As culturas indígenas eram consideradas atrasadas e deveriam ser superadas e abandonadas para seguir o caminho dos brancos: civilização, progresso, cristão e patriótico, da mesma forma como era a atuação da FAWA junto aos Waimiri-Atroari, que era supostamente secular, embora com forte influência católica de sua equipe de dirigentes (BAINES, 1996).

Entre os baniwa do Rio Içana, a presença salesiana foi tardia, só começou em 1953, 38 anos após a instalação da primeira missão no Rio Negro, por isso não contou com o mesmo investimento que outros núcleos. A instalação da missão de Assunção só aconteceu em oposição a atuação da *New Tribes Mission*, que estava realizando grande número de conversões ao protestantismo entre os baniwa em toda a calha do Rio Içana desde o início da década de 1940, a partir das atividades missionárias da lendária Sofia Muller (WEIGEL, 2000). Instala-se deste modo uma guerra entre índios evangélicos e índios católicos, patrocinada pelos pastores evangélicos e padres católicos, separando

famílias e povos e influenciando de forma violenta e sem precedentes os símbolos, os valores e a organização sócio-espacial, influência ainda hoje não superada. Esta disputa terá forte conseqüência nas dinâmicas de mobilizações políticas atuais, iniciadas na década de 1980, com o surgimento das primeiras organizações indígenas na região.

Com a instalação dos internatos, os centros missionários rapidamente se encheram de indígenas, esvaziando na mesma proporção de tempo e de população as comunidades indígenas. Segundo Weigel, essa aquiescência à convocação dos padres era uma questão de sobrevivência, razão que leva a supor que a transformação cultural processada nos povos indígenas da região tinha na verdade um forte sentido político e secundariamente cultural. Da parte dos missionários salesianos, estes pareciam estar convencidos do atraso cultural dos povos indígenas, fazendo coro com as correntes de pensamento iluministas e evolucionistas predominantes à época. Estavam convictos de que o progresso dos índios deveria se dar pela imposição de modelos sociais e culturais próprios da sociedade italiana, de onde se irradiava a Congregação Salesiana. Seus esforços, então, foram por criar no índio um trabalhador dócil, obediente, cristão, cidadão e patriota (WEIGEL e RAMOS, 1993).

Segundo Curt Nimuendaju, os “pontos contra a Missão Salesiana” residiriam na “comprovada incapacidade de compreender e fazer justiça a uma cultura que não seja a presente cultura cristã” (1982:188). Segundo este autor, essa teria sido a causa principal da baixa ou do fracasso da conversão dos indígenas. O sucesso do estabelecimento das missões e da arregimentação de grande número de pessoas e comunidades seria explicado muito mais por razões sociais e a preponderância econômica do que pelo convencimento à doutrina imposta. De fato, os missionários salesianos souberam estrategicamente valorizar o apoio recebido do Estado, por meio da Força Aérea Brasileira (FAB), como capital simbólico facilmente transformado em poder sobre os indígenas, até meados da década de 1960. Os centros missionários recebiam periodicamente o apoio das aeronaves da FAB para distribuição de alimentos e outros suprimentos de necessidades básicas em matéria de saúde, educação e abastecimento das cantinas das missões com produtos manufaturados como sabão, sal, materiais de caça e pesca, roupas e outros objetos de desejo dos povos indígenas. Estes produtos transportados gratuitamente pelo poder público eram comercializados aos índios.

Além disso, os governos federal, estadual e municipal repassavam sistematicamente recursos financeiros para a manutenção das missões e dos internatos.

As próprias instituições escolares que funcionavam nos internatos eram públicas, portanto, mantidas financeiramente pelo poder público, mas sob a administração das missões, por meio de convênios. Até hoje, algumas escolas indígenas jurisdicionadas à rede estadual, situadas nos centros distritais e na sede do município, funcionam desta maneira. O Estado paga os professores e funcionários da escola, paga o aluguel e a manutenção dos prédios aos missionários, financia todo o material didático e a alimentação escolar dos alunos. As missões indicam os diretores das escolas, definem os professores, elaboram o planejamento escolar e as orientações político-pedagógicas a serem seguidas pelas escolas. Ou seja, o Estado paga tudo, mas são os missionários que dirigem as escolas e ainda ganham recursos financeiros pelos aluguéis dos prédios escolares construídos pelos índios e situados em suas terras.

Do ponto de vista programático, os missionários instituíram em seus internatos um sistema educacional baseado no sistema desenvolvido em Turim/Itália para os filhos de lavradores, ministrando o curso primário (até 4ª série), ensino religioso e formação para o trabalho (WEIGEL, 1993). Na escola-internato, os jovens indígenas desenvolviam atividades ligadas à carpintaria, marcenaria, olaria, alfaiataria, oficina mecânica e técnicas agrícolas para meninos, enquanto que para meninas eram disponibilizadas atividades de bordado, artesanato, corte e costura e atividades agrícolas nas roças da missão e de cozinha, limpeza e lavagem de roupa dos missionários.

De início os missionários tiveram que percorrer as calhas dos rios e convencer os chefes e os pais para permitir que algumas crianças e jovens viessem estudar nas escolas-internato das missões. Mas depois, os próprios pais vinham, aos poucos, se estabelecer nas proximidades dos Centros Missionários ou enviavam seus filhos para os internatos. Os salesianos estavam convictos de que deveriam priorizar as crianças e jovens indígenas para seus propósitos, imaginando que os adultos não aceitariam se submeter aos rígidos regimes e doutrinas impostas. Como afirma Weigel, na verdade os salesianos estavam seguindo a orientação do seu fundador Dom Bosco, para quem a conquista do adulto só poderia ser feita, se primeiro se conquistasse as suas crianças. Além disso, estavam seguindo também a orientação da política indigenista à época de Lobo d'Álmada, que era de retirar os jovens e prepará-los para trabalhar a serviço do Estado (FARAGE, 1991). Para isso, julgaram necessário que o jovem indígena ficasse totalmente recluso, no regime de internato, afastado de sua gente e de seu modo de vida, para que seus educadores pudessem ter controle sobre a formação de cada aspecto da

personalidade desse novo brasileiro cristão. Isso explica porque os jovens indígenas, que na concepção tradicional indígena já eram adultos, nunca reagiram, mesmo diante da opressão e violência física. O filósofo contemporâneo Gilles Deleuze¹⁶, mostra como o poder separa as pessoas que estão a ele submissas daquilo que elas podem fazer, restando a tristeza de incapacidade, do jamais alcançar o que se pretende.

As ações educativas dos salesianos estavam baseadas tanto no ideal religioso que confessavam, quanto na teoria pedagógica formulada por Dom Bosco, cujos princípios constituíam o denominado “Sistema Preventivo de Educação” (MODESTI, 1975) que, segundo seu criador, tinha como eixos a caridade, a dedicação e o amor aos educandos. Uma importante característica dessa pedagogia é a valorização da educação prática, que cultivasse, além da arte e dos esportes, os ofícios exigidos pela vida moderna; daí a preocupação com o ensino profissional nos internatos do Alto Rio Negro, muito bem avaliado e aproveitado pelos povos indígenas da região.

O propósito de formar bom cidadão neste contexto rionegrino justificou a decisão dos salesianos de impor radicalmente a língua portuguesa. A língua indígena, por ser considerada como uma instituição fundamental das identidades étnicas era considerada incompatível com o modelo de cidadão que se pretendia formar, razão pela qual foi reprimida veementemente para que todos pudessem se comunicar entre si apenas por meio da língua portuguesa, tida como civilizada e língua dos brasileiros. Com isso, os educadores salesianos queriam impor no aluno indígena uma norma religiosa e social, um sentimento de submissão a essa norma e uma conseqüente obediência e admiração às designações dos que representavam essa norma, ou seja, as autoridades eclesiais e civis não indígenas (WEIGEL, 1993).

Para ilustrar a dimensão da pedagogia da repressão física e moral adotada pela escola-internato dos missionários salesianos descrevo a seguir meu próprio testemunho dos cinco anos de experiência como aluno em três internatos: São Gabriel da Cachoeira (1980-1981), Taracúá (1982-1984) e Barcelos (1985-1986).

Essa experiência pessoal iniciada com 14 anos de vida foi a pior das experiências vividas até hoje. Primeiro porque o afastamento dos pais e da comunidade foi uma experiência de muita dor e sofrimento em si mesmo, tanto pelo afastamento espacial, quanto pela brusca mudança nos modos de vida, ou seja, a profunda mudança

¹⁶ “Abecedário Gilles Deleuze: testemunho”, entrevista a Claire Pernet, gravada em vídeo em 1988, disponível em [HTTP://cura.free.fr/28deleuse,htm](http://cura.free.fr/28deleuse.htm).

de uma vida aldeã cheia de alegria, de liberdade, de autonomia, de solidariedade, de coletividade, de respeito e de valorização pessoal para uma vida de repressão, perseguição, prisão, medo, tristeza no internato. O que mais me marcou foi o sentimento de viver sempre vigiado e sempre sob ameaça dos castigos de Deus por meio do inferno, dos padres por meio dos castigos e da Escola por meio da repressão cultural e punição da reprovação em notas ou da repetição de série. Era como sair do mundo da alegria, da paz, da proteção familiar e da liberdade para entrar no mundo do medo, da ameaça, do castigo, da desigualdade, da violência e do próprio inferno.

Sem dúvida, os maus-tratos sofridos, os castigos físicos, a repressão cultural e moral e as violências de todas as ordens são inesquecíveis. Relato como exemplo uma experiência que vivi nos meus anos de escola-internato na década de 1980. Naquela época fomos rigidamente proibidos de falar nossas línguas maternas em todas as dependências internas e externas das escolas-internato dos missionários. Para mim, os maiores sofrimentos e dor foram gerados pelos castigos de efeitos morais e psicológicos, como uma das modalidades de que fui várias vezes vítima. Tratava-se de um pedaço de madeira em forma retangular com uma corda que continha uma escrita: *“eu não sei falar português”*. Quando algum aluno da escola era flagrado falando sua língua indígena o letreiro era posto pendurado no seu peito e assim ficava com ele até que descobrissem um novo violador da regra, para quem era passada a placa e assim por diante. A placa provocava pavor e extremo constrangimento uma vez que na época admitir não falar português, ou falar só língua indígena era ser identificado como um animal, sem alma, sem educação, pagão, atrasado e anti-patriótico. Outro exemplo emblemático foi um castigo de trabalho forçado durante um dia inteiro por termos (três colegas baniwa) dormido em um quarto ao lado do dormitório (com medo do dormitório vazio). Não entendíamos porque merecíamos tão duro castigo por isso (éramos jovens de 16 anos). Só mais tarde fomos entender a razão da fúria do padre. Ele estava suspeitando de prática de homossexualismo, que só na mente dele passava, uma vez que para os baniwa viver coletivamente é regra básica. Vi muitas jovens mulheres indígenas apanhando fisicamente do mesmo padre em plena sala de aula, tendo seu couro cabeludo machucado e com muito sangramento.

As metodológicas adotadas pelos missionários seguiram dois conceitos e instrumentos ideológicos próprios da sociedade colonial européia, a saber: a manipulação do uso do poder e do saber e o rigor da disciplina moral aplicada e imposta

aos indígenas no âmbito das escolas-internato. As noções de poder e disciplina aqui tratadas seguem as linhas de pensamento desenvolvidas por Foucault em dois trabalhos seminiais: *Vigiar e Punir* (2004/1997) e *A Microfísica do Poder* (1990). As idéias trabalhadas pelo autor ajudam a entender as bases filosóficas, políticas e cosmológicas que orientaram os missionários, em nome do Estado, a agir desta forma e com tais mecanismos de controle e dominação.

De acordo com o autor, as mudanças sociais ocorridas no século XVIII e XIX levaram ao surgimento gradativo das Sociedades Disciplinares, atingindo seu apogeu no século XX. Um dos princípios que orientam essas Sociedades Disciplinares é a idéia de que para a economia do poder seria mais rentável vigiar do que punir; daí a necessidade de estabelecimento de maior controle sobre pessoas ou grupos de pessoas.

Duas imagens, portanto da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada e estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema de disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1997:173).

A existência de mecanismos disciplinares é anterior ao período que Foucault denominou como sociedade disciplinar, mas antes existia de forma isolada, fragmentada. O padrão de visibilidade das sociedades disciplinares projetou-se no interior dos prédios das instituições que passaram a ser construídos para permitir o controle interno. Foucault afirma que as instituições são mecanismos operatórios práticos que fixam relações. Tem necessariamente dois pólos: aparelhos e regras. O pólo negativo compreende a tática do poder em sujeitar e reprimir. O pólo positivo consiste em produzir, mobilizar tipos de forças que constituem o poder.

Foucault denomina esse período de sociedade disciplinar, pois traz como características essenciais a distribuição dos indivíduos em espaços individualizados, classificatórios, combinatórios, isolados, hierarquizados, capazes de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que deles exige. Estabelece uma sujeição do indivíduo ao tempo, com o objetivo de produzir com o máximo de rapidez e eficácia. A vigilância também se expressa como um dos seus instrumentos de controle,

de maneira contínua, perpétua e permanente. A escola-internato foi exatamente uma espécie de prisão disciplinada, com o máximo de controle, vigilância e produção medida, distribuída e controlada no tempo e no espaço.

Como estratégia ou tática de poder a sociedade disciplinar teria utilizado a mecânica de observação individual, classificatória e modificadora do comportamento, uma arquitetura formulada para o espaço da prisão, ou para outras administrações, tais como a fábrica, a escola, o manicômio. A essa máquina de controle Foucault denominou de Panóptico. O Panóptico seria a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder que neste caso foi a escola. Com o Panóptico instala-se a necessidade da vigilância e do exame. O Panóptico teve uma tríplice função: a vigilância, o controle e a correção. É desse modo que o Estado constrói e mantém o poder sobre os indivíduos e as sociedades. Para Foucault (1990), o poder é uma prática social e, por isso mesmo, é construído historicamente e articula-se com a estrutura econômica. Segundo o autor, o poder não é algo que se possa possuir. Não existe em nenhuma sociedade, divisão entre os que têm e os que não têm poder. Pode-se dizer que poder se exerce ou se pratica. Para Foucault, ao contrário das teses althusserianas – segundo as quais todo poder emana do Estado para os Aparelhos Ideológicos, há as chamadas microfísicas do poder geradas a partir de uma multiplicidade de relações e práticas de poder.

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em micro-relações de poder. [...] Quero dizer o seguinte: a idéia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo o caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações, mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado (FOUCAULT, 1990:13).

Foucault parte do princípio de que existem duas esferas em que se consolidam as práticas; cada uma delas tem seus próprios mecanismos de legitimação, atuam como “centros” de poder e elaboram seu discurso e sua legitimidade. Uma delas é a ciência. A outra, formada por todos os demais elementos que podem ser definidos como integrantes da cultura: o ideológico, as diferenciações de gênero, as práticas discriminatórias, as normas e os critérios de normalidade. Assim, o poder deve materializar-se por meio de diferentes formas de disciplina, não mais por força e legitimidade religiosa. O dominado deve considerar natural ser subjugado. Por possuir essa eficácia produtiva, o poder volta-se para o indivíduo, não com a intenção de

reprimi-lo, mas de adestrá-lo. Ele mostra como a relação de poder e saber nas sociedades modernas tem objetivo de produzir “verdades” cujo interesse essencial é a dominação do homem através de práticas políticas e econômicas.

Este breve esboço das idéias de Foucault sobre Poder e Disciplina ajuda a compreender o contexto histórico e as bases conceituais e práticas que podem ter orientado a constituição das escolas-internato, na medida em que elas representam a idéia do panóptico, que reúne, articula e administra, por um lado o exercício do poder disciplinado e legitimado pelo Estado, e por outro lado, a construção do poder a partir do saber que se constrói por meio da educação disciplinar e do controle deste saber disciplinado. Mas Foucault reconhece que todo poder pressupõe resistência, pois o poder não está em uma pista de mão única. Se as escolas-internato não mais existem hoje no Alto Rio Negro deve ser porque sempre houve resistência ao sistema dentro do próprio sistema, o que, ao longo do tempo, foi permitindo sua própria destruição.

No entanto, as experiências das escolas-internatos não findaram com a simples auodestruição, mas com resultados muito positivos e promissores, no tocante ao empoderamento técnicopolítico dos povos indígenas já obesrvados nos dias atuais, mas ainda sem precedentes para o futuro.

Uma maneira, portanto, de analisar e compreender o processo de instalação, desinstalação do sistema de escolas-internatos e do empoderamento e apropriação das escolas pelos povos indígenas do Rio Negro é utilizando o método dialético, no sentido usado pelos antigos gregos, tanto como arte do diálogo quanto como construção histórica das coisas, dos fatos e das sociedades como um constante vir-a-ser. Se antes do contato com os colonizadores europeus, os povos indígenas seguiam trajetórias previsíveis de vida orientadas pelas mitologias que tratam da organização do mundo, a partir do contato, instala-se uma nova historia de vida marcada pela imprevisibilidade e pelo impoderável do mundo branco. As trégias das guerras e das violências impostas pelos colonizadores se explicam por essa característica da vida européia ocidental. Deste modo, inicia-se no imaginário dos povos indígenas um novo processo de busca de espaço cosmológico capaz de garantir a continuidade sócio-histórica dos grupos. A escola-internato foi vista e tratada para servir de base instrumental na busca por esse novo espaço e novo prpjeto de vida.

Por isso, desde a origem, o sistema do internato salesiano sempre conviveu com seus profundos antagonismos inerentes à sua própria natureza institucional e político-ideológica. Por um lado, os missionários, por meio da escola-internato, queriam civilizar, cristianizar e patriotizar os povos indígenas. Por outro lado, os povos indígenas queriam a escola para que os ajudassem no empoderamento político e intelectual para se contrapor ao processo de violência e dominação que estavam vivendo. Tal antagonismo entre diferentes civilizações com interesses e perspectivas igualmente diferentes, possibilitou a construção de uma nova ordem no âmbito do processo escolar que é a nova educação escolar indígena pautada pelos princípios de autonomia e protagonismo indígena, ou como diria Paulo Freire, educação libertadora e empoderadora. Neste sentido, pode-se afirmar que a escola-internato possibilitou que os povos indígenas reagissem resistindo a ela, mas ao mesmo tempo possibilitou que se apropriassem dos aspectos positivos gerados a partir dela. A instalação da imprevisibilidade da vida possibilitou que os povos indígenas assumissem o papel histórico de transformação e criação de uma nova ordem histórica e cosmológica (luta pela terra, saúde, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, etc).

O regime de internato salesiano ensinou e impôs formas de vida contrárias às formas de vida baniwa. No internato tudo é individualizado, ao contrário do coletivismo baniwa. Cada interno é forçado a ter suas próprias coisas: sua comida, seu copo, sua colher, seu sabão, sua mesa de estudo e assim por diante. Entre os baniwa, a comida é necessariamente partilhada coletivamente por meio de uma única panela ou cuia. Toda comida é servida em grandes panelas ou tigelas onde todos podiam participar ao mesmo tempo, pegando o seu pedaço de peixe ou carne com beiju. Outra prática anti-baniwa adotada e praticada pelos missionários salesianos no internato era a da desigualdade, dos privilégios e da injustiça, percebida fortemente na distribuição da comida, que entre os baniwa é quase sagrada. Como exemplo concreto, cito o caso dos animais domésticos criados pelos alunos internos, como porcos, galinhas e gado. Periodicamente os internos realizavam o abate e todo o tratamento dos animais para a alimentação dos padres. De um porco, os internos só conseguiam sentir o cheiro da boa comida e se contentar em comer farofa de miúdos. Toda a carne ia exclusivamente para a mesa dos missionários. Essa prática egoísta e injusta é profundamente abominável para os baniwa, para quem a comida é o bem mais sagrado e humano, cuja partilha é símbolo de humanidade, de solidariedade e de espiritualidade.

Os castigos físicos e morais faziam parte deste instrumento pedagógico naquele momento, como um método para reafirmar na alma índia o espírito da civilização. O uso da dor física e moral eram entendidos como forma de fixar na memória as normas estabelecidas. Inconscientemente os educadores salesianos estavam aplicando em outro contexto e segundo outros interesses o mesmo método utilizado nos rituais tradicionais de iniciação ou de passagem, onde o aspecto central é exatamente a dor e o sofrimento que marcarão a vida inteira dos jovens iniciados, porém, com o propósito de implantar na alma e no coração dos jovens os valores de solidariedade, hospitalidade e gosto pelo trabalho, para evitar o sofrimento e garantir o bem-viver de todos. Outro paralelo possível de ser feito é que, do mesmo modo que os rituais de iniciação ensinavam a principal lição da vida de que para se alcançar o bem-estar da família e da comunidade, as pessoas deveriam estar preparadas e dispostas a sacrifícios; os castigos adotados no processo educacional das escolas-internatos deveriam ensinar que para se alcançar o céu e a “civilização do branco”, os indígenas deveriam aceitar os sacrifícios impostos a eles.

O processo de conversão dos índios, para os missionários protestantes da MNTB, exigia a mediação de práticas pedagógicas de ensino de leitura em língua indígena. Os indígenas deveriam ler a Bíblia na língua materna, em tradução para o idioma nativo feita pelos próprios missionários. Para isso, aulas foram improvisadas para viabilizar a alfabetização. O ensino se processava debaixo das árvores, nas casas, nas canoas, onde fosse possível (MULLER, 1952). Ao que tudo indica Sofia não pretendia escolarizar os índios, mas, tão somente fazer os velhos decodificarem a escrita, a fim de poderem ler a Bíblia para os demais. Além da leitura e escrita na língua, o ensino visava também preparar os mais velhos para ocuparem os cargos de ancião, diácono e pastor. Deste modo, se pode afirmar que a escola não fazia parte do projeto evangélico (WEIGEL, 2000). Posteriormente algumas poucas escolas bíblicas passaram também a trabalhar com a alfabetização de crianças e em alguns casos, com as primeiras séries do ensino fundamental, mas por pressão das lideranças indígenas.

Para Weigel, fica evidente que a estratégia dos missionários protestantes para divulgação de suas idéias evangelizadoras e cristianização dos indígenas diferia substancialmente da católica. Enquanto os salesianos seguiam a orientação de Dom Bosco, investindo nas crianças e nos jovens para conquistar os adultos e investindo no projeto educativo desenvolvido em seus internatos e escolinhas, a atuação dos protestantes era bem diferente. Consistia em, usando a hierarquia dos povos indígenas,

conquistar primeiro os mais velhos, os que tinham autoridade e o respeito dos demais, para a formação de novas gerações e continuação do projeto evangelizador.



Culto evangélico ministrado por um ancião baniwa. Fonte: Mapa-Livro – FOIRN/ISA/MEC, 1998

A partir da década de 1970 a história da humanidade é marcada por um desenvolvimento de forças sociais progressistas que passam a combater processos políticos de exclusão social e econômica, auxiliada pelo avanço das tecnologias de informação. Diante disso, espalham-se pelo mundo, fortes pressões por políticas favoráveis aos excluídos, inclusive os povos indígenas brasileiros. É neste cenário e período histórico que em 1980, um grupo de representantes do povo tukano (um dos 23 povos indígenas da região do Alto Rio Negro) foi ao Tribunal de Rotterdam, denunciar os métodos e as práticas salesianas em seus internatos, acusando-os de etnocídio, ou seja, de destruidores das culturas indígenas do Alto Rio Negro.

A partir deste momento, a Igreja Católica começa a gradativamente mudar sua concepção e atitude política em relação aos povos indígenas. Parte da Igreja começou a assumir o discurso da descolonização e da evangelização através dos elementos da cultura dos povos indígenas e do respeito às suas tradições, costumes e línguas. Esse novo discurso e prática pastoral, representado, sobretudo pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) chegou a ser conhecidos no seio da Igreja Católica como

“inculturação”, ou seja, o evangelho interpretado e vivido a partir dos valores das culturas indígenas.

Ao mesmo tempo o Estado já não precisava mais da mediação da Igreja e retirou boa parte do seu apoio ao empreendimento missionário no Alto Rio Negro. Sem esse apoio, os missionários tiveram que procurar seus próprios meios para sustentar os altos custos de manutenção e de funcionamento dos internatos e como não conseguiram, estes passaram a ser inviáveis. Deste modo, os internatos foram gradativamente sendo fechados e os prédios onde funcionavam, foram sendo transformados em escolas comuns mantidas pelo poder público, entretanto, ainda gerenciadas pelos Salesianos, que mantinham a filosofia religiosa só que associadas ao currículo de ensino científico do regime público de educação. Dos imponentes prédios que antes abrigavam as estruturas de internato, eram utilizadas agora apenas algumas poucas salas de aula para atender os moradores que permaneceram na localidade.

Pode-se dizer que o fim dos internatos está relacionado a dois fatores. O primeiro, a própria reação e vontade dos povos indígenas, expressa por meio da denúncia junto ao Tribunal Russel. O segundo fator é de ordem estrutural da época, seja em nível nacional e internacional. A partir de 1970 passaram a existir condições de ordem estrutural, ligadas ao reordenamento econômico em nível mundial, às transformações ideológicas dentro da Igreja Católica e à crescente politização de segmentos sociais oprimidos, favorecidos pela aliança de setores intelectualizados da sociedade civil nacional e internacional (WEIGEL, 2000). Se o interesse dos missionários salesianos era a conversão das almas para a igreja cristã e para o mundo cultural ocidental, para os povos indígenas os interesses estavam ligados ao processo de sobrevivência e melhorias nas condições de vida.

Com o fim dos internatos e sob pressão dos indígenas, os missionários salesianos se viram na obrigação de buscar alternativas para a continuidade dos processos de formação escolar das crianças indígenas, notadamente voltadas à alfabetização em língua portuguesa e ensino das primeiras contas de matemática. Eles, então, passaram a articular a abertura e o funcionamento de pequenas escolas denominadas de “escolinhas” nas próprias comunidades. Essas “escolinhas” funcionavam em pequenas construções de taipas, cobertas de palha caranã e construídas pelas próprias comunidades. Para o funcionamento das mesmas os missionários salesianos contaram

com os ex-alunos das antigas escolas-internatos, que já haviam concluído pelo menos a quinta série do ensino fundamental, para atuar como professores.

Essa rede de “escolinhas” aos poucos foi sendo assumida diretamente pelo poder público municipal. Na década de 1980, foi instituído o Órgão Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, um setor da Prefeitura com poderes e responsabilidades relativos à organização e administração do sistema escolar do Município em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, responsável legal pelo sistema educativo em todo o Estado (OLIVEIRA, 2005). Gradativamente as escolas das comunidades indígenas foram sendo oficializadas, passando para a jurisdição municipal, mesmo que os missionários salesianos continuassem a supervisioná-las até o início dos anos 1990. Nessas escolas são ministradas as quatro séries primárias, em classes multisseriadas.

São essas “escolinhas” que deram origem às atuais escolas indígenas das aldeias, com algumas poucas mudanças no seu perfil institucional e organização curricular. As antigas “escolinhas” eram fortemente caracterizadas por ensinamentos religiosos e da língua portuguesa, considerados obrigatórios e da administração e supervisão pedagógica dos missionários. Nas escolas indígenas atuais, o ensino religioso é opcional, assim como a língua portuguesa, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em termos de base curricular e organização do tempo e espaço, as escolas indígenas seguem o padrão das antigas “escolinhas rurais” estabelecido pelo sistema de ensino, ou seja, 200 dias letivos, 04 horas de aula ao dia, salas multisseriadas, organização curricular por disciplinas, diretores e técnicos indicados e contratados pelo sistema de ensino (Prefeitura). Os horários de aula seguem o padrão nacional, matutino e vespertino. Pela manhã, as aulas se iniciam às 07:30 horas e se encerram às 12:00 horas, com um intervalo de 30 minutos entre 09:30 e 10:00 horas.

A história moderna dos povos indígenas experimentando diferentes modelos de educação escolar pode ser dividida em quatro períodos. O primeiro corresponde ao período de implantação e funcionamento do internato salesiano, transcorrido ao longo das décadas de 1920 a 1960. O segundo refere-se à fase de implantação das escolinhas nas comunidades na década de 1970. O terceiro seria perceptível a partir da segunda metade da década de 1980, quando se consolida a educação escolar municipal e começa a aumentar o número de escolas em toda a região. O quarto período corresponde ao início de implantação de escolas indígenas sob a nova orientação político-pedagógica da educação específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural, que data da segunda metade

da década de 1990, cuja idéia central é o protagonismo indígena e práticas pedagógicas interculturais, de que passaremos a tratar a seguir.

3.2 A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro

A década de 1990 foi o período político mais efervescente e produtivo da história da luta política organizada dos povos indígenas do Alto Rio Negro, que havia se iniciado na segunda metade da década anterior, com a criação da FOIRN em 1987. Ao longo daquela década ocorreram três acontecimentos históricos que, se não decidiram, influenciaram significativamente no rumo da história da região, principalmente na história e na vida dos povos indígenas. Todos esses acontecimentos foram resultado direto dos primeiros anos de luta indígena articulada por meio da FOIRN, suas primeiras e principais conquistas até hoje alcançadas. Trata-se de processos sociopolíticos e educativos, que tiveram lugar neste fértil período da luta indígena contemporânea da região que passo a desenvolver e analisar, apresentando o contexto vigente à época, as conquistas alcançadas, os desafios latentes ao processo, uma breve avaliação das experiências transcorridas e as perspectivas apontadas.

A primeira conquista marcante foi a retirada de garimpeiros que desde a década de 1970 haviam invadido toda a região e que chegaram a ocupar quase toda a calha do Médio Rio Negro entre a cidade de Santa Isabel e São Gabriel da Cachoeira e as regiões fronteiriças de Serra do Traíra no Alto Rio Tiquié e da Serra do Caparro no Rio Cuiarí. Além disso, duas empresas mineradoras que haviam se instalado na região com apoio do Governo do Estado do Amazonas - Goldamazon e o Grupo Paranapanema - também se retiraram da região nesta mesma época. Essa retirada dos garimpeiros e das empresas mineradoras foi resultado de muito trabalho e de intensas lutas políticas e jurídicas travadas pelos povos indígenas e seus aliados. A segunda conquista foi o reconhecimento, a demarcação e a homologação das terras indígenas na região do Alto Rio Negro, reivindicadas pelos povos indígenas desde a década de 1970, que totalizaram 11 milhões de hectares. A conquista da terra foi resultado de uma complexa e sábia negociação com o governo, principalmente com os segmentos militares, que se opunham ao reconhecimento desse direito na proporção da área reivindicada.

A terceira conquista foi a eleição de um primeiro governo municipal progressista (PT), pelo menos no início da gestão, uma composição mista não índio e índio, que envolveu importantes lideranças indígenas da região. Essa gestão municipal

foi fundamental para as mudanças nos rumos da educação escolar oferecida aos povos indígenas, de que passaremos a tratar a seguir.

Antes, porém, é necessário destacar que pude participar direta e ativamente de todo este processo. Meu envolvimento com a educação escolar se deu antes do início da minha militância na FOIRN. Tem a ver com o fato de que meu maior sonho de criança e juventude era ser professor em minha comunidade. Por isso, assim que concluí o ensino médio em magistério em 1984 na cidade de São Gabriel da Cachoeira voltei à minha comunidade de origem para ser professor, tendo trabalhado durante quatro anos (1984-1987) na escola Nossa Senhora da Assunção. A referida escola, a exemplo das principais escolas indígenas do Alto Rio Negro, era uma escola pública confessional, herdeira de uma escola-internato, portanto, ainda sob o comando, o controle e o domínio administrativo e pedagógico das missões religiosas católicas, precisamente dos salesianos. Era uma escola colonial para indígenas, pertencendo oficialmente à categoria de escola rural; todos os professores mesmo sendo indígenas eram denominados de professores rurais. A denominação indígena era algo terminantemente proibido. A organização curricular da escola seguia as diretrizes nacionais e estaduais da educação brasileira sem nenhuma diferenciação, complementada com o ensino religioso, cujo objetivo claro era formar cidadãos obedientes, patriotas devotos e cristãos fieis. Estamos falando, portanto, de uma escola integradora, assimilacionista, tutelar, negadora de culturas, tradições, línguas, saberes, valores e modos de vida indígena, neste caso, baniwa. Para mim tudo isso não era nenhuma surpresa, pois durante mais de 12 anos havia estudado em escolas como essa. Minha formação escolar e docente era coerente com este modelo e com esta perspectiva de educação escolar. Testemunho que mesmo tendo concluído o ensino médio e estudado em muitas escolas sediadas em comunidades indígenas, participei pela primeira vez de uma assembléia indígena aos 23 anos de vida por ocasião da criação da FOIRN quando pela primeira vez, ouvi falar de direitos indígenas.

Foi com essa experiência e visão sobre a questão indígena e em particular sobre a educação que entrei para o cenário e a luta do movimento indígena organizado da região e do país que serviu para mim como a escola da vida, sobre a minha identidade e meu papel junto à luta indígena. No campo da educação, o movimento dos professores indígenas do Rio Negro e da Amazônia, foi fundamental na minha formação política. Merece destaque a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Acre – COPIAR que para mim foi uma espécie de escola-mãe em termos de referência para

articulações, mobilizações, debates, discussões e construções de estratégias teórico-pedagógicas e práticas políticas da chamada educação escolar indígena.

Quando no início de 1997 fui convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) do município de São Gabriel da Cachoeira, eu já tinha outra visão e bagagem conceitual sobre educação escolar indígena, razão pela qual acreditava que poderia contribuir para a mudança no quadro e nos rumos da educação escolar da região, na perspectiva discutida e proposta pela vanguarda do movimento indígena organizado, capitaneada à época pela FOIRN, APIARN e COPIARN. Mas assumir o desafio não foi nada fácil. Primeiro porque tive que renunciar à função de coordenador-geral na COIAB, que havia assumido a menos de um ano. Minha decisão baseou-se na idéia de que assumir a SEMEC era a oportunidade privilegiada, rara e talvez única na vida, de contribuir para as mudanças nos rumos da educação escolar indígena da região, testando e exercitando todo aprendizado teórico acumulado ao longo dos anos de militância política no movimento indígena. Por outro lado, eu tinha plena consciência dos possíveis desafios ainda desconhecidos, uma vez que as idéias de escolas indígenas próprias, diferenciadas, específicas, bilíngües/multilíngües e interculturais eram ainda muito novas no debate e na prática política do Estado brasileiro, reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, mas apenas regulamentada em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), portanto, um ano antes da minha chegada à SEMEC.

Foi com essa consciência e compromisso que acabei assumindo o desafio, sob algumas condições negociadas com os dirigentes municipais, que eram dois colegas de turma no primeiro curso pioneiro de licenciatura em filosofia oferecido pela UFAM na cidade de São Gabriel da Cachoeira no período de 1990 a 1994, e as lideranças indígenas. O primeiro compromisso foi que iniciaria uma experiência inovadora e prioritária com a implantação de uma política de educação escolar indígena, auspiciada pela nova Constituição Federal e pela nova LDB. Isso implicaria na necessidade de empreender profundas mudanças nos planos normativos, pedagógicos e de gestão das escolas instaladas nas aldeias. O segundo compromisso foi fazer as mudanças necessárias com ampla participação e envolvimento indígena por meios de consultas públicas e de conselhos participativos que seriam instalados. A Secretaria de Educação teria autonomia de gestão pedagógica e financeira para desenvolver programas inovadores que alavancassem todo o processo de mudança, incluindo a necessidade de assessorias especializadas à equipe da SEMEC. Tais pressupostos foram acordados e

assegurados durante toda a gestão sob minha coordenação. Destaco isso, pois, durante os três anos (1997-1999) de trabalho, as condições possíveis e disponíveis no âmbito do poder municipal me foram dadas, de modo que o que não consegui alcançar foi ou pelas limitações técnicas ou pelas condições limitadas dos recursos materiais, financeiros ou legais disponíveis, principalmente neste período em que a contribuição do governo federal e do governo estadual, dentro de seus papéis suplementar em termos de recursos técnicos e financeiros foi quase nula. Foi com esse espírito e condições políticas que iniciei o trabalho frente à educação do município, sendo minha primeira experiência no campo de política pública governamental.

O quadro da educação escolar presente nas comunidades indígenas era muito simples de qualificar: não tinha nada de educação escolar indígena. As escolas funcionavam como modelos tradicionais de escola rurais para índios. A educação era para civilizar, integrar e educar índios atrasados, sem cultura e sem conhecimentos. As escolas eram para fazer com que os índios deixassem de ser índios o quanto antes. As línguas indígenas eram proibidas e as tradições e culturas também. Todas as escolas estavam sob o comando dos missionários em comum acordo com os governos federal, municipal e estadual. Algumas poucas escolas estavam sob o comando do Exército brasileiro, aquelas que estavam localizadas em comunidades indígenas situadas nas fronteiras onde estavam implantados os pelotões de fronteira.

A rede escolar municipal era composta na sua quase totalidade de unidades instaladas em comunidades indígenas; em 2006 contava com 173 escolas que ofereciam ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, funcionando com 325 professores e atendendo 1.855 alunos indígenas (OLIVEIRA, 2005). Todas essas escolas eram denominadas de escolas rurais. Embora, quase 100% dos professores que trabalhavam nessas escolas fossem indígenas, todos eram denominados de professores rurais e leigos, ou seja, sem nenhuma formação e habilitação para o exercício da profissão. Em muitas escolas, os professores indígenas não falavam e nem mesmo entendiam a língua dos alunos indígenas. O professor ministrava aula em português para alunos que não falavam e não entendiam o português. Isso gerava altos índices de reprovação e desistência. Isso acontecia porque embora os professores fossem indígenas falantes de suas línguas maternas, eram enviados para dar aula em outras comunidades que falavam outras línguas.

Toda essa rede escolar que atendia as comunidades indígenas estava sob a responsabilidade administrativa do Instituto de Educação Rural do Estado do Amazonas

(IER-AM), portanto, pertenciam à rede escolar do Estado que, além de contribuir com 60% do valor do salário dos professores, também determinava as diretrizes político-pedagógicas, o regimento e o calendário letivo das escolas. Os outros 40% do salário pago aos professores eram de responsabilidade do Município. Esta parceria para o pagamento de salário dos professores rurais indígenas (salário mínimo), era muito problemática, pelos constantes longos atrasos, pois para isso acontecer bastava uma parte não cumprir com sua obrigação. Além desses professores rurais indígenas, havia também, em número menor, os professores das escolas estaduais localizadas nos centros distritais. Estes, embora também fossem professores indígenas trabalhando em escolas localizadas em comunidades indígenas, não eram denominados de professores rurais e sim professores estaduais; também trabalhavam em condições muito precárias, mas se consideravam melhores que os professores rurais, gerando discriminação e desigualdade no tratamento. Os professores estaduais trabalhavam como contratados temporários, em regime especial, que significava 8 meses de contrato por ano, mas o professor que iniciava seu contrato em fevereiro só recebia seu primeiro pagamento em maio ou junho; aliás, como vem acontecendo até hoje com os professores não efetivos.

Quando assumi a direção da SEMEC, a primeira medida adotada foi formar uma equipe de assessoria especializada que, com apoio da equipe interna, elaborou uma proposta para o que seria o I Programa de Educação Escolar Indígena do Município; intitulado de “Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena” esse documento orientou todo o planejamento estratégico da gestão. A proposta centrava sua ação no início imediato de implantação de uma educação que possibilitasse a criação de escolas de acordo com as realidades específicas das comunidades indígenas da região, as chamadas escolas indígenas.

A segunda medida adotada foi a realização de uma consulta pública sobre a situação e a perspectiva da educação escolar no município, por meio da I Conferência Municipal de Educação, realizada na sede do município em julho de 1997, contando com a participação de mais de 300 pessoas, entre indígenas e não indígenas e com forte representação dos governos estadual e federal. A Conferência aprovou importantes indicações programáticas e diretrizes gerais que deveriam nortear as políticas, programas e ações de educação escolar na região, destacando as escolas presentes nas comunidades indígenas. No campo da educação escolar indígena ficou aprovada a proposta de dar início imediato ao processo de transformação das escolas rurais em escolas indígenas de forma gradual, o que implicaria em mudanças na organização

normativa, administrativa e pedagógica de toda a rede, e a todo o conjunto de medidas constantes no Programa apresentado e submetido à Conferência.

Daí em diante a equipe da SEMEC começou a implementar o programa, a partir de três eixos de ações prioritárias e estratégicas: ações estruturantes, ações de organização da rede escolar e ações de revisão programática das estruturas curriculares das escolas. No âmbito de ações estruturantes, a primeira medida tomada foi construir o sistema de ensino próprio do município, o que implicou em elaborar, negociar e aprovar um conjunto de instrumentos legais no âmbito da Câmara de Vereadores do Município. Até então, a rede escolar municipal dependia legalmente do sistema estadual de ensino, ou seja, a regularização das escolas dependia de medidas administrativas da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas e o reconhecimento e as orientações pedagógicas a serem seguidas pelas escolas dependiam das normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas.

A primeira medida legislativa tomada foi elaborar e aprovar na Câmara Municipal de Vereadores um projeto de Lei que criou o Sistema Próprio de Educação, garantindo autonomia normativa e de gestão a toda a rede escolar municipal. Para garantir a viabilidade das escolas indígenas autônomas do ponto de vista pedagógico e de gestão, esta Lei do Sistema Próprio reconheceu aos povos indígenas o direito de poderem ter seus subsistemas próprios de educação escolar. Ou seja, cada povo indígena poderia formar e desenvolver seu sistema próprio de ensino-aprendizagem, contemplando suas especificidades culturais e interesses atuais. Além disso, a Lei também criou a categoria de escola indígena e de professor indígena. A segunda medida legislativa levada a efeito foi a elaboração e aprovação da Lei que criou o Plano de Carreira do Magistério Municipal e que contemplava a Carreira Específica do Magistério Indígena. A terceira medida legislativa foi a elaboração e aprovação da Lei que criou o Estatuto do Magistério Municipal e em particular o Estatuto Específico do Magistério Indígena com plano de carreira progressiva e diferenciada para os educadores indígenas do município.

Para a funcionalidade desses instrumentos legais, foram ainda elaborados e aprovados três projetos de leis específicos que criaram os três principais conselhos municipais de controle social da educação. A lei mais importante foi a que criou o Conselho Municipal de Educação, órgão exigido por lei para a existência e funcionamento autônoma do Sistema Municipal de Educação, do qual é o órgão normatizador, além de ser o mais importante órgão municipal de controle social. Além

disso, foram criados por lei, o Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental - FUNDEF (hoje Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB) e o Conselho Municipal da Alimentação Escolar. Todas essas leis foram necessárias para garantir o funcionamento regular do Sistema de Ensino do Município.

Uma vez resolvida a base legal e normativa do sistema, medidas administrativas começaram a ser tomadas para a parte mais difícil que era a implantação da política de educação escolar indígena, o que implicava em mudanças no âmbito interno das estruturas mentais e de gestão das escolas. A primeira medida tomada foi negociar com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, a quem estava jurisdicionada toda a rede escolar do município, a transferência de jurisdição e gestão para o município. Isto porque as então escolas rurais (escolas instaladas nas aldeias indígenas) eram subordinadas ao IERAM/SEDUC-AM. Era ela que gerenciava toda a rede, inclusive do ponto de vista financeiro e pedagógico. Cabia à Secretaria Municipal de Educação apenas realizar as matrículas, definir o quadro de professores, distribuir o material didático enviado pelo IERAM e, quando possível, realizar acompanhamento pedagógico. Este processo de transferência de competência durou um ano.

Ao mesmo tempo, portarias e resoluções municipais começaram a ser publicadas, transformando as escolas implantadas nas comunidades indígenas de escolas rurais para escolas indígenas, e os professores que nela atuavam de professores rurais para professores indígenas. Essa parte da tarefa não foi simples nem fácil. Primeiro, porque muitas comunidades indígenas resistiram às mudanças, o que gerou uma discussão incômoda entre os próprios professores e lideranças indígenas, pois, alguns queriam e outros não. Segundo, essa resistência gerou muitas polêmicas emblemáticas ao propósito transformador que se iniciava, como por exemplo, se os nomes das escolas, que até então eram quase todos com nomes de santos, impostos pelos missionários, deveriam ser mudados para nomes indígenas, definidos pelos próprios indígenas. Quanto à mudança de categoria de professor rural para professor indígena foi mais simples. Poucos professores indígenas resistiram no começo do processo. O maior trabalho se deu na organização dessa nova rede de escolas indígenas, junto à SEDUC-AM e junto ao MEC, principalmente junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), uma vez que se tratava de uma experiência inédita e o município pela primeira vez estava se estruturando e organizando sua rede escolar.

A SEMEC iniciou todo um processo de reorganização espacial e administrativa da rede escolar municipal, sendo que a primeira ação foi um levantamento minucioso do número de escolas em funcionamento e paralisadas, situação administrativa de cada uma (regularizada ou não), número de professores, nível de formação dos professores, local de trabalho, situação contratual, situação salarial e anos de trabalho dos professores indígenas. O levantamento demonstrou, por exemplo, que havia muitos professores com mais de 20 anos de trabalho que nunca tinham regularizado sua situação trabalhista, situação que os impedia de ter acesso e garantia de qualquer direito por tantos anos de trabalho, até mesmo a garantia do emprego. Em seguida foi realizado um processo de nucleação administrativa de escolas que tinham número muito reduzido de alunos, conforme proximidade espacial e afinidades sócio-políticas, com objetivo de habilitá-las ao recebimento de recursos financeiros, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/MEC), que exigia o número mínimo de 50 alunos por escola. Esses recursos parecem irrisórios (R\$ 1.500,00 por ano para uma escola com 50 alunos), mas fizeram e fazem diferença no dia-a-dia da escola, pois permitem compra de material didático básico ou pequenas reformas, imprescindíveis para o funcionamento da escola. A nucleação foi apenas uma medida administrativa para constar no Censo Escolar do MEC, sem fechamento de nenhuma escola ou fusão concreta de escolas.

As escolas indígenas do município sofrem um grave problema que é o pequeno número de alunos por escola e por professor, o que torna o atendimento extremamente caro, além de dificultar recebimento de diversos programas e ações complementares do governo federal. A grande maioria das unidades escolares funciona com o número inferior a 12 alunos, estando situadas a longas distâncias uma das outras e da sede do município. Essa situação de números reduzidos de alunos por escola e por professor é resultado do alto índice de êxodo indígena para as cidades ou centros distritais, em busca de melhores condições de vida (saúde, alimentação) e principalmente em busca de acesso à formação escolar em níveis mais avançados, uma vez que as escolas indígenas nas aldeias, em geral, só oferecem a primeira etapa do ensino fundamental. A escassez alimentar é bastante séria na maioria das comunidades indígenas, causada pela baixa incidência de caça e pesca ao longo dos rios encachoeirados, florestas repletas de serras e montanhas e pela composição extremamente ácida das águas escuras dos rios que dificulta a reprodução de peixes.

A equipe da SEMEC tinha plena consciência de que mudanças legais, normativas e administrativas não seriam suficientes para garantir a mudança pretendida,

ou seja, implantar uma educação escolar indígena própria, seguindo os processos próprios de educação tradicional dos povos autóctones. Sabia-se que seria necessário iniciar um processo de mudança mental, política e pedagógica na comunidade educativa, incluindo os professores, pais, alunos, lideranças, técnicos e gestores. Neste sentido, a medida mais importante adotada foi iniciar imediatamente a implementação de um programa de formação de professores indígenas, que ficou conhecido como “Magistério Indígena I”.

Em termos de investimento financeiro foi o mais importante e corajoso da gestão, pois, atendeu mais de 200 professores indígenas, por meio de duas etapas intensivas por ano, sempre no período de férias letivas, sendo que cada etapa custava em média R\$ 150.000,00 para um orçamento mensal de pouco menos de R\$200.000,00 da SEMEC. Os altos custos explicam-se pelas altas distâncias de deslocamento de professores cursistas (sem considerar o perigo das inúmeras cachoeiras a serem percorridas) e de contratação e deslocamento de professores/monitores de universidades de outros estados do país, que foram necessárias para garantir a qualidade e especificidade desejadas e esperadas do curso. Com a implantação do plano de Carreira dos professores indígenas que valorizou e nivelou os salários pelo menos acima do salário mínimo, a folha de pagamento e a manutenção do curso de formação esgotava todo o orçamento da SEMEC. Isso dá uma idéia das dificuldades que foram encontradas para a execução do Programa e do Plano de trabalho, em um período em que o apoio do governo estadual e federal foi praticamente inexistente, como já mencionamos anteriormente (LUCIANO, 2001).

Eu sabia também que para avançar e consolidar a política de educação escolar indígena era necessário produzir e disponibilizar às escolas indígenas materiais didáticos específicos, bilíngües e elaborados por elas próprias. Com a limitação de recursos financeiros decidi aproveitar as etapas dos cursos de formação de professores indígenas para produzir tais materiais, utilizando as experiências dos professores/monitores e as experiências dos professores cursistas. Assim foi feito, sendo que o primeiro livro didático só foi publicado após a conclusão do curso. Mas é importante destacar que desde o início do programa e da gestão, as escolas, os professores e os alunos foram estimulados a elaborar seus próprios materiais didáticos provisórios, na sua língua e de acordo com as realidades e interesses locais, o que de fato foi feito em muitas escolas.

Resta ainda mencionar duas outras prioridades que tentativamente buscou-se desenvolver, mas estas com muitas dificuldades. A primeira foi melhorar a infraestrutura física das escolas, dada a situação crítica em que se encontravam. Em 1997 havia 180 escolas indígenas, das quais 100 (80%) não possuíam nenhum prédio próprio. As aulas aconteciam (quando aconteciam) em lugares improvisados, como barracões comunitários ou sombras de árvores. Tendo consciência da impossibilidade de apoio dos governos estadual e federal, principalmente por razões políticas (a gestão municipal era do Partido dos Trabalhadores - PT e a gestão federal era do Partido Social Democrata Brasileiro - PSDB) e das limitações financeiras do município, e considerando a gravidade do problema, buscou-se desenvolver um programa emergencial de construções de escolas de madeira em parceria com as próprias comunidades indígenas. Deste modo esperava-se tornar os processos de construções mais baratas e rápidas. A proposta era construir pelo menos 60% da demanda reprimida. O programa consistiu em a SEMEC adquirir unidades de moto-serra, contratar operadores para a tiragem de madeira e as comunidades deveriam contribuir na identificação das madeiras e na construção das escolas. Dessa forma, pensou-se que além de resolver os problemas de construções de escolas, as comunidades teriam alguma renda gerada a partir de seus trabalhos nos empreendimentos. Mas, a iniciativa não alcançou os resultados esperados, em grande medida pela baixa capacidade dos operadores de moto-serra e de construtores das escolas, baixa capacidade das comunidades acompanharem os trabalhos e pouquíssima capacidade da equipe da SEMEC para monitorar os trabalhos espalhados pela vasta região do município. Mesmo assim ainda foram construídas mais de 20 escolas nessa modalidade, mas que tiveram pouca duração pela má qualidade da madeira utilizada e deficiências nas construções. Além disso, ainda conseguiu-se construir mais de 15 escolas de alvenaria por meio de convênios e recursos próprios do município.

Outra ação desafiadora foi relativa às elaborações de projetos-político-pedagógicos (PPP) para as escolas indígenas que também eram necessários para dar efetividade à educação escolar indígena, específica, diferenciada, bilíngüe/multilíngüe e autônoma. Para isso o foco principal foi também o curso de formação de professores indígenas. Ou seja, o curso deveria preparar tecnicamente os professores indígenas para coordenar ou orientar suas comunidades na re-elaboração dos PPPs de suas escolas. A SEMEC tinha pouca ou nenhuma capacidade efetiva, por razões técnicas e operacionais, para apoiar ou assessorar tantas escolas neste sentido. Por isso, só lentamente algumas

escolas foram discutindo e elaborando seus PPPs e até hoje este processo ainda não está inteiramente concluído.

Considerando os objetivos principais do Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena, programa-mestre da gestão, pode-se afirmar que boa parte das ações estratégicas, estruturantes e prioritárias previstas foi executada e com resultados bastante satisfatórios. Essas ações estruturantes se resumiram em três blocos: o primeiro foi a criação e toda a regulamentação do sistema municipal próprio de educação, que possibilitou o reconhecimento dos subsistemas próprios de educação de cada povo indígena da região. O segundo bloco diz respeito à reorganização e reestruturação da rede escolar municipal indígena, que incluiu a regularização administrativa e pedagógica, a nucleação e as construções de escolas. O terceiro bloco refere-se ao conjunto de ações voltadas à formação e capacitação de recursos humanos, incluindo aí a formação de professores, capacitação de técnicos da SEMEC, oficinas e seminários formativos para lideranças, pais e alunos. Merecem ainda destaque o início das discussões e re-elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, o início de discussões e elaboração de materiais didáticos próprios (bilíngües) e o início da descentralização e regionalização da alimentação escolar. Quanto à regionalização da alimentação escolar vale ressaltar a experiência iniciada com a compra da produção do povo Yanomami da Comunidade de Maturacá que a SEMEC passou a realizar para atender a própria escola Yanomami de Maturacá e as escolas localizadas na sede do município, cujos principais produtos eram laranja, pupunha, banana e abacaxi.

Considerando as limitações financeiras e técnicas disponíveis no município, a pouca ou nenhuma experiência da equipe da SEMEC no tocante ao desafio do programa inédito por se tratar de uma política recente no âmbito do país, o pouco tempo de trabalho e as condições políticas da gestão, julgo que foram alcançadas importantes conquistas, que até hoje, passados doze anos, ainda continuam como referência para o município, para o Estado e para o país. O fator tempo também influenciou muito, na medida em que foram apenas três anos de trabalho, de fevereiro de 1997 a dezembro de 1999, portanto, a minha participação se encerrou um ano antes do final da gestão. Devo esclarecer por que não fiquei até ao final do mandato. Em primeiro lugar é importante mencionar que os quatro anos de gestão da referida administração foram extremamente tumultuados no campo político e administrativo. O vice-prefeito indígena faleceu no meio do mandato. Antes do seu falecimento, já havia falecido um vereador indígena em pleno exercício de seu mandato, enfraquecendo a base aliada da equipe da

administração municipal no poder executivo e no poder legislativo. Os dois eram lideranças indígenas muito importantes e influentes na gestão e no município, principalmente no meio indígena, pois eram do maior distrito indígena do município, Iauaretê. Fizeram muita falta na administração e gestão municipal da época. A administração do prefeito nunca conseguiu ter a maioria na Câmara Municipal e desde o segundo ano de mandato o prefeito começou a sofrer um processo de *impeachment*, e por algumas vezes foi afastado do cargo. Além disso, o prefeito, a partir do segundo ano de mandato, trocou o Partido dos Trabalhadores (PT) que o havia eleito, pelo Partido da Frente Liberal (PFL, atualmente DEM). Mas o que pesou mesmo na decisão de não ficar até o final da gestão foi o fato político.

A primeira conclusão que se pode extrair da experiência acima relatada é de que é possível obter avanços e conquistas no campo das políticas públicas para garantir os direitos dos povos indígenas mesmo em meio a profundas adversidades. Pode-se provar isso por meio de leis e normas extremamente complexas e importantes, que conseguiu aprovar no poder legislativo do município, mesmo sem a maioria de vereadores, mas contando com a força do povo. Nem mesmo de organizações indigenistas chegamos a receber apoio e contribuição mais clara. Isso deixa uma questão no ar: qual o significado do espaço governamental para o movimento indígena, pautada por uma forte desconfiança ou mesmo preconceito. É como se o espaço ou projeto governamental sempre fosse um espaço negativo, perigoso ou indigno de confiança, não importa se são os próprios índios ocupando ou construindo o espaço. A questão é se essa visão e atitude diante da luta por direitos capitaneada pelas organizações indígenas, passa também por ocupação de espaços de poder, que está sempre no governo, pelo menos, na sociedade atual em que vivemos. Outra adversidade encontrada no período foi a falta de apoio do governo federal e do governo estadual à época, que foi praticamente nulo. Qualquer apoio teria sido importante para o enfrentamento de muitos problemas básicos da política de educação do município, como é o caso das construções de escolas e de formação de professores. Na verdade, nem o governo federal e nem o governo estadual, à época, tinham algum programa de apoio neste sentido. Isso dá uma idéia do quão incipiente e precária era a política nacional de educação escolar indígena naqueles anos.

A segunda questão que merece ser destacada é o fato da experiência ter sido desenvolvida sem muita clareza prática. Eu não tinha nenhuma experiência anterior e nem de referência de outro país ou de outras regiões. Tudo o que eu tinha era muita vontade, idealismo e as possibilidades políticas e teóricas abertas pela Constituição

Federal de 1988 e as múltiplas orientações dadas pelas primeiras discussões do movimento dos professores indígenas na Amazônia. Naturalmente que haviam muitas dúvidas, incertezas e inseguranças. Mas isso talvez tenha sido o elemento estimulador, pois nesse campo de trabalho, receita dificilmente dará certo. Isso refletia muito na hora de tomar decisões no sentido de orientar os professores, por exemplo, na elaboração e definição das diretrizes ou dos projetos político-pedagógicos das escolas. Ou seja, para as perguntas “o que vamos ensinar” e “como vamos ensinar”, não tinha respostas certas. Havia dúvidas se deveria privilegiar mais os conhecimentos tradicionais ou os conhecimentos universais da escola do branco, se os modos de ensinar da escola deveriam continuar ou se deveria inventar outros ou seguir os modos tradicionais indígenas, mas o problema era como levar isso para dentro da escola. Aliás, são questões que até hoje não foram satisfatoriamente respondidas.

Em meio a essas discussões e dúvidas, as comunidades indígenas da região se dividiram. Eu diria que a maioria concordava com a proposta inovadora de educação escolar indígena bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural, mesmo sem entender muito o que era isso, mas uma parte passou a resistir como até hoje acontece, embora com menor grau de incidência. Essa divisão entre as perspectivas autonomista e integracionista entre os povos indígenas do Alto Rio Negro é histórica dentro do próprio movimento indígena. Quando a FOIRN foi criada em 1987, havia consenso entre todos os povos indígenas participantes de que ela deveria ser criada para defender os direitos dos povos e das comunidades indígenas contra as invasões garimpeiras, de empresas mineradoras e de projetos dominadores de governo, mas não havia consenso sobre direitos específicos como direito à “terra indígena” nem mesmo sobre quem eram os chamados “povos indígenas”. Muitas comunidades da calha do Rio Negro, por exemplo, se negavam a ser denominadas de comunidades indígenas e também se negavam a aceitar que suas terras fossem demarcadas como terras indígenas, já que elas se consideravam “caboclos civilizados” sendo que para elas os chamados índios eram os que moravam nas comunidades localizadas nas cabeceiras dos rios.

O mesmo aconteceu com a educação escolar indígena. Muitas comunidades até aceitavam que suas escolas fossem denominadas de escolas indígenas para fins de acesso a recursos específicos, mas resistiam à adoção de princípios e diretrizes próprios de uma escola indígena, pois queriam que suas escolas continuassem com o ensino padrão dos não índios, ou seja, valorizando a língua portuguesa, os conhecimentos universais e os propósitos integracionistas, deixando claro que queriam ver seus filhos

preparados para acessar o mercado de trabalho local, regional e nacional e outros espaços de poder do mundo não indígena. Os focos principais dessa resistência estavam entre as escolas situadas nos centros distritais e na sede do município, justamente as que estavam sob o domínio dos missionários salesianos que, em alguns casos, permanece até os dias atuais. O relato do grupo de trabalho da delegação da escola indígena estadual de Iauaretê no seminário de educação realizado pela SEMEC em 1999, na maloca da FOIRN, é expressivo nesse sentido,

Nosso grupo decidiu que quer continuar com ensino regular até hoje adotado, pois os pais dos alunos querem que seus filhos estudem para serem profissionais capazes de acessar o mercado de trabalho e assim poderem contribuir para a melhoria de vida de suas famílias e de suas comunidades. Outras comunidades podem experimentar essa proposta de educação diferenciada voltada para a língua e tradições indígenas. Nós não somos contra. Vamos esperar para ver como vai ser e que resultado irá trazer para as comunidades e quem sabe nós também poderemos aderir à proposta no futuro (anotação pessoal, 16/08/1999).

É importante mencionar o papel ambíguo do Estado, por meio da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC) - como é até hoje - a qual, embora no plano discursivo fosse favorável ao programa e à política de educação escolar indígena em ascensão em todo o país, não abria mão de continuar outorgando aos missionários o poder e a responsabilidade de administrar, segundo suas orientações religiosas e propósitos institucionais, as escolas indígenas dos centros distritais e da sede do município. Essas escolas indígenas eram e ainda são em muitos casos, administradas pela igreja, segundo suas filosofias e interesses religiosos, embora todo o custo da escola e da educação fosse pago pelo governo do Estado, isto é, com recursos públicos direcionados para as escolas indígenas. Como se não bastasse, como já vimos anteriormente, o Estado ainda paga à Igreja o aluguel dos prédios onde funcionam as escolas, que estão dentro das terras indígenas e cujos prédios foram construídos pelos próprios índios, o que para muitos é uma ação ilegal e imoral, já que os prédios foram construídos pelos próprios interessados e beneficiários e estão situadas em terras públicas. As lideranças indígenas, por diversas ocasiões, já denunciaram essa situação, sem resultados ou medidas concretas que fossem tomadas pelo Estado.

Foi diante desse complexo quadro sócio-político da região que o Programa e o Plano de Educação Municipal procuraram dar sua contribuição histórica. Em termos gerais, o objetivo central do Programa e da Gestão era contribuir com os povos indígenas em seus novos processos educativos rumo ao protagonismo. Tal

protagonismo faz-se necessário, na condução dos novos processos de organização da vida pós-contato na tentativa de recuperação da auto-estima, necessária para a (re) construção da autonomia perdida ao longo de séculos de dominação e perseguição colonial. Esses povos voltaram a sonhar em recuperar a autonomia, por meio da escola, mas de uma nova escola própria. Não importa o quanto isso poderia ser difícil, complexo e moroso, o importante era iniciar o processo. Para isso, a primeira missão era realizar, dentro e fora da escola, ações que objetivassem superar a visão preconceituosa que havia se generalizada em toda a região contra as culturas, as tradições, as línguas, os saberes, as cosmologias, os ritos, os mitos e os modos de vida tradicionais, por obra dos colonizadores, principalmente dos missionários, que utilizaram para isso a escola e a catequese de forma sistemática e impositiva.

O Programa, portanto, tinha clara conotação inovadora, no sentido de abrir caminho novo para a construção de uma nova perspectiva de educação escolar indígena na região, mas, sobretudo, de contribuir com a nova perspectiva histórica que os povos indígenas, por meio de suas organizações, comunidades e lideranças estavam construindo rumo à retomada de suas autonomias territoriais, socioculturais, políticas, econômicas e cosmológicas. Desse ponto de vista, tenho a sensação de que em boa parte, a tarefa foi cumprida, uma vez que a educação escolar indígena começou a trilhar um caminho de mudanças, tanto em quantidade quanto em qualidade, como os dados demonstram, com todos os percalços e desafios que posteriormente colocaram à prova este processo iniciado. Posso afirmar que o Programa contribuiu para que hoje os povos indígenas alcançassem o estágio atual no qual, se o futuro ainda não está inteiramente seguro, os instrumentos para essa construção estão nas mãos deles.

3.3 A luta por educação escolar indígena continua

Mesmo diante de muitas dificuldades, a educação escolar indígena é o setor de política pública que mais avançou nos últimos 10 anos em toda a região. Só para se ter uma idéia, em 1997, havia na rede municipal 173 escolas, 325 professores e 1855 alunos indígenas. Em 2011 esses números subiram para 245 escolas, 735 professores (quase todos habilitados ou em processo de habilitação em Magistério e muitos com habilitação superior) e 9685 alunos indígenas. Os números de estudantes indígenas no ensino superior são ainda mais surpreendentes. Em 1997, só havia 40 indígenas com ensino superior, da primeira turma do curso de licenciatura em filosofia oferecida pela UFAM na sede do município entre os anos de 1992 a 1996. Em 2011, estimativas dão

conta de mais de 500 indígenas que já concluíram algum curso de ensino superior (UFAM e UEA), 600 estudantes indígenas em processo de formação universitária na sede do município (UFAM com três turmas, UEA com sete turmas e IFAM com uma turma). Além disso, estima-se que mais de 100 estudantes indígenas do município estudam em Manaus em Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas. Esses dados totalizam 1.200 jovens indígenas que estão no ensino superior, dos quais 500 já concluíram a graduação e desses pelo menos 30 já estão em cursos de pós-graduação.

Pensar o futuro dos povos indígenas da região e planejar programas e ações que visem atender os seus direitos implica necessariamente considerar esse enorme contingente de novos profissionais e lideranças indígenas, pois com certeza farão diferença na condução dos rumos de suas comunidades, que torço para que seja para muito melhor. Mas isso não depende apenas deles, mas de toda a sociedade regional, principalmente das instituições públicas e das comunidades que precisam valorizar e dar oportunidades a esses profissionais, intelectuais e novos dirigentes indígenas.

Mas a história é sempre feita por caminhos tortuosos e a história de luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena não foi diferente. Após a experiência pioneira dos últimos anos do século XX, a educação escolar indígena no Alto Rio Negro continuou enfrentando muitas adversidades, avanços, desencontros e tentativas de retrocessos. Na gestão posterior à experiência coordenada por mim, a nova administração municipal (2001-2004) tentou por várias vezes desconstruir e anular os avanços e conquistas alcançadas nos anos de 1997-2000 no tocante ao concurso público específico e diferenciado e ao plano de carreira específico dos professores indígenas. Os estragos só não foram maiores graças à resistência dos professores indígenas que tiveram que enfrentar a política local para garantir as conquistas.

Segundo Albuquerque (2007), com a mudança no comando da prefeitura do município em 2001, o novo Prefeito Juscelino Otero Gonçalves, ex-diretor da FOIRN, colocou à frente da Secretaria Municipal de Educação uma professora não-índia, cuja primeira preocupação foi *apagar* da agenda política do município tudo o que se referia ao especificamente indígena, sobretudo as referências aos *subsistemas de educação indígena*. Por meio da Lei Municipal n° 135, de 20 de novembro de 2001, se reorganizou o “sistema municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira”, ficando tudo direcionado ao “reforço dos valores e conceito do homem amazônico” (Lei Municipal n° 135, Título II, art. 2°), em substituição a tudo o que dizia respeito, na Lei

087/1999, aos aspectos específicos das etnias que vivem no Rio Negro e a tudo o que se referia à “valorização das pedagogias próprias das comunidades indígenas”. Sem uma Lei que desse suporte às diferenças, o executivo municipal voltou a agir de acordo com o que lhe convinha. Quase tudo do grande Programa “Construindo a Educação Escolar Indígena” voltou à estaca zero no cotidiano das escolas, exceto quando as próprias comunidades tiveram força de impor os seus projetos, como foram os casos dos Tuyuca, dos Baniwa Coripaco e de algumas outras comunidades.

A administração municipal que assumiu entre 2005-2008, por sua vez, buscou consolidar as conquistas dos anos de 1997-2000 e avançar na direção de seu aperfeiçoamento, introduzindo novos conceitos e metodologias de implementação da política de educação escolar indígena, desta vez mais madura e com mais ferramentas conceituais, normativas e práticas desenvolvidas em outras regiões do país. Várias ações e programas foram retomados e aprofundados como o programa de formação de professores indígenas “magistério indígena II” desta vez organizado e estruturado segundo as áreas culturais e os grupos lingüísticos dos professores e das comunidades indígenas. Durante essa gestão o Ministério da Educação realizou um convênio com o município viabilizando uma transferência de recursos financeiros complementares destinados exclusivamente à educação escolar indígena. Tanto o governo federal quando o governo estadual havia avançado na direção da formulação e disponibilização de políticas de apoio aos municípios que atuam na educação escolar indígena. Programas disponibilizando recursos financeiros para a construção de escolas, para a formação de professores e para a elaboração de materiais didáticos específicos merecem destaque. Só o município de São Gabriel da Cachoeira recebeu no ano de 2007 um apoio financeiro complementar de R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) especificamente para a educação escolar indígena e o Governo do Estado do Amazonas havia recebido no mesmo ano mais de R\$ 22.000.000,00 (vinte e dois milhões de reais) só para a educação escolar indígena no Estado. Esses recursos vindos do Ministério da Educação em caráter complementar foram direcionados para ações estratégicas como construção de escolas, formação de professores e produção de material didático. O panorama já era outro e a educação escolar indígena começava a receber outra atenção por parte do poder central e o município tinha muito mais condições de desenvolver programas mais ousados e robustos, no âmbito da educação escolar indígena.

Mas o aspecto mais importante desta análise de experiência no âmbito governamental é o surgimento de novos atores indígenas que conseqüentemente

apresentaram novas possibilidades no relacionamento dos povos indígenas do Alto Rio Negro com o Estado brasileiro. Jean Paraíso Alves (2007:166) chama esse novo ator de “Intelectual Indígena”. Para este autor, o intelectual indígena é um produto do indigenismo de Estado na tentativa de cooptar o movimento indígena independente mediante a formação consciente de uma nova elite. Essa intelectualidade indígena teria escapado da estratégia de cooptação estatal/ocidental/burguesa e do controle dos princípios indigenistas tutelares e não-indígenas e passaram a construir seus projetos indianistas ou étnicos. No meu entendimento, se há algum fundo de verdade na afirmação que a intenção do governo era cooptar essas novas lideranças indígenas, no plano concreto isso nunca se efetivou plenamente, a não ser em casos bem específicos e pontuais, pois no âmbito geral, essas lideranças sempre mantiverem suas lealdades às suas comunidades, aos seus povos e às organizações. Essa lealdade às suas comunidades é uma das razões por que nenhum indígena até hoje alcançou algum cargo mais elevado na estrutura do poder do Estado (a não ser cargos eletivos no âmbito de municípios, como prefeitos e vereadores), pois, o intelectual indígena não é considerado suficientemente confiável (nada a ver com competência) para cargos mais importantes, por sua forte lealdade à sua comunidade. Isso ocorre, mesmo que, no âmbito do movimento indígena e em condições que não exige opção, essa intelectualidade indígena tenha passado a apresentar dupla lealdade: representa a comunidade “para fora” e “importa” formas dominantes e externos de atuação política, voltadas para a defesa de direitos a terra, à identidade, à educação escolar, à saúde e outros.

Outras experiências latino-americanas com “intelectuais indígenas” em relação ao Estado indicam que não se pode afirmar de forma categórica que nessa relação os indígenas sempre levam desvantagens no sentido de que são passíveis de manipulação ou cooptação. Estes sempre apresentam estratégias de resistência, reação dinâmica, construtiva e propositiva em defesa dos direitos de seus povos, mesmo quando aparentemente parecem ceder, pactuar ou mediar a relação em nome do Estado ou junto com o Estado. É isso que as experiências em curso no México, precisamente na região de Oaxaca, demonstram, onde os intelectuais indígenas foram e continuam sendo atores-chaves na luta pela autonomia étnica de seus povos, inclusive no âmbito, da estrutura político-administrativa do Estado mexicano. Sobre isso, Davi Recondo afirma:

Una nueva élite se instala, escolarizada, bicultural, pero que toma su experiencia del “mundo exterior”... para reivindicar una alternativa comunitaria no sólo en materia de desarrollo sino también de participación política...(RECONDO, 2007:99)

En Oaxaca, como en otros sítios, estos nuevos actores sociales van a constituir organizaciones orientadas a la promoción de los marcadores de la identidad indígena (lengua, instituciones comunitarias) y El desarrollo social y económico de su región (RECONDO, 2007:101).

Para o caso do Alto Rio Negro, ao termo “intelectual indígena” sugiro a denominação “novas lideranças políticas” (LUCIANO, 2006) por representar um conjunto mais amplo de atores indígenas não necessariamente escolarizado ou intelectualizado no campo acadêmico como a denominação sugere. No grupo dessa nova geração de lideranças políticas encontram-se jovens indígenas universitários, mas também jovens indígenas com escolarização média. Cito como exemplo, o caso do Prefeito e do Vice-Prefeito eleitos em 2008, ambos indígenas, que só possuem a formação de nível secundário (Ensino Médio) e que fazem parte dessa geração de novas lideranças. Mas é correto afirmar que os indígenas mais escolarizados exercem a função de vanguarda frente a este novo contexto e projeto sócio-político dos povos indígenas. O início das discussões em torno da moderna educação escolar indígena no Alto Rio Negro está diretamente relacionado ao conjunto de jovens indígenas com formação universitária que assumiu a gestão municipal em 1997, como já vimos no início deste capítulo. Tanto o prefeito e o vice-prefeito (índio piratapuya) eram oriundos da primeira turma do primeiro curso de filosofia da Universidade Federal do Amazonas oferecida na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. A gestão da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) que coordenou todo o processo de mudança da antiga política de educação rural para educação escolar indígena foi assumida por um grupo de indígenas oriundos do mesmo curso, inclusive o secretário (Baniwa).

Além disso, a idéia simplista de que a formação dessa “intelectualidade” seja produto do indigenismo estatal que se desviou do projeto, não me parece adequada por não contemplar suficientemente a amplitude e a diversidade de contextos e de situações do Alto Rio Negro. Entendo que não se trata nem de pura cooptação e nem de resistência à ela, mas uma busca por apropriação de processos sócio-políticos e econômicos em curso por meio dessa nova geração de lideranças. Isto porque se o propósito de cooptação do Estado era para garantir a integração dos indígenas à sociedade nacional, a rigor, não se pode afirmar que no caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro, isso não tenha acontecido por desejo deles. Mas os povos indígenas sempre desejaram que essa interação com o mundo externo, regional, nacional e global, ocorresse em seus termos, ou seja, sob seu controle. O que as novas lideranças fizeram foi capitalizar e canalizar suas habilidades e oportunidades a serviço desses interesses de

seus povos, principalmente por meio da escola e dos projetos de desenvolvimento, como ocorre entre os intelectuais indígenas de Oaxaca:

La mayoría regresa a su comunidad, que erigen en modelo frente a la anomia del mundo “occidental”. Esta acción puede parecer, a primeira vista, una conducta de repliegue como reacción a una integración frustrada o de rechazo de una modernidad percebida como amenaza para el orden tradicional. En realidad, refleja más un intento de controlar el desarrollo y de negociar la integración de las comunidades a la sociedad global en términos más favorables que los propuestos por el modelo en vigor (RECONDO, 2007:100).

A nova geração de lideranças indígenas de fato passou a constituir na atualidade a *intelligentsia indígena* que por meio de suas instituições comunitárias, suas autoridades, seus sindicatos, suas organizações étnicas, passaram a pressionar o Estado brasileiro pela criação de instituições e programas, a serem ocupados por pessoal indígena e não mais por “indigenistas”. Eles, por um lado, se transformaram em atores da revitalização étnica, e por outro, passaram a cobrar do Estado a formulação de políticas, programas e ações específicas voltadas para as comunidades e povos indígenas (ALVES, 2007: 186). Isso mostra com clareza uma mudança substantiva na relação povos indígenas e Estado, capitaneada por essas novas lideranças, permitindo que nos anos de 1990 as organizações indígenas saíssem de um diálogo marcado pelo conflito com o Estado, típico dos anos 1970 e 1980, e passassem a dialogar mais com os diferentes governos, tendo como foco os denominados projetos de desenvolvimento sustentável (LUCIANO, 2006), com agências nacionais e internacionais, vinculadas à sociedade civil, governos e organismos multilaterais. Frente a esta nova configuração do movimento indígena, Alves sugere que “o Estado brasileiro, em suas três esferas tem procurado formular, ou pelo menos simular a formulação, de políticas públicas que respeitem as comunidades, organizações e povos indígenas”. (2007:204).

Trata-se aqui de primeiras experiências de indígenas ocupando espaços públicos governamentais de gestão e representação na região. Trata-se de um novo contexto indígena e indigenista em que as novas lideranças põem à disposição do governo suas experiências, seus conhecimentos e capital social. Como afirma Alves, mais do que isso, “agora eles podem, depois de ouvir suas organizações e autoridades tradicionais, propor políticas públicas, visto que ocupam espaços importantes dentro do governo” (p. 253).

A partir da FEPI, queremos mostrar que índio é capaz, que o índio sabe, entende e tem sua política e pode decidir por ele mesmo, pelo seu povo, pelo seu território, pelo seu destino... O papel do governo é dar subsídio técnico e

financeiro para poder garantir a permanência e bem estar dos povos indígenas nos seus territórios. Ou garantir que o indígena quando ele queira sair pra outro lugar, que ele não se perca no espaço urbano (Bonifácio José, Apud ALVES, 2007: 284).

Essa nova atitude das comunidades e das lideranças indígenas do Alto Rio Negro, reativa, ativa e propositiva, tem também um sentido simbólico e prático de superação do passado opressor e auto-superação no presente, na medida em que essas estratégias visam a retomada da autonomia em parte perdida ou fragilizada ao longo do tempo de contato.

(...) assim, queira ou não [as escolas salesianas] nos ajudaram bastante. Apesar da influência na questão da cultura, mas assim ..., hoje vejo que formou muitos dirigentes, aprendemos muito. Digamos assim: Fomos massacrados por eles, mas ao mesmo tempo nós nos superamos. A gente hoje superou. O aluno superou o professor nesse caso. O que é ideal de todo mestre. (Mariazinha Baré, junho/2006, Apud ALVES, 2007: 258).

Neste sentido, os acadêmicos e profissionais indígenas bem sucedidos servem como exemplo e ajudam a despertar o orgulho étnico, a auto-estima e o auto-reconhecimento. A idéia de bem-sucedido aqui é no sentido amplo, desde aquele indígena formado que consegue bom emprego e salário na cidade e assim pode ajudar materialmente seus familiares que ficaram nas aldeias, até aquele indígena que foi estudar e voltou para sua comunidade, exercendo cargos e funções importantes para a vida da comunidade. Mas o bom exemplo de indígenas bem sucedidos vai além dos interesses materiais. Serve também para aumentar a auto-estima e superar os momentos de preconceito de que são vítimas constantes.

Uma coisa que percebi na faculdade D. Bosco na hora que cheguei, vi alguns indígenas com vergonha de se apresentar como indígena. E eu já cheguei logo falando: Eu sou índio e pronto. A partir daí muitos indígenas já sentiram também um pouco orgulhoso porque de tanto a gente ser subordinado por tanto tempo a condição de índio é um pouquinho vergonhosa. Os alunos índios dizem: poxa! Tem um professor aqui na faculdade que é índio também. Então com isso vi que alguns alunos se manifestaram também. (Benjamin Baniwa, Apud ALVES, 2007: 284).

Um aspecto que merece destaque no profissional indígena bem sucedido é a importância social e moral de ajudar a família. Tal desejo e atitude prática é muito forte entre os índios do Alto Rio Negro, como demonstra Lasmar (2005), com a recorrente fala de homens brancos que casam com mulheres índias, de que quando casam com uma índia na verdade estão casando com a família inteira. É importante ressaltar que diferentemente da família branca, onde os filhos esperam contar com a herança ou apoio

natural dos pais, entre as famílias indígenas do Alto Rio Negro, acontece o contrário, são os pais que esperam naturalmente receber apoio dos filhos, porque estes podem, com estudos, ter emprego ou outra fonte de renda. O maior orgulho de um filho indígena é poder ajudar os pais, principalmente quando se trata de presentes de valor simbólico relevante, como motor de popa, espingarda, casa. Entre as famílias brancas o mais comum é o pai ter orgulho quando pode ajudar o filho ou dar de presente um carro, um apartamento, estudo, uma faculdade ou uma herança.

Deste modo, foi se formando no Alto Rio Negro um conjunto cada vez maior e mais qualificado de lideranças indígenas, que gradativamente vai ocupando espaços privilegiados desde o nível das aldeias, do município, do Estado e do país. Se antes essa elite política nativa, dentre a qual os docentes indígenas, atuavam como reprodutoras da ideologia nacional, atualmente pode se vislumbrar outro movimento onde essa nova geração de lideranças busca apoiar prioritariamente a luta por formulação e atualização de “ideologias étnicas” por parte do movimento indígena e da intelligentsia indígena. Essas ideologias étnicas seguem um repertório diverso de demandas, prioridades e estratégias, mas apresentam em comum, na maioria dos casos, a luta por autonomia e por protagonismo em todos os processos de construção de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, por meio do diálogo com o Estado e com a sociedade nacional e internacional. Estas ideologias étnicas, por sua vez, são disseminadas, atualizadas e reelaboradas por diversos atores, dentre eles os professores indígenas na sala de aula.

Não temos médico, não temos enfermeiro, então o projeto de cota ao estudante indígena é projeto de dez anos. Porque tava iniciando a discussão de universidade indígena aqui. Só que uma universidade indígena pensada por uma antropóloga do Rio de Janeiro (...). Eu acho que não tem que ser assim. Queremos futuramente discutir uma universidade dos próprios índios para os próprios índios (...). Então daqui a dez ou vinte anos, o entendimento é que nós tenhamos trinta profissionais. Trinta médicos, trinta advogados, trinta engenheiros. Aí sim, poderemos melhor discutir uma universidade indígena porque cada um desses (profissionais indígenas) vai entender qual é sua escola, também conhecer os conhecimentos não indígenas e que tipo de universidade queremos para nós, para os nossos filhos. (Bonifácio José, Apud ALVES: 288).

Mas toda conquista traz também novos desafios. Dois desafios merecem destaque considerando o foco deste trabalho. O primeiro diz respeito à relação dos povos indígenas com os antigos e novos parceiros e aliados neste novo contexto e caminho rumo ao protagonismo e autonomia. O segundo desafio é enfrentar as próprias contradições que o caminho de interação ou integração com a sociedade global produz.

Com o surgimento de novas lideranças políticas, constituindo-se como a nova *intelligentsia*, o movimento indígena entra em choque, por idéias e cargos, com o “indigenismo” e com os indigenistas:

Elas [ONGs] foram muito importantes na contribuição da nossa própria articulação, nos orientaram muito. Ajudaram o nosso olhar sobre o mundo na organização do movimento, questão administrativa, financeira. O que eu acho hoje, uma crítica que eu teço às organizações, é que as vezes a gente tem que fazer aquilo que é do interesse deles e não o contrário (...). Mas hoje é assim, as organizações indígenas dizem: Olha, gente quer fazer isso. Eles dizem não. Pra isso a gente não faz. A gente faz se for pra isso. Quer dizer, no fundo eles ditam o que a gente deve fazer. Mas cabe ao movimento indígena se organizar, discutir e dizer: Olha, quem manda aqui somos nós, querem ajudar, nos ajudem. Não pode é impor o que a gente tem que fazer. (P. S – maio/2007, Apud ALVES, 2007:303).

A ocupação de espaços públicos governamentais têm sido uma das principais estratégias adotadas pelos povos indígenas do Alto Rio Negro na defesa dos seus direitos, mas principalmente na busca por retomada de suas autonomias e bem-viver na atualidade. Dentro dessa estratégia, a escola têm sido um importante instrumento de formação, qualificação e conscientização. Nessa perspectiva sócio-política, o papel das novas lideranças ou “intelectuais indígenas” tem sido fundamental para abrir caminhos em busca de uma relação menos desigual com a sociedade nacional e com o mundo. Para essas lideranças a primeira conquista foi a domesticação dos brancos, principalmente dos brancos do poder, que passaram de inimigos e ameaças para potenciais aliados, pelo menos em alguns casos e circunstâncias.

Quando o movimento indígena foi criado se pensava de que havia uma barreira que dividia o Estado e o movimento, como se nós não fôssemos cidadãos brasileiros. Depois de dez ou quinze anos de luta, inclusive com a formação de profissionais indígenas, viu-se a necessidade do movimento indígena ter seu representante também dentro do Estado. Não significa dizer que o movimento passou a ser submisso ou subordinado ao Estado brasileiro, mas uma conquista para que os direitos dos povos indígenas fossem concretizados com a participação de parentes dentro dessas instituições (Orlando Baré, Apud ALVES, 2007: 308).

Para garantir este projeto político é que esses povos apostam e investem na formação escolar, universitária, técnica e política. As questões que envolvem a autonomia e a relação dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade nacional e global serão abordadas nos capítulos que seguem.

CAPÍTULO IV

OS DILEMAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO RIO NEGRO



Neste capítulo meu objetivo é desenvolver reflexões críticas acerca de alguns conceitos e empreendimentos político-pedagógicos da prometida escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural em processo de construção na região do Alto Rio Negro. A idéia de escola indígena diferenciada e intercultural no âmbito de políticas públicas governamentais foi inaugurada pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que definiu a escola indígena como responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação “diferenciada”, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas à realidade vivida nas comunidades.

Farei o percurso analítico, abordando, em primeiro lugar, o processo sociohistórico que forjou esses conceitos e, em segundo lugar, apresentando um rápido “estado da arte” das discussões e das experiências em curso que buscam materializar tais conceitos e projetos e, por fim, arriscando apresentar algumas possibilidades futuras para o debate. No âmbito teórico, tratarei escola indígena diferenciada na perspectiva

conceitual mais comum utilizada pelos antropólogos, educadores e professores indígenas ou como afirma Lopes da Silva (2001):

Aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena... (p.116).

Lúcia Alberta Baré, mestre em educação, define a escola indígena “como espaço de diálogo possível entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da sociedade moderna” (Entrevista concedida em 26/04/2011 em Brasília). O aspecto central nessas definições é o papel duplo da escola indígena: valorização e transmissão de conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade moderna. O foco central da análise é discutir as possibilidades e as condições que a escola indígena dispõe para cumprir esta dupla e complexa função.

O ponto principal da minha análise parte da percepção de que as propostas de especificidade, diferenciação, interculturalidade, diálogo intercultural no âmbito da escola indígena contemporânea não foram suficientemente capazes, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas dela. O líder, professor e mestrando baniwa em ciências sociais na Universidade de Brasília, Domingos Camico diz que

“a escola indígena da forma como está concebida não dá conta de estar trabalhando as questões da cultura, da língua, da identidade e dos conhecimentos tradicionais indígenas e ao mesmo tempo trabalhar os conhecimentos modernos e científicos” (entrevista em 14/12/2010, Brasília/DF).

Segundo este raciocínio, a escola indígena, nas suas mais variadas acepções, modelos e experiências, não têm conseguido nem formar “bons indígenas” e nem “bons cidadãos” brasileiros para enfrentar o mundo atual, como esperam as comunidades indígenas, por não conseguir articular de forma adequada os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos. Isto porque a escola desejada pelos indígenas precisa atender essa duas perspectivas, tão bem expressa no documento final do I Seminário de Ensino Médio Integrado Indígena realizado na Maloca da FOIRN em São Gabriel da Cachoeira/AM, em março de 2008:

O ensino médio intercultural e diferenciado deve articular os conhecimentos técnico-científicos e etno-culturais que possibilite um ensino que atenda os projetos societários de cada povo... Além disso, o curso deverá contribuir na formação da cidadania indígena, desenvolvendo nos alunos uma formação política e crítica diante das realidades locais e globais, tornando-se conhecedores e divulgadores dos direitos fundamentais dos povos indígenas.

Experiências em curso sugerem que a escola indígena (é como passarei a designar a escola com as qualificações de específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural) tem nivelado por baixo a qualidade do ensino, forjando um novo indígena que, por um lado, pouco conhece sua realidade e cultura indígena em decorrência do processo de distanciamento gradativo em função da escola e, por outro lado, também pouco domina a realidade e os códigos da sociedade nacional e global. Ou seja, em função da organização do tempo, espaço e conteúdos adotados pela escola indígena, copiada ou espelhada no modelo de escola branca, não é possível atender adequadamente as demandas e anseios das comunidades indígenas. Há consenso entre educadores de que a escola atual não consegue atender adequadamente a sua tarefa junto a sociedade nacional. Como se pode esperar que dê conta das demandas específicas dos povos indígenas, que demandam além dos conhecimentos modernos, os conhecimentos e valores tradicionais?

Também existe a idéia de que a escola indígena precisa resolver todos os problemas das relações altamente assimétricas entre os dirigentes da sociedade nacional e os povos indígenas. Em uma sociedade de imensa desigualdade social, como é a brasileira, a escola não pode resolver tudo. Se não resolve para os não-indígenas porque deveria resolver para os indígenas? Essa incipiência do empreendimento escolar produz novas gerações de indígenas em parte incomodadas ou preocupadas por não conseguirem corresponder às expectativas de suas comunidades, principalmente quando se trata de jovens que saíram para estudar fora de suas aldeias com o mandato de suas comunidades, como é o caso dos estudantes universitários das Ações Afirmativas que em geral conseguem as vagas com anuência formal (carta de recomendação) de suas lideranças. O mesmo acontece no campo profissional pelas dificuldades que enfrentam na concorrência no mundo do mercado de trabalho ou no próprio processo escolar em níveis mais elevados. Sobre isso Luís Tucano, acadêmico de Biologia na Universidade de Brasília, afirma:

Meu objetivo no momento é me formar, pois a pressão da comunidade e da universidade em cima de nós estudante está muito forte e penso que será uma grande conquista. Em seguida pretendo profissionalmente trabalhar em cima do movimento indígena e ao mesmo tempo ingressar no mestrado (entrevista por e-mail em 2010).

Mas este projeto do Luís Tucano não é simples e fácil. A formação universitária de indígenas, em si mesma, não tem facilitado aproximação desses profissionais indígenas com o movimento indígena. Os principais argumentos das lideranças do

movimento são referidos à falta de capacidade e de experiência dos profissionais indígenas egressos das universidades, razão pela qual ainda preferem assessores brancos. Meu entendimento é que esta desconfiança de fato está ligada à baixa qualidade de formação em todos os níveis escolares e universitários, que para mim está relacionada ao modelo de escola indígena que divide o tempo e o espaço semelhante à escola branca, sendo que esta utiliza este tempo e espaço para trabalhar apenas os conhecimentos universais, enquanto que a escola indígena com o mesmo tempo e espaço deveria trabalhar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais.

Esta pode ser a razão principal pela qual muitos jovens estudantes indígenas não conseguem voltar para suas comunidades após conclusão de seus processos formativos, por insegurança ou mesmo pela certeza de que não poderão contribuir com suas comunidades nem mesmo nas práticas cotidianas da vida tradicional, pois até isso perderam, em consequência do longo tempo fora das aldeias. O retorno à comunidade só é facilitado nos casos em que se trata de emprego garantido, portanto, na condição de assalariado, e em geral, como funcionário público, como ocorre com maior frequência no caso dos professores indígenas.

Também se entende como função da escola indígena o estabelecimento de espaço intercultural baseado no diálogo entre saberes e não entre culturas ou entre sociedades, pois como afirma Santos “no diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (SANTOS, 2003:443). O grande desafio é como desenvolver essa dialogia no âmbito das escolas, mesmo considerando aquelas mais avançadas em termos de diferenciação, como são as escolas-pilotos. A primeira questão é a própria organização do tempo e do espaço, capaz de dar conta da ampliação de conhecimentos demandados, tradicionais e modernos, como quer a acadêmica baré de engenharia florestal na Universidade de Brasília quando afirma que “a escola deveria, em primeiro lugar, ensinar a nossa cultura, línguas e tradições para não se perderem e em segundo lugar, ensinar as coisas dos brancos, como as leis e outros conhecimentos de que precisamos (Suliete Baré, 14/12/2010 em Brasília).

Na prática, os povos indígenas esperam que a escola indígena ajude a resolver suas necessidades concretas a partir das técnicas do mundo branco. Do estudante indígena é esperado que dominem, por exemplo, as técnicas de agricultura, piscicultura, produção de anzol, sabão, sal, roupas, calçados, facões e outras ferramentas, produtos e serviços que precisam para melhorar suas condições de trabalho e de vida e que, após

concluírem seus estudos, voltem para produzir nas aldeias ou ajudar a acessar esses bens e serviços. O professor e liderança tuyuca, Higino Tenório, afirma que além de valorizar e divulgar as culturas e os conhecimentos tradicionais, a escola também deve possibilitar a aquisição de “mais técnica, competência e habilidades para desenvolver trabalhos produtivos... Se falamos de sustentabilidade, a gente quer um biólogo ou um nutricionista para melhorar aproveitamento das frutas e técnica para melhor produzir” (depoimento no I Seminário Projeto de Formação Superior Indígena, interdisciplinar e muticultural do Rio Negro, agosto/2009). Tudo isso não precisa ser em detrimento das tradições, culturas e identidades dos estudantes indígenas. Como se vê não se trata de esperar ou se orgulhar de estudantes que voltem para as comunidades com muitos diplomas ou com prestígio ou fama de intelectuais, que parece ser a principal preocupação, metas e objetivos das escolas e das universidades.

Para entender a contradição é necessário ter em mente o processo histórico que conduziu à forma atual de incorporação da instituição escolar na vida dos povos indígenas. Mas antes de mergulhar neste longo caminho de escolarização indígena moderna no Rio Negro, é importante destacar que para os povos indígenas a instituição escolar é hoje uma “necessidade pós-contato” (DIAS DA SILVA, 1998: 31), um desejo e um direito, qualquer que seja sua vertente político-pedagógica e ideológica. Esses povos não abrem mão do acesso à escola, pois lutaram ao longo do tempo para que esse acesso se tornasse um direito e uma realidade. Em segundo lugar, é importante considerar que em muitas situações, a escola não foi imposta a eles, mas sim, por convencimento de que ela é o instrumento de civilização e progresso do homem branco, incorporada à visão local, ou mesmo por reivindicação consciente como acontece na atualidade em toda a região. Deste modo, o que foi imposto foi uma visão de mundo próprio dos povos europeus e não a Escola, embora ela seja um dos instrumentos dessa visão, mas não necessariamente. A escola não precisa ser apenas instrumento de reprodução da visão de mundo do ocidente europeu, pois se abrem possibilidades para se repensar as escolas indígenas como instrumento também de produção e reprodução de outras visões de mundo e de modos de vida. Os povos indígenas do Alto Rio Negro, a exemplo das comunidades indígenas do Canadá, também fizeram e estão desenvolvendo processos de apropriação da antiga escola colonial para atender suas demandas e interesses atuais (DYCK, 1997). Em terceiro lugar, os povos indígenas no Brasil ainda não pautaram de forma sistemática e qualificada em sua agenda interna a reflexão e o debate sobre o papel e o impacto da escola na e para a vida futura de suas

coletividades, limitando-se à discussão de sua necessidade e importância como direito subjetivo e instrumental. Isso pode ser percebido pela pouca importância conferida a participação indígena quando se trata de discussão de projeto político-pedagógico da escola ou nos momentos e espaços privilegiados de mobilização e articulação do movimento indígena junto ao governo.

Dito isso, passamos agora a traçar brevemente o percurso sociohistórico da significação e da internalização estratégica da escola pelos indígenas. A primeira questão que ajuda a entender este percurso é o fato de que a origem da escola é o ocidente europeu, que tinha uma visão particular sobre o mundo, baseada fundamentalmente na idéia etnocêntrica de que só os povos europeus possuíam civilizações, pois só eles possuíam cultura, conhecimento, saberes, ciências e valores. Os povos europeus nunca conceberam o relativismo cultural como possibilidade concreta. Não é por acaso que vivemos num mundo dirigido pela supremacia da visão dos modos de vida das sociedades européias, na política, na economia, na religião e em outras dimensões da vida, das quais os povos indígenas não estão isentos.

Segundo essa visão dos colonizadores, os povos colonizados, dentre os quais os povos indígenas, não possuíam cultura, não detinham saber, não possuíam alma nem espírito. Por isso eram considerados e tratados como povos bárbaros, sem civilização, sem progresso, sem religião e, portanto, sem humanidade, razão pela qual, pela espada e pela cruz, deveriam ser humanizados, para então se tornarem civilizados, patrióticos e cristãos. Foi assim que os conhecimentos, os saberes e os valores indígenas foram ignorados, negados e combatidos, inclusive por meio da violência física, como vimos nas experiências das escolas-internato no capítulo 3. Em minha opinião a principal estratégia de dominação aplicada pelos colonizadores, além da violência física, foi a violência psicológica e cognitiva, forçando os indivíduos e coletividades indígenas ao desprezo e negação de si próprios, conduzindo-os ao nível mais baixo de auto-estima e sentimento de culpa por seu nível de “atraso” civilizacional, muito bem representada na figura genérica e pejorativa do “caboclo”, gerando uma espécie de política de “caboclismo” principalmente na região amazônica e em especial na região do Alto Rio Negro, conforme noção desenvolvida por Cardoso de Oliveira (1996:117).

Mas tudo isso se deu no campo do discurso e da estratégia política, uma vez que na prática não foi isso. Sabemos que desde o início da colonização os conhecimentos e as tecnologias indígenas foram imprescindíveis para a sobrevivência dos colonizadores e para o desenvolvimento das atividades coloniais. O sucesso do empreendimento

colonial, em grande medida, dependeu dos conhecimentos dos povos indígenas, como são os conhecimentos profundos sobre a geografia, sazonalidade do tempo a até mesmo o domínio de conhecimentos de medicina tradicional e de culinárias regionais desses povos. Principalmente no período inicial do processo colonial os colonizadores foram dependentes dos conhecimentos indígenas e ao longo do tempo muitos desses conhecimentos foram sendo incorporados às culturas regionais e até nacional.

O problema é que a prepotência dos “civilizados” europeus sempre impediu o reconhecimento ainda que tácito da contribuição dos povos indígenas em todo processo de formação do Estado e do povo brasileiro. Essa questão só pode ser compreendida à luz da visão cosmológica das sociedades européias cristãs fundamentadas na idéia de “povos escolhidos”, povos prediletos dotados pelo Deus “todo-poderoso” judaico-cristão de verdades absolutas, portanto, únicos (TOURAINÉ, 2009). Como isso era uma questão de fé não se podia admitir que outros povos pudessem também ter planos humanos e divinos semelhantes, muito menos concorrentes.

Essa visão predominante ao longo do processo colonial, imperial e republicano brasileiro foi aos poucos sendo minada, abrindo espaço para outros povos e outras culturas humanas, portadores de outros horizontes socioculturais, cosmológicos e epistemológicos. Mas somente a partir da Constituição Federal de 1988 essa possibilidade pode se tornar realidade concreta, ao se reconhecer a capacidade civil indígena e com ela o reconhecimento de seu patrimônio imaterial e material. Com isso os saberes, as tradições e os modos de vida indígena foram reconhecidos, merecendo proteção e promoção do Estado agora denominado pluriétnico e multicultural.

Artigo 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.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

A sociedade civil brasileira, incluindo o movimento indígena organizado, aproveitou esta intencionalidade da legislação brasileira para cobrar do governo mudança de atitude no relacionamento com os povos indígenas, sob o auspício dessas novas orientações políticas e jurídicas. Desde então, o discurso predominante dos governos na orientação das políticas indigenistas foi impregnado de idéias e conceitos modernos como valorização da diversidade cultural, promoção do diálogo intercultural e da promoção da participação e do protagonismo indígena. Tais princípios foram

consolidados por meio da ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) pelo Brasil em 2004, dando-lhe força de lei.

Após duas décadas da promulgação da atual Constituição Federal, que consagrou os preceitos da pluriethnicidade, do multiculturalismo e da interculturalidade na sociedade brasileira, podemos dizer que houve muitas mudanças predominantemente na forma da relação do Estado e dos governos com os povos indígenas, uma vez que a efetividade de políticas públicas adequadas e de qualidade destinadas a eles ainda não foi satisfatoriamente alcançada. Embora seja possível reconhecer melhorias nos serviços públicos de saúde, educação, auto-sustentação e segurança territorial, os povos indígenas continuam enfrentando sérias dificuldades e problemas básicos nessas políticas, principalmente quanto à formação de recursos humanos, materiais específicos e qualificados, infra-estrutura e recursos financeiros, mas, sobretudo quanto à qualidade da escola indígena no sentido de uma educação indígena.

Por outro lado, é necessário reconhecer a significativa mudança na forma da relação. Em pouco tempo, os povos indígenas, de tutelados, incapazes e ameaças passaram a ser considerados como sujeitos de direitos. Como exemplo, podemos citar algumas conquistas importantes nessa direção, como são i) espaços de poder conquistados, embora ainda em níveis locais ou nacionais de menor relevância, como prefeituras, câmaras de vereadores, secretarias estaduais e municipais; ii) espaços e instrumentos de consultas públicas, tais como conferências nacionais, estaduais e municipais que tratam de políticas públicas de seus interesses; iii) espaços no mundo acadêmico e iv) espaços formais deliberativos e consultivos de representação e controle social. Esses espaços de cidadania possibilitaram que a temática indígena e principalmente as demandas dos povos indígenas comesçassem a fazer parte da agenda nacional e a ser de domínio cada vez maior por parte da sociedade brasileira.

Diante desse novo quadro, podemos sugerir que a chegada dos povos indígenas às mesas de consulta, diálogo, negociação e formação (processos de aprendizagem) junto aos governos pode significar uma possibilidade de tornar realidade, pelo menos em parte, os direitos indígenas garantidos na Constituição, desde que os seus representantes estejam qualificados para o exercício efetivo de suas funções. Para isso uma adequada formação política ou escolar é necessária, para evitar o que a antropóloga e funcionária da Agência de Cooperação Alemã (GTZ, hoje GIZ) Sondra Wentzel me disse em entrevista em 2005 que existem aberrações entre lideranças indígenas quando não desenvolvem auto-reflexão sobre como hoje em dia estão aproveitando os

instrumentos dos brancos. Segundo ela, sem isso, “viram políticos piores que os políticos brancos, na hora de escolher seus parceiros, definir suas prioridades de luta e defender/construir políticas públicas de interesse coletivo e não individual”. Isto porque o modelo político, branco ou indígena, é um modelo hegemônico. Tal afirmação remete-se ao “índio hiper-real” de que já falamos.

A tarefa de dirigente indígena qualificado e coerente com os anseios coletivos de seu povo não é fácil, considerando o processo histórico tutelar, paternalista e clientelista que ainda continua orientando a percepção e o comportamento da maioria dos dirigentes, gestores e técnicos governamentais, indígenas e não indígenas. Afinal de contas, os instrumentos de sedução, cooptação e pressão do Estado sobre os dirigentes indígenas continuam operantes e cada vez mais sofisticados, discretos e complexos, o que exige alta consciência e capacidade analítica e crítica por parte desses dirigentes.

Os longos anos de presença dos colonizadores europeus próximos ou juntos às aldeias e terras indígenas do Alto Rio Negro tornaram desejável para os povos indígenas a interação com o mundo moderno, pela necessidade e interesse de acesso a conhecimentos e tecnologias que os ajudem a melhorar suas condições de vida. Ou seja, esses povos querem como direito o acesso aos bens tecnológicos. Esse desejo não se limita apenas ao acesso a bens e serviços, mas também ao direito de incorporar aos seus modos de vida alguns modos de vida próprios das sociedades modernas. Cito como exemplo, o desejo de ter uma canoa motorizada no lugar de canoa a remo, para vencer com maior facilidade e menos sacrifícios, as longas distâncias entre as aldeias e os locais de roça, da pescaria e até para visitas esporádicas as famílias distantes. É comum ouvir dos pais de família de que é muito melhor ser um assalariado e poder comprar comida na mercearia quando der fome do que ter que pescar ou caçar todo dia, muitas vezes em condições extremamente adversas, e sem nenhuma certeza que se vai conseguir algo para dar de comer aos filhos.

Para os baniwa, os critérios de “melhorias” estão essencialmente relacionados às facilidades que os bens (técnicas e tecnologias) e serviços (assistência à saúde, hospital, políticas sociais que facilitam acesso a produtos industrializados de utilidade básica) do mundo branco podem oferecer-lhes. Nos últimos anos, ter bom emprego, bom salário, casa de telha ou alumínio, roupas e calçados também começaram a fazer parte dos critérios de vida melhorada. A origem desse conceito de “melhorias” relacionado a bens do mundo branco remonta de certo modo ao período do regime dos patrões do início do século XX. No “regime de patrões” os “regatões” abasteciam as

famílias com bens industrializados como motor marítimo, espingarda, terçado, machado, roupas, sabão, sal, querosene, anzol, linhas de pesca, biscoitos e outros produtos considerados de necessidades básicas ou objetos de desejos como perfumes, em troca de mão-de-obra ou produtos extrativistas, como a seringa, a piaçava, o cipó e outros, sempre no regime de aviamento. Na época do auge do trabalho missionário, foram eles que abasteceram os povos indígenas, por meio das cantinas que mantinham nos centros missionários, também em troca de mão-de-obra e artesanatos. A partir dessa experiência, a posse desses bens passou a ser não apenas um indicador de capacidade de trabalho, mas principalmente um indicador de “melhores condições de vida” de uma família ou até mesmo um indicador de civilidade das pessoas, das famílias e do povo. É de posse desses bens, resultante da facilidade de acesso e comunicação com os regatões, somado ao domínio razoável da língua portuguesa, que os barés do Rio Negro chegaram a se considerar superiores ou “civilizados” em relação aos povos habitantes dos afluentes do Rio Negro, considerados “atrasados”, porque eram mais carentes desses bens, em função das dificuldades de acesso a eles, imposta pelas grandes distâncias que os separavam dos patrões ou dos missionários. Ocorre que nos dias de hoje não existem mais os “regatões” e nem os “missionários comerciantes”, o que os obriga a ir em busca de outros meios (escola, emprego) que os possibilitem acesso aos bens e serviços básicos.

Essa nova concepção de vida ou bem viver indígena contemporâneo, associada à apropriação de bens e serviços do mundo moderno e junto com a escola, formam elementos de força sedutora que mais impactam a vida atual dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Isso porque realizar essas “melhorias” inevitavelmente traz consigo para dentro das comunidades indígenas o pacote ideológico que vem com receitas de “como pensar e o que se deve pensar”, além do pacote ideológico do mundo capitalista, consumista, materialista e individualista das sociedades modernas européias e neoeuropéias. Não considero essa mudança de todo negativo. A vida indígena tradicional não é fácil, principalmente no tocante à luta diária por sobrevivência alimentar. É justo e legítimo que os povos indígenas queiram melhorar essas condições de trabalho, de deslocamento e até lazer com auxílio das tecnologias do mundo moderno. Além disso, mesmo considerando as influências e impactos produzidos pelas ideologias externas que acompanham a nova concepção de “melhorias de vida”, os povos indígenas apresentam capacidade para manter o equilíbrio necessário para a continuidade de seus projetos etnopolíticos específicos, em suas bases cosmológicas,

filosóficas e sociopolíticas. Em minha dissertação de mestrado (LUCIANO, 2006) mostrei como os baniwa, ao desenvolver um projeto de produção e comercialização de artesanato, foram capazes de negociar seus critérios e condições de trabalho, para não sucumbirem à lógica padrão da (i)racionalidade temporal, espacial e econômica do mercado. Um desses critérios negociados e adotados foi de não seguir a lógica sistemática de produção, em termos de tempo e quantidade. As pessoas e as famílias só deveriam se dedicar à produção dos artesanatos em tempos vagos e periodicamente, para não interferir nos cotidianos tradicionais de trabalho de roça, de caça e pesca, e principalmente no calendário das atividades culturais. Isso implicava em não poder garantir aos compradores e financiadores regularidades e quantidade na entrega da produção. Do contrário, as pessoas e as famílias se tornariam meras peças da cadeia produtiva do mercado, desestruturando completamente a vida cotidiana.

Durante o desenvolvimento de entrevistas junto aos estudantes indígenas pude perceber que quase todos, ao serem perguntados sobre a razão de tanto esforço e sacrifício enfrentados ao longo dos anos de estudos, responderam entre outras coisas, para ajudar a família. Esta vontade de ajudar a família é muito forte entre os povos indígenas, que significa buscar meios e condições mais adequadas que facilitem os trabalhos e o dia-a-dia das pessoas e da comunidade. Minha sobrinha Marta Jacira, que mora com a minha família há cinco anos e hoje está cursando o terceiro período de Letras, sempre lembra nos momentos de dificuldades em seus estudos que todo sacrifício vale apenas, pois o objetivo é um dia poder ter um emprego, ganhar seu dinheiro e assim poder ajudar os pais a diminuir o sofrimento que eles enfrentam na aldeia para sobreviver. Em meu entendimento, os povos indígenas do Alto Rio Negro buscam, por meio da escola e da universidade, não só aquilo que os povos indígenas da região andina denominam de “bem viver” enquanto busca por harmonia entre o homem e a natureza onde a natureza é mais importante. Entendo que esses povos buscam além do “bem viver”, também o “viver melhor” ou “viver bem”. Os defensores da ideia de “bem viver” dizem que o conceito de “viver bem” é próprio da sociedade capitalista, que passa pelo acesso e acumulação de meios para se alcançar determinada qualidade de vida, mesmo que para isso sejam necessários processos de submissão e exploração entre os homens e entre os homens e a natureza. Pessoalmente acredito que é possível buscar o “viver bem” sem necessariamente ferir os princípios do bem viver. David Choquehuanca, índio Aimara, Ministro das Relações Exteriores da Bolívia e especialista em cosmovisão andina, afirma que o Bem Viver pode ser resumido como

viver em harmonia com a natureza, algo que retomaria os princípios ancestrais das culturas indígenas.

Queremos voltar a viver bem, o que significa que agora começamos a valorizar a nossa história, a nossa música, a nossa vestimenta, a nossa cultura, o nosso idioma, os nossos recursos naturais, e depois de valorizar, decidimos recuperar tudo o que é nosso, voltar a ser o que éramos” (DAVI CHOQUEHUANCA, Jornal Boliviano La Razón, 31.01.2010, tradução de Cepat).

Para David Choquehuanca, a idéia de viver melhor é baseada na dignidade, ou seja, envolve qualquer atitude ainda que exploratória, injusta e desigual desde que digna. Ele cita exemplos como o trabalho escravo que pode ser digno e vender bombom nas ruas como trabalhos que podem ser dignos; no entanto não possibilitam o Bem Viver. Ao contrário, segundo ele, o Bem Viver está fundamentado na identidade ou como ele afirma:

Al contrario, el vivir mejor está respaldando la dignidad, el trabajo digno de esclavo en las haciendas, el trabajo digno de vender caramelos en la calle, lustrar sapato o ser aparapita, cargando bultos a los patrones.... El vivir mejor cree en la justicia social, aunque nunca há habido justicia. La justicia solo existe para unos pocos en la práctica, cuando ellos logran alcanzar lo que entienden que es “justo” para ellos...(CHOQUEHUANCA, 2010, Jornal Boliviano La Razón, 31.01.2010).

Para se compreender a visão e a opção política sustentada por Choquehuanca é necessário levar em conta a história de colonização de seu povo e o contexto político atual em que vivem. O principal aspecto que baseia a definição de tal posição está relacionado ao fato dos índios da Bolívia estarem nos últimos anos em um processo de retomada mais robusta e ampla da autonomia de seus poderes políticos sobre seus territórios, suas vidas e sobre seu país, o que os impelem a estabelecer discursos simbólicos para marcar posição e espaço próprio no cenário nacional e internacional. Não acredito que os povos indígenas da Bolívia queiram de fato voltar aos modos de vida do passado e que querem abdicar dos benefícios materiais da modernidade. Não é o que se percebe na vida práticas deles, quando lutam por melhorar as condições econômicas, políticas, sociais e culturais dos seus povos e país. Penso que o que buscam mesmo é uma autonomia, que lhes permita, a partir das referências do passado, reorganizar e reestruturar suas vidas.

Entendo que os povos indígenas do Alto Rio Negro anseiam uma vida de bem viver, mas para isso optaram apropriar-se de alguns instrumentos da política do viver melhor, principalmente para equilibrar forças políticas e técnicas em vista da retomada

da autonomia interna, necessária para a reconstrução do bem viver. Esses povos querem assegurar o “bem viver” inclusive a partir da luta por “viver melhor”. Para exemplificar esta afirmação, cito dois depoimentos registrados no relatório final do Seminário Manejo do Mundo, realizado em abril de 2010 em São Gabriel da Cachoeira/AM:

Necessidade de incorporação de conhecimentos, ferramentas dos brancos, da ciência ocidental para enfrentar alguns desafios e mudanças que se vê no mundo de hoje, para os quais os conhecimentos e práticas indígenas não teriam, necessariamente, soluções (Heny Barreto, Relatório Manejo do Mundo – II Seminário, página 24).

O diretor da FOIRN, Maximiliano Menezes Tucano, por sua vez diz:

Nós temos a possibilidade de ter uma universidade que os brancos possam se inscrever e aprender conosco; e a gente aprender com eles, para os dois somar conhecimentos para podermos manejar o mundo melhor (Relatório Manejo do Mundo – II Seminário, página 9).

Em meu entendimento há uma diferença significativa em relação entre as idéias postuladas pelas lideranças indígenas bolivianas e as idéias defendidas pelas lideranças indígenas do Alto Rio Negro, quanto ao lugar do passado e da tradição. Enquanto os primeiros se referem ao passado e à tradição como possibilidade de retorno, as lideranças altorionegrinas falam predominantemente de valorização e referência cultural ancestral. Ou seja, os povos indígenas do Rio Negro não pensam resgatar ou voltar a ser o que eram antes, o que é impossível. Suponho, inclusive, que os indígenas da Bolívia estejam falando figurativamente, pois sabem que ninguém pode retornar ao passado não só pela sua complexidade quanto por que ninguém almeja isso. Vejo também como expressões diferenciadas de afirmar um projeto indígena para o futuro. Os povos andinos há muito tempo, adquiriram acesso ao mundo moderno e hoje estão buscando um ponto de equilíbrio, uma vez que esse acesso não foi capaz de resolver tudo o que esperavam resolver com a modernidade. Neste sentido, a ancestralidade pode servir como recurso político-metodológico para expressar a vontade de buscar nas experiências ancestrais alguma referência que ajude no debate e na formulação de alternativas que ampliem as possibilidades de soluções dos desafios atuais dentro da modernidade. Creio que esta polarização tradicional/moderna, como afirma Oliveira (1988), não ajuda a explicar a situação atual, o que nos impele a buscar outros referenciais explicativos para a situação. Os povos andinos e os povos altorionegrinos passaram por processos históricos muito diferentes de colonização. Pensar o passado é também pensar um caminho para o futuro, segundo os indígenas do Brasil. Por isso a

escola é percebida como instrumento para ajudar a construir o futuro e não para recuperar o passado, embora a tradição e a identidade continuem como referências indispensáveis para esses projetos de futuro, devendo por isso ser valorizadas e perpetuadas. O relatório do Seminário Manejo do Mundo assim resume a idéia:

“Não se está propondo a volta à maloca ou ao jurupari, enquanto formas de transmissão antigas, já que o meio social mudou e a forma de transmissão não é mais essa. A questão é discutir o modelo e a idéia de escola, nova escola, outra escola, outra coisa...(Relatório Manejo do Mundo – II Seminário, página 23).

Esclarecida essa opção estratégica dos povos indígenas do Alto Rio Negro, resta pensar a forma e o como este processo deve acontecer e como gerenciar seus impactos na vida coletiva cotidiana. É aqui que entra o papel desafiante da escola indígena.

Para efeito deste trabalho denominarei esta escola de “escola indígena” e propositadamente trabalharemos com a noção de escola e de educação indígena. É esta escola, que em tese, rompe com as antigas idéias evolucionistas e homogeneizadoras da escola ocidental européia, que tinha como orientação pedagógica e política tutelar a negação das culturas e tradições e a promoção da integração e a assimilação dos indígenas à “comunhão nacional”. É também esta escola que abraçou as idéias e métodos inovadores de sociodiversidade, interculturalidade e valorização dos processos próprios de educação indígena, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 210, quando no inciso 2 determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Antes de tudo é necessário esclarecer o que se compreende e se pretende com a escola indígena. A primeira idéia que vem à mente quando falo dela é como instrumento de transmissão, produção e reprodução de um conjunto de saberes e valores necessários e desejados por um determinado povo indígena. Como esses povos demandam na atualidade necessidades antigas e novas, a escola pressupõe a necessidade e a capacidade de articulação da perspectiva tradicional e da perspectiva da modernidade como um processo de constantes atualizações. Essa escola leva imediatamente a pensar uma escola intercultural, o que por sua vez, nos conduz ao encontro e cruzamento de culturas, de conhecimentos e de valores. Mas um encontro de duas ou mais culturas tanto pode ser pacífico e construtivo quanto conflituoso e destrutivo do ponto de vista de relações sociais. Quando o objetivo é estabelecer um encontro e uma convivência amistosa então se propõe como método o chamado “diálogo intercultural”. Eu prefiro

“convivência intercultural”, por entender que diálogo geralmente se resume a relações comunicativas ou trocas de experiências à distância, o que não reduz ou supera processos de intolerância, ao passo que convivência possibilita enfrentar os estranhamentos, para construir espaços compartilhados e criar sensibilidades socioculturais, afetivas e humanas. De todo modo, diálogo intercultural pressupõe predisposição das partes para o estabelecimento de relações respeitadas não necessariamente de aceitação do outro, mas pelo menos de tolerância com o outro. Como afirma Lopes da Silva (2001):

Hoje, as escolas, como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporados à maioria das pautas de reivindicações de povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetiva de criação de uma escola indígena *diferenciada*, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e lingüística por grupos indígenas específicos(p.101)

Mas toda relação humana baseia-se no conhecimento de si próprio e do outro. Por isso, no diálogo ou na convivência intercultural, o conhecimento do outro é uma necessidade e uma meta primordial para que se chegue a um nível de compreensão mútuo capaz de possibilitar uma coexistência compartilhada de tempo, espaço e projetos sociais comuns (unidade nacional, por exemplo). Meu entendimento é que o diálogo intercultural é um instrumento fundamental para se chegar a um nível de convivência (e não apenas de tolerância) compartilhada entre culturas e grupos étnicos, como um ideal a ser alcançado na perspectiva do que Cardoso de Oliveira (2001) denomina de uma comunidade de comunicação e de argumentação. Este autor desenvolve uma articulação entre uma ética dialógica, relações de mediação e constituição de um campo político indígena e políticas públicas, apoiando-se em Apel (1985) e Habermas (1989). O autor problematiza as políticas públicas a partir de uma ética de interlocução no espaço que denomina de comunidade de comunicação interétnica. Grosso modo, poder-se-ia resumir a argumentação de Cardoso de Oliveira como horizontes críticos dos próprios atores inseridos no espaço da mediação, mormente quando tentam se inserir em processos de participação e diálogo interétnico. Ele sugere como exigência que os representantes indígenas sejam admitidos como legítimos interlocutores diante das agências do Estado e que esses representantes possam participar do processo e instituir, por consenso negociado, as regras de interlocução prévias ao confronto de perspectivas com os mediadores governamentais. Para o autor “comunidade de comunicação e de

argumentação seria uma instância constitutiva do conhecimento presente em qualquer discurso voltado para alcançar consenso, tenha ele caráter científico ou simplesmente produza discursos tangidos pelo senso comum” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000:247). Assim sendo, tais comunidades precisam estar constituídas por indivíduos de um grupo cultural qualquer, desde que estejam inseridos num mesmo jogo de linguagem. É importante esclarecer que segundo Cardoso de Oliveira, Apêl trabalha a noção de comunidade de comunicação em duas dimensões: como comunidade ideal e como comunidade real; a primeira corresponderia apenas à possibilidade lógica de sua realização e funcionaria como uma “idéia reguladora”, enquanto a segunda remeteria à sua “realização empírica, o que significa abranger uma comunidade constituída por indivíduos de carne e osso” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000: 247).

Voltemos à escola indígena intercultural enquanto uma comunidade de comunicação que exerce a tarefa de promover o diálogo e a convivência intra e interétnico, mas cujo objetivo final é conduzir as partes envolvidas a um nível de coexistência compartilhada. Trabalho aqui a noção de intercultural como possibilidade de diálogo e valorização do diferente, que na educação serviria para buscar melhorar a qualidade da convivência que é muito mais que simples tolerância Costa (1997). Segundo Tubino (2004:30) “la interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir de reconocimiento y la valorización de las diferencias”. Mas a pergunta é se a escola indígena intercultural praticada ou idealizada pode, de forma adequada e satisfatória, realizar essa tarefa. A pergunta pode ser feita de outra forma: a escola indígena intercultural, nas suas mais diversas formas e condições, como tem sido pensada e experimentada até hoje no Brasil ou mais particularmente no Alto Rio Negro, é capaz ou será capaz um dia de dar conta da tarefa de propiciar o diálogo intercultural e a convivência compartilhada de diferentes sociedades?

Em busca de algumas possíveis respostas, tentaremos aprofundar nossa compreensão acerca da própria escola atual e da escola que se pretende ter, segundo suas características históricas e sua funcionalidade, percebidas no dia-a-dia das atividades pedagógicas e político-administrativas. Ou seja, entendemos que o melhor caminho na busca por respostas é compreender o próprio processo sociohistórico de constituição da instituição escolar e em particular da escola indígena, seu papel nas sociedades atuais e sua incorporação à agenda principal dos povos indígenas.

Em primeiro lugar é necessário considerar que a escola tal como conhecemos hoje, com professor, sala de aula, disciplinas, horários e grupos seriados é uma criação

particular das sociedades européias, portanto, com espaço e tempo histórico determinado. Vários autores já trataram sobre isso, como Comenius (1997), que pode ser considerado o criador dessa nova forma de organizar e estruturar a educação no formato de escola, tal como conhecemos hoje. Foucault (1996, 2004) desenvolveu estudos sobre a disciplinarização do ensino escolar e da vida em geral na Europa moderna e ainda sobre o surgimento das instituições para fazer cumprir essa disciplinaridade, com forte controle dos indivíduos por meio da vigilância sistemática e institucionalizada, da coerção, da punição e da organização e do controle do espaço e do tempo. Pierre Bourdieu (2004) também é um autor destacado nessa perspectiva de análise, principalmente quando desenvolve estudos acerca do poder, enquanto relações sociais e políticas que foram se estabelecendo em contextos específicos. Bourdieu, assim como Foucault, concebe poder não como parte natural dos sistemas simbólicos, mas como resultado de relações que se exercem e se praticam, a partir de determinadas circunstâncias construídas, como são os instrumentos de controle e de disciplinamento dos indivíduos, por exemplo, a escola. Estudando esses autores, Judith Gonçalves Albuquerque, em sua tese de doutorado afirma que

Os processos de educação nem sempre se deram na escola e em salas de aula, como conhecemos hoje. A pedagogia ligada ao conceito de educar nasceu (na Europa) no final da Idade Média, junto com outro conceito: o de que a criança deve ser 'educada', não lhe bastando a vida livre junto a muitos adultos, onde aprendia espontaneamente. A pedagogia, que já teve/tem muitos significados, nasceu como disciplina universitária, tornou-se uma ciência – a ciência que orienta aqueles que ensinam – formou seus catedráticos e, mais do que apenas ensinar, dedicou-se ao exercício da vigilância sobre as crianças e os jovens, apontando-lhes o que devem/não devem fazer, devem/não devem dizer, se prolongando, assim, para além da escola, nas famílias, nos meios de comunicação, etc. (ALBUQUERQUE, 2007:71).

A Escola (européia), portanto, foi inventada para atender as necessidades de um tipo de sociedade que se pretendia construir e consolidar. Ou seja, a escola, desde o início de sua criação, é um instrumento de produção e reprodução sociopolítico de uma determinada sociedade: a sociedade européia. Mas não se trata apenas da sociedade européia, se trata da sociedade européia específica, religiosa e em processo de industrialização, expansão marítima e domínio imperialista. Deste modo, o grande diferencial dessa sociedade era seu projeto e sua ambição universalista, que justificou todo o empreendimento colonial autoritário e violento. Segundo Albuquerque vários fatores contribuíram para a consolidação da escola moderna:

A partir de 1500, governo, entendido no sentido da Modernidade, é um processo complexo que implica diversos fatores: é o início do capitalismo, que introduz o aspecto *econômico*; do ponto de vista *político*, devemos considerar que se trata do momento de expansão colonial, a Europa chegando à América, à Ásia, à África; é um momento de crescente urbanização da Europa ocidental, configurando-se um aspecto *social* bastante diverso da antiga sociedade caracterizadamente rural; e, por fim, um aspecto da maior importância, o *religioso*, uma vez que o desafio protestante começa a dividir o poder hegemônico da Igreja católica. O cisma aberto na Igreja pela Reforma Protestante provocou guerras sangrentas em toda a Europa, durante pelo menos um século e meio. Esta divisão na Igreja ficou conhecida como Reforma (a protestante) e Contra-reforma (a católica). Toda essa confusão acontecia num momento de grandes transformações, quando a Europa se abria para o Novo Mundo (descobrimto da América) e experimentava novas formas de autoridade. Igreja e Estado se unem em forte campanha de moralização. O aspecto religioso se torna um princípio articulador da sociedade. O governo moderno que precisa governar uma população (mais do que um território) investe, então, em novas formas de intervenção e a escola é uma delas: interessa ao governo que a criança aprenda a conduzir-se a si mesma, seja ficando quieta em seu banco, seja conduzindo seu próprio pensamento na aprendizagem; e que se conduza através de *normas* e *modelos* criados pelo professor (ALBUQUERQUE, 2007:72).

O que nos interessa aqui é destacar o fato de que a escola não é uma instituição universal e nem existiu em todos os tempos e nem em todas as sociedades. Portanto, ela não precisa ser uma necessidade universal. Ela nasceu em um momento histórico determinado na vida das sociedades europeias, para atender a objetivos e tarefas bem específicos daquelas sociedades naquele período de tempo. Isso que dizer que ela não é transhistórica e nem uma instituição vital como é a família, a comunidade ou o povo. Ela pode ser importante e imprescindível para determinados povos em determinado momento histórico e por determinadas razões. Alguns povos indígenas do Brasil, por exemplo, até hoje prescindem dela, pois não lhes interessa porque não faz falta. É o que acontece com os povos indígenas que optam por não interagir com a sociedade regional ou nacional, por isso são conhecidos por “índios isolados”. No entanto, outros povos indígenas passaram a considerar a escola uma oportunidade para melhorar suas condições de vida, ao mesmo tempo necessidade e um direito básico, como é o caso, dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Outro aspecto relevante dessa visão histórica da escola, é que ela expressa o espírito, a alma e o mundo do homem europeu moderno. Nessa escola tudo é individualizado e fragmentado, tudo é quantificado (número de alunos, nota, disciplinas, dias letivos, horas de aula, etc.), tudo é disciplinado a partir do poder centralizado e autoritário e a organização das atividades e das responsabilidades baseia-se nos

princípios de hierarquia, dualismo, oposição, polaridade, subordinação, dominação, punição, medo, obediência passiva. Tais princípios diferem muito e se contrapõem aos princípios educativos e de vida dos povos indígenas do Alto Rio Negro como os de coletividade, solidariedade, igualdade, complementaridade, reciprocidade, hospitalidade. Assim se explica a dificuldade destes povos entenderem e aceitarem o modelo. O que os índios querem é o que ela produz (assim mesmo, algumas coisas) e não o como e nem o aonde se produz. Essa é a principal questão da escola indígena.

Outro aspecto extremamente importante na história da escola é sua funcionalidade. Para que serve a escola, ou melhor, qual sua utilidade e por que essa sua tamanha relevância para o mundo moderno? Aqui vamos perceber a enorme distância entre o que a escola se propõe e oferece e as expectativas e demandas diversas dos povos indígenas. Meu entendimento é de que a escola tradicional tem uma finalidade determinada, que é formar cidadãos tecnicamente qualificados e úteis para o mercado de trabalho e súditos obedientes ao modelo político vigente, que sustenta o modelo econômico e político. O cidadão escolarizado é avaliado pelo que produz para a economia e pela eficiência e afinidade com a máquina política e burocrática e não pela sua contribuição ao bem-estar da comunidade. Isso explica porque no percurso escolar do aluno o que interessa são os rendimentos quantitativos dos alunos, os número de certificados e de diplomas, as declarações de reconhecimento e não a qualidade de sua interação e contribuição com a sua família e a sua comunidade.

Quando perguntamos aos pais e alunos indígenas sobre o porquê da necessidade e da importância dada à educação escolar, a resposta quase sempre é a mesma: para melhorar as condições de vida. A existência de um desejo por uma vida melhor significa que estes povos, como todos os grupos humanos, buscam sempre formas e condições de vida cada vez melhores. A evolução humana enquanto processo de aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas de trabalho em busca de melhores condições de vida é parte inerente à existência humana, incluindo, portanto, os povos indígenas. É neste sentido que a educação escolar passa a ser de interesse dos povos indígenas. É muito difundida a idéia que falta escola para melhorar a vida, como se a escola fosse uma fórmula mágica. Edilson Baniwa assim expressa essa importância da escola:

Meu saudoso pai me dizia: meu filho, estude, para ter um trabalho e ter suas coisas, para não ser igual a mim. Como se o trabalho dele não fosse um trabalho, e com este trabalho não conseguissem viver bem... Por outro lado, ouvi também ele dizer: estude meu filho, para poder defender a gente com palavras e escritas dos brancos (entrevista em 25/05/2010).

Mas por que a escola é percebida como instrumento importante nessa busca de melhores condições de vida e de que condições de vida está se falando? Entendo que uma possível resposta está ligada à idéia de que os povos indígenas, após cinco séculos de contato com o mundo europeu, tomaram a decisão de incorporar em seus ideais de vida vários aspectos dos ideais de vida das sociedades européias modernas. Na visão estratégica desses povos não se trata de abdicarem de seus projetos societários, de suas autonomias e de suas alteridades, mas de uma atualização de seus modos e planos de vida, incorporando e apropriando-se do que pode ser complementarmente benéfico do mundo moderno. O discurso de Edilson Baniwa, expressa claramente essa opção na medida em que a escola e os estudos sobre o mundo branco precisam ser potencializados e instrumentalizados de diferentes modos, não apenas para assegurar o futuro dos indivíduos e coletividades indígenas, mas, sobretudo, para garantir a vida presente em melhores condições materiais. Pode parecer contraditório a idéia de considerar como trabalho apenas o que é remunerado, como é dito pelo pai do Edilson, mas no fundo o que ele quis dizer é que apenas os modos de trabalho dos índios não são mais suficientes para garantir o bem viver das pessoas e dos grupos; é necessário incorporar outros modos e formas de garantir a vida em contextos atuais de contato. É por isso que logo em seguida ele acrescenta que os estudos escolares também são necessários para a defesa dos direitos indígenas, dentre os quais os direitos de continuarem vivendo segundo seus costumes e tradições. Logo se percebe que para os povos indígenas não há incompatibilidade entre os modos tradicionais de vida e os modos modernos. O indígena pode aspirar e alcançar os anseios e objetivos do homem branco como profissão, emprego, salário, bens materiais, qualidade de vida, dinheiro e nem por isso ele deixará de ser índio, no sentido de manter seus modos próprios de vida de acordo com as tradições e valores culturais ancestrais.

Mas é necessário admitir a dificuldade de medir o alcance dessa apropriação, seu limite e seu impacto, até mesmo se ela não conduzirá em longo prazo a uma homogeneização sociocultural econômica e política, na medida em que a filtragem do que é útil e benéfico, e para quem e em que sentido, é extremamente porosa e duvidosa. Isso não está resolvido, mas ao que tudo indica, e considerando as condições históricas vivenciadas nos últimos cinco séculos pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, eles preferem arriscar. Pode-se, portanto, considerar que a escola representa um risco, e é por essa razão que os povos indígenas lutam pela autonomia da escola indígena, pois, sob sua gestão, o risco passa a ser menor, na medida em que a “escola passa a promover

a gestão própria indígena dos conhecimentos seja no âmbito dos saberes indígenas, seja no âmbito dos saberes dos brancos” (relatório do Seminário Manejo do Mundo – Abril de 2010). O professor Justino Rezende (Tuyuca), assim expressa sua compreensão:

(...) Nós mesmos precisamos criar nossas escolas, para ensinar com a nossa língua, ensinar a ser aquilo que os nossos avós eram. Também aprender os conhecimentos dos brancos e saber o que destes ensinamentos nos podem ajudar. Precisamos aprender a selecionar os conhecimentos dos brancos, mas a nossa cultura não devemos perder, por isso, devemos estudar em nossa língua, escrever em nossa língua (REZENDE, 2010:92)

A partir dessas bases analíticas, arrisco sugerir que a escola ganhou um lugar privilegiado no mundo indígena com a atualização da referência cosmológica que orienta os ideais de vida. As cosmologias étnicas ancestrais continuam servindo como referência e ponto de partida para os planos de vida, mas não mais como ponto de chegada única ou exclusiva, principalmente quanto ao que estou denominando de “ideal de vida” ou bem viver. As tradições continuam servindo para legitimar direitos específicos e servindo de referência para se situar no contexto atual; no entanto, deixaram de ser consideradas como as únicas referências cosmológicas para orientar os projetos societários de futuro. Estes são orientados também ou muito mais pelas formas de vida da sociedade moderna, do que pelas formas de vida tradicional. Isto porque os princípios cosmológicos ancestrais já não são suficientes para explicar e orientar os contextos atuais em que estão inseridos ou conectados com o mundo moderno globalizado, tecnológico e científico. Isso mostra o quanto é impossível separar o tradicional do moderno, como ressalta João Pacheco de Oliveira, e que por isso a escola dualista não ajuda a entender o contato interétnico de uma perspectiva analítica. Embora a oposição tradicional/moderno seja usada frequentemente em discursos políticos de lideranças, é importante e necessário relativizar seu uso. Vejamos como o diretor da FOIRN e liderança tucano Maximiliano Menezes se refere a isso:

Temos que ver de que forma vamos manejar esse mundo com nossos conhecimentos tradicionais... Talvez nossos conhecimentos não alcancem mais esses fenômenos que vem acontecendo, homem com sua tecnologia, mudanças de hábitos entre nós mesmos. Essas mudanças influenciam no futuro, como nas secas, nos furacões, nas novas doenças, bebidas e comidas que não são hábitos indígenas. De que forma vamos equilibrar esse mundo, acompanhando o desenvolvimento mas sem atropelar no nosso ritmo de pensar e na nossa forma de viver (RELATÓRIO DO SEMINÁRIO MANEJO DO MUNDO, abril/2010:12).

Deve-se destacar que essa aspiração, além de legítima, é um direito. Ora, isso está coerente com o que afirmamos no início deste trabalho, no sentido de que a busca

por aperfeiçoamento dos modos e das condições de vida é parte inerente à capacidade humana. As tradições servem como referência de como certos aspectos dela podem ou devem ser consideradas no ajustamento de comportamentos e atitudes humanas na vida contemporânea para enfrentar situações novas. O que ocorre, portanto, é um ajustamento de modos de vida que passa pela capacidade de adaptação e de inovação nas formas de relacionamento entre indivíduos e grupos indígenas e destes com a natureza, operadas pelas comunidades indígenas, diante de novas situações adversas em processo rápido de transformação, impostas pelo mundo tecnológico e globalizado, com as quais estes povos necessariamente têm que interagir, inclusive se aproveitando delas. Não se trata de negar a tradição e valorizar a modernidade, mas articular as duas perspectivas complementarmente, mesmo que essa articulação, em algumas situações, possa gerar erros e equívocos que precisam ser superados e sanados, como parte da aprendizagem e adaptação. Nem tão pouco se trata de apropriação passiva de aspectos da vida moderna, mas de apropriação criativa, inovadora de algumas ferramentas, como é a escola, para fortalecer e aperfeiçoar os modos vigentes de vida. Duas estudiosas da região do Alto Rio Negro, Ludvine e Lasmar, em um artigo em que tratam dos processos de urbanização e transformação dos sistemas indígenas de manejo de recursos naturais, desenvolvidos pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, afirmam que:

Do ponto de vista conceitual, é necessário que estejamos atentos à complexidade das transformações em cursos, que não se prestam a análises baseadas em dicotomias simplistas entre práticas tradicionais e práticas modernas. É fundamental focalizar as capacidades de inovação dos atores (ou adaptabilidade) diante das transformações ocorridas em seu meio ambiente. Na perspectiva antropológica, trata-se de observar, em contextos específicos e locais, a apropriação e re-significação de aspectos do mundo dos brancos por parte dos povos indígenas, a partir de suas lógicas culturais próprias (LUDIVINE; LASMAR, 2011:92).

Os povos indígenas percebem que a possibilidade de garantir e concretizar o direito e o desejo de melhorar suas condições históricas de vida (para além do período colonial) passa pela necessidade de articular suas tradições ao que o mundo moderno pode oferecer de útil. Isso equivale dizer que os modos e as formas tradicionais de vida precisam ceder lugar, espaço, tempo e significação cosmológica e filosófica aos modos de vida moderna. Isso não significa que as tradições estejam sendo substituídas pelas formas modernas de vida, mas um ajustamento entre ambas; afinal de contas não existem formas tradicionais de vida únicas, absolutas, auto-suficientes, estáticas. A partir desse entendimento arrisco prever que sobreviverão os modos e formas de vida

tradicionais capazes de se articularem com os modos de vida moderna. As tradições que forem incompatíveis e indesejáveis para a vida na atualidade tenderão a desaparecer ou perder espaço na vida cotidiana das pessoas e dos grupos.

Existem exemplos comuns e simples que demonstram essa realidade. O povo baniwa no passado recente (50 anos atrás) ainda praticava o envenenamento para enfrentar seus inimigos, mesmo entre inimigos internos, como entre famílias ou sibs. Isso resultava em constantes guerras e violência intra e interétnica. Com o crescente contato com a sociedade regional e nacional, o povo foi se conscientizando de que esta prática deveria ser superada e abolida em favor da união coletiva pela defesa de seus direitos coletivos e comuns diante de outros interesses políticos e econômicos externos. Embora ainda existam alguns casos desta prática, o povo baniwa optou por abolir esta tradição em benefício coletivo. Outro exemplo muito simples é a prática tradicional de uso do timbó para matar peixes nos rios, que também foi sendo abolida gradativamente, em favor do manejo e preservação dos recursos naturais. As caças coletivas com o timbó tinham um objetivo específico de obtenção de grandes quantidades de peixes para grandes festas e rituais tradicionais que aconteciam esporadicamente e por isso não resultavam em impactos significativos no equilíbrio ecológico local, mesmo sendo uma prática predatória nociva ao meio ambiente, uma vez que provocava matança generalizada de espécies ao longo de um rio inteiro. Mas quando a população começou a crescer, com a melhoria das condições de saúde como resultado das políticas públicas e com as comunidades cada vez mais sedentarizadas e concentradas em grandes aglomerações ou cidades indígenas, a pesca com timbó passou a ser permanentemente utilizada para atender as grandes demandas por comida e para fins comerciais e financeiras. Muitas comunidades indígenas optaram por manejo ou criação de peixes para suprir a necessidade de comida, para continuar a realização de festas tradicionais ainda praticadas, passando a proibir o uso do timbó.

É importante destacar que não há nada de questionável quanto a aproximação aos modos de vida moderna. Ela, além de desejável pelos indígenas é um direito garantido. Ela não acontece ou acontece de forma lenta, não porque esses povos resistem, mas pelos processos de exclusão e de negação dos direitos impostos pelas forças dominantes da sociedade moderna por meio de subterfúgios políticos e ideológicos do Estado, incluindo a academia. É notória a vontade apresentada pelos povos indígenas quanto à necessidade de mudanças nos seus modos tradicionais de vida por meio da apropriação de elementos materiais, culturais e simbólicos próprios das

sociedades modernas, como são as políticas atuais de inclusão social que têm revelado um lado ainda pouco estudado pelas ciências sociais, mas que indicam a forte atração ou sedução que os modos de vida moderna exercem sobre estes povos. Atuais experiências revelam que, quando as condições são favoráveis, não abrem mão de experimentar os “benefícios” e muitas vezes até mesmo os “malefícios” da vida moderna, como parte do exercício de suas autonomias étnicas.

Como exemplo mais recente cito o caso das bolsas famílias que passaram a beneficiar muitas famílias indígenas no Alto Rio Negro. Os recursos recebidos estão sendo utilizados, sobretudo para aquisição de “motor-rabeta”¹⁷, motor-gerador, antena parabólica e televisão. Esperava-se que os recursos pudessem ajudar a melhorar a base alimentar das famílias, que é o principal problema social enfrentado pelos habitantes da região. Mas isso não aconteceu. Ao contrário, em alguns casos, ajudou a piorar, por que, com a televisão, os jovens passaram a se ocupar dela nos finais de tarde e inícios da noite (horários das novelas), justamente os melhores horários para as atividades de pesca ou caça. Para essas famílias, a aquisição desses equipamentos é motivo de orgulho e felicidade, por terem entrado na era do “progresso” e da vida “moderna”. Elas não dizem que, por conta destas tecnologias, estão deixando de ser índios e se tornando brancos, ou que estão substituindo suas tradições pelas formas modernas de vida. Por mais que a televisão divulgue conteúdos alienantes e alienadores, como o individualismo, a competição, a ganância, a violência, que são aspectos contrários à vida comunitária tradicional, esses povos sempre têm algo a aprender de bom, de útil e de necessário à vida cotidiana, no campo da saúde, da agricultura e até mesmo para a pescaria. É muito comum ouvir de pessoas no trabalho de roça, após terem assistido um programa de televisão tratando de agricultura, comentarem algo do tipo “ontem a televisão disse que a melhor forma de plantar a mandioca é deste ou daquele modo, com este ou aquele espaço, com este ou aquele adubo”. Diante disso, podemos supor que a percepção é de que é possível e desejável que possam acessar os recursos tecnológicos e os conseqüentes modos de vida que essas tecnologias propiciam.

Essa nova perspectiva que estou apontando pode estar pondo em questão a visão comum e tradicional segundo a qual os povos indígenas naturalmente são resistentes, contrários ou alheios aos modos modernos de vida. Muitos fizeram os povos indígenas

¹⁷ Motor rabeta é um pequeno motor movido à gasolina ou óleo diesel que tanto pode servir para mover o ralador mecânico de mandioca, quanto para mover uma canoa e neste caso como pequeno motor fluvial.

acreditarem nisso. Tal afirmação tinha sentido enquanto estes povos eram mantidos à distância ou isolados do mundo envolvente, intencionalmente, por forças políticas e religiosas e mais do que isso, acabava justificando as políticas excludentes do Estado e as políticas de caridade das ONG e das Igrejas. Alguém já ouviu algum povo indígena dizer que os modos tradicionais de vida, até mesmo antes do processo de colonização, os satisfaziam porque eram melhores que hoje ? Uma coisa é ter orgulho dos modos tradicionais de vida e valorizar como era esta vida, para marcar posição afirmativa de origem ancestral, sociohistórica, identitária, projetos societários e lugar no mundo; outra coisa é conceber aqueles modos como os ideais de vida porque são melhores. Não se trata de escolher uma ou outra perspectiva, mas de articular as possibilidades.

Muitos indigenistas procuram controlar o acesso a bens industrializados, baseados numa visão romântica do “índio puro” ou do “índio hiper-real” (RAMOS, 1995) que deve “resistir” ou deve ser protegido a qualquer custo e/ou mesmo à sua revelia. O indigenismo contemporâneo parte exatamente da contradição de tentar conservar um índio idealizado, mas ao mesmo tempo considerar justo e necessário integrá-lo. A antropologia, como parte da sociedade hegemônica, não escapa dessa contradição; no entanto, ela pode ser apropriada pelos povos indígenas e transformada em instrumento a serviço de seus interesses, assim como a escola está sendo transformada, resignificada e apropriada.

Meu pai sempre foi muito enfático em dizer que eu deveria estudar muito para ajudar a melhorar as condições de vida da família. E deixava muito claro o que significava melhorar as condições de vida. Não era nada de acúmulo de riqueza, mas diminuir os sofrimentos nas atividades diárias de sobrevivência, como evitar levar chuva dia e noite (provoca doenças, segundo a tradição) durante a pescaria para conseguir, por sorte, alguma comida para os filhos no dia seguinte ou ainda evitar horas e horas de viagem da minha mãe para ir à roça, de canoa a remo sob sol e chuva, uma vez que muitas roças ficavam a três ou quatro horas de viagem. A aquisição de um motor-rabeta resolveria tal problema e tudo isso ajudaria inclusive na saúde.

Um fato muito curioso aconteceu comigo na minha juventude. Senti certo desejo de ser pajé. Falei com o meu pai e ele me indicou um pajé de sua confiança para me ensinar. No começo foi tudo bem. Mas depois de certo tempo, quando comecei a entrar na fase mais avançada e dura do processo de aprendizagem, tanto meu pai quanto minha mãe começaram a me aconselhar a desistir, pois, daquela fase em diante eu iria sofrer muito. De fato, depois de muita pressão acabei desistindo. Relato esta experiência

para demonstrar o quanto na visão dos povos indígenas muitos aspectos da vida tradicional não são desejáveis e precisam ser superados, para garantir melhores condições de vida, até mesmo aspectos fundamentais da vida tradicional, como a prática social dos pajés e dos seus conhecimentos. Isso acontece porque os conhecimentos dos pajés, tanto podem curar doenças quanto produzir doenças e matar pessoas.

A partir dos pressupostos mais gerais que incidem sobre as perspectivas indígenas, passo agora a abordar algumas questões que considero como sendo os principais desafios da escola indígena contemporânea.

O primeiro desafio enfrentado pela escola indígena atual é de natureza interna, por ser a expressão mais forte da sociedade européia colonial. O desafio colocado pelo discurso e pela promessa de uma escola própria, autônoma, diferenciada e específica levou a uma visão polarizada e, portanto, limitada e viciada, do que poderia vir a ser uma escola verdadeiramente indígena (se é que é possível, embora desejável), intercultural e bilingue/multilingue. Esta visão radical conduziu a escola indígena também a um caminho autoritário, etnocêntrico, conflituoso, com pouco ou nenhum diálogo e cheio de dúvidas, inseguranças e incertezas. Esse processo polarizado e dualista é característica particular do mundo branco europeu que acaba viciando o debate e as práticas político-pedagógicas da escola indígena. Isso só empobrece a própria escola e inviabiliza possibilidades inovadoras de outros modelos ou experiências.

As incertezas e os conflitos acerca da escola existem porque os povos indígenas são conduzidos a fazer opções que não gostariam de fazer (sem influências de forças externas), não porque gostariam de concordar e aceitar tudo de fora, mas, porque na vida prática, muitos conflitos e contradições não deveriam existir, pois teriam formas de serem equacionados, articulados, filtrados e adequados ou adaptados, superando os aspectos aparentemente contraditórios, ao invés de dividir, confrontar e hierarquizar. Tomo como exemplo, a atualização dos mitos de origem que foram readequados para garantir um lugar às sociedades brancas européias no momento da criação das sociedades humanas, para evitar conflitos e contradições explicativas. Isso prova que as cosmologias e as culturas indígenas do Alto Rio Negro se pautam pelos princípios de complementariedade, de agregação e de permanente atualização e não de exclusão ou de divisão. É disso que vários estudiosos tratam no livro *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Noroeste-Amazônico* organizado por Bruce Albert e Alcida Ramos (2002). Nesta coletânea, Wright (2002: 432-433) aborda particularmente o lugar

dos brancos na cosmologia baniwa, incorporados na categoria de divindades, pelos poderes que possuem em fabricar bens que facilitam e melhoram a vida real.

Com leis e procedimentos políticos adequados, além, é claro, da superação das práticas tutelares e repressivas do tempo colonial, isso poderia ser conduzido pelas próprias comunidades indígenas sem a necessidade de instrumentos políticos, normativos, pedagógicos e metodológicos para convencer os povos indígenas, como vem a ser os instrumentos discursivos dos ideais de interculturalismo, multiculturalismo, hibridismo, ecumenismo, interdisciplinaridade e intercientificidade. Tais ideais partem da lógica do mundo branco, principalmente pelas formas fragmentárias, excludentes, dicotômicas, dualistas e polarizadas em que as coisas estão organizadas e assim são percebidas e tratadas. Servem, portanto, para tentar (re)equilibrar o que foi desequilibrado nas relações humanas criadas pelo próprio homem branco. Não estou afirmando que tais princípios e ideários de vida não tenham sua importância e contribuição positiva na relação dos povos indígenas com os Estados e sociedades nacionais; estou apenas dizendo que têm origem determinada e estão respondendo ao modo de pensar, de ser e de viver do homem branco. A escola indígena, da forma que está pensada e organizada, mesmo com diferentes posições políticas, ideológicas e pedagógicas, está condenada ou presa à sombra do mundo branco. Quem criou tais conceitos e com que propósito? Certamente não foram os povos indígenas. Tenho certeza da boa intenção, mas sua praticidade é duvidosa.

O segundo grande desafio da escola indígena é sua perspectiva dualista de “ser e fazer” na intenção de atender tanto as perspectivas de continuidade dos processos próprios e particulares de vida do povo indígena, quanto às perspectivas novas de acesso aos conhecimentos, às tecnologias e aos modos de ser e de viver das sociedades modernas que eles almejam. Seguindo este raciocínio, as escolas indígenas passaram a adequar suas organizações e estruturas administrativas, seus projetos político-pedagógicos e suas organizações curriculares. Algumas escolas começaram a construir e implementar planos curriculares híbridos, dualistas e por vezes paralelos, sendo uma parte composta por conteúdos referenciados nos conhecimentos e valores próprios e outra parte referenciada nos conhecimentos e valores do mundo branco. Outras escolas continuaram mantendo os planos curriculares tradicionais da escola colonial, com acréscimo muito tímido intra ou extra curricular dos chamados conhecimentos tradicionais. Neste caso os conhecimentos ou valores tradicionais acabam pendurados em algum pequeno espaço e tempo da escola, sem uma mudança mais substantiva no

escopo político-pedagógico. Outras escolas ainda tentaram ensaiar a construção de processos político-pedagógicos invertendo a lógica e a prática da escola colonial monocultural, centrando-a única e exclusivamente nos conhecimentos e valores tradicionais indígenas, sendo proibido o acesso a conhecimentos não indígenas.

Os estudos que tivemos não estão de acordo com o que queremos, não atende as demandas de nossas comunidades, tanto como profissionais. Não conseguimos entrar nas universidades dos brancos (Relato de jovens e alunos do Grupo Alto Rio Negro sobre suas experiências, durante seminário sobre ensino superior indígena em 25/07/2001).

Deste modo a escola indígena atual não atende nem a perspectiva histórica e identitária nem os novos interesses pelo acesso aos conhecimentos e tecnologias do mundo branco. Os indígenas das aldeias costumam dizer que os estudantes que passam pela escola não conseguem aprender bem os conhecimentos dos brancos e deixaram de aprender ou desaprenderam muitas coisas da vida indígena. Ou seja, ao retornarem para a comunidade, ao mesmo tempo em que não conseguem transmitir e aplicar o pouco que aprenderam de bom e útil na escola, apresentam dificuldades para se adaptar à vida da comunidade, pois perderam ou não adquiriram as sensibilidades e capacidades necessárias para viver na aldeia, tais como: caçar, pescar, fazer roça, fazer utensílios domésticos, atitudes como solidariedade, espírito comunitário, partilha...

A educação indígena é uma realidade tão antiga quanto à origem indígena, porém, torna-se tão nova e desafiante porque o indígena está distante dela. Ou seja, tem sangue indígena, parece indígena, mas não quer ser indígena. Chega a esse nível por falta de conhecimento se seus valores culturais, por falta de prática de valores culturais e que não acompanha todo o desenvolvimento do homem e da mulher indígena. Os antepassados (avôs/avós) indígenas ensinavam (educando) *mostrando, vivendo, falando* para seus filhos e netos e eles aprendiam *vendo, ouvindo e praticando* (VELOSO, 2007:60).

Isso acontece principalmente pelo fator “tempo-escola”, que é pré-determinado segundo o plano de conteúdos curriculares não indígenas. Quando a esses conteúdos se acrescentam conteúdos da cultura tradicional, sem ampliar o tempo, não se podem esperar resultados promissores. Mas podem existir outros aspectos que influenciam a formação educacional ineficiente do jovem indígena no seu percurso escolar, como a insuficiência e baixa qualidade dos conteúdos desenvolvidos, tanto indígenas quanto não indígenas, que podem ter origem, por exemplo, no despreparo dos professores.

Essa dificuldade da escola indígena definir seu papel e sua função social – se é formar um bom cidadão brasileiro profissionalmente ou um bom indígena - tem gerado modelos administrativos e pedagógicos que operam à beira de uma escola ou de um

processo educativo do “faz de conta”, com metodologias e epistemologias parciais ineficientes. Neste caso, a organização curricular é um conjunto amplo e desarticulado de conteúdos que mistura conhecimentos tradicionais e conteúdos próprios da escola branca, e esses conteúdos são trabalhados com superficialidade e desconectado das realidades indígenas, por falta de tempo e de espaço, uma vez que tudo é pensado a partir de um calendário semestral, anual, serial e uma carga horária para cada disciplina. Além disso, a falta de clareza na definição do papel da escola, onde muitas vezes as diferentes funções se sobrepõem e se confundem com o papel da família, da comunidade e do povo na educação integral dos filhos/alunos. Em função disso é muito comum perceber divergências de interesses e de orientações emanadas da relação entre a comunidade e a escola, principalmente no campo das agendas de trabalho, que revelam a ausência de harmonia e entendimento das funções e das prioridades.

Outros desafios da escola indígena originam-se do seu caráter histórico sociologicamente definido no tempo e no espaço ocidental europeu. A instituição escolar, como reprodutora do modelo de sociedade européia carrega consigo as principais características desta sociedade, uma das quais é a divisão da vida em duas partes ou perspectivas: o bem e o mal. Este dualismo foi herdado principalmente da cultura judaico-cristã que organiza o mundo e a vida sempre por meio de oposições e polarizações. Por isso a escola indígena moderna, como herdeira dessa tradição, origina-se também a partir dessa visão binária. Não é coincidência o fato das escolas indígenas inovadoras serem consideradas como escolas que se contrapõem às escolas indígenas coloniais. Ou seja, tudo o que é bom e desejável precisa contrapor-se ao que é ruim ou indesejável. Isso nos levou a uma situação interessante que é o fato de que embora se tenta pensar em novos modelos de escolas, ainda assim, tem-se sempre como referência a escola colonial. E aí se acaba fazendo apenas adaptações ou adequações programáticas, mas mantendo a base estrutural e conceitual da escola tradicional, ou ainda construindo-se modelos supostamente alternativos para confrontar ou opor-se aos modelos coloniais, que do mesmo modo se espelham contrariamente ou negativamente no modelo tradicional de escola branca. Não seria possível pensar outras formas de pensar, organizar e desenvolver processos educativos?

Foi a partir dessa visão dualista que muitas escolas indígenas passaram a adotar uma política pedagógica conservadora, que eu denomino de pedagogia da defesa, que considera e trata os alunos indígenas como vítimas ou incapazes de sua autopromoção e acaba reproduzindo parte da lógica tutelar de séculos do indigenismo brasileiro que, ao

invés de propiciar processos de promoção de sujeitos indígenas de direitos como protagonistas de sua história e destinos, se propõe a proteger as “vítimas” de seus carrascos. Esta visão conduz a práticas pedagógicas que muitas vezes tentam proteger os estudantes indígenas das “maldades” do mundo externo (mas que estão à sua volta, quando não, dentro da aldeia e da escola) e acabam dificultando ou negando o acesso a conhecimentos, tecnologias e valores do mundo moderno, dos quais necessitam e desejam para melhorar suas condições de vida, para o que a escola é reivindicada. Muitas escolas denominadas alternativas ou “escolas-pilotos”, como são denominadas no Alto Rio Negro, acabam servindo para proteger os índios das escolas tradicionais ao invés de enfrentar o problema como um todo, buscando transformar a escola tradicional colonialista. Testemunhei em algumas ocasiões, assessores de cursos de formação de professores indígenas oferecidos na região, que pregavam a falência dos conhecimentos e valores ocidentais e com eles a decadência das sociedades européias, afirmavam que por isso os índios não deveriam aprender nada de lá e passavam a proibir a aprendizagem da língua portuguesa e outros conhecimentos da escola. Trata-se de um romantismo nostálgico que idealiza um “índio puro” da imaginação ocidental.

É também a partir dessa visão dualista que a escola indígena foi se constituindo como espaço simbólico e discursivo de disputa e concorrência de modelos de vida, indígena e não indígena. Ao privilegiar ou dar exclusividade aos conhecimentos não indígenas, a escola impõe muitas vezes involuntariamente uma confusão na visão e perspectiva cosmológica da vida na mente das crianças e jovens indígenas. É como se, na vida prática, tivessem que escolher entre o modelo de vida ocidental – promovida pela escola – e os modos de vida indígena. É como se a escola indígena, ao abandonar o projeto pedagógico colonial que exclusivamente valorizava os conhecimentos não indígenas, agora tivesse que assumir o outro pólo, o de dar exclusividade aos conhecimentos indígenas. Conduzir as crianças e jovens indígenas a essa confusão cognitiva é desnecessário e revela uma atitude reducionista da prática pedagógica escolar, uma vez que, dependendo dos contextos históricos e conjunturais, eles escolherão pela perspectiva moderna de vida. É desnecessário, porque não se trata de escolha, mas de uma articulação e complementaridade de modos de viver que venham fortalecer, aperfeiçoar e enriquecer a vida.

Mesmo quando a escola indígena se propõe a construir diálogos de saberes, o faz sempre com base na idéia de conflito e de contradição. Isso é ininteligível para os povos indígenas, que não compreendem a organização do mundo desta maneira. As mitologias

indígenas revelam que as diferentes forças, energias e espíritos que regem o mundo são partes constitutivas da mesma natureza que precisam agir com equilíbrio, harmonia, reciprocidade e complementariedade. Não existem confrontos polarizados entre o bem e o mal, no máximo o que existe é uma luta pelo bem. Ou seja, todos lutam pelo bem, já que as coisas ruins e indesejáveis que podem acontecer são resultados das atitudes dos próprios membros da natureza que deixaram de cumprir seus deveres e não de uma força ou ente maligno exterior.

As questões até aqui levantadas nos levam a algumas considerações esquemáticas provisórias relativas a algumas características mais comuns das escolas indígenas contemporâneas no Alto Rio Negro. A primeira consideração é a idéia de que a conquista da escola por esses povos é conseqüência natural do contato. A incorporação e sua apropriação haveriam de acontecer de qualquer modo, com ou sem dominação e conflito, na medida em que ela é o instrumento e o caminho escolhido para acessar conhecimentos, bens e valores do mundo branco. A antropóloga e educadora Dominique Gallois ao se referir aos índios Waiãpi do Amapá, afirma que eles desejam prioritariamente aprender “coisas dos brancos”.

“A escola Waiãpi é um lugar para apropriação de conhecimentos instrumentais complementares aos seus sistemas de educação tradicional, que não suplantam nem inviabilizam a continuidade dos processos de educação tradicional. Por isso prioriza português e matemática (GALLOIS, 2001: 26).

Minha convivência com vários povos indígenas que apresentam demandas por escolas aponta para o fato de que a eles, em último caso, qualquer escola serve, desde que possibilite acesso e interação com o mundo branco. É óbvio que se a escola for bilíngüe/multilíngüe, específica, diferenciada e intercultural, será melhor. Volto a repetir as duas frases que mais ouvi de lideranças indígenas do Brasil nos últimos anos: “a escola precisa nos ensinar falar português e outras sabedorias do homem branco para não sermos mais enganados por eles” e “no passado, o governo proibiu escola de nós, por isso foi fácil ele nos enganar, dominar e roubar nossas terras e nossas sabedorias”. Essas frases muito comuns e presentes nos discursos de lideranças indígenas revelam que para elas, a escola diferenciada enquanto espaço duplo de acesso a conhecimentos tradicionais e modernos é uma qualificação desejada, mas não é a centralidade da missão da escola indígena, que ainda precisa estar focada no acesso aos instrumentos do homem branco e a sua apropriação adequada, principalmente para aqueles povos que ainda mantêm suas tradições e culturas ancestrais. É ainda Gallois que exemplifica essa

preferência dos povos indígenas (particularmente do povo Waiãpi) pelos conhecimentos científicos quando afirma que:

A motivação da escola Waiãpi e a possibilidade que oferece ao controle de suas relações com agências assistenciais, instituições públicas, defesa do território e de outros direitos, proteção contra exploração e submissão nas transações comerciais, impor-se ao mundo dos brancos e obter tratamento digno, respeito, etc (GALLOIS, 2001: 35).

A segunda consideração refere-se ao lugar e papel da identidade e da tradição nesse empreendimento escolar indígena. Dentro da escola elas são importantes instrumentos de justificação do acesso por meio do auto-reconhecimento, mas não resultam em um fim. Ou seja, os conteúdos relativos à tradição e a identidade não são partes relevantes dos objetivos do projeto escolar, mas são instrumentos estratégicos de convencimento de acesso e apropriação da escola. Alguém refutará essa idéia demonstrando que as escolas indígenas dispõem de matrizes curriculares que contemplam conteúdos relativos a esses temas, mas é necessário saber como foram parar na organização curricular. E aí verificaremos que não foram os povos indígenas, naturalmente ou voluntariamente, que as pensaram e organizaram, mas assessores não indígenas com as melhores intenções possíveis. Além disso, tais conteúdos são desejáveis para valorizar e garantir a continuidade das culturas, tradições e identidades, como meios e instrumentos de direitos, mas não como fins. Não existe nenhuma escola inovadora ou verdadeiramente diferenciada sem assessoria não indígena por trás ou mesmo na condução dos processos. Mesmo considerando a influência da prática colonial tutelar para justificar essa resistência pelas metodologias e pedagogias tradicionais indígenas, não podemos esquecer que atualmente muitos povos indígenas alcançaram níveis de consciência política e autonomia suficiente para fazer suas escolhas de forma livre e qualificada. Outros alcançaram inclusive níveis consideráveis de autonomia administrativa e pedagógica em suas escolas. E, no entanto, não fazem a opção priorizando os conhecimentos e valores tradicionais. Um indigenista experiente em trabalho educativo com o povo yanomami, assim se manifesta sobre isso:

Todos nós tínhamos muito claro que conhecer esse “mundo branco” se tratava de uma demanda dos yanomami... Então a gente tinha muito claro que a escola yanomami não tinha como principal objetivo o “resgate da cultura”, como o Davi falou. A cultura yanomami está muito forte, muito viva. A escola tinha o papel de fazer uma certa etnografia dos brancos, conhecer os brancos, o que é lei, o que é fronteira e todos os conhecimentos que são importantes para garantir os direitos (MARCOS WESLEY, 2008: 80)

Considero como hipótese que os povos indígenas passaram a incorporar o discurso externo da educação escolar indígena diferenciada, muito mais para ganhar força e aliados em favor da escola no seu sentido genérico ou ainda, como sugere Dominique Gallois (2001:179), “como modelos que a etnografia vinha desenhando sobre eles” que os povos indígenas buscam superar em nome da afirmação e autonomia, como sujeitos coletivos. Algumas pessoas mais politizadas ou ideologizadas – precisamente professores e lideranças com funções representativas e interlocutoras – talvez assumam o projeto de escola indígena diferenciada como projeto desejável por estarem alinhados a determinadas visões e estratégias políticas. Não estou afirmando que a escola indígena diferenciada e específica não seja bandeira de luta dos povos indígenas, estou apenas relativizando em que momento, sentido e com que finalidade esse discurso foi assumido por eles. Devo lembrar que estou buscando alguma explicação para as dificuldades de objetivação dos ideais de escola indígena diferenciada, mesmo em situações que esta tarefa só dependa dos próprios indígenas: escolas com dirigentes, gestores, diretores, administradores, professores e alunos indígenas. O argumento de que a mudança não acontece por causa da resistência ou oposição dos sistemas de ensino dirigidos por não indígenas não é suficiente, pois hoje temos dirigentes de sistemas de ensino como prefeitos e secretários de educação, que são indígenas, como é o caso de São Gabriel da Cachoeira, e mesmo assim as mudanças não ocorrem nesses casos, pelo menos, não da maneira esperada. No caso específico de São Gabriel da Cachoeira, precisamente sob a gestão genuinamente indígena em que o prefeito, o vice-prefeito, o secretário de educação são todos indígenas, a educação escolar indígena engessou e apresentou sinais de retrocesso. E não se trata de quaisquer indígenas, são lideranças históricas com longa experiência e militância política em defesa dos direitos dos povos indígenas. É um caso a ser investigado.

O terceiro aspecto a ser considerado é a dificuldade de compreensão dos conceitos de interculturalidade e de diálogo que a escola indígena moderna prega. Essa dificuldade é parte da sua própria natureza conceitual e prática. A idéia de interculturalidade é bastante confusa, pouco clara e de difícil aplicação na prática pedagógica e conseqüentemente na vida das pessoas. Para alguns, a idéia de interculturalidade é estranha e dolorosa, porque questiona hierarquias de poder, de diálogo entre poderes, ciências, conhecimentos e experiências de vida. Outros defendem a interculturalidade como uma espécie de síntese ou uma simples soma aritmética de diferentes culturas; outros entendem como uma fusão, junção ou integração de culturas,

outros entendem como uma fissão ou confronto de civilizações e outros ainda como um encontro de civilizações (Relatório mundial da UNESCO, 2010). Para a educadora e indigenista Eunice Dias de Paula

“Quando se fala em interculturalidade a idéia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma....Entretanto, se por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro lado, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia-a-dia de uma escola indígena” (DIAS DE PAULA, 1999:77).

Segundo o prof. Alejandro Herrera, Director do Instituto de Estudios Indígenas da Universidad de La Frontera, Temuco/Chile, a interculturalidade é uma proposta ético-política, orientada a perfeccionar o conceito de cidadania que pressupõe vontade política real de criar e fortalecer as culturas, de estabelecer um diálogo horizontal de grupos inter-relacionados que se influenciam mutuamente em espaços territoriais que podem ter um projeto conjunto onde um pode colocar-se no lugar do outro, entender sua visão de mundo e valores subjacentes (palestra proferida em 2008, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS).

Eu prefiro o conceito de Herrera, ou seja, interculturalidade como encontro de civilizações. Encontro não precisa ser necessariamente de confronto, de fusão ou de integração, aonde uma das partes precisa sempre perder ou ceder. Pode ser encontro de civilizações com alteridades e autonomias próprias, que estabelecem relações simétricas ou assimétricas e por vezes conflitantes, mas cada parte de acordo com seus interesses e situações históricas. Mas a compreensão mais comum entre educadores e indigenistas é a interculturalidade como choque de culturas, razão pela qual se propus a necessidade de diálogo para gerenciar o conflito. Ocorre que o diálogo depende da compreensão que se tem da interculturalidade. Isso impõe sérias limitações tanto para o avanço da noção de interculturalidade quanto para o desenvolvimento prático do diálogo.

O que se pode supor é que o respeito e a tolerância são necessários e prioritários para garantir proteção a uma das partes fragilizadas na relação, que são os povos indígenas. Isso parece sofrer forte influência da visão colonialista e tutelar que percebe os povos indígenas como vítimas, ingênuos e dominados. Isso não pode orientar as relações de diálogo intercultural, cuja tarefa é exatamente superar tais seqüelas ainda que com medidas reparadoras.

Meu entendimento é que a interculturalidade pressupõe compreender e considerar os povos indígenas como referências sociopolíticas com certa autonomia e

flexibilidade, enquanto sujeitos coletivos de direitos e civilizações milenares que não são nem melhores nem piores que as demais civilizações humanas. São apenas diferentes. Isso implica que numa relação de diálogo intercultural os diferentes povos e culturas precisam estar em pé de igualdade, o que o Estado nacional nunca admitiu. Para constatar isso basta acompanhar as declarações do Comando Militar da Amazônia (CMA) e de outros generais do exército que atacam os direitos indígenas e a atuação do governo federal atual que atropela os direitos constitucionais dos povos indígenas quando os interesses econômicos imediatistas estão em jogo, como é o caso da Usina Hidrelétrica de Belo Monte.

Outro aspecto importante a ser considerado é a escola indígena como instrumento de acesso e apropriação de conhecimentos e valores do mundo branco, de interesse coletivo, para responder as demandas, necessidades e perspectivas presentes e futuras. Essas perspectivas abrangem tanto os planos históricos de vida quanto os novos planos e as novas sociedades que buscam construir, inspirados na tradição, mas também espelhados na vida moderna. Percebo que os povos indígenas não vêm e não querem a escola para lhes ensinar as suas tradições e seus valores. Querem a escola para lhes possibilitar o acesso ao mundo branco, mas respeitando suas tradições culturais. Gallois expressa tão bem este desejo se referindo ao povo Waiãpi:

Os Waiãpi sabem agora estar em contato irreversível com o restante da sociedade brasileira, desejam, antes de tudo, aprender coisas dos brancos... É com essa expectativa que os líderes planejam o futuro das novas gerações, que devem se tornar professores, enfermeiros, motoristas, mecânicos, médicos de plantas, secretários. Esse é o resultado que eles esperam de nossa atuação centrada no treinamento dos jovens no controle de técnicas antes dominados pelos não índios: dar aula às crianças, dirigir veículos, manter motores de popa, comprar e distribuir cotas de combustível, vender a produção extrativista, escrever projetos para adquirir suprimentos (GALLOIS, 2001: 26).

Aqui, a meu ver reside o maior desafio e paradigma da chamada escola indígena, uma vez que por força da visão dualista do indigenismo, foi forçada, à imagem da escola branca, a também assumir e se responsabilizar pela educação tradicional. Para mim isso é um erro tático e estratégico, a menos que se consiga inventar outro modelo de escola distinto do que temos visto até hoje. Isso levou à constituição de escolas empobrecidas, sem foco e sem estratégias claras para apoiar os processos de luta entopolíticos dos povos indígenas. Como isso se corre o risco de se construir comunidades indígenas vivendo suas tradições, mas sem força política para lutar por seus direitos e interesses em meio a um mundo cada vez mais sedento de usurpar suas

terras, riquezas e direitos. Aliás, é mais ou menos o que estamos presenciando nos dias atuais, em que o movimento indígena brasileiro, que nas últimas décadas do milênio passado (19080-1990) alcançou alto nível de articulação, mobilização e luta política por seus direitos, hoje atravessa forte crise de identidade e de capacidade de articulação, mobilização e luta. É interessante perceber que aquele movimento histórico e vitorioso foi mérito de lideranças indígenas não-escolarizadas ou semi-analfabetas (Mário Juruna, Raoni Kayapó, Jaci Macuxi, por exemplo) ou ainda de lideranças escolarizadas por escolas coloniais (Ailton Krenak, Manoel Moura Tucano, por exemplo). Pergunto, qual é o movimento indígena das novas lideranças que estão sendo formadas nas escolas indígenas específicas e diferenciadas aonde a maioria absoluta dos professores e gestores são indígenas?

Diante do impasse arrisco pensar algumas possíveis saídas: a primeira idéia é limitar o papel da escola à transmissão de conhecimentos do mundo moderno e retomar a responsabilidade da comunidade ou do povo indígena pela reprodução de seus conhecimentos tradicionais. A questão posta aqui é como garantir o diálogo intercultural na prática, mas entendo que esta seja uma questão que envolve decisão, orientação metodológica e organização interna da comunidade. Ou seja, como e em que momento a comunidade deve fazer esse diálogo com ou junto à escola. Devolver à comunidade e às famílias a responsabilidade pela educação das crianças, jovens, adultos e velhos (função que a escola roubou e de fato nunca cumpriu) seria um momento oportuno para recuperar e retomar as diferentes formas de educar, transmitir conhecimentos e a partir disso, quem sabe, descobrir outras formas e outros instrumentos de acesso a conhecimentos tecnológicos e científicos. Isso também estimularia definir com maior clareza e praticidade o papel da escola, da família, da comunidade e do povo no processo de educação indígena. Essa perspectiva atenderia e reforçaria a idéia de uma “educação indígena na escola” defendida por Bartolomeu Meliá (1999), tornando a escola apenas como um dos instrumentos de diálogo, de conexão e de exercício da complementaridade. Deste modo a escola perderia o seu super-espço social e o seu super-poder de substituir todo o papel da família, da comunidade e do povo. Meliá sugere que

Em vez de educação escolar indígena porque não pensamos Educação Indígena na escola? Há duas maneiras de se pensar a escola: levar a escola à área indígena e, eventualmente, adaptá-la. A escola entra na comunidade indígena. A outra maneira traz uma proposta radicalmente diferente: é pensar como a educação indígena entra na escola. Só ai vamos ter educação bilíngüe

de fato. Fazer isso não é enfraquecer a escola, é o contrário. É o único jeito de a escola ser indígena (MELIÁ, 1999).

A segunda idéia é inventar outra(s) escola(s) capaz(es) de dar conta ao mesmo tempo e no mesmo espaço das duas perspectivas: tradição e modernidade. Seria a escola do hibridismo ou da interculturalidade no seu sentido limitado de múltiplas perspectivas ou, como denomina Gadamer (2002), de “fusões de horizontes”. No entanto, não acredito que esse modelo tenha espaço na estrutura, lógica e ritmo atual da escola, pois demandaria outra forma de organização, principalmente em termos de tempo (suficiente para dar conta da dupla função: tradicional e moderno) e espaço (que não seja coletivo ou sala de quatro paredes), organização curricular e gestão. Além disso, o modelo continuaria retirando da comunidade e da família a responsabilidade da educação integral, para mim, o maior problema da escola e da sociedade moderna. Mas se queremos de fato atender os interesses legítimos dos povos indígenas o caminho é inventar uma nova escola, com outra lógica, outra função, outra organização, outro poder e outra concepção.

A outra idéia refere-se a uma definição mais clara do que se compreende e se espera dos processos de diálogo e de interculturalidade no âmbito da escola indígena. Como já mencionei, a relação de diálogo intercultural pressupõe o encontro de duas ou mais culturas ou sociedades autônomas. Se as sociedades são autônomas, são também legítimas. Os princípios fundamentais que norteiam autonomias e alteridades culturais são o reconhecimento e o respeito mútuo. Se for assim, então não se pode admitir ingerências externas a essas autonomias e alteridades. Nenhuma das partes, portanto, pode reivindicar ingerências sobre outras autonomias. Neste sentido, se a escola ou a universidade que existem hoje fazem parte do universo sociocultural das sociedades ocidentais modernas, os povos indígenas não podem reivindicar mudanças ou adequações dessas instituições do mundo branco para atender suas demandas e necessidades em respeito à autonomia dessas sociedades, do mesmo modo que a escola, a universidade ou as sociedades modernas não podem reivindicar ou propor mudanças nos modos próprios de educação dos povos indígenas em respeito às suas autonomias societárias. Mas não é isso que vemos acontecer, pois os povos indígenas, por um lado, reivindicam o direito de terem seus modos de vida respeitados, inclusive suas instituições próprias; por outro lado, reivindicam o direito de participação nas tomadas de decisões e de intervenção nas estruturas socioculturais, políticas e econômicas no

mundo branco. Assim, a sociedade nacional e as instituições governamentais do mundo branco acabam impondo ou exercendo pressão para que as culturas indígenas se adequem aos modos e formas de organização da vida branca, do mesmo modo como Povinelli (2001) identificou na Austrália, quando o Estado reconheceu a autonomia dos povos indígenas daquele país, mas este reconhecimento só tinha efetividade quando não infringia as normas morais da sociedade nacional ou do Estado australiano.

Não estou dizendo com isso, que os índios ou outros grupos étnicos enquanto partes orgânicas da sociedade e do Estado brasileiro não tenham o direito de participar da vida nacional como um todo, mas afirmando a necessidade de construir instrumentos e estratégias que resolvam essas contradições conceituais e práticas. Por exemplo, ao invés dos povos indígenas reivindicarem mudanças nas estruturas das instituições socioculturais e processos políticos da sociedade dominante, deveriam construir suas estruturas e processos próprios para atender suas demandas e necessidades segundo suas autonomias, mesmo que incorporando modelos e experiências do mundo branco. Neste sentido, ao invés de reivindicar que o Estado brasileiro ofereça escolas indígenas desejáveis, as próprias comunidades indígenas deveriam construir suas escolas de acordo com seus desejos e interesses com apoio do Estado. Ao invés de propor e forçar que as universidades, enquanto instituição e instrumento sociocultural das sociedades brancas européias, os povos indígenas deveriam construir e criar suas universidades próprias, segundo seus modos de fazer, seus interesses e seus desejos, mesmo que seja com apoio dos brancos e espelhados nas suas universidades.

Em síntese, este capítulo teve como propósito chamar atenção para a necessidade de relativizar o senso comum que historicamente tem se construído acerca do entendimento sobre a escola indígena como instrumento e exercício de diálogo intercultural. Partiu de inquietações geradas pelas dificuldades enfrentadas no âmbito das escolas indígenas para o cumprimento de certas tarefas básicas delegadas a elas de formas muitas vezes ambíguas ou contraditórias, como dar conta da reprodução identitária e do acesso à modernidade. Minha hipótese principal é a de que estamos delegando a ela algo de cumprimento difícil ou mesmo impossível, considerando o modelo de escola legitimamente sustentada e desejada pelo mundo branco, ainda que imperfeita e muitos vezes criticada pelos próprios brancos.

Essa compreensão sobre a limitação dos projetos e modelos, mesmo bem intencionados, é necessária para evitar ilusões e frustrações, tanto por parte dos povos indígenas, dos idealizadores, dos defensores e dos militantes da causa, quanto por

agentes do Estado que por vezes tentam construir processos alternativos em diálogo e parceria com os povos indígenas. É necessário, portanto, pensar outros instrumentos e processos para lidar com realidades e demandas atuais desses povos. Os dois modelos em curso, escola colonial (escola branca) e a escola indígena (específica, diferenciada e intercultural) não têm respondido satisfatoriamente aos projetos, às demandas e aos desejos das comunidades nativas, embora os conceitos e ideais de interculturalidade e diferenciação pedagógica tenham possibilitado avanços históricos importantes nas políticas e práticas educacionais das escolas indígenas e não indígenas, além de ter possibilitado questionar processos pedagógicos monoculturais historicamente hegemônicos. A busca por esses novos caminhos deve começar pela avaliação da capacidade dos modelos de escolas que temos e idealizamos para dar conta das atuais perspectivas dos povos indígenas, profundamente dinâmicas e muitas vezes únicas.

Por fim lanço o desafio de provocar a necessidade de aprofundar o caráter intercultural de práticas pedagógicas no âmbito das escolas indígenas, para indagar se de fato está se construindo diálogos horizontais ou reproduzindo, inversamente, o processo de relação hierárquica, dualista e polarizada da relação assimétrica entre os povos indígenas e as sociedades dominantes, passando a privilegiar e sobrepor os projetos indígenas aos projetos nacionais. Isso pode levar a repensar as estratégias de luta por retomada das autonomias indígenas no âmbito do Estado nacional, reconhecidas e apoiadas pelo Estado, mas não necessariamente executadas por ele.

CAPÍTULO V

ESCOLA INDÍGENA: ENTRE A PERSPECTIVA CIVILIZACIONISTA E CULTURALISTA

As definições mais comuns de educação escolar indígena hoje envolvem algumas tendências conceituais importantes. A definição predominante é a que a considera como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que podem contribuir para o enfrentamento do maior desafio atual da maioria dos povos indígenas no país, que é a sustentabilidade socioambiental de seus territórios. A escola é vista como um instrumento que pode possibilitar a construção de diálogos interculturais e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos (LOPES DA SILVA, 2001). Esta definição seria também a predominante entre os povos indígenas do Alto Rio Negro. A demanda por escola apresentada por eles e as respostas dela esperada revelam o quanto a educação tradicional não é mais suficiente para dar conta das realidades indígenas contemporâneas, seja na perspectiva do fortalecimento das identidades e culturas, seja na perspectiva de contribuir no empoderamento político para uma relação menos desigual e mais promissora com a sociedade nacional e global.

Nos últimos anos outras definições começaram a ganhar espaço no debate e nas orientações de práticas pedagógicas nas escolas indígenas, fruto de certas polarizações e binarismos ontológicos próprios da ciência ocidental ou de visões limitadas ou preconceituosas herdeiras do colonialismo tutelar secular. Nesta perspectiva sociológica, segundo Marilena Chauí, a filosofia ocidental corresponde “de modo vago e geral, ao conjunto de idéias, valores e práticas pelos quais uma sociedade apreende e compreende o mundo a si mesma, definindo para si o tempo e o espaço, o sagrado e o profano, o bom e o mal, o justo e o injusto, o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o possível e o impossível, o contingente e o necessário” (CHAUÍ, 1994).

Esta maneira de pensar sempre por oposição orientou e continua orientando a percepção dos colonizadores acerca dos povos nativos da América na sua relação com o mundo. Como consequência, as formas de relacionamento e as políticas pensadas e aplicadas a eles sempre tiveram como base esta visão de mundo dividida em partes. As visões de mundo dos povos indígenas diferem desta forma binária de organizar o mundo. A título de exemplo, cito o caso das idéias clássicas de bem e mal, Deus e diabo ou de céu e inferno, que entre as sociedades ocidentais ganham sentido de autonomia

própria com rígida separação por oposição, no de sentido de que um é o oposto ou a negação do outro. Entre os povos indígenas estas idéias não se apresentam como opostos em que uma nega a outra, mas como complementares, em que uma idéia é necessária à funcionalidade da outra. Entre os três heróis míticos baniwa criadores do mundo, *Nhanpiricuri*, *Zoli e Cali*, embora cada um tenha uma missão específica - o primeiro representa o espírito criador construtor, bondoso, o segundo representa o espírito conciliador e mediador e o último representa o espírito destruidor e perseguidor - todos são fundamentais na criação e no equilíbrio da vida e do mundo. Em muitos momentos eles se confundem ou se complementam, como no caso dos rituais, em que todos recebem as devidas homenagens e respeito.

A escola dirigida aos povos indígenas não escapou desta visão, razão pela qual sempre viveu profunda contradição, causada pela permanente dúvida na sua missão institucional: formar índio para ser índio ou formar índio para ser branco. Uma dessas tendências, talvez a mais influente entre algumas escolas indígenas, é a visão de que a principal função da escola é resolver os problemas identitários, lingüísticos e socioculturais tradicionais dos povos indígenas. Esta visão trouxe desafios intransponíveis à prática educativa da escola, na medida em que, ao mesmo tempo em que enfraqueceu ou esvaziou seu papel de instrumento esclarecedor do mundo externo e construtor de diálogos interculturais, não conseguiu qualificar a escola para exercer a estranha missão de substituir a família e a comunidade indígena na educação tradicional de seus membros.

A idéia central defendida neste trabalho é que a escola indígena, qualquer que seja sua orientação político-pedagógica, não pode ter como função resolver os problemas de identidades, das tradições, das culturas e dos saberes indígenas, como se tentou inserir na definição mais comum do conceito de escola indígena própria ou diferenciada. Duas falas expressam essa tendência:

Nossas escolas ainda não são indígenas. Nossos alunos não sabem muito sobre nossa cultura, e se não tem conhecimento, não valorizam. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. (Fala do prof. Tucano Sebastião Duarte apud GRUPIONI, 2008: 35).

A conseqüência de tal determinação expressava-se na necessidade de reconhecer a possibilidade de uma escola que reforçasse a identidade e o sentimento de pertencimento étnico, exigindo uma postura do Estado, já que cabia a ele propiciar os meios para que os índios pudessem usufruir deste direito (GRUPIONI, 2008: 37).

Se a escola é uma invenção das sociedades européias para resolver problemas específicos dentro de um contexto histórico particular e determinado daquelas sociedades, não pode substituir as instituições educacionais próprias dos povos indígenas. A crítica, portanto, está focada na idéia da escola indígena diferenciada e intercultural como instituição para dar conta tanto dos conhecimentos e valores do mundo indígena quanto dos conhecimentos e valores do mundo não indígena. Uso aqui o termo intercultural como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade; ao contrário, fomentando o dinamismo e o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Uma coisa é estimular e mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas, outra é assumir a responsabilidade pela educação tradicional e moderna ao mesmo tempo.

Parto do princípio de que, se a escola é uma criação do mundo branco, dificilmente ela um dia será capaz de responder a essa dupla função. Ela poderá, no máximo, responder ao desejo dos povos indígenas no tocante ao acesso aos conhecimentos e valores do mundo branco que lhes interessam; assim mesmo, para que este acesso seja satisfatório, ela precisa ser completamente mudada e adequada para esta função. Uma forma muito desejada pelos povos indígenas para este acesso é fundamentalmente que ela não desrespeite, não negue, não desvalorize e sim, que divulgue, respeite, valorize e promova os saberes, os valores e as tradições indígenas, por meio de diálogos interculturais, políticos e epistemológicos.

Deste modo defendo a idéia de que a escola para ser boa, como afirma a educadora Dias da Silva (2000) citando uma fala do antropólogo Márcio Silva, primeiro tem que ser dos índios, ou seja, precisa estar sob a gestão política, pedagógica e administrativa da comunidade indígena; segundo, precisa ter qualidade e competência para possibilitar a transferência dos conhecimentos técnicos e tecnológicos desejados, como sua missão principal; em terceiro lugar, precisa estar suficientemente preparada para respeitar, valorizar e promover os saberes e os valores da comunidade indígena, promovendo um diálogo e uma interação teórica e prática entre os dois mundos. Discordo, portanto, da idéia de que a escola necessariamente tem que resolver o problema da identidade, da língua, das tradições, das culturas e dos valores das comunidades indígenas; se não, ela não presta. É óbvio que ela pode e deve contribuir para isso ou pelo menos não pode ser contra tudo isso nem indiferente a isso. Se ela conseguir respeitar, reconhecer e valorizar os modos de vida indígena e realizar

qualificadamente seu papel de transmitir os conhecimentos científicos e técnicos que a comunidade define como necessidade, pode ser considerada como uma instituição aliada, agregadora e complementar para a vida dos povos no mundo de hoje.

Tomo como pressuposto que essa tendência restritiva de definir a escola indígena está relacionada à visão romântica e preconceituosa de que tudo o que é do mundo branco corrompe e é nocivo aos povos indígenas, razão pela qual a escola precisa ser esvaziada de seus conteúdos científicos e tecnológicos, para não desvirtuar ou por em perigo a vida nativa, e ser preenchida com os conhecimentos indígenas. Isso é uma forma colonial antiga de pensar os índios distantes do mundo moderno, precisando ser protegidos das suas maldades, isolando-os. É importante destacar que esta maneira de compreender a relação dos povos indígenas com o mundo externo resultou historicamente em processos políticos por um lado, excludentes, no sentido de negação de seus direitos de cidadania e, por outro lado, dominador, no sentido de mantê-los alienados do complexo mundo envolvente, facilitando assim processos políticos de manipulação e de dominação por parte dos agentes do Estado, segundo seus interesses. Um exemplo é o Programa Waimiri-Atroari da Eletronorte relatado por Baines (1991) que já abordamos anteriormente. As lideranças indígenas brasileiras, de forma recorrente, denunciam a situação de isolamento, uma espécie de prisão “voluntária” em que os Waimiri-Atroari se encontram, imposta pelo Programa sob o comando da Eletronorte e da FUNAI. Muito recentemente ouvi isso na cerimônia de abertura do I Curso de Licenciatura Intercultural Mundurucu¹⁸ ocorrida no dia 04 de março de 2011 na cidade de Borba/AM, pelo cacique geral “Manoelzinho Mundurucu” que em seu longo discurso várias vezes repetiu a frase:

para que nossos professores indígenas aprendam coisas e segredos do mundo branco para que nos ajudem a defender nossos direitos e que permitam deixarmos de ser enganados e manipulados pelos brancos (anotação pessoal).

Mas é verdade que essa tendência ainda é muito presente pelo menos no discurso de algumas lideranças e professores indígenas, principalmente por uma parcela de antropólogos e indigenistas. Aliás, eu diria que o discurso de indígenas nessa direção pode refletir a influência dos assessores não índios. Exemplifico essa tendência definidora da escola indígena por meio de depoimentos:

¹⁸ O Curso Licenciatura Intercultural Mundurucu é uma iniciativa da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que visa habilitar professores mundurucu para atuar na Educação Básica das escolas mundurucu dos Estados do Amazonas e Pará. O projeto com apoio financeiro do Ministério da Educação, por meio do Programa de Formação de Professores Indígenas em Licenciaturas Interculturais (PROLIND).

“Para mim educação escolar serve para recuperar e fortalecer minha identidade e cultura. Serve também para recuperar minha língua, uma vez que já não falo por conta de que meus pais já não falavam mais. A educação indígena ao ajudar a recuperar a cultura e a língua ajuda também na minha autovalorização e o reconhecimento de meus direitos como indígena” (estudante de engenharia florestal do povo baré, Brasília. 03/10/2010).

“Com a escola, as crianças, os adolescentes e os adultos podem resgatar e recuperar sua cultura e as tradições. Serve para recuperar algum material de uso que ficou desaparecido. Serve para toda comunidade. Os velhos e o professor vão estar presentes na escola para ensinar (Fala do professor Ugise Kalapalo publicado no site www.socioambiental.org por meio de um texto intitulado Educação Escolar no Parque Indígena do Xingu, acessado em 10/02/2011).

Embora se possa perceber no discurso de algumas lideranças indígenas essa idéia de distanciamento do mundo branco, na prática, não conheço nenhum indivíduo ou grupo indígena com algum grau de contato que não deseje o acesso, o domínio e a apropriação de uma lista enorme de bens, tecnologias, valores e comportamentos do mundo branco para aperfeiçoar os seus conhecimentos e modos de vida, considerando os contextos atuais pós-contato. É importante destacar que não se trata apenas de tecnologias, mas também de valores e modos de vida. Existem hábitos muito simples do mundo branco, como vestir roupa para suportar melhor as intempéries climáticas ou se proteger de mosquitos, consumir comida com sal no lugar de comida sem sal e, particularmente no Alto Rio Negro, o uso de liquidificador por muitas famílias indígenas para preparar o *caribé*¹⁹, por ser mais prático e higiênico do que amassar a farinha com a mão como é o modo tradicional. Não se trata aqui de desqualificar ou negar a necessária contribuição da escola indígena no fortalecimento das identidades e culturas indígenas, mas a crítica é quanto à redução do seu papel a isso, esvaziando a sua função principal de ponte com o mundo branco e esvaziando as instituições tradicionais indígenas quanto ao seu papel na educação indígena tradicional dos membros de cada povo. Existem vários aspectos que deslegitimam e impedem que a escola possa assumir funções e responsabilidades que só as estruturas próprias dos povos indígenas podem assumir. Não se trata de aspectos discordantes, conflitantes ou contraditórios, simplesmente porque são diferentes ou indiferentes entre si. Mas, se por um lado, essa transferência de funções é inviável, por outro lado, as estruturas e os

¹⁹ *Caribé* é uma palavra em nheengatu que designa um tipo de alimento preparado a partir de uma espécie de farinha de mandioca chamada *massoca*. Mas ela pode também ser preparada a partir do *meiú* (beiju). Seu preparo consiste em derreter a farinha *massoca* ou o *beijú* em água e depois de amassado toma-se como mingau. O *caribé* é consumido ao longo do dia, mas é indispensável após as refeições. Os baniwa fazem dois tipos de farinha: a farinha *puba* (*uwi*, em nheengatu, ou *matchuka* em baniwa) que é uma farinha grossa preparada a partir da massa de mandioca, sendo uma parte mandioca mole (amolecida na água por dois ou três dias) e outra parte de mandioca dura, e a farinha *massoca*, que é muito fininha preparada a partir unicamente da mandioca mole sem a mistura da mandioca dura.

processos educativos em questão podem e é desejável que sejam interativos e complementares, pelo menos do ponto de vista dos povos indígenas do Alto Rio Negro como tentamos demonstrar ao longo deste trabalho. r

Nos últimos anos os povos nativos passaram a ser vistos como detentores de modos próprios de educação, mesmo que não tenham desenvolvido alguma forma de escola institucionalizada, como afirma Meliá (1979). Isso revela que o fenômeno educativo não se restringe à instrução propriamente dita ou à necessidade de uma instituição física ou administrativamente estruturada, como é o caso da escola. Talvez a escola só sirva mesmo para a educação instrucional no sentido de transmissão sistemática de conhecimentos para aquisição de determinadas habilidades técnicas, mas não para a educação moral por ser, na maioria das sociedades humanas, uma responsabilidade da família e da própria sociedade. Isso revela que os povos indígenas não precisam da escola para continuarem desenvolvendo suas civilizações milenares por meio de seus processos educativos, mesmo considerando que estes processos, por serem históricos, são dinâmicos, estando, potencialmente em permanente mudança. Está superada, assim, a idéia etnocêntrica e preconceituosa de que os povos indígenas, por não possuírem escola institucionalizada, não teriam educação (DIAS DA SILVA, 2000).

Por outro lado, essa perspectiva histórica da educação e particularmente da escola confirma a sua particularidade temporal e cultural da instituição como uma *tradição inventada*, de acordo com o conceito desenvolvido por Eric Hobsbawm (1997) e Roy Wagner (2006). Segundo estes autores, por tradição pode-se considerar um conjunto de práticas, em geral reguladas por regras comumente aceitas, de natureza ritual ou simbólica, visando transmitir determinados valores e formas de comportamento através da repetição, implicando numa continuidade artificial em relação ao passado:

Considerando que a invenção das tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição. (HOBSBAWM e RANGER, 1997:12).

É desta forma que a escola, como uma tradição inventada, foi se consolidando com seu corpo docente, alunos, ex-alunos, dirigentes, comunidade, sociedade e todo o conjunto de regras que estruturam a instituição. Mas, se as tradições são inventadas de acordo com os contextos históricos e a escola corresponde a uma necessidade histórica

das sociedades européias, é por essa via que podemos entender o seu papel no processo de colonização dos povos indígenas, mas também a possibilidade de perceber sua importância e papel social e político para esses povos e indivíduos.

A partir da convivência com os povos indígenas do Rio Negro é possível afirmar que entre eles não é apenas o interesse pelo poder que move a luta pela formação escolar, mas, o próprio senso de liberdade e de autonomia que os indivíduos possuem. Trato aqui poder no sentido dado por Weber como “uma possibilidade de que um homem ou um grupo de homens realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da Ação” (WEBER, 1982:211). Entre os povos indígenas, as pessoas são muito valorizadas, na medida em que cada uma tem sua função e sua posição social. Isso não significa que são sociedades do individualismo; pelo contrário, as pessoas só se individualizam em função da coletividade. As pessoas individuais são criativas não porque precisam confrontar a autoridade ou o direito do outro ou da coletividade, mas porque usam da sua individualidade, da sua liberdade e da sua autonomia para buscar superar os desafios postos a eles e ao seu grupo. Aliás, entre os povos indígenas é muito difícil falar de poder e autoridade, é muito mais adequado falar de tarefas, funções ou posições sociais como serviço.

Por ora o que nos interessa é o caráter social da instituição escolar e o caráter dinâmico das sociedades humanas, dentre elas, as sociedades indígenas cujas culturas estão em constantes mudanças e atualizações. Não há nada de estranho, portanto, que a escola, por meio de transmissão de conhecimentos e valores modernos, provoque mudanças e atualizações na vida indígena, que sempre assusta e contraria visões e interesses de alguns antropólogos e indigenistas. O que interessa aqui é o fato de que a escola que foi trazida do ocidente europeu como um pacote pronto e fechado, que ficou conhecida ao longo de todo o processo de colonização e hoje é desejada e reivindicada pelos povos indígenas, é a instituição mais representativa daquelas sociedades e dos seus modos de pensar, fazer e se relacionar com outros povos não-europeus, com a natureza e com o mundo. Mais do que representante, a escola é o principal instrumento de reprodução, de expansão e de transmissão dos modos de vida e de pensamento das sociedades européias. Se se quiser entender as ambigüidades, as contradições, as seduções e as paixões que ela produz no meio indígena são necessárias elucidar seus principais aspectos históricos, pedagógicos, políticos, ideológicos e cosmológicos na

relação com as estruturas cosmológicas e dinâmicas de pensamento e de modos de vida indígena, para em seguida, sugerir algumas possibilidades de avançar na compreensão deste complexo campo da relação povos indígenas e o Estado por meio da chamada escola e das possibilidades que podem ser pensadas no sentido de apropriação estratégica e instrumental da instituição na luta e garantia dos seus direitos e interesses.

E foi isso que os povos indígenas do Alto Rio Negro buscaram realizar nas últimas três décadas: por um lado, aproveitar-se e apropriar-se do que pode ser favorável e útil das idéias de desenvolvimento, civilização e tecnologia da escola, no primeiro momento, para buscar, em seguida, a apropriação da própria escola na perspectiva de ser redirecionada para atender seus interesses, mas sob o controle deles. Essa é uma estratégia comumente adotada e implementada pelos povos indígenas em muitos lugares do mundo. Noel Dyck (1997), por exemplo, relata casos semelhantes no Canadá, levados a efeitos em Prince Albert. Trata-se de apropriação de uma escola-internato que havia sido utilizada como instrumento de colonização por governos e que foi transformada em instrumento de descolonização pela comunidade nativa. Dyck mostra neste trabalho como essa comunidade indígena se apropriou de uma escola que era ferramenta de colonialismo e a transformou em ferramenta para a promoção dos seus direitos e interesses. A comunidade se apropriou da escola colonial e a refez como instituição sob controle indígena, visando atender as necessidades particulares das crianças indígenas, principalmente quanto à superação da persistência histórica de preconceitos e estereótipos. Segundo o autor a comunidade tinha uma consciência da importância da escola para o enfrentamento da vida atual, afirmando que

Indian people in the Prince Albert Grand Council have long recognized the importance of education for our children. Our future as a people depends upon our ability to prepare our children to deal with a rapidly changing world that is not always sensitive to our need and determination to retain and build our culture and communities. (DYCK, 1997, p.7).

What Indian parents wanted for their children in the nineteenth century and in the 1980s was an education that would equip them with the knowledge and skills required to participate as freely and effectively as they choose in the new society that emerged in Western Canada. (DYCK, 1997:95).

À exemplo dessa experiência na comunidade indígena do Canadá, as comunidades indígenas do Alto Rio Negro estão desenvolvendo também, a seu modo, essa apropriação e instrumentalização das escolas missionárias e coloniais, seguindo o mesmo caminho que começa pela consciência da importância da escola, da

possibilidade de reconstruí-la segundo seus interesses e modos de organização dos trabalhos educativos, mas principalmente sob seu controle gerencial e protagonismo político-pedagógico, exatamente como relatado por Dyck:

At a time when Indian residential schools were closing elsewhere in Canada, the people of the Prince Albert Grand Council saw a need to take over and completely remake an institution that had previously been used to direct and control our people. Recognizing the positive role that a completely different kind of Indian-controlled child education centre might play, we have created who require special treatment. The courage and commitment that our leaders and staff have shown in working to make this vision a reality deserves to be celebrated (DYCK, 1997:7).

No entanto, é necessário destacar alguns aspectos que se apresentam como relevantes nessa tentativa de apropriação e readequação (não é possível identificar sinais de reconstrução ou mesmo de criação de novos modelos de escolas na região, pelo menos até o momento) das escolas existentes. O primeiro aspecto está relacionado à transferência que a família faz de sua responsabilidade pela educação integral da pessoa à escola. A comunidade também abdica de sua tarefa de contribuir para a educação dos seus membros, responsabilizando a escola para isso. A escola torna-se a única instituição responsável pela educação dos indivíduos, que passam quase a totalidade do tempo sob os cuidados dos profissionais de ensino. A escola de tempo integral, a creche e a escola de educação infantil são exemplos que expressam claramente essa decisão dos pais e das famílias. Ou seja, a única coisa que ainda cabe aos pais é gerar os filhos, e isso até que a ciência também mecanize e artificialize a geração de filhos, uma vez que desde pequenos, estes são entregues à responsabilidade de outras pessoas para o seu desenvolvimento educacional. Isso gera uma situação no mínimo estranha porque a escola, desde sua criação, foi preparada muito mais para ensinar ofícios e habilidades técnicas do que para ensinar valores morais, comportamentais, identitários e de caráter das pessoas, o que em todas as sociedades humanas é de responsabilidade da família e da comunidade.

Essa transferência da função e do espaço educativo da família para a escola e particularmente para a figura do professor constitui a primeira razão pela qual ela não pode substituir o papel da família e da comunidade indígena na educação de seus membros. Primeiro pelo caráter objetivo e mecânico que orienta a relação do professor (profissional) e aluno, enquanto que nos processos educativos indígenas esta relação acontece ancorada na afetividade e afinidade estabelecidas entre as pessoas envolvidas. Em segundo lugar está a forma e o espaço em que ocorre o processo de ensino-

aprendizagem, que na escola ocorre em um espaço determinado que é a sala de aula coletiva e com professor determinado, enquanto que nos processos educativos indígenas essa forma coletiva não tem sentido, na medida em que a transmissão de conhecimentos e valores segue a lógica da observação e portanto do exemplo de pessoas e do convívio com os responsáveis na família e principalmente de forma individualizada. Como o professor, ainda que seja indígena, vai ensinar coisas da tradição, da cultura, da língua indígena, se ele é um dos poucos da comunidade, que não conhece isso, uma vez que foi formado na escola em que isso não existia? O professor não pode substituir os sábios, os velhos, os tios, os avós, os conselheiros nos processos educativos tradicionais. Além disso, muitos conhecimentos e valores fundamentais das sociedades indígenas não podem ser transmitidos de forma coletiva e nem aleatoriamente, pois exigem longos e complexos processos de escolhas e preparativos específicos, secretos e individualizados para que o processo de formação possa ocorrer.

São por essas razões que muitas iniciativas bem intencionadas de constituição de escolas de pajés, por exemplo, nunca deram certo, porque são tentativas de escolarizar questões que não são escolarizáveis, pois não podem ser coletivizadas e nem deixadas sob a responsabilidade de um professor. O processo de formação de um pajé nunca poderá ser coletivo, uma vez que exige uma relação profunda de confiança, lealdade, cumplicidade mútua e individualizada entre os envolvidos. É disso que os velhos pajés de hoje reclamam quando são cobrados pela não transferência de seus conhecimentos aos mais novos, justificando que os mais novos não correspondem mais aos perfis desejados para a função. As transmissões de saberes especializados, em geral, necessitam de procedimentos e rituais específicos que não podem ser tratados em um ambiente coletivo de escola, pois muitos deles só podem ser de domínio de homens e adultos em contextos específicos e especializados.

Outra característica própria dos processos educativos indígenas é a visão holística e orgânica que orientam tais processos. Ao contrário da pedagogia escolar, a educação indígena não separa a teoria da prática. São duas maneiras inseparáveis de encarar a realidade. Aqui a teoria é a leitura viva e o reflexo mental da realidade e a prática é o exercício e a experimentação do mundo inteligível. Mas os povos indígenas, ao contrário do senso comum, não priorizam o aspecto empírico da vida e nem a visão utilitarista das coisas. Tudo o que é feito é acompanhado de uma visão, reflexão e estudo cuidadoso sob as orientações filosóficas das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva. Em função dessa permanente

reflexão sobre a teoria e a prática vivida, mesmo as cosmologias, os mitos, os rituais são permanentemente atualizados e às vezes reinventados. Meu entendimento é de que a compartimentação do saber pela escola gerou ou pelo menos contribuiu para a consolidação da alienação e do individualismo nas sociedades modernas, no sentido de que as pessoas perderam a visão e, portanto, o controle sobre a totalidade de questões que envolvem sua vida, sua comunidade, e forçou que os indivíduos passassem a se interessar focadamente nos seus interesses particulares.

É importante esclarecer que as formas seletivas de transmissão de saberes especializados entre os povos indígenas são muito diferentes da compartimentação ou da hierarquização de saberes, uma vez que não se trata de impedir ou reduzir o acesso das pessoas à totalidade dos conhecimentos, mas de aproveitar os perfis e as potencialidades específicas dos indivíduos. Todos os membros de uma comunidade têm acesso aos conhecimentos e valores básicos, mas alguns se especializam em determinados domínios segundo seus talentos e interesses. Todos os baniwa, por exemplo, devem saber construir canoa, mas alguns se especializarão em construir as melhores canoas do grupo. Todos os baniwa aprendem a pescar, mas alguns se especializarão e se tornarão os melhores pescadores. No campo dos saberes sagrados, acontece a mesma coisa. Todos os baniwa adquirem conhecimentos básicos sobre a cura de doenças, mas alguns poucos se especializarão no ramo e se tornarão grandes pajés. Isso evita que determinados saberes sejam de exclusividade ou propriedade de certos indivíduos ou grupos, o que em geral gera monopólio, exploração e desigualdades.

Mas a ideologia mais poderosa que a escola soube aplicar muito bem na sua missão colonizadora é a idéia de que as sociedades européias são as únicas portadoras da essência da civilização, do progresso e do desenvolvimento. A escola era a própria essência portadora e transmissora dos segredos e das receitas do caminho para a civilização, para o progresso e para o desenvolvimento (LUCIANO, 2006). A escola fez acreditar que todas as sociedades que desejassem alcançar a civilização, o progresso e o desenvolvimento teriam que considerá-la como o único caminho. Todos os povos colonizados, incluindo os povos indígenas, foram alvos ou vítimas dessa ideologia que até hoje continua imperando livremente entre os mais progressistas educadores. O chamado subdesenvolvimento e o atraso econômico e tecnológico de comunidades e sociedades são sempre justificados pela ausência ou baixa escolaridade dos indivíduos e das sociedades colonizadas. Isso ocorre mesmo dentro de uma sociedade ou país com a denominação de colonialismo interno.

O conceito de colonialismo interno foi desenvolvido por diversos autores, tais como, Miguel Bartolomé (1998), Cardoso de Oliveira (1978, 1966), Celso Furtado (1973), Pablo González Casanova (2000) e Rodolfo Stavenhagem. Neste caso, trato a escola como um instrumento do colonialismo interno.

Casanova (2000: 83) constata que “a noção de colonialismo só pode surgir através do grande movimento de independência das antigas colônias”, e que, “com o desaparecimento direto do domínio dos nativos pelo estrangeiro, aparece a noção de domínio e da exploração dos nativos pelos próprios nativos”. Ele seria produto do encontro de duas culturas ou civilizações, cuja gênese e evolução ocorreram até certo momento sem contato entre si, e que se juntaram pela violência e pela exploração, dando lugar a discriminações raciais e culturais. Para Casanova, colonialismo interno, na sua vertente étnico-racial, implicaria em uma particular coerção de toda uma população por outra população, refletindo-se na persistente presença do racismo entendido como relevante componente de organização sócio-política, e onde a hegemonia cultural predominante limita significativamente o diálogo interétnico. (CASANOVA, 2000: 4).

Tratando-se do Alto Rio Negro, podemos identificar dois níveis de colonialismo interno: o nível interétnico e o nível intraétnico. O nível interétnico refere-se à relação de dominação, exploração, exclusão e discriminação exercida pelos não-índios ou pelos “caboclos”²⁰ sobre os indígenas. O nível intraétnico refere-se à reprodução da relação de exploração e discriminação imposta por alguns povos sobre outros povos. O caso conhecido na região é a relação que historicamente tem se criado entre os indígenas habitantes das margens do Rio Negro, predominantemente Baré e os demais povos que habitam as margens dos afluentes do Rio Negro e igarapés adjacentes. Os Baré, que

²⁰ Para Cardoso de Oliveria (1996), o Caboclo em suma, é o índio integrado (a seu modo) na periferia da sociedade nacional, oposto ao “índio selvagem”, nu ou semivestido, hostil ou arreado. Em certo sentido, o caboclo pode ser visto ainda como o resultado da interiorização do mundo branco pelo índio, dividida que está sua consciência em duas: uma, voltada para os seus ancestrais, outra, para os poderosos homens que o circundam. Segundo o autor, parafraseando Hegel, poder-se-ia dizer que o caboclo é a própria “consciência infeliz”. Fracionada sua personalidade em duas, ela bem retrata a ambiguidade de sua situação total. (p. 117). Outras modalidades há ainda de “caboclisto”, isto é, formas de ser do caboclo, conquanto reveladoras dos processos de marginalização individual ou de reintegração coletiva em comunidades de origem, como meio de indivíduos ou grupos se beneficiarem da proteção federal. (p. 121). A natureza da organização política imposta guarda estreita conexão com o “caboclisto” e com as potencialidades da consciência por ele gerada. Dentro do “caboclisto” é impensável qualquer movimento coletivo de rebeldia à ocupação da sociedade nacional, quer através de seus prepostos, legalizados pelo governo, quer pelas empresas, amparadas em lei ou não. E quando esses movimentos ocorrem, eles transcendem a “ordem indígena”, racionalizando os motivos da ação ao circunscrevê-los num plano sobrenatural. (p. 126)

também se autodenominavam “caboclos”, por se considerarem semelhantes ou mais próximos dos modos de vida dos “civilizados regionais” do que os demais povos adotaram relações de exploração e discriminação com estes últimos, considerados atrasados e inferiores. Nesta região ocorrem também alguns casos em que uma parte de um povo reproduz esse tipo de relação sobre outra parte do mesmo povo. Isso acontece geralmente entre um determinado grupo que migrou dos afluentes do Rio Negro para o Rio Negro e, quando incorporam a mentalidade Baré de caboclo ou de civilizado, passam a discriminar e explorar os próprios parentes que ficaram nas antigas aldeias e terras indígenas. Mas é importante destacar que essas relações internas assimétricas estão cada vez mais reduzidas, a partir da articulação e do diálogo educativo e político promovido pelo moderno movimento indígena local.

Cardoso de Oliveira, por sua vez, no seu artigo intitulado “A noção do Colonialismo Interno na Etnologia” (1966: 110) afirma que “o estudo do colonialismo interno no Brasil tem o mérito de transformar a questão indígena num sensível microscópio através do qual seriam conhecidos aspectos novos do Segundo Brasil, sua dinâmica expansionista, e o sistema de poder que lhe é inerente e cuja primeira vítima é o Brasil indígena” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1966: 111). Concordo com o autor, pois a noção de colonialismo interno pode ajudar a identificar as diferentes estratégias e repertórios políticos e ideológicos que subjazem nas relações interétnicas e intraétnicas do mundo indígena altorionegrino, principalmente ao se levar em conta as características básicas do colonialismo interno apontadas por Robert Blauner, sociólogo estadunidense, segundo o qual “a população colonizada não entra voluntariamente na sociedade nacional predominante ou envolvente; a cultura da população colonizada é destruída ou transformada em uma versão local da cultura dominante; a população colonizada é controlada pela população dominante; e os membros da população colonizada são vítimas do racismo e são tratados como inferiores”. (BLAUNER, 1969: 396).

No que tange às implicações dessa noção de civilização para o processo de colonização e dominação dos povos indígenas pode-se afirmar que duas instituições foram determinantes neste empreendimento: o Estado e a Igreja. Os Estados coloniais, que posteriormente se tornaram Estados nacionais independentes, foram estabelecidos entre outras coisas em nome da difusão e implantação do modelo civilizatório a outras

sociedades consideradas não-civilizadas, sob diferentes roupagens argumentativas, como desenvolvimento e progresso.

Elizabeth Povinelli (2001) em sua recente obra *The Cunning of Recognition*, mostra como o Canadá mesmo se autodenominando de Estado nacional multicultural, considerado moderno, propõe respeitar diferenças culturais, porém apenas aquelas tradições que não choquem com seus próprios valores, ou seja, desde que essas tradições não impedem a continuidade dos processos civilizatórios ou político-ideológicos forjados e impostos por eles.

In short, rather than just some general acknowledgment of shameful past wrong doings and some limited tolerance of present cultural differences, Australia has putatively sought a more radical basis of national unity. In state and public discourse, the Australian nation aspires to be “truly multicultural”. Official spokespersons claim that multiculturalism is an assemblage of the diverse and proliferating social identities and communities now composing the nation’s internal population, with no one social position or group’s views serving as an oppressive grounding discourse. Cleansed by a collective moment of shame and reconciliation, the nation will not only be liberated into good feelings and institutions but also acquire the economic and social productivity necessary to political and economic hegemony in the Asia-Pacific region – or, at least, to keep the nation from falling further and further behind its northern neighbors. (POVINELLI, 2001:18)

Um dos dilemas enfrentado no debate do interculturalismo ou mesmo do multiculturalismo é exatamente esse: dentro dos Estados nacionais, é mesmo possível pensar em convivência intercultural ou multicultural, capaz de ultrapassar a simples tolerância que mantém à distância os grupos étnicos e culturais diferentes? A autora reconhece o esforço dos governos da Austrália em reconhecer o passado monocultural do país e as diferentes tentativas de superação desse modelo, mas também as enormes dificuldades para a mudança e implementação dos ideais do multiculturalismo. Segundo a autora, a origem principal dessas dificuldades encontra-se nas contradições internas das ideologias político-econômicas do liberalismo existente no país, que impedem os processos políticos de reconhecimento dos direitos das minorias étnicas.

To ask IF we should critique these ideals is to allow for the possibility of conceptualizing the institutional, discursive, and subjective conditions of liberalism outside its own terms. It is to allow for the possibility that liberalism is harmful not only when it fails to live up to its ideals, but when it approaches them. (POVINELLI, 2001:12-13).

Foi baseado neste conceito de civilização que teorias foram sendo construídas para subsidiar e legitimar práticas políticas de dominação dos povos nativos por todo mundo. Aqui no Brasil não foi diferente. Estudiosos, cientistas e políticos de todas as tendências e propósitos buscaram, a seu modo, aprofundar ou escapar das proposições

civilizacionistas ou desenvolvimentistas. Mesmo aqueles com as melhores intenções não escaparam do rolo compressor do processo civilizador. Os primeiros trabalhos mais relevantes, como os de Darcy Ribeiro (1979), navegam inicialmente nas trilhas das noções civilizatórias, incorporando conceitos como aculturação, assimilação, integração, “transfiguração étnica” que pressupõem graus, níveis, estágios e, sobretudo, uma direção considerada ideal ou superior. Tais conceitos fundamentaram, legitimaram e até certo ponto continuaram oferecendo suporte teórico às práticas políticas do indigenismo colonial tutelar brasileiro e de outros países da América Latina, para me limitar a formações sociais mais próximas de nós.

O preço desse empreendimento foi o extermínio de milhares de povos milenares com seus ricos processos civilizatórios, em nome da fé e da promessa de um modelo de civilização ideal. Este discurso sedutor, que impõe um horizonte de civilização universal, continua sendo o maior desafio dos povos indígenas e de outros povos, com situações históricas similares. Considerando este processo, torna-se impossível entender o presente dos povos indígenas sem pensar neste passado, pois é dele que resultam, em grande medida, os atuais dilemas, não somente sócio-econômicos e políticos, senão também civilizatórios. Miguel Bartolomé afirma que: “la cuestion étnica en América Latina, además de todos sus problemas coyunturales, atañe al mismo proceso de construcción y reconstrucción civilizatoria en el continente” (BARTOLOMÉ, 1998: 171). No Brasil, Cardoso de Oliveira (1996), postula nova abordagem teórica e metodológica para a questão, reconhecendo que as sociedades indígenas possuem, sim, seus processos civilizatórios e propondo, no lugar de assimilação ou aculturação, o diálogo intercultural num campo marcado fundamentalmente por fricção - no sentido de que são culturas diferentes que se encontram, passíveis de estranhamentos e conflitos.

Nesta nova perspectiva, o que parece importar é a necessidade de superação da concepção limitada de “civilização” e também as perspectivas que pretendem diferenciar as civilizações das sociedades nativas, daquelas derivadas e concebidas por meio dos aparatos estatais. T. Bottomore (1978) nos abre possibilidades com o seu conceito de “civilização” como um complexo cultural constituído por características idênticas a um número determinado de sociedades particulares. Cada civilização pode ser assim entendida como o conjunto de tradições culturais compartilhadas em uma área extensa. As civilizações podem, então, ser concebidas como experiências de processos sócio-históricos, uma vez que as etnias seriam as unidades operativas de tais processos (RIBEIRO, 1968), na medida em que os membros de grupos organizacionais são

articuladores de tradições culturais específicas e, portanto, modos de vida individuais e sociais historicamente construídos (BARTH, 2000). Cada povo indígena é sujeito de uma particular profundidade histórica, lingüística e sociocultural, apesar de que nem todos geraram formações políticas classificáveis como Estados ou instrumentos institucionalizados de reprodução dessas formações políticas, como é a escola.

Os conceitos de civilização, progresso e desenvolvimento apresentam, a meu ver, uma continuidade histórica na maneira de pensar do ocidente, reproduzida permanente e sistematicamente, baseada no sentimento de superioridade, de constituir um modelo ideal e universal e na prepotência de impor a concepção e o modelo a outros povos, por meio da dominação bélico-militar e sócio-econômico. Aqui reside uma profunda diferenciação cosmológica na maneira de conceber o mundo e a humanidade entre o ocidente e os povos indígenas, que foi determinante nos tipos de relações estabelecidas entre esses mundos desde os primeiros contatos do século XVI. Os povos indígenas do Alto Rio Negro, articuladores de civilizações particulares, com limites territoriais definidos pelos mitos de origem para si e para outros, incluindo os brancos, não podiam imaginar o caráter homogeneizador e expansionista das sociedades européias. Isso explica porque, no início do processo colonial, quando os índios representavam uma maioria absoluta, nunca se articularam entre si na totalidade para defender seus territórios e suas culturas, uma vez que interpretavam os brancos como sociedades diferentes, dominantes de técnicas mais aperfeiçoadas, mas com maneiras de pensar e viver semelhantes aos definidos na tradição mitológica. Para ir além do recorte temporal antes considerado, posso supor que de fato os conceitos de civilização, progresso e desenvolvimento representam a continuidade de um projeto que remonta à época da antiga civilização greco-romana, considerada como berço da civilização ocidental, que baseava seus projetos expansionistas na idéia de que os outros povos eram bárbaros e não-civilizados, assim como a expansão árabe por meio do Islã.

Segundo Ribeiro (2000), o conceito de desenvolvimento tem sido utilizado como um dos mais inclusivos até hoje nos sistemas interétnicos, principalmente do ponto de vista político e econômico, e é tributário de um contexto histórico e cultural determinado, ou seja, não é um conceito transcultural e transhistórico (BARRETTO FILHO, 1996; RIBEIRO, 2000; e STAVENHAGEN, 1985). Segundo esses autores, desenvolvimento é herdeiro da noção de progresso e eu diria também da noção de civilização, uma vez que apresentam em comum a idéia de expansão em escala global

do horizonte sócio-cultural e ideológico subjacente à matriz civilizatória primordial, a civilização ocidental (LUCIANO, 2006).

Deste modo, o desenvolvimento foi se tornando uma certeza no imaginário indígena (ESCOBAR, 1998). Os povos indígenas teriam que ser “modernizados”, ou seja, adotarem os valores “corretos” dos brancos, em detrimento das culturas e tradições próprias, uma vez que a capacidade dos nativos para a ciência e a tecnologia, base do progresso econômico, se considerava nula. Para isso o caminho da educação escolar era o único, pelo seu caráter pedagógico infalível, gradual, hierárquico, indolor e “sem violência” ou quando com violência, como no caso das palmatórias e dos castigos, essas eram justificadas, por um bem maior, que era a subida da escada da civilização e do desenvolvimento. Deste modo, o desenvolvimento supõe uma teleologia na medida em que propõe que os “nativos” sejam reformados tarde ou cedo (ESCOBAR, 1998: 110).

Conhecido o processo histórico que forjou sua emergência no cenário mundial, é necessário também conhecer seus propósitos ideacionais e a sua prática concreta, tomando como base as experiências vividas pela humanidade sob os seus auspícios. Em geral, percebe-se que o discurso dominante sobre o desenvolvimento relaciona-o quase que exclusivamente à lógica e à força econômicas, conforme a visão positivista da história, segundo a qual a humanidade tem um único caminho, uma única direção, ou seja, uma única escolha - o caminho do mercado. Segundo esta concepção, as formas de alteridade cultural não podem ser consideradas a não ser como heranças do passado que estaria superado, ou que precisam ser superadas, ainda que na base da força. Os grupos étnicos foram considerados como meros emissários do “passado” e obstáculos à modernização desenvolvimentista. Povinelli (2001) sustenta a idéia de que nessa relação desigual, hierárquica e baseada numa relação de dominação e sujeição, os diferentes processos políticos de reconhecimento dos direitos das minorias étnicas em curso não dão conta de forma satisfatória das contradições existentes entre a relação do capital econômico e os direitos sociais e culturais pretendidos por Estados multiculturais.

In sum, in this book I suggest that before we can develop a “critical theory of recognition” or a politics of distribution and capabilities, we need to understand better the cunning of recognition; its intercalation of the politics of culture of capital. We need to puzzle over a simple question: What is the nation recognizing, capital commodifying, and the court trying to save from the breach of history when difference is recongnized? (POVINELLI, 2001:16-17).

Por outro lado, as dinâmicas interpretativas da Antropologia moderna levaram a outras análises e práticas ideológicas, tomando consciência de que na luta por

representação e pela afirmação cultural deve levar-se em conta a luta contra a exploração e a dominação, ou seja, pelas condições das economias políticas locais, regionais, nacionais e mundiais, uma vez que para os países do Terceiro Mundo as promessas do desenvolvimento tornaram-se em um verdadeiro pesadelo. O reino da abundância prometido por teóricos e políticos do desenvolvimento produziu o contrário – miséria, subdesenvolvimento, opressão e exploração, mais guerras, fome e violência generalizada. As certezas se tornaram dúvidas, como é o caso da própria eficácia de seus instrumentos, a escola, por exemplo. Ou seja, a ausência ou a baixa qualidade da oferta escolar e universitária trama contra o próprio projeto desenvolvimentista, na medida em que ou o remédio não surtiu o efeito esperado, ou o remédio não foi aplicado pela incapacidade do médico dono da receita ou ainda a receita está produzindo efeito contrário com outros resultados, alternativas e possibilidades. O paradoxo do processo crescente e intenso de industrialização do mundo, provocado pela era do desenvolvimento, do aumento crescente da pobreza, concentração da renda e da diminuição na qualidade de vida no planeta, associados a outros fatores relevantes da modernidade, como a questão ambiental e étnico-cultural, trouxe novos paradigmas para o campo das ciências, forçando o delineamento de abordagens alternativas às clássicas teorias do desenvolvimento (LUCIANO, 2006).

O que interessa dessa breve revisão teórica da gênese da ciência ocidental como tal é identificar que a visão binária, dualista, civilizacionista, progressista e desenvolvimentista foi a base cosmológica e epistemológica da escola colonial até os dias de hoje. Como parte dessa ciência, a antropologia não fugiu dessa visão, levando antropólogos a reproduzir de diferentes formas e níveis as sombras do mundo dividido em partes opostas e a afirmar que o único caminho para se chegar ao pólo máximo é por meio do processo evolutivo da humanidade cunhada pelas sociedades européias. Análises mais recentes dos processos de escolarização de povos indígenas revelam essa reprodução da concepção platônica de um mundo, por um lado, de sombras, e de outro, o mundo real, ou ainda, de um mundo primitivo e um mundo moderno, uma escola ideal e uma escola real, segundo os analistas modernos ou pós-modernos. Refiro-me às noções que diferenciam ou contrapõem educação indígena de educação escolar indígena (MELIÁ, 1979), tradição e modernidade (RIBEIRO, 1979), sociedades primitivas e sociedades civilizadas (RIBEIRO, 1979; ELIAS, 1994), sociedades simples e sociedades complexas (antropologia contemporânea). Deste modo, pode-se sugerir que

as sociedades européias são guiadas por escolhas e opções e os povos indígenas por oportunidades e complementaridade.

Tais noções revelam certo grau de etnocentrismo e visão unilateral das sociedades coloniais e civilizatórias, na medida em que não encontram fundamentos empíricos quando se analisa outras sociedades não-européias. As noções opostas dos conceitos aplicadas às realidades indígenas na relação com a sociedade regional, nacional e global podem ser interessantes para afirmação política em que certas posições e atitudes político-ideológicas são tomadas, mas não ajudam para a compreensão qualificada do campo sociopolítico vivido pelos povos indígenas na atualidade. Percebe-se que quanto mais se avança em intensidade na interação de uma comunidade indígena com o mundo exterior, as diferenciações socioculturais ficam mais sutis, porosas ou até mesmo indistintas, inclusive em perspectivas de vida, o que pressupõe mudanças na base cosmológica, filosófica e ideais de vida – bem viver - dos indivíduos ou coletividades indígenas. A demanda por escola acompanha esta percepção e interesse por parte dos povos indígenas, pois como testemunha Weigel (2000):

A escola representa tanto a luta pela sobrevivência baniwa, contribuindo para a construção de uma nova identidade, quanto a esperança de felicidade no futuro. Os Baniwa buscam na escola meios – linguagens, conhecimentos e códigos – que contribuam para a produção de um ajustamento e uma organização social modificadora, para melhor se adaptarem às novas condições históricas” (WEIGEL, 2000:22).

Segundo Meliá, educação indígena seria o conjunto de maneiras específicas dos povos indígenas socializarem seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional enquanto que educação escolar indígena seria a educação imposta pelos colonizadores por meio da escola (MELIÁ, 1979). A diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena, tão bem desenvolvida por Meliá, pode-se aplicar quando se tratar de situações em que o contato ainda seja muito recente, mas não para situações em que o contato seja de médio e longo tempo, como é o caso da grande maioria dos povos indígenas do Brasil e em particular, de todos os povos indígenas do Rio Negro que demandam atualmente o atendimento escolar. Os povos indígenas do Rio Negro já convivem com quase duzentos anos de contato e 100 anos de intenso processo de escolarização. Ao longo desse tempo, foram incorporando ao cotidiano de suas vidas muitos aspectos da vida não indígena, dentre os quais, muitos processos e modos educativos, próprios da vida escolar ocidental. Instrumentos tradicionais de transmissão de valores e conhecimentos, como os rituais de iniciação, foram

parcialmente substituídos, por processos educativos e religiosos da escola e das igrejas colonizadoras, ao ponto em que hoje a escola é percebida como a instituição mais importante para o processo educativo das crianças e jovens indígenas. Aos olhos desses povos, portanto, a educação escolar já é parte da educação própria. Deste modo, seria difícil distinguir com clareza que aspectos ou elementos fazem parte da tradição escolar ou da tradição indígena, desde a relação dos filhos com os pais até a relação do grupo com outros grupos ou com a sociedade envolvente mais ampla.

O mesmo ocorre e com mais artificialismo ainda com as idéias polarizadas de primitivo e civilizado. Que elementos objetivos poderiam classificar e identificar as sociedades ocidentais européias como civilizadas e as sociedades ameríndias (civilizações Maias, Aztecas e Andinas) de sociedades primitivas, quando se sabe que essas sociedades, só para ficar com povos do nosso continente, muito antes do apogeu industrial e tecnológico das sociedades européias, já haviam desenvolvido sofisticadas culturas e civilizações com complexas tecnologias de produção econômica, organização social e política e domínio de conhecimentos astronômicos avançados, fartamente comprovados pela arqueologia e historiografia contemporânea. Além disso, todas as sociedades conhecidas hoje desenvolveram através de milhares de anos, tecnologias e conhecimentos apurados, segundo suas necessidades. Os baniwa, assim como outros povos indígenas amazônicos, por exemplo, desenvolveram há milhares de anos, o domínio tecnológico sobre a utilização do curare (arvore-cipó), para captura de caças de todos os tamanhos, para cura de doenças e também como poderoso instrumento de guerra. A ciência médica somente muito recentemente, após o início do processo colonial, apropriou-se deste conhecimento para uso médico como anestésico tão importante e corrente na medicina moderna. Deste modo, não se tem base empírica suficiente que fundamente alguma forma de hierarquização ou graduação das diferentes experiências das sociedades humanas, a não ser recorrendo a cosmologias particulares, portanto, etnocêntricas, como seriam as cosmologias européias, enraizadas na mitologia judaico-cristã, que sempre tentou impor uma única sociedade escolhida como único herdeiro do reino divino, a única humana e humanizadora, o povo hebreu.

Outras noções reveladoras do dualismo da cosmovisão ocidental européia são as de tradição e modernidade, quando aplicadas à análise interétnica envolvendo povos indígenas ou outras sociedades não ocidentais. Tradição, neste sentido, seria tudo o que é próprio do passado de um determinado povo. Modernidade seria tudo o que diz respeito ao modo de vida das sociedades européias, autodeclaradas portadoras da

modernidade universal, ou seja, dos modos de vida considerados modernos (WEIGEL, 2000). Segundo Weigel, em modernidade estão referidos padrões, valores, símbolos, representações, visões de mundo e ideologias que configuram as culturas européias denominadas de cultura ocidental e em tradição estão envolvidas concepções e explicações de mundo próprias de culturas denominadas “arcaicas” ou “primitivas”, segundo a cultura ocidental. Essas culturas consideradas periféricas e transitórias provocam estranhamento, preocupação e medo às sociedades ditas modernas, pois é indiferente e por vezes antagônica à cultura ocidental, quebrando a visão e o projeto pretensioso de hegemonia político-cultural do império ocidental.

Weigel afirma que a diferenciação pragmática entre modernidade e tradição se dá nas idéias de modernidade quando consubstanciam uma divisão no homem, na vida, no conhecimento e na sociedade, que se manifesta pelo primado da “razão” em detrimento da “emoção”, pela separação do sagrado do profano, do homem de Deus, da ciência da religião. Deste modo, segundo a autora, “um tempo histórico vai substituindo o tempo mítico, uma religião histórica vai substituindo os heróis e os deuses míticos, e a vida vai sendo dessacralizada, fortalecendo nas populações indígenas os padrões, os valores, os símbolos e as formas de saber da cultura ocidental” (WEIGEL, 2000). Para mim, diferentemente da visão de Levi-Strauss, o triunfo (preferência) parcial da Modernidade sobre a Tradição, no caso dos povos indígenas, não se dá apenas por “ausência de escolha” (LEVI-STRAUSS, 1976: 351), senão, por possibilidade de escolha, principalmente nos tempos atuais, no cenário de protagonismo cada vez maior dos povos indígenas e do reconhecimento do direito à autonomia e autodeterminação, assegurados pelas Leis Internacionais e nacionais. Concordo com a conclusão de Weigel ao se referir a afirmativa de Balandier de que a conjunção “tradição-modernidade”, por um lado, expressa um processo de vir-a-ser dos povos indígenas, colocadas entre firmar um direito à diferença ao mesmo tempo em que reivindicam modernidades, e, por outro lado, expressa o relacionamento entre culturas, cada uma, de algum modo, definindo ordem/desordem social, engendrando dinamismos sociais que se fazem, desfazem e refazem continuamente (WEIGEL, 2000: 53).

No campo metodológico, entretanto, Oliveira (1996), em sua obra *Os Ticuna e o Regime Tutelar*, afirma que estas noções não são adequadas para análise e compreensão da realidade intéretnica vivida pelos ticunas do Alto Solimões, por esconderem aspectos específicos da multifacetada vida que empreendem nos últimos anos. De fato, estabelecer diferenciação entre o que é tradição e o que é moderno na vida prática dos

povos indígenas do Rio Negro hoje, é uma tarefa difícil ou impossível. A própria noção de cultura como construção social dinâmica e histórica, desautoriza a meu ver, qualquer possibilidade dessa natureza. Os povos indígenas, a exemplo de outras sociedades humanas, vivem a milhares de anos construindo modos de vida, dinâmicos, fruto de intensas interações entre si e com a natureza, que possibilitaram o enfrentamento das adversidades de vida no mundo. Isso implica afirmar que é parte da vida indígena a troca de experiências de vida, que implica sempre em perdas e ganhos conscientes ou inconscientes de elementos e aspectos da vida. Sem isso, dificilmente essas sociedades sobreviveriam a tanto tempo.

O mesmo veio ocorrendo após a chegada dos invasores europeus às terras americanas. No Alto Rio Negro, desde o século XIX processos de interação com culturas não indígenas vieram se sucedendo. Essa interação permitiu ganhos e perdas, que foram fundamentais para sua existência, hoje. Poucos elementos da cultura são possíveis de serem identificados e classificados como da tradição baniwa, pelo menos à época da chegada dos colonizadores europeus, como a língua, por exemplo, que continua sendo falada. No entanto, já no início do século XX, havia sinais claros de incorporação de elementos significativos da vida não indígena na rotina de vida desses povos, como por exemplo, modos de vida gerada a partir das profecias dos líderes baniwa milenaristas (WRIGHT, 2002) que continuam influenciando os modos de vida, acrescidas de novas influências de igrejas, pesquisadores, administradores públicos dentre outros. Ora essa visão milenarista de líderes baniwa, certamente não fazia parte da tradição milenar baniwa, mas é resultado de incorporação e reinvenção de novas visões e modos de vida a partir de visões e modos de vida dos primeiros colonizadores, provavelmente de missionários, para enfrentar novas situações de violência e perseguição por parte dos desbravadores coloniais que queriam tomar à força suas terras, suas riquezas e violentar suas famílias e vidas. Neste sentido, também as mitologias foram adaptadas e adequadas para dar conta das novas realidades e situações.

Esta visão dualista e oposicionista de conceber o mundo levou vários autores a buscar conceitos que a ela correspondessem, na análise da relação dos povos indígenas com o mundo. Uma das conseqüências dessa visão binária é entender os povos indígenas como unidades socioculturais fechadas, ou ainda como sistemas sociais homogêneos, o que fundamentaria a necessidade de separá-los em primeiro plano para depois situá-los em oposição a outras sociedades, em particular às sociedades ocidentais. No caso específico dos povos indígenas do Alto Rio Negro, em lugar de

unidades socioculturais, mesmo quando nos referimos a um povo, seria mais adequado falar em unidades sócio-políticas, no sentido de que o que une, articula e mantém as relações de proximidade, são interesses políticos e econômicos comuns e nem tanto o pertencimento a uma determinada linhagem social ou a um conjunto de padrões culturais comuns. Deste modo, o que importa para a manutenção dos grupos não é tanto a relação sanguínea ou cultural, mas a afinidade política com o grupo ou com as pessoas. Eu mesmo tive oportunidade de viver essa situação, quando tive que sair da aldeia e da terra indígena baniwa para estudar em Manaus. Quando eu retornava à região, todo mundo se preocupava comigo e muitas vezes tentaram me excluir dos círculos importantes da vida diária da comunidade, pois mesmo sem duvidar de que eu sou baniwa (sem nenhuma mestiçagem), duvidavam da minha atitude, compromisso e responsabilidade com os interesses atuais do grupo, que passavam nessa época por graves problemas de invasão de garimpeiros e empresas mineradoras em suas terras, o que gerava dúvida se eu era a favor ou contra tais invasores.

Muitos conceitos foram desenvolvidos por diferentes autores, na tentativa de dar conta explicativa da complexa realidade indígena pós-contato, sem que conseguissem se desvincular da visão binária e polarizada entre o universo do mundo indígena e o universo do mundo não indígena, como são as noções de “fricção interétnica” (Cardoso de Oliveira, 2006), “resistência” (Turner, 1993; Camaroff, 1985; Howard, 2002; Brown, 1995; Gow, 1991; Otner, 1995; Albert, 2002), “Fusões de Horizontes” (Gadamer, 2002) e “Fronteira” (Tassinari, 2001). Isso para ficarmos com noções mais modernas no campo da antropologia. Entendo que mesmo como instrumentos de análise esses conceitos pouco ajudam na elucidação dos fenômenos culturais, sociais, políticos, econômicos, religiosos e morais dos povos indígenas em situações de contato interétnico. Isto porque os processos por meio deles conduzidos e os resultados sugeridos nada mais são do que sombras da própria sociedade colonizadora a que o etnógrafo branco pertence, na medida em que são resultados de processos analíticos que tiveram como base o enquadramento das realidades dinâmicas dos povos indígenas segundo suas experiências de vida e sua visão sobre essa experiência. Em outras palavras, são leituras e interpretações guiadas e presas aos sistemas mentais pré-concebidos da visão ocidental sobre a realidade. É como proceder uma leitura da realidade indígena mas dentro de uma cápsula pré-moldada que só permite visualizar o que existe dentro da cápsula.

Estas noções remetem a pensar situações ou realidades sempre em conflito, sempre em contradição ou sempre em competição, como se em qualquer processo de contato interétnico não houvesse saída ou alternativa para os povos indígenas, na medida em que formam a parte mais enfraquecida do ponto de vista do poder político, econômico e bélico-militar. Segundo Cardoso de Oliveira, a fricção interétnica é o “contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizado por seus aspectos *competitivos*, e, no mais das vezes, *conflituais*, assumindo esse contato proporções “totais”, isto é, envolvendo toda a conduta tribal e não-tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006: 46).

A noção de conflito foi uma inovação conceitual importante na história da antropologia moderna para os estudos relativos aos povos nativos, desde o trabalho embrionário de Leach, *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*, publicado em 1996 (1955), que ampliou ou superou a noção hegemônica e clássica até então reinante na antropologia, que privilegiava na análise das sociedades, o caráter de equilíbrio de sistemas sociais observados. No entanto, não se mostrou suficiente para dar conta das diferentes e dinâmicas realidades e situações de contato dos povos indígenas contemporâneos. Entendo que o conflito e a contradição exercem funções importantes na dinâmica sócio-política das sociedades, mas não são forças ou instrumentos únicos que orientam os interesses ou as opções dos povos em situações de contato interétnico. Em muitas situações, são as alianças, as parcerias ou os tratados, ainda que pareçam triviais ou absurdas, que se mostram imperativos na manutenção dos sistemas sociais vigentes ou na sua mudança.

Outra noção que expressa clara limitação é a de “fronteira” que por muito tempo foi usado como instrumento que possibilitava análise, uma vez que esta visão binária ocidental foi, durante muitas décadas, ferramenta de muitos pesquisadores e indigenistas, como já mencionei. No campo da educação escolar indígena, tal conceito foi abordado por Tassinari quando em sua obra menciona

... considero adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios não índios (2001:50).

Tal ponto de vista emerge da idéia de dois mundos separados por um muro “fronteira”, o que atualmente se mostra limitado, uma vez que muitos cenários atuais nos apresentam dialogicidade e uma dinâmica de relacionamento intrínseco entre os índios e os não índios, resultado de centenas de anos de contato que criou novas

necessidades nas esferas políticas, culturais, sociais e econômicas. Não estou aqui afirmando que se trata de imposições de idéias e valores, antes de novos conceitos construídos a partir dos diferentes mundos que resultaram em novas necessidades. Um breve mergulho na história de muitos povos indígenas nos apresenta o cenário de impactantes diferenças entre índios e não índios no início do contato; entretanto, as relações foram gradativamente se modificando ou se moldando, ora por imposições, ora por vontade e iniciativa dos índios que no período pós-contato manifestaram anseios e interesses pela incorporação de novos valores, tecnologias e modos de vida. Atualmente, muitos povos indígenas apresentam alto grau de afinidade e relacionamento com outros povos, sugerindo que “fronteira” já não serve como instrumento de pesquisa por uma razão muito simples, sua insuficiência metodológica para a compreensão das realidades indígenas contemporâneas.

Avalio a noção de escola como “espaço de fronteira” a partir de duas críticas relevantes com as quais concordo. A primeira se refere a noção de escola como transito, articulação e troca de conhecimentos, por reduzir a função da escola ao aspecto cognitivo da prática pedagógica e à sua desejada interculturalidade. A escola, enquanto também socializadora, deve contemplar as múltiplas dimensões da vida, tais como valores, hábitos, comportamentos, práticas, relações, afetividades, habilidades, etc. A segunda crítica se refere a “noção de fronteira” enquanto expressão equidistante entre indígenas e não indígenas, despolitizando a relação. Neste caso, em vez de possibilidade de troca, de diálogo, de relação de saberes, a escola figura contra tudo isso. Daí resultaria a escola institucionalizada que conduz ao fracasso escolar, por um lado, e por outro, aos preconceitos recorrentes.

Resistência é outro conceito muito utilizado pela antropologia moderna para designar a oposição entre a perspectiva indígena e a perspectiva não indígena ocidental. É, talvez, um dos conceitos mais expressivos da politização ideológica da relação povos indígenas e a sociedade nacional, e, portanto, um dos conceitos mais excludentes no âmbito das políticas públicas e dos direitos indígenas. É muito comum se utilizar a idéia de que os povos indígenas são “naturalmente resistentes” a tudo que vem do mundo branco, principalmente quanto às culturas e tradições. A convivência diária com os povos indígenas durante toda a vida revelou-me que esta interpretação não apresenta muito fundamento, na medida em que a manutenção e a continuidade das culturas e tradições não se dá em função da resistência contra a cultura e tradições do mundo branco, mas em decorrência da valorização e da auto-estima social e identitária do povo

ou ainda como resultado da negação ou da impossibilidade de acesso, domínio ou apropriação de outras tradições e culturas. Não se trata, portanto, de resistir ao que é de fora, senão ser a favor da própria cultura e tradição, a partir da força identitária interna sempre alerta e aberta à incorporação e apropriação de elementos e aspectos das culturas e tradições com as quais o grupo mantém relações e interações esporádicas ou permanentes.

A noção de resistência cultural aferida aos povos indígenas no processo colonial tem sido usada de diversas formas e maneiras e com distintos interesses, quase sempre para justificar o próprio processo colonial de dominação sociocultural, política e econômica. De fato esses povos demonstraram alto grau e capacidade de resistência de toda ordem: social, cultural, política, econômica e espiritual, até aos dias de hoje, diante de situações dramáticas de violência, guerras e massacres. Mas o fato é que não se tratou de resistência ao mundo cultural branco ou simplesmente ao homem branco, ou seja, às culturas, às suas tradições, aos seus conhecimentos ou aos seus modos de vida, mas sim da necessidade de sobrevivência física imposta diante das atrocidades cometidas pelas frentes coloniais. É daí que se origina toda uma equivocada interpretação do caráter de resistência indígena sempre muito inflacionada ideológica e politicamente, seja pretensamente a favor ou contra os povos indígenas.

A idéia mais comum de resistência indígena está associada à idéia de incapacidade ou ausência de vontade por parte dos povos indígenas para interação com o mundo branco. Outra maneira de dizer seria que os povos indígenas não apresentam nenhuma vontade ou interesse em trocar experiências de vida ou trocar conquistas materiais e imateriais com outras sociedades, em especial a sociedade moderna, o que expressaria uma atitude de absoluta auto-suficiência étnico-cultural, o que me parece uma inverdade, levando-se em conta, o próprio caráter social e interétnico das sociedades humanas. Darcy Ribeiro costumava qualificar o índio como “aquela parcela da população que apresenta problemas de inadaptação à sociedade, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana” (1968:7). Essa idéia de resistência indígena no sentido de fechamento para o mundo exterior e, portanto, para as possibilidades de aproveitamento dos avanços da própria humanidade na sua diversidade, tem orientado práticas políticas e modos de relacionamento tão díspares e sufocantes às possibilidades futuras dos povos indígenas no mundo contemporâneo, cada vez mais interativo, interdependente e transcultural.

A título de exemplo, identifico a seguir, três importantes formas de utilização limitada ou mesmo pré-conceituosa da noção de resistência indígena no Brasil, para justificar certas práticas e intenções políticas alienígenas ou mesmo anti-indígenas. O primeiro exemplo trata de como as políticas públicas se utilizam desse conceito para justificar suas incapacidades de atendimento às demandas indígenas. É muito comum ouvir de dirigentes e gestores públicos que as ações de construções de escolas nas aldeias indígenas não foram realizadas, porque os indígenas resistiam e não se entendiam entre si quanto aos modelos oferecidos pelo governo, razão pela qual se deveria esperar até que se entendessem e decidissem pela aceitação dos projetos e processos oferecidos a eles. Esses dirigentes e gestores sempre se referem a “ouvi dizer pelos especialistas que os índios são assim mesmo, sempre são resistentes a tudo o que vem de fora”. O que interessa aqui é essa noção simplista e generalizadora de resistência indígena, como se fosse algo real e natural. Na vida real não é isso que se observa. Cito o caso das construções de escolas indígenas no Amazonas, no âmbito dos Territórios Etnoeducacionais²¹, que foram desenvolvidos no decorrer de 2010. Foram elaborados seis planos territoriais para atender as demandas prioritárias das escolas indígenas da região. Como construção de escolas foi considerada demanda prioritária, o Ministério da Educação, o governo do Amazonas e os municípios envolvidos se articularam para atender essa demanda e a questão principal para isso era definir os modelos arquitetônicos das escolas a serem construídas. Os agentes públicos estavam convictos de que os indígenas optariam por padrões próprios, uma vez que parecia unanimidade a idéia da resistência aos modelos não indígenas oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para surpresa de todos, os representantes indígenas optaram preferencialmente pelos modelos do FNDE/MEC. Este exemplo pode ser careta, mas revela o quanto certas noções carregadas de simbolismos muitas vezes impregnados de elementos ideológicos, podem esconder realidades objetivas. Isso desmistifica aquela visão estereotipada de gestores públicos de que os índios são por natureza, resistentes ao mundo branco. Não importa em que base os representantes indígenas tomaram essas decisões, o fato é que foram resultados de escolhas.

²¹ *Territórios Etnoeducacionais (TEE)* são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Funcionam como uma mesa de diálogo por meio de uma comissão gestora, que elabora diagnóstico, plano de ação e acompanha o desenvolvimento das ações. Os TEE foram criados em 2009, por meio do Decreto Presidencial 6861/2009.

Isso nos leva a pensar a segunda situação. Trata-se do uso da idéia de resistência indígena para justificar a visão romântica de que os indígenas são ou podem sempre vir a ser vítimas do mundo branco e, em função disso, precisam ser mantidos distantes dele, para que não sejam corrompidos culturalmente. No Brasil, algumas Organizações não-governamentais e indigenistas clássicos em geral são partidários dessa idéia e por ela orientam suas práticas de trabalho. Neste caso, usam a noção de resistência para justificar seus projetos ideais, que em geral, são pensadas para os povos indígenas com que trabalham, pesquisam e assessoram para compensar certas frustrações com o seu mundo ou sua instituição. Passam, portanto, a pensar e se dedicar a construir modelos ideais de escolas próprias nas aldeias, com apoio de algumas lideranças indígenas carismáticas, idealistas e visionárias. No âmbito da educação, passam a pensar e construir as chamadas escolas alternativas ou inovadoras, idealmente muito interessantes, mas pouco viáveis como políticas públicas, quer pela sua complexidade político-pedagógico e de gestão, quer pela legitimidade a elas conferidas pelos próprios indígenas. Esta pouca legitimidade deve-se à dúvida ou incerteza que esses povos tem de seu alcance político-estratégico, tanto para fortalecer o universo indígena local e étnico quanto para ampliar suas capacidades e oportunidades de interação com o mundo moderno do qual demandam interesses e necessidades. Ressalto que tais modelos de escolas ideais têm um lado muito positivo para as políticas públicas, na medida em que abrem caminhos, impulsionam e pressionam para a institucionalização de práticas inovadoras de gestão e ação pedagógica dentro das escolas, além de servirem como referências de vanguarda entre o possível e o ideal utópico no campo da administração pública. Este tema será melhor desenvolvido nos capítulos seguintes.

Stephen Baines nos apresenta uma terceira situação em que a noção de resistência indígena é utilizada para justificar práticas de dominação. Neste caso a noção de resistência é utilizada para afirmar que os povos indígenas não precisam interagir com o mundo externo, que eles são ou podem ser auto-suficientes e que o exercício da liberdade ou da autonomia de interagir com outras sociedades e culturas pode ser nocivo a eles, razão pela qual devem ser tratados e cuidados dentro de uma cápsula protetora: em sua terras e aldeias. Trata-se do caso Waimiri-Atroari, que “após uma longa história violenta de conflitos interétnicos, em que eles tornaram-se um paradigma da resistência no indigenismo brasileiro, os sobreviventes de epidemias e massacres foram submetidos a uma política de “integração acelerada” em aldeamentos administrados pela Frente de Atração Waimiri-Atroari da FUNAI (FAWA)”. O autor afirma que este é um caso em

que a “administração indigenista apropriou-se da retórica de resistência indígena para mascarar uma situação de extrema dominação e vender uma imagem de um programa assistencial modelo” (BAINES, 1996: 2).

Essas noções de resistência indígena, que estou qualificando de colonizadoras, têm exercido forte presença e orientação político-pedagógica junto às escolas indígenas, desde o início do período colonial até aos dias de hoje. Têm gerado calorosos debates e discussões e suscitado múltiplas experiências e modelos de escolas. Mas, fundamentalmente tem gerado profundas dúvidas e controvérsias no meio indígena, uma vez que, diferentemente dos não índios que estão sempre divididos e cada grupo está fechado na sua corrente ou facção político-ideológica, os indígenas estão sempre atentos e abertos a novas situações, possibilidades e oportunidades. As dúvidas e controvérsias são criadas por não-índios sempre no sentido muito conjuntural e de certa conveniência. Flora Cabalzar, citado por Rezende (2010), em seu projeto de doutorado intitulado “Diálogos etnomatemáticos e político-linguísticos na escola indígena tuyuca” relata com certo espanto um episódio envolvendo um professor tuyuca, da referida escola, que até então era o símbolo da defesa intransigente em favor da permanência na aldeia, da supervalorização de estudos na própria aldeia, enfim da valorização da língua tuyuca, que na primeira oportunidade permitiu e apoiou a saída de sua filha da aldeia para ir estudar em Manaus.

Penso nos momentos em que Higino afirma não pretender se envolver em outros âmbitos de política indígena para se dedicar à escola...Nos momentos em que recebe propostas para mandar sua filha adolescente para trabalhar em Manaus com uma tia que lá vive e trabalha na Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro, decide positivamente e depois revê sua decisão. Ou que decide iniciar um ensino superior à distância que lhe toma três meses do ano e, após duas etapas, desiste sob novas perspectivas de continuidade de estudos. O envio da filha a Manaus e a participação no ensino superior à distância parecem contraditórios a vários assessores e parentes indígenas que o vêem fazendo discursos acalorados a favor da escola tuyuca, da autonomia das comunidades no ensino/aprendizado do uso exclusivo do tuyuca como língua de instrução em todo o ensino fundamental, da necessidade de estender o ensino na escola para o ensino médio, garantindo a permanência dos jovens nas comunidades...(CABALZAR, 2005, p.21, APUD REZENDE, 2010).

Tal depoimento revela o quanto as disputas polarizadas entre diferentes perspectivas geram dúvidas, inseguranças e tensões subjetivas mesmo em lideranças experientes. No fundo, o prof. Higino Tuyuca sabe perfeitamente o que quer para si e para a filha, mas fica desconcertado na hora de tomar as decisões sobre isso, por idéias externas que ele incorporou em seu discurso para ocupar espaços no cenário local e

mesmo para não contrariar seus amigos assessores e toda a sua comunidade que o vê como um símbolo de um modo ideal de pensar.

No âmbito da escola, os povos indígenas sabem perfeitamente o que querem dela, por que querem e para que a desejam tanto. Geralmente o que discutem é como querem o processo, pois o que não querem é que venha atrapalhar a vida cotidiana e o bem viver deles. A confusão começa quando chega o assessor branco que começa a por a dúvida na cabeça, com o discurso de que a escola, tal como ela está estruturada no mundo externo, não presta para eles. O que pode ser verdadeiro, mas o problema é que não apresentam alternativas viáveis e nem qualificam a razão de tal pensamento e atitude. Como consequência dessa intromissão inicia-se uma disputa entre o que os povos indígenas pensam e querem da escola e o que e como os assessores brancos querem da escola para os povos indígenas. O conflito, se é que existe, não está em termos de diferentes compreensões e perspectivas indígenas e sim, entre as perspectivas indígenas e as perspectivas dos assessores não indígenas, mas que geralmente instruem e usam algumas lideranças indígenas para representá-los nessa disputa, fazendo parecer aos olhos de todo mundo que se trata de uma concorrência de visões e perspectivas dos povos indígenas, para que assim justifiquem e legitimem suas opções por apoiar uma parte envolvida. Isso não significa que as escolhas dos povos indígenas não apresentem contradições ou equívocos, mas são legítimas.

Nos últimos anos, muitos autores já vêm trabalhando na perspectiva de desconstruir as diversas noções colonizadoras de resistência indígena, abrindo novos horizontes de estudos e pesquisas para análises de situações interétnicas. Bruce Albert, expressa claramente essa tentativa ao afirmar que

Além disso, já é tempo de nos livrarmos de uma vez por todas da noção de resistência, sobretudo, pelo efeito de realidade que ela parece conferir a ser oposto, ou seja, a suposição de existir algo como uma “submissão cultural”....Nenhuma sociedade, desde que consiga sobreviver, pode deixar de capturar e transfigurar em seus próprios termos culturais tudo que lhe é proposto ou imposto, até nas mais extremas condições de violência e sujeição, independentemente de qualquer confronto político (ALBERT, 2002: 15).

Ainda segundo Albert, o uso da noção de “resistência”, tornou-se hoje bastante desconfortável, razão pela qual, vários autores empreenderam relevantes críticas ao reducionismo etnográfico, como a noção de “resistenciocentrismo” de Olivier de Sanchis (1995) que, segundo o autor, paradoxalmente, tende a ofuscar com sua retórica, a especificidade e sutileza das lógicas e formas de “agência” própria dos atores sociais.

Estou de pleno acordo com a idéia do autor de que uma vez superadas essas noções de resistência, isso não significa substituí-la por outras noções pacificadoras, pois seriam tanto ou ainda mais colonizadoras, como passividade, acomodação ou integração, uma vez que a dinâmica sociopolítica dos povos indígenas hoje, por meio, principalmente, de organizações pan-étnicas, continua a desenvolver formas coletivas de mobilização, orientadas por estratégias políticas de “retomadas de iniciativas” (BALANDIER, 1993), e de reconquista da autonomia social, econômica e territorial em novos contextos.

A noção de resistência indígena, portanto, permeia uma multiplicidade de idéias, intenções e propósitos, como tem sido desde a origem do processo colonial. De todo modo, a resistência indígena sempre foi utilizada para muitos fins e propósitos, seja para pregar o puritanismo e heroísmo nativo, seja para plantar a idéia de povos indígenas como atrasados, canibais, violentos e assim se justificar processos de dominação ainda que à base da força e da violência. É neste sentido que Oliveira (2006) defende a necessidade de desconstruir visões limitadas e preconceituosas sobre a presença indígena na formação do Estado e do povo brasileiro, superando a visão simplista dos relatos oficiais e oficiosas de que essas

populações autóctones entraram, sobretudo marcadas pelo acidental, pelo exótico e pelo passageiro, como se a existência de indígenas fosse algo inteiramente fortuito, um obstáculo que logo veio a ser superado, e com o passar do tempo, chegou a ser e quase inteiramente esquecido p.17).

O senso comum e a visão indigenista oficial sobre o índio brasileiro, guardadas as devidas exceções, sempre foram orientados por concepções e imagens distorcidas e contraditórias, ora como herói e bom selvagem, ora como vilão ou índio empecilho ao desenvolvimento do país. A imagem do índio real, de carne e osso, como fala Ramos, não faz parte do imaginário do povo brasileiro, e conseqüentemente, está ausente do campo das políticas governamentais. Segundo alguns estudiosos, duas imagens prevaleceram sistematicamente no imaginário da sociedade brasileira, principalmente no campo do indigenismo governamental e não-governamental: o “índio genérico” (RIBEIRO, 1996) e o “Índio Hiper-Real” (RAMOS, 1995:10, 1998:276).

Ribeiro afirma que no processo forçoso de impor o processo de integração aos povos indígenas, estes tiveram sua imagem transformada de “índios tribais” a “índios genéricos”. Segundo o autor o passo mais importante para garantir a integração do índio à sociedade nacional foi essa transformação do índio específico, tribal, portador de uma história, de uma cultura e membro integrante de uma comunidade étnica e habitante de um espaço territorial cheio de significados, naquilo que ele chamou de “índio genérico”,

sem lugar, cuja indianidade, inscrita no seu corpo, mas não na sua cultura, passava a ser um signo negativo e pejorativo ao mundo dos brancos, no qual ele se inseria sempre por baixo e subalterno. Assim o índio se transformou em um marginal nas fronteiras de expansão extrativista, pastoril ou agrícola, a um só tempo discriminado e auto-identificado com seu passado étnico, incorporado como força de trabalho despossuída e rejeitado simplesmente por "ser índio".

Ramos propõe refletir sobre o lugar do índio no imaginário da sociedade brasileira, a partir das mais diversas "zonas de contato" entre os povos indígenas e as várias instâncias da sociedade nacional e ampliar o conceito de indigenismo, acrescentando à sua definição enquanto domínio das políticas indigenistas estatais ou privadas, a dimensão do imaginário nacional:

o que a mídia escreve e difunde, romancistas criam, missionários revelam, ativistas dos direitos humanos defendem, antropólogos analisam e índios negam ou corroboram sobre o Índio, contribui para um edifício ideológico que toma a 'questão indígena' como seu *building block* (RAMOS, 1995, p.6).

A autora observa que a burocratização da vida indígena por instituições governamentais e não-governamentais levou à invenção do "índio burocratizável", ou seja, o índio de carne e osso que é domesticado e forjado para ser o índio-modelo perfeito, incorruptível, que responde aos seus interesses e necessidades para fundamentar suas ideologias e justificar seus trabalhos às financiadoras de seus projetos. Ainda segundo a autora, foram as entidades civis contemporâneas de apoio aos povos indígenas que operaram este processo de burocratização de um *índio hiper-real*, um índio idealizado, a quem se demanda integridade absoluta: "o índio perfeito, cujas virtudes, sofrimentos e incansável estoicismo lhe confere o direito de ser defendido pelos profissionais dos direitos indígenas" (RAMOS, 1998:276). Com isso a autora destaca a ambivalência da sociedade nacional em relação aos povos indígenas. De um lado o orgulho da multiétnicidade do país, de outro, a aspiração por uma homogeneidade nacional; o "índio" construído como um poderoso símbolo da nacionalidade e, ao mesmo tempo, como um obstáculo ao desenvolvimento. Esse paradoxo é apontado por Ramos como constitutivo do campo da identidade nacional. É nesse sentido que se esboça uma resposta à questão inicial: o "índio" opera como um referencial fundamental na definição da auto-imagem nacional.

Não se trata, portanto de povos indígenas heróis, puros, ingênuos, passivos, vítimas, vilões ou irrelevantes. Também não se trata nem de "índio genérico" nem de

“Índio-Hiper-Real”. Trata-se de povos com capacidades ilimitadas de adaptação positiva e criativa a novos contextos, por mais intensas e trágicas que sejam. Não estou advogando em favor da irrelevância da histórica de resistência indígena, mas qualificando seu sentido político dado pelos povos indígenas do Rio Negro. Do que discordo é do desvio dado a essa noção quando ela é endereçada à resistência cultural, que venha justificar as idéias e práticas tutoras e protetoras da parte dos não-índios, desviando da verdadeira resistência indígena que é política e não cultural. Os povos indígenas não resistem ao acesso e à apropriação de bens materiais e culturais do mundo moderno, mas resistem a toda forma de dominação, exploração e espoliação de seus modos de vidas, de seus territórios e de seus recursos naturais. Desviar o foco da resistência indígena à resistência cultural incluindo o papel da escola é, a meu ver, enfraquecer a luta indígena por seus direitos, que está pautada na resistência política.

Em termos mais gerais, essa ampla discussão em torno das bases teóricas binárias que sustentam toda a cosmologia e a filosofia ocidental, a partir das quais a antropologia construiu seus instrumentos interpretativos para analisar a relação povos indígenas e o mundo colonial, serve para abrir caminho ao propósito final deste trabalho. Tal propósito está alicerçado na idéia de que é necessário encontrar alguma saída para os povos indígenas, uma vez que, tanto a noção de sociedades equilibradas e fechadas, quanto a noção de sociedades inconsistentes e conflitantes não me parecem oferecer uma possibilidade de autonomia futura aos povos indígenas, se considerarmos que a perspectiva fechada, além de isolar, também exclui e permite a continuidade da dominação. A reprodução das contradições, dos conflitos, dos confrontos e das oposições, que em geral produzem relações assimétricas, em que os povos indígenas sucumbem pela profunda desigualdade política e econômica que permeia esta relação com o mundo exterior, baseada essencialmente na dominação e na exclusão nos campos do poder. Como uma pequena luz no meio do túnel, mas que pode nos conduzir a outras luzes mais esclarecedoras e sugestivas retomo a noção desenvolvida por Gadamer (2002) de “Fusões de Horizontes”. À primeira vista, a noção de “Fusões de Horizontes” também parece conspirar contra qualquer possibilidade dos povos indígenas, na medida em que processos de fusão podem fazer subsumir os distintos horizontes e perspectivas envolvidos e gerar um novo único horizonte integrador. Mas quando aprofundamos a idéia de Gadamer percebemos que talvez o problema seja fundamentalmente semântico.

Segundo o autor, o conceito de “horizonte” é por si só, sugestivo, pois expressa a amplitude superior da visão que uma pessoa que está tentando entender algo precisa

ter” (GADAMER, 2002:305). Assim, a noção de “horizonte” é apropriada na medida em que permite aquisição de um “horizonte”, no sentido de uma perspectiva de mundo, além de sugerir uma visão panorâmica que pode permitir o alcance ou a construção de vários horizontes, tantos quanto forem as possibilidades. É o próprio Gadamer que define “horizonte” como “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto”. Deste modo, o “horizonte” permite “abarcando todo o campo de significados possíveis para o fenômeno sem aprisioná-lo, mantendo as referências que os situam” (GADAMER, 2002: 452). É este entendimento analítico de visão e de horizonte sempre aberto, mas a partir de certas referências históricas, que me parece adequado para o caso dos povos indígenas, na medida em que se trata de sociedades plurais com distintas referências históricas e distintos horizontes, mas que também apresentam referências históricas comuns como é o caso do processo colonial opressor, que os habilitem à construção de horizontes igualmente comuns no campo de estratégias políticas pela defesa de seus direitos e interesses comuns. Aqui vale ressaltar, por um lado, a relevância da diversidade sociocultural indígena que orienta os múltiplos horizontes de futuro possíveis e, por outro lado, reconhecer a necessidade de articulação de pontos de interesses comuns que os habilitem a enfrentar com chances reais de lograr maior equilíbrio na co-relação de forças no campo do poder político, que governa o país e a sociedade, sem a qual a diversidade de referências históricas e de horizontes pode continuar sendo uma poderosa arma de manipulação e dominação.

Mas é necessário evitar uma tentação contida na própria tese de Gadamer, isto é, a tendência de forçar a junção de horizontes para formar um horizonte único, que pode ser entendida como a famigerada proposta histórica de assimilação e integração indígena, de caráter colonizador e dominador. O próprio Gadamer deixa escapar esta visão quando afirma que horizonte é também um “campo aberto que se amplia a cada movimento, compõe-se de um único horizonte que compreende o passado e revela o presente situado no lançamento do futuro enquanto possibilidades que se abrem” e que ganhar um horizonte significaria “aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos” (GADAMER, 2002:456). Este espírito integrador e homogeneizador precisa ser neutralizado, pois o que os povos indígenas querem é o reconhecimento de suas autonomias no âmbito do Estado e da sociedade mundial, mas com plena cidadania e direitos, sem encapsulamento de seus projetos de vida.

CAPÍTULO VI

AS NOÇÕES DE RESILIÊNCIA E COMPLEMENTARIEDADE ENTRE OS POVOS
INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO

Neste capítulo pretendo discutir e sugerir que os povos indígenas do Alto Rio Negro, na atualidade, se caracterizam fundamentalmente pela atitude de resiliência guiados pela visão de mundo baseada no diálogo, na reciprocidade e na complementariedade. Isso ocorre tanto como estratégia política, quanto como princípio de vida, a partir dos valores míticos e cosmológicos, mas também se situa nos marcos das perspectivas que desenham e estão construindo para o futuro, levando-se em consideração as possibilidades que a modernidade pode oferecer. A noção de resiliência será desenvolvida como alternativa à noção corrente de resistência muito utilizada para caracterizar os povos indígenas em relação ao mundo moderno. A compreensão destes aspectos estruturantes da vida desses povos é fundamental para a compreensão de suas opções e escolhas nos tempos atuais, dentre as quais, a escolha por educação escolar, como instrumento de construção e garantia do futuro. Faremos isso a partir de uma breve revisão do processo histórico colonial, dando ênfase aos diferentes momentos em que tiveram que fazer certas opções estratégicas, até chegar aos dias de hoje, quando mais uma vez estão fazendo novas opções coletivas importantes.

Antes de prosseguir, esclareço que o uso preferencial do conceito de resiliência não é em substituição ao conceito de resistência muito menos contra, mas como recurso metodológico para analisar um contexto situacional (temporal) específico e determinado que é o caso do Alto Rio Negro nos dias de hoje. Entendo que todo conceito é histórico, ou seja, é sempre construção social transitória, portanto, superável e muitas vezes banalisável. Assim como resistência, que já foi um dos conceitos mais importantes e qualificadores em análises de relações interétnicas, ao longo do tempo foi sendo superado e por vezes banalizado, a noção de resiliência também é ou será. Isso mostra como toda palavra ou conceito é sempre limitado, não consegue dar conta explicativa da realidade na sua totalidade e dinâmica. A instrumentalização analítica do conceito de resiliência é, na verdade, uma opção pessoal na ausência de outro(s) conceito(s) mais adequado(s) para entender o momento presente vivido pelos povos indígenas desta região, marcada fundamentalmente por uma mudança substantiva de estratégia política na relação com a sociedade dominante que depois de séculos de indiferença e atitude de resistência defensiva estão tomando atitudes mais ofensivas, construtivas e protagônicas

na relação. Ou seja, tomaram a decisão de deixar de esperar por vontades e decisões dos agentes da sociedade dominante para resolver seus problemas, e partiram para definir e construir seus caminhos, suas estratégias e seus meios próprios para garantir seu futuro desejável. Não se trata mais de se refugiar, de se isolar, de se manter à distância ou à margem, ou ainda tentar resistir ao mundo branco, mas de se aproximar, de se envolver e de interagir com ele, desde que em seus termos, sob suas condições e interesses. É essa nova atitude e estratégia que tem surpreendido muita gente, diante da capacidade não apenas de sobrevivência, mas de auto-superação, de protagonismo e de busca permanente de autonomia de vida, como bem demonstra o escritor e poeta amazonense:

Mesmo nós, que somos militantes de apoio à causa dos povos indígenas, quando olhávamos a situação do Rio Negro, há vinte anos, também tínhamos poucas esperanças de que se lograsse alguma consequência positiva para a sobrevivência dessas culturas. Apesar de todos os pesares, o rio Negro conseguiu criar uma agenda própria e conseguiu, através da organização de suas populações, de suas etnias, organizar um protocolo para se relacionar com a sociedade nacional abrangente. [...] Há um fenômeno extraordinário ocorrendo no rio Negro. Que é o fenômeno das estratégias que esses povos inventaram para resistir. Em nenhum lugar do mundo as línguas orais estão se transformando em línguas escritas como no rio Negro. Em nenhum outro lugar do mundo vemos surgir uma literatura, uma série de trabalhos escritos que vão provocando verdadeiros terremotos na antropologia cultural (MÁRCIO SOUZA, , 2008: 38).

Para se compreender esse momento histórico dos povos indígenas do Alto Rio Negro é necessário conhecer a história de colonização. Este percurso está caracterizado predominantemente, pelo senso comum, por três imaginários co-relacionados e construídos para justificar o próprio processo colonial de dominação e de civilização destes povos. O primeiro imaginário é o de que o conflito e a guerra entre os povos autóctones e os conquistadores europeus tiveram início desde os primeiros momentos do contato, portanto, como se fossem partes naturalmente constituintes do contato. O segundo imaginário é o que confere aos povos indígenas a imagem de sociedades naturalmente ou culturalmente bárbaras, cruéis, canibais, violentas e traiçoeiras. Em função dessas imagens, extremamente depreciativas e negativas, se consolidou o terceiro imaginário, muito presente durante todo o processo histórico de contato até aos dias de hoje, que é o de que os povos indígenas são sociedades naturalmente resistentes. Tratamos aqui a noção de resistência no sentido de oposição, confrontação e negação ao mundo branco.

Dados historiográficos contemporâneos revelam que esses imaginários foram resultados de construções ideológicas próprias do empreendimento colonial. Ou seja,

são resultados da própria necessidade de se justificar o projeto colonial civilizatório do ocidente europeu, como afirma Oliveira Filho: “eles sentiam a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual” (OLIVEIRA, 2006:25). Não se pode esquecer que as sociedades européias estavam fundamentadas sobre uma visão cosmológica que as colocava como povos escolhidos, povos superiores e povos civilizados que, por direito e legitimidade, deveriam impor a outros povos a condição de inferioridade. Essa auto-imagem dos europeus exigia situar os povos indígenas e outras sociedades não européias em escalas e “estágios” muito inferiores, para justificar a “nobre” ou “santa” missão de colonização salvacionista, civilizacionista e, mais tarde, desenvolvimentista. Esta visão etnocêntrica explica o porquê, em todo o período colonial, os povos indígenas sempre foram tratados com silêncio ou com negação explícita de suas valiosas e importantes contribuições para a formação do povo e do Estado brasileiro cujo “complacente silêncio ou a explícita atribuição de irrelevância que é destinada aos indígenas”, precisam ser questionadas:

As práticas e as representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural e com a sua interveniência e controle sobre os recursos ambientais existentes (OLIVEIRA FILHO, 2006: 18).

Pode-se imaginar o quanto era difícil do ponto de vista doutrinário, a Igreja colonial admitir e reconhecer que os povos autóctones das Américas tivessem suas civilizações, culturas, religiões, valores morais e espirituais, uma vez que a doutrina confessada definia categoricamente que só admitia um povo escolhido ou uma única verdade, depositada por Deus ao povo hebreu, berço da civilização judaico-cristã ocidental da qual as sociedades européias se consideram herdeiras. Cunha (1992) afirma que essa situação colocava sérias questões para a Igreja Cristã resolver, pois se os índios fossem admitidos como seres humanos, então teriam que ser considerados também filhos de Deus. E se fossem considerados filhos de Deus, seria necessário descobrir de qual filho de Noé, eles seriam descendentes. Ou ainda, como era difícil aos europeus admitirem, do ponto de vista político-ideológico, que os povos autóctones das Américas também tivessem seus reis, seus líderes, seus sistemas políticos e econômicas, seus impérios, suas civilizações milenares e altamente desenvolvidas e sofisticadas, uma vez que a principal força motriz que movia os projetos expansionistas dos impérios europeus era a crença de se consideravam donos do mundo ou que estavam em busca desse domínio do mundo e dos povos, a qualquer preço e como obra divina.

É necessária uma leitura atenta aos relatos sobre os primeiros momentos de contato dos povos indígenas com os portugueses para se perceber o quanto os diferentes imaginários criados e estabelecidos sobre esses nativos não representam uma realidade única. Oliveira Filho (2006), que tem se dedicado nos últimos anos aos estudos da historiografia colonial, revela que, diferentemente da visão comum, os primeiros contatos dos povos indígenas com os conquistadores portugueses foram muito amistosos. A visão dos primeiros conquistadores sobre os índios é relatada de forma muito positiva, a partir do testemunho do escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, em 1500. Segundo Oliveira Filho, citando Bettencourt (1992), os indígenas chegaram a ser comparados aos habitantes do Éden, referindo-se ao “Jardim do Éden”, constante da mitologia judaico-cristã, na qual ela é outra forma de representação da noção de “paraíso” ou “céu”, como o lugar eterno dos bem-aventurados ou daqueles que conseguem alcançar a graça de Deus e, como presente, recebem um lugar no céu após a morte.

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos (...) se os degredados, que aqui não de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se não de fazer cristão e crer em nossa santa fé, à qual preza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. É, pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui, nos trouxe, creio que não foi sem causa (CAMINHA, 1999: 54 apud OLIVEIRA, 2006:9).

Outros navegadores do início do processo colonial, como Américo Vespúcio, também descreveram, em carta, o contato inicial de forma amistosa com os nativos. Essa relação pacífica entre os conquistadores e os povos indígenas, possibilitou que em muitas ocasiões, lideranças indígenas fossem levados às capitais européias para cumprir agendas políticas importantes ou para participar de momentos celebrativos. Oliveira Filho relata casos em que, a motivação pela grande curiosidade que existia nas cortes européias sobre as novas terras, fez com que vários índios fossem levados a Portugal e à França. Como caso particular, citou a história de Essomeric, filho de um chefe indígena Carijó, que foi levado à França e por lá ficou, tornando-se inclusive herdeiro do Nobre Francês Paulmier De Gonneville (PERRONE-MOISÉS, 1992). Além disso, foi citado também pelo autor, o caso de índios Tupinambá que participaram de uma “festa brasileira” para os reis da França em Rouen em 1550 (CUNHA, 1993).

No contexto dessa relação positiva do início do contato, pode-se imaginar que tenham ocorrido momentos ou processos de estranhamento, curiosidade e até sedução de ambas as partes quanto aos costumes e modos de vida tão distintos entre as sociedades européias e as sociedades autóctones americanas. Muitos povos indígenas, por exemplo, chegaram a perceber inicialmente homens brancos como seres cujas mitologias os tratavam como enviados dos deuses, com poderes mágicos sobrenaturais relacionados aos seus instrumentos e utensílios, com tecnologias sofisticadas, desde utensílios domésticos simples como faróis e lanternas, até poderosas armas de fogo, como o canhão, com alto poder de destruição à longa distância (WRIGHT, 2002). Muitas dessas tecnologias utilizadas pelos conquistadores foram comparadas como resultados da capacidade mágica ou divina prevista nas mitologias tradicionais, razão pela qual, os povos indígenas logo foram seduzidos por elas. Portanto, o desejo de apropriação desses poderes e recursos é plenamente compreensível dentro dos diferentes universos míticos e cosmológicos dos nativos. Por inúmeras vezes, meus dois avôs Viriato e Afonso e meu pai me contaram essas coisas por ocasiões de pescarias e caçarias que fazíamos aos redores da tradicional Aldeia Maçarico (Médio Rio Içana).

A luta permanente dos xamãs é pela apropriação e domínio acumulado de novos saberes e poderes de fora, preferencialmente de outras culturas e povos. Poder-se-ia dizer que, na atualidade, a mesma luta continua sendo feita não somente pelos xamãs, mas também pelas lideranças e estudantes universitários. Quanto a isso, Wright afirma:

As próprias lideranças traçam paralelos entre as lutas que enfrentam para conseguir uma vida melhor para o seu povo e as lutas do Criador que, nos tempos míticos, teve de enfrentar inúmeras armadilhas e até a morte nas mãos de outras tribos. O mito é sempre atualizado na política contemporânea. Os depoimentos de algumas lideranças são eloqüentes nessas comparações entre as habilidades e a ‘esperteza’ dos heróis míticos e o que é exigido das lideranças atuais. (WRIGHT, 2002:11).

Isso se explica pelo fato de que, segundo as narrativas míticas dos povos indígenas altorionegrinos, quando o mundo foi criado, cada povo recebeu do criador determinados recursos materiais e imateriais para viver e que os brancos receberam recursos mais poderosos, como são as armas de fogo e outras tecnologias (avião, automóvel, etc), portanto, cobiçado por todos os outros povos. Cito um caso que me ocorreu no ano de 1985, logo após o meu regresso à minha aldeia de origem, depois de passar três anos de estudos em Manaus, quando eu fiquei doente e meu pai me levou a um pajé da família e ele logo me disse que não era para me preocupar, pois, o que estava me acontecendo era um estranhamento dos pajés da região com o meu regresso,

carregado de novos conhecimentos, portanto, com novos poderes dos brancos e que estavam apenas me testando e, ao mesmo tempo, me provocando receptivamente. Percebe-se claramente como, para os povos indígenas, todo conhecimento é necessário e desejável para ser apropriado na medida em que amplia o poder dos pajés e do grupo como um todo. A apropriação de conhecimentos de outros é, portanto, uma necessidade dos indivíduos e dos grupos, pois o manejo do mundo e da vida depende do equilíbrio das forças do poder dos sábios e dos xamãs.

Ao longo de toda história de contato e colonização sempre houve lugar para momentos de convivência amistosa, ou pelo menos, tentativas de boa vizinhança, mesmo que, muitas vezes, essas tentativas tenham sido movidas por distintos interesses econômicos e políticos. Oliveira afirma que:

O contato dos povos indígenas com os invasores coloniais – portugueses, franceses, holandeses etc. – não pode ser reduzido ao binômio extermínio e mestiçagem. Desde as primeiras relações de escambo, passando pelas inúmeras alianças guerreiras até o desespero causado pelas epidemias de varíola, cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do seu próprio dinamismo e criatividade (2006:51).

Mesmo o povo Aruaque, o mais guerreiro da bacia do Rio Negro, Manao, em diversos momentos de contato com os portugueses e holandeses, tentou ou mesmo conseguiu, por alguns períodos, estabelecer alianças, ora com os portugueses, ora com os holandeses. Por volta de 1720, os Manao, que dominavam outros povos indígenas daquela bacia hidrográfica, mantinham relações comerciais com os portugueses, trocando seus cativos por armas, ferramentas e utensílios diversos. Mas em 1723, quando o guerreiro Manao Ajuricaba decide vingar a morte do seu pai, o tuxaua Huiubene, morto pelos portugueses devido a desentendimentos comerciais, eles já estavam buscando aliança com os holandeses, de quem recebiam armas e outros utensílios necessários às emboscadas e guerras que deflagravam com os portugueses (OLIVEIRA, 2006).

É importante destacar as inúmeras contribuições dos povos indígenas para a formação e consolidação do Estado brasileiro, desde a origem da colonização portuguesa, para além da mestiçagem, da culinária, da medicina tradicional e dos conhecimentos geográficos. Refiro-me, principalmente, às contribuições estratégicas para a garantia da soberania nacional sobre os territórios em disputa com outras potências européias. Muitos estudiosos, antropólogos e historiadores, há muito tempo já demonstraram isso, como Manuela Carneiro da Cunha (1992) que denominou os povos

indígenas de “fronteiras vivas” e Nádia Farage (1991) que deu a eles a denominação de “muralhas do sertão”, considerando o importante papel que os povos indígenas do Maciço Guianense e do Noroeste-Amazônico, principalmente na Bacia do Rio Branco, exerceram na luta dos portugueses pela garantia territorial da região.

Mas na medida em que os portugueses foram encontrando riquezas ao longo do território conquistado e com a ambição política e econômica de posse definitiva dessas terras e de suas riquezas, as imagens negativas, os conflitos e as violências começaram a fazer parte no cotidiano da relação com os nativos. Deste modo, pode-se associar o conflito, a violência e a imagem negativa imposta aos indígenas, não ao contato em si, mas às condições do contato, ou seja, aos objetivos e as estratégias adotados e impostos pelos colonizadores. A relação conflituosa entre os indígenas e a sociedade colonial e, posteriormente, a sociedade nacional no processo de contato é muito mais de ordem político-econômica do que de ordem sócio-cultural. A reação, muitas vezes tensa, conflituosa e de guerra, empreendida pelos povos indígenas aos conquistadores, foi contra a violência a que eram submetidos e não como resistência ao mundo branco como tal. As imagens de índios selvagens, canibais, cruéis, desumanos, brutos, traiçoeiros, foram criadas e aplicadas com o objetivo de justificar moralmente as práticas opressoras e violentas em defesa dos interesses econômicos dos colonos, principalmente quanto à invasão e ocupação de suas terras e as riquezas nelas existentes. Segundo Oliveira:

“As guerras justas” para aprisionamento dos índios hostis tinham sua legislação baseada num imaginário difuso sobre práticas indígenas “bárbaras” – canibalismo, poligamia etc. Tal imaginário era sempre acionado em defesa dos interesses econômicos dos colonos” (2006:30).

A desqualificação das culturas e dos modos de vida nativo era necessária para justificar e legitimar o papel civilizatório e colonizador dos conquistadores europeus. Para legitimar esse papel opressor, do ponto de vista ético-religioso, os colonizadores utilizaram-se do imaginário medieval da luta cristã contra feiticeiros e bruxas. Foi em base a esse imaginário da luta do bem contra o mal (em que o bem era o papel dos colonizadores e o mal o papel dos povos indígenas) que se puseram a combater e perseguir os pajés e os sábios indígenas. O canibalismo praticado pelos indígenas foi qualificado como prática demoníaca, razão pela qual deveriam ser submetidos à salvação, à conversão, à disciplina e às ações humanitárias da intervenção colonial. (OLIVEIRA, 2006:30-31). É curioso perceber como o preconceito e a discriminação

entre as sociedades européias estão presentes na própria origem cosmológica, quando, em suas mitologias, não consideram outras culturas e outros povos ou, quando consideram, estes estão sempre referidos como inferiores, bárbaros, canibais, desumanos. Enquanto isso, nas mitologias dos povos indígenas, ao contrário, desde a origem cosmológica relatada por meio dos mitos de origem, as outras sociedades, inclusive as sociedades européias, estão presentes e em destaque nos seus universos conceituais e míticos (ALBERT & RAMOS, 2002).

Deste modo, os povos indígenas só se tornaram hostis e reativos diante das práticas opressoras e não pela reação aos modos de vida dos colonizadores. A origem dos conflitos na relação, portanto, está diretamente relacionada aos maus tratos e violências sofridas, que passaram a reagir pela necessidade de sobrevivência física e de defesa de seus territórios e contra a usurpação de suas riquezas e pela tranquilidade de suas vidas. Sobre isso, Oliveira destaca que:

O avanço do Estado colonial português e, depois de 1822, a consolidação progressiva do Estado brasileiro sobre os territórios indígenas estimulou a reação dos índios aldeados que sofriam maus tratos de colonos e missionários. Diante da exploração de seu trabalho, os índios desertavam, fugindo para antigas aldeias na floresta. (2006: 84).

Meu objetivo, nesta primeira parte do capítulo, foi mostrar que a reação ofensiva ou defensiva, por meio de hostilidade ou mesmo de guerras, dos povos indígenas, desde o início da colonização, foi motivada principalmente pelas práticas de violência, dominação política e econômica impostas pelos conquistadores. A chamada resistência indígena, portanto, não é com relação à cultura ou aos modos de vida das sociedades européias. Ou seja, não foi por indiferença ou resistência aos modos de vida dos europeus que, ao contrário, sempre exerceram forte sedução sobre eles, muito antes de práticas impositivas por meio de políticas assistencialistas e paternalistas.

A escola indígena é um instrumento importante e revelador dos caminhos, das estratégias e das perspectivas tomadas por esses povos ao longo desses últimos anos quanto à relação com a sociedade nacional e com o mundo moderno. A compreensão das razões que colocam a escola como um dos bens do mundo branco de maior relevância para esses povos revela claramente as novas escolhas e decisões tomadas por eles quanto aos seus projetos presentes e futuros (CUNHA, 1992). Tais processos precisam ser compreendidos no próprio curso do contato e interação com o mundo externo no contexto dos processos globais, como já vimos no capítulo anterior. Passamos agora a demonstrar essa aproximação com o mundo branco no contexto

particular dos povos indígenas do Alto Rio Negro, a partir do início do último século, quando, com a chegada definitiva dos missionários salesianos à região, esses povos fizeram umas das escolhas mais importantes.

Cansados de quatro séculos (XVI a XIX) de guerra, violência e epidemias, os povos indígenas do Alto Rio Negro, a partir da instalação dos missionários salesianos na região, em 1914, escolheram recebê-los e aproveitá-los para conhecer melhor o funcionamento do mundo branco que não conseguiam nem domesticar, nem pacificar e muito menos vencer nos campos de batalhas bélicas e comerciais. Passaram a acreditar que, dominando o mundo branco e apropriando-se dos seus conhecimentos e poderes, poderiam não apenas sair da situação de escravidão e de dominação violenta, como ainda poderiam alcançar condições materiais melhores de vida em suas aldeias e territórios, aproveitando-se dos instrumentos tecnológicos de domínio e posse dos brancos. Em outras palavras, os povos indígenas do Alto Rio Negro, com a chegada dos missionários, tomaram a decisão de não mais insistir na resistência étnica e passaram a optar por aproximação pró-ativa, estratégica, negociativa e dialógica que permitisse, em primeiro lugar, evitar conflitos que só traziam prejuízos e perdas a eles e, ao mesmo tempo, buscar apropriação de coisas boas e úteis do mundo moderno.

A aceitação das missões religiosas, portanto, nunca esteve relacionada à questão religiosa como pensavam os missionários, mas à estratégia política de proteção e também de instrumentalização técnico-política para a defesa de seus interesses, mesmo que em grande medida, os propósitos religiosos tenham também alcançado elevado grau de adesão. Na prática, os missionários foram preferidos, pois foram considerados muito menos violentos e opressores e poderiam ajudar a alcançar os dois principais interesses dos povos indígenas à época, que são: a superação da opressão colonial e a possibilidade de acesso aos bens valiosos do mundo branco, entre estes, o ensino escolar. Entre os baniwa, foi o meu avô Leopoldino Iderti, um dos principais líderes dos baniwa do médio e baixo rio Içana, o principal aliado dos missionários em seus empreendimentos de instalação e aplicação de seus projetos missionários (WRIGHT, 2005). E foi meu avô Leopoldino que contou ao meu pai os contextos e as condições em que os salesianos foram aceitos na região dos baniwa.

Os interesses pela superação da violência sofrida e pelo acesso aos bens do mundo branco fizeram com que os povos altonegrinos fossem capazes de abrir mão, no primeiro momento, até mesmo de suas línguas e culturas tradicionais, que logo foram perseguidas e negadas pelos missionários salesianos, por meio da catequese e do

ensino escolar. Não devemos esquecer as duas razões encontradas para justificar o processo civilizatório e colonial pelos europeus, das quais, uma era exatamente a inferioridade e a desqualificação das culturas indígenas. Se uma das razões para a violência e dominação que sofriam eram as suas tradições e se estavam decididos a sair daquela situação, era compreensível a decisão de abrir mão das suas culturas e tradições ancestrais, pelo menos em parte, ou até que a situação fosse alterada.

Por isso, os Baniwa se encontram numa encruzilhada da história, como diz a autora Luisa Garnelo: para conseguir os recursos que por tantas gerações lhes foram negados, precisam afrouxar as normas de nivelamento ou igualitarismo, pois as novas lideranças precisam de espaço para negociar as mudanças ou correm o risco de sacrificar as lideranças. (WRIGHT, 2002:11).

Os velhos haviam desistido de lutar por elas unicamente em troca de evitar violência e sofrimentos. Esse argumento está coerente com o que os velhos indígenas da região sempre dizem, em entrelinhas, na atualidade, quando lhes são solicitados para ajudarem na recuperação de certas tradições, de que não se deve mais mexer com “coisas que no passado foram responsáveis por muitos sofrimentos e dores” (pajé baniwa Salú). Em geral, os velhos quase sempre se negam a esclarecer este receio de falar ou retomar certas tradições, mas tudo indica que se trata mesmo de evitar as lembranças terríveis do passado vividos por eles, mas também no sentido de evitar a volta do sofrimento no futuro, se essas tradições forem retomadas. Isso revela o peso que a violência colonial ligada às suas práticas culturais ocupa na memória. Ainda hoje muitos velhos pajés continuam resistentes à retomada de certas tradições, geralmente defendidas por lideranças de gerações mais novas. Além destas razões, existe ainda outra mais complexa, que está relacionada ao novo momento sócio-político vivido por eles. Trata-se da nova moralidade pregada pelo movimento indígena organizado que é o da articulação e da união dos povos em prol de seus direitos e interesses comuns. Essa nova ética discursiva, para usar o conceito de Apel (1985), sugere a necessidade de eliminar certas práticas tradicionais, notadamente aquelas que sustentam as relações de poder entre os povos ou grupos clânicos, repletos de conflitos e práticas xamânicas de perseguição e mortes. Ocorre que eliminar tais práticas impacta substantivamente em toda a lógica cosmológica e epistemológica das estruturas mentais e práticas da organização social e política das sociedades indígenas. Entre os baniwa, abandonar as práticas de envenenamento de pessoas inimigas significa abandonar os conhecimentos que giram em torno dessas práticas, que inclui domínio de conhecimentos sobre plantas e remédios naturais que eram fundamentais para sua cura, assim como para cura de

outras doenças. Ou seja, ao se tomar a decisão de abandonar a prática de envenenamento entre inimigos clânicos, em nome da união política pregada pelas modernas organizações indígenas, necessariamente se está tomando a decisão de abandonar, perder e esquecer um conjunto grande de conhecimentos tradicionais. Isto porque o domínio, a manipulação, o uso do veneno xamânico faz parte de um conjunto de relações e conhecimentos em torno do qual gira a vida baniwa. Certa vez o pajé baniwa Viriato, da Aldeia Massarico, me disse o seguinte, em nheegatu:

Serimiariru, kua yakuasá tipuranga, nhansé yauaité aé. Asuí umunhã yapurará retana. Puranga-tê yaxai uana upaua yanesuí. Kwa yakuasáua mayê-tê umunã puranga amuramem umunham iuri puxuera. Puranga ma iaxai ianesuí aé (1988).

O pajé Viriato estava me dizendo, e quase que pedindo, para deixar terminar os conhecimentos tradicionais de pajé, por que eles, necessariamente, faziam maldades assim como coisas boas. Disse que, enquanto esses conhecimentos existissem, as maldades entre os baniwa continuariam, por isso, a melhor coisa a fazer seria abandoná-los, para que todos pudessem viver melhor. É importante destacar essa fala do pajé Viriato, pois resume um dos aspectos da vida baniwa que influencia no crescente e gradativo processo de abandono de muitos conhecimentos e práticas tradicionais, aquelas que passaram a ser consideradas indesejáveis, por serem geradoras de sofrimentos e conflitos. Isso é sintomático, pois tais conhecimentos e práticas vão sendo substituídos pela escola, pela universidade, pela economia do capital, pela tecnologia, pela ciência, pela igreja, pelas associações indígenas e por outros instrumentos.

Isso explica a aparente passividade com que esses povos indígenas aceitaram, pelos menos em boa parte, as práticas de perseguição e negação das culturas, das línguas e das tradições indígenas. Na verdade estavam preferindo esta violência menos dolorosa à violência física dos colonos. Ou seja, em nome do interesse de superação da violência e da dominação colonial e da necessidade de acesso aos bens coloniais desejáveis, relevaram as práticas de perseguição cultural, adotadas e impostas, por meio da catequese e do ensino nas escolas-internato. Isso também explica porque, na medida em que a dominação colonial mais violenta foi gradativamente perdendo força, o interesse pelo acesso aos bens do mundo moderno e a vontade por uma maior e melhor interação com a sociedade nacional foi ganhando força, ao mesmo tempo em que são retomados os processos de revalorização dos costumes, das culturas e das línguas

tradicionais. As velhas tradições, mesmo se retomadas, teriam outros significados no presente, sendo desta forma, uma reatualização das tradições.

A partir da década de 1970 os povos indígenas do Rio Negro tiveram que tomar outras decisões igualmente complexas frente a eminentes novos contatos com outros atores da sociedade nacional. Desta vez, foram empresas mineradoras que queriam realizar atividades de prospecção e exploração mineral na região e segmentos do Estado brasileiro interessados em impor projetos integracionistas e de ocupação de fronteiras, capitaneados pelas forças militares, articulados com forças políticas e econômicas da região e do país, por meio do Projeto Calha Norte (LUCIANO, 2006; OLIVEIRA, 1990). Assim como no passado, desta vez, também a decisão dos povos indígenas não foi simples nem fácil. Primeiro, porque não se tratava mais de uma oportunidade de sair ou diminuir a situação de violência, pois os missionários salesianos já haviam diminuído muito sua presença. A questão principal que estava em jogo, por parte dos povos indígenas, era o acesso aos bens e serviços do Estado e da sociedade moderna ou ainda a possibilidade de entrar na arena muito bem politizada pelos atores governamentais responsáveis por tais projetos, a da cidadania, como condição necessária para tirar esses povos não mais da violência colonial, mas da exclusão política e da pobreza econômica. Percebe-se que se trata de novos discursos das agências de colonização. As estratégias a respeito do “índio” mudaram ao longo da história, do “índio bravo” para o “índio manso”, “índio agricultor”, “índio coitado” e agora “índio pobre” e “índio excluído”.

Em função do novo contexto sócio-histórico, os povos indígenas não tiveram consenso quanto à aceitação dessas novas frentes colonizadoras. Algumas lideranças comunitárias, como as de Pari-Cachoeira, no Rio Tiquié e Tunuí-Cachoeira, no Rio Içana, foram favoráveis à instalação dos projetos sob o argumento de que eles ofereceriam oportunidades e possibilidades de melhoria nas condições materiais e logísticas das comunidades locais, por meio de empregos nas empresas, que garantiriam condições de acesso aos bens desejados dos centros urbanos ou na melhoria dos serviços públicos de transporte, saúde e educação. Outros povos, comunidades e lideranças entenderam que o mais importante era a defesa dos seus territórios e dos direitos mais amplos e que as promessas por bens e serviços por parte dos empreendedores nunca seriam cumpridas, pois eram apenas estratégias de convencimento das lideranças para aceitarem os projetos. A maioria das comunidades e lideranças foi contrária aos projetos, razão pela qual criaram a FOIRN como

instrumento de reação e resistência política. Essa divergência de entendimento e de decisão foi observada claramente no processo de criação das organizações indígenas nos últimos anos da década de 1980, principalmente por ocasião da criação da FOIRN em 1987 (LUCIANO, 2006). Percebe-se que a desconfiança com relação aos intervenientes do Estado ainda eram presentes na memória e no imaginário dos povos indígenas. Mais uma vez, não se trata de negar acesso a bens materiais ou imateriais, senão uma resistência à possibilidade de volta da prática de dominação opressora do Estado.

Estou falando de uma época que representa os primeiros anos do atual processo de redemocratização do país, portanto, a força autoritária do governo ainda era muito visível no dia-a-dia das comunidades indígenas, principalmente nas regiões de fronteiras, denominadas de áreas de segurança nacional (LUCIANO, 2006). É importante destacar isso, pois, desde o período final da última ditadura militar, para os dias de hoje, muita coisa mudou não apenas simbolicamente, mas substantivamente, possibilitando também mudanças significativas nos imaginários e nas perspectivas que os povos indígenas passaram a desenhar e construir para o futuro. Basta lembrar que, nesta época, era impensável imaginar indígenas, menos ainda lideranças indígenas, trabalhando em espaços de governo, com exceção da FUNAI, é claro, onde sempre houve, desde o início, uma presença indígena, mas, estritamente como funcionários ou agentes afinados com as ideologias e as estratégias da instituição e do governo em geral. Hoje, muitas lideranças históricas do movimento indígena da região estão atuando em cargos e funções públicos importantes nos diferentes níveis de governo, municipal, estadual e federal. Isso mostra o quanto as coisas mudaram na relação entre povos indígenas e o Estado nesta região, onde atualmente, o prefeito e o vice-prefeito são lideranças indígenas importantes do quadro histórico do movimento indígena regional.

Até o início do atual milênio, ainda era possível testemunhar na região e, em particular, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, o nível de distanciamento, de ausência de diálogo ou mesmo de certos momentos de tensão entre os povos indígenas e as agências do governo, principalmente, as instituições militares. Eu mesmo testemunhei vários acontecimentos que revelam este ambiente hostil. Um desses casos presenciei na minha própria aldeia, Carará-Poço, quando, em 1988, helicópteros do exército pousaram com soldados fortemente armados no pátio da missão salesiana, prenderam por algumas horas o pe. Afonso Casanovas, diretor da missão, quebraram a radia-fonia da missão e da comunidade e queimaram toda a documentação encontrada, que eram fotos, depoimentos gravados e documentos assinados pelos indígenas

denunciando as arbitrariedades e as violências praticadas por agentes do Estado (policiais e militares) e das empresas mineradoras. Ao mesmo tempo, haviam prendido o cacique Augusto Curipaco, da Aldeia Aracu-Cachoeira, no Alto Rio Içana, que era a principal liderança de resistência aos projetos e controle da região e do garimpo por parte dos não índios. No mesmo ano, soldados do Exército, a mando, haviam dado surra e espancado vários de nossos parentes na foz do rio Curicuriari, inclusive o meu cunhado Davi, da Comunidade Cabeçudo, do Médio Rio Içana (LUCIANO, 2006).

Neste período, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, era comum acontecer, nas noites e nos finais de semana, ocorrências de estupros de mulheres e espancamentos de jovens indígenas por soldados do Exército. O mesmo acontecia nas aldeias localizadas nas faixas de fronteiras, próximas aos pelotões de fronteira do Exército, como Cucuí (rio Negro), São Joaquim (rio Içana), Querari (Rio Uaupés), Iauaretê (Rio Uaupés e rio Papuri) e Pari-Cachoeira (rio Tiquié). Na aldeia Iauaretê, que conta com uma população de 4 mil indígenas, por ocasião de uma assembléia geral das comunidades e organizações indígenas da região, realizada em 1989, foram presos dois assessores do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entidade ligada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os dois assessores estavam a convite das organizações indígenas da região para ajudarem na assessoria técnica e jurídica da assembléia. Estes dois assessores foram presos sem nenhuma explicação razoável e dentro do espaço da assembléia indígena, fato que ganhou noticiários da imprensa do Estado e do país, mas sem nenhum resultado investigativo e punitivo.

Durante a primeira década de existência e de trabalho da FOIRN, seus diretores e lideranças, por inúmeras vezes e de forma recorrente, receberam intimações para comparecer ao comando do quartel para dar explicações e satisfações sobre seus atos, suas atividades e críticas ou suas denúncias sobre as arbitrariedades cometidas por diferentes agentes do governo na região que constantemente faziam por meio da imprensa local, regional e nacional. Tais exemplos demonstram o quanto a relação que os povos indígenas tinham com o governo nessa época era nula e fortemente marcada por desconfianças, hostilidades, tensão e conflitos permanentes. Não existia nenhum tipo de diálogo. Fora do espaço institucional da FUNAI, não havia um indígena atuando no governo para fazer alguma mediação entre este e os povos indígenas. Até este momento, é coerente falar em “resistência indígena” em relação aos projetos do governo, mas no sentido político, que não se confunde com resistência ao mundo branco, como tal. Governo era sinônimo de ameaça e perigo para as lideranças

indígenas e quem ousasse se aproximar era certamente considerado corrompido, cooptado, traidor ou vendido ao governo.

Esta situação começou a mudar a partir de 1996, com o início do processo de demarcação de terras indígenas do Alto Rio Negro, que foi possível graças a um acordo entre os povos indígenas, sob a coordenação da FOIRN e os setores militares do governo. O acordo foi possível graças a interesses comuns entre as partes. Os povos indígenas reivindicavam a demarcação de suas terras de forma contínua, e não em forma de retalhos, como queria o governo, e os militares precisavam de uma pequena parcela da terra reivindicada para construção de uma pequena usina hidrelétrica (PCH) no Rio Iyá, nas proximidades da cidade de São Gabriel da Cachoeira, para garantir o funcionamento do conjunto de equipamentos do Projeto Calha Norte (PCN) e do Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM). A exclusão da pequena área do mapa territorial inicialmente reivindicada não afetou de forma substantiva a vida e os direitos das comunidades locais. Este acordo possibilitou o fim de uma luta de mais de 30 anos dos povos indígenas pelo reconhecimento e regularização de suas terras de forma contínua. O acordo possibilitou a demarcação e homologação de cinco terras contíguas na região do Alto Rio Negro, em 2002, com a superfície de quase 11 milhões de hectares. O acordo, não só garantiu a demarcação e homologação das terras indígenas, como possibilitou o apoio das Forças Armadas em todo o processo, o que significou uma grande conquista. Bem diferente do que aconteceu com a construção da PCH, que chegou a ser iniciada, mas por problemas administrativos, foi paralisada em 2006 e até hoje não foi retomada (LUCIANO, 2006).

O mais importante desta primeira mesa de diálogo e negociação com os setores militares foi o início de uma relação menos hostil e indiferente entre os povos indígenas e os segmentos militares e o governo em geral. A partir deste momento, a busca por um diálogo mais permanente com o governo foi gradativamente crescendo. Aos poucos, as idéias de governo ameaçador, naturalmente anti-indígena, foi cedendo espaço às idéias de governo que pode ser convencido e orientado a respeitar e garantir os direitos dos povos indígenas. Para isso, foi necessário ampliar a mesa de diálogo e iniciar processos de ocupação de espaços estratégicos dentro do governo, mesmo considerando os riscos de manipulação e legitimação de interesses alheios que isso representaria. Era uma nova tomada de decisão por parte dos povos indígenas do Alto Rio Negro e, mais uma vez, a escola foi considerada fundamental para o alcance dos objetivos, pois, por meio da

formação escolar e acadêmica, a ocupação de espaços poderia ser mais fácil e qualificada, aliás, como acontece no mundo não indígena.

Para esta nova aventura sóciopolítica, os povos indígenas do Alto Rio Negro, contaram com o acúmulo de conhecimentos adquiridos nas escolas salesianas, com destaque quanto ao domínio básico da língua portuguesa e da matemática. Esta é a razão principal pela qual os indígenas dessa região nunca romperam com os missionários. Nunca houve um caso concreto e explícito de pedido de retirada dos missionários das aldeias. O máximo que houve foram negociações para que gradativamente deixassem o comando das escolas, transferindo essas responsabilidades aos próprios indígenas, o que de fato vem ocorrendo, embora de forma bem mais lenta do que se esperava. Parece claro o reconhecimento dos indígenas ao trabalho dos missionários, tanto por terem sido eles a “libertarem” os índios das mãos dos colonos opressores, quanto pelos serviços educacionais que prestaram por meio das escolas-internato. Até hoje, os indígenas do triângulo tucano, onde a presença dos salesianos se concentrou mais, orgulham-se de habitarem uma das regiões indígenas mais escolarizadas do país e por terem conseguido alcançar bons níveis de qualificação técnico-profissional, destacadamente no campo da carpintaria, da marcenaria, da alfaiataria, do ofício de pedreiro, artesanato e da culinária. Muitos jovens indígenas da região também se orgulham de terem sido bem sucedidos em concursos públicos e vestibulares, ocupando os primeiros lugares na classificação, como aconteceu no primeiro vestibular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 1991, realizado em São Gabriel da Cachoeira para a primeira turma do curso de Licenciatura em filosofia do qual participei, quando um jovem tucano de Pari-Cachoeira (Leôncio Machado) ficou em primeiro lugar, objeto de amplo noticiário à época na imprensa local, regional e até nacional. O vestibular, embora sediado em São Gabriel da Cachoeira, teve abrangência nacional.

Neste sentido, não é casualidade que a nova estratégia de aproximação do governo iniciou-se pelas instâncias que tratam da educação escolar. A primeira investida se deu na mobilização das lideranças indígenas que também já tinham atuado como professores em suas aldeias junto a outras lideranças e professores indígenas da região amazônica por meio da antiga Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), atualmente Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). A mobilização dos professores, que teve início antes mesmo da criação da FOIRN, possibilitou maior protagonismo indígena no campo das políticas de educação escolar indígena (DIAS DA SILVA, 1998). A primeira meta foi trabalhar pela

formação dos professores, pois a qualificação os habilitaria a assumir definitivamente a docência, mas também, a direção das escolas. De fato isso foi acontecendo ao longo dos anos, sendo que atualmente, a totalidade das escolas situadas nas terras e aldeias indígenas é dirigida por professores indígenas.

Outro exemplo do investimento político no campo da educação escolar foi a articulação política realizada junto ao prefeito eleito em 1997, professor Amilton Gadelha, que foi o primeiro prefeito do Partido dos Trabalhadores no município e no estado, eleito com apoio e participação de lideranças indígenas da região²², para que a secretaria de educação do município fosse assumida por um professor indígena do movimento indígena. A proposta foi aceita e, a partir daquele ano, quase todos os secretários de educação do município foram indígenas. No capítulo IV vimos que foi por meio da primeira secretaria de educação municipal coordenada por um professor indígena que se iniciaram na região as discussões e as implantações das primeiras escolas indígenas diferenciadas.

É interessante perceber ao longo do tempo o papel relevante de professores indígenas no cenário de poder local, regional e nacional, o que reforça a tese da opção tomada pelos povos indígenas do Alto Rio Negro quanto à aproximação do governo e do mundo branco, por via principalmente da formação escolar. Hoje, tanto o prefeito do município de São Gabriel da Cachoeira, Pedro Garcia Tariano, quanto o vice-prefeito André Fernando Baniwa são professores e lideranças históricas do movimento indígena contemporâneo. Em nível estadual, mais dois professores indígenas da região se destacam, o professor Bonifácio José Baniwa, atual Secretário de Estado dos Povos Indígenas (SEIND) e a professora Alva Rosa Lana Vieira Tukano, atual Gerente de Educação Escolar Indígena (GEEI) da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM). A GEEI-AM é responsável pelo gerenciamento de toda a rede das escolas indígenas do Estado do Amazonas, que atende mais de 30% dos estudantes indígenas do Brasil. Minha atual função no Ministério da Educação, mais precisamente

²² A negociação das lideranças indígenas com o então candidato e professor Amilton Gadelha, ligado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e à Diocese de São Gabriel da Cachoeira, envolveu a indicação de um indígena para o cargo de vice-prefeito, sendo escolhido o professor indígena piratapuya, Tiago Montalvo, mas que dois anos após a eleição, veio a falecer. O acordo era que na eleição seguinte, a composição do grupo fosse encabeçada por um indígena ou uma indígena para prefeito, portanto, invertendo a posição da eleição de 1996. Isso demonstra que o objetivo das lideranças indígenas era chegar a colocar um indígena como prefeito. Esta primeira composição seria apenas uma estratégia, tanto como aprendizagem, quanto para ganhar votos de aliados não indígenas. O projeto não prosperou porque o prefeito Amilton não cumpriu o acordo, auto lançando-se à reeleição nas eleições de 2000, razão pela qual as lideranças indígenas abandonaram o grupo. Além disso, ele havia trocado o PT pelo Partido da Frente Liberal (PFL), hoje, Partido dos Democratas (DEM).

na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/SECADI/MEC)²³ faz parte desta estratégia mais ampla do movimento indígena do Alto Rio Negro.

É interessante perceber também as inter-relações entre as funções e os percursos seguidos pelos professores que também são lideranças indígenas de suas comunidades e organizações. Tal organicidade revela mais uma vez a importância da formação escolar para a efetivação do propósito de aproximação e ocupação de espaços no âmbito do governo e da sociedade local, regional e nacional. O quadro do ANEXO I “Trajetórias de alguns professores indígenas do Alto Rio Negro” mostra como professores indígenas formam a linha de frente dessa estratégia tanto no âmbito do movimento político interno, quanto no âmbito das políticas públicas governamentais, para além de serem professores e educadores de suas comunidades e povos.

Este quadro de percurso profissional e político de lideranças indígenas nos conduz a sugerir algumas hipóteses. A primeira diz respeito ao fato de que o aumento no nível de escolarização dos indígenas do Alto Rio Negro coincide com a inserção cada vez maior deles no mundo dos brancos, inclusive no campo das políticas públicas e do poder. Esta realidade está coerente com a idéia de trajetória rumo ao mundo moderno, que, no entanto, não deve ser confundida como trajetória linear, mas uma trajetória cíclica ou mesmo de mão dupla. Isso porque a inserção no mundo urbano pode significar também a necessidade de reforçar a identidade étnica e a valorização cultural como instrumento de demarcação sócio-política da identidade étnica e garantia de maior visibilidade etno-política no cenário local, regional, nacional e global.

A segunda hipótese diz respeito ao fato de que esses povos parecem ter tomado a decisão de partir em busca de maior inserção, interação e integração ao mundo dos brancos, como meio para acessar bens úteis e desejáveis do mundo moderno, inclusive, novos modos de vida. Com a aproximação do mundo urbano/moderno, os povos indígenas parecem estar buscando resolver dois interesses distintos. O principal interesse é pelo acesso aos bens e serviços. O segundo interesse refere-se a alguns modos de vida. Tais interesses parecem estar associados ao desejo de vida melhor no seu sentido prático e básico, como enfrentar, em melhores condições materiais (roupas, transporte motorizado, instalações hospitalares, etc), as intempéries do tempo climático

²³ A partir de maio de 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) - umas das secretarias do Ministério da Educação - passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

(quente, frio, chuva, sol) e o conforto doméstico (exemplo: fogão a gás no lugar de fogo a lenha) e comunitário (serviço de saúde público e gratuito por serviços de pajé).

A terceira hipótese está associada ao fato de que este interesse pelo acesso aos bens da modernidade não significa abandonar ou desvalorizar as culturas, as tradições e os valores ancestrais, mas a possibilidade de aperfeiçoá-los, complementando-os na capacidade de dar conta das novas situações e demandas oriundas do contato com a sociedade moderna. No relatório do Seminário Manejo do Mundo, realizado em São Gabriel da Cachoeira em 2010, essa questão ficou assim resumida:

mas também não pode ser de excluir qualquer possibilidade de diálogo, achando que branco só vem roubar nossos conhecimentos. A questão é competir com o homem branco na educação.

Competir com o mundo branco na educação não significa aqui a mesma compreensão do mundo neoliberal de concorrência ou disputas, mas a busca por equilíbrio, igualdade de direitos, condições e oportunidades. Por isso a escola pode ajudar a melhorar o nível do diálogo e de relação dos povos indígenas com a sociedade dominante. Entre essas sociedades também se concebe que, quanto mais saber, mais poder aos indivíduos e coletividades. E, quanto mais poder, mais possibilidade de equilíbrio comunitário e manejo planetário – bem viver. Mais conhecimento é sempre mais garantia de autonomia coletiva do povo. Os xamãs do povo estão sempre atrás de mais sabedoria do mundo e sobre o mundo para melhor conviver com o mundo.

Em síntese, não há sinais claros entre os povos indígenas do Alto Rio Negro de que pretendem se manter indiferentes, distantes ou resistentes ao mundo moderno. Deste modo, as noções de “resistência” e “diferenciação”, tão utilizadas até então pelo indigenismo, precisam ser mais bem qualificadas, revisadas ou até mesmo superadas quando se tratar dessa região indígena. Já vimos, no capítulo anterior, como esses povos aproveitam os recursos financeiros das políticas sociais do governo para experimentar e se beneficiar dos bens materiais e para melhorar suas condições de vida e para interagir com maior propriedade com a sociedade nacional, segundo seus interesses e modos de vida. Não se trata de acumulação de bens e de riquezas, como é a concepção econômica capitalista e desenvolvimentista, mas de aproveitar dos recursos tecnológicos disponíveis no mundo para melhorar as condições de trabalho e o conforto de viver (cadeira confortável, no lugar de sentar no chão).

Para avançar nessa análise, vamos utilizar as noções de “resiliência” e “complementariedade”, no lugar de “resistência” e “diferenciação”, respectivamente, com o propósito metodológico de maior compreensão das estratégias, dos planos, dos

projetos constantes nos diferentes imaginários que os povos indígenas do Rio Negro estão construindo e projetando para o seu futuro. Isto porque esses povos não parecem estar presos ao passado, mas também não estão abandonando o passado. Desejam interagir e integrar-se ao mundo moderno, mas continuando a viver seguindo suas raízes, suas tradições, culturas e valores ancestrais. Querem aperfeiçoar seus modos de vida, incorporando bens, conhecimentos e valores do mundo moderno e, mais do que isso, participando ativa e concretamente dos espaços de poder do Estado e da sociedade nacional, para ampliar e garantir sua autonomia de vida nos marcos dos seus territórios e configurações etno-políticas referenciadas nas experiências milenares de vida.

Já nos referimos em outros momentos sobre a noção de resistência, comumente empregada para tipificar povos indígenas como naturalmente indiferentes ou contrários ao mundo branco ou ao mundo moderno, o que, no caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro, contradiz com a grande demanda e forte cobrança por oferta escolar. Já vimos o quanto a escola é um bem tipicamente do homem branco e um importante instrumento reprodutor da modernidade. A noção de resistência, portanto, não é mais suficiente para dar conta da realidade dos povos indígenas do Alto Rio Negro que, como vimos no início deste capítulo, estão envolvidos com o mundo moderno, inclusive, dentro do poder do Estado, mesmo que em condições subalternas (SPIVAK, 2010) ou em camadas inferiores do estrato social (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Segundo o dicionário Aurélio, Resiliência é uma palavra originária da palavra *RESILIO* em latim, que significa retornar a um estado anterior. Enquanto conceito, resiliência vem da Engenharia e da Física, que significa “propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora da deformação elástica”. Serve, portanto, para definir a capacidade de um corpo físico voltar ao seu estado normal, depois de haver sofrido uma pressão sobre si ou ainda, o grau de elasticidade que este suporta sem se deformar. Antecipo desde já que não nos interessa aqui a noção de “retornar ao estado anterior”, pois, não é o caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro em relação ao período pós-contato. No entanto, nos interessa a busca por normalidade, a partir do conceito de elasticidade sociocultural, que não necessariamente significa retornar ao passado, mas recuperar autocontrole ou autonomia, que pode ser em novos contextos e perspectivas. Obviamente que, após séculos de contato, os indígenas não são os mesmos que do início da colonização. Isso é fácil e claramente comprovado por suas atuais demandas, como por escola e por acesso a bens e serviços próprios da modernidade.

Nas Ciências Humanas, segundo Barlach, a noção de resiliência serve para descrever a capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos, mesmo num ambiente desfavorável, de se construir ou se reconstruir positivamente frente às adversidades (BARLACH, 2005). Foi o que os povos indígenas fizeram e continuam fazendo para superar todo o passado colonial opressor, a partir de novas estratégias políticas, formativas e de cidadania. Garmezy (1993) define resiliência como a capacidade de recuperar o padrão de funcionamento após experimentar uma situação adversa, sem que, no entanto, deixe de ser atingida por ela. Essa ocorrência é mais apropriada às populações que, ao longo de sua vida, construíram um padrão de comportamento, como é o caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Esta noção de resiliência social parece ser mais adequada à análise da realidade interétnica altonegrina, tão dinâmica e complexa, por não contrapor colonizador e colonizado, índio e branco, tradição e modernidade, aldeia e cidade, como faz o conceito de resistência. É também mais adequada por permitir superar a visão estereotipada de índio puro ou o índio hiper-real de que nos fala Alcida Ramos (1995), como se, passados cinco séculos de violenta colonização, fosse possível pensar os indígenas de hoje como aqueles encontrados por ocasião da conquista européia ou de acordo com o que se espera de um indígena pacificado, domesticado, absorvido e integrado à sociedade moderna. Ao contrário, a noção de resiliência valoriza exatamente a capacidade ativa e reativa dos sujeitos indígenas que muitas vezes se negam a ser vítimas passivas ou reativas em nome do protagonismo e da autonomia própria, mesmo em situações que aparentam ou que se apresentem discursivamente como vítimas, vencidos, ou dominados. Carneiro da Cunha afirma que o futuro dos povos indígenas “dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional” (1995:131).

Na perspectiva antropológica, o conceito de resiliência ajuda a considerar os diferentes processos de apropriação e re-significação de aspectos do mundo dos brancos por parte dos povos autóctones, a partir de suas lógicas culturais (SAHLINS, 2001) e estratégias etno-políticas próprias (BENGOA, 2007). Foram essas habilidades dinâmicas dos povos indígenas que possibilitaram transcenderem à posição de vítima das circunstâncias exteriores e, de alguma forma, “extrair lições” dos acontecimentos e situações de crises advindas do exterior. Para Cotu (2002), a capacidade do imprevisto aproxima-se daquilo que Levi-Strauss denomina de habilidade do *bricolage*, que pode ser definida como um tipo de inventividade, camuflagem ou habilidade para improvisar

uma solução para um problema sem ter à disposição as ferramentas ou materiais próprios ou óbvios. Assim como os *Bricoleus*, os povos indígenas estão sempre criando e recriando coisas e fatos que estão ao seu alcance e a partir daquilo de que dispõem, como é o caso da identidade (LEVIS-STRAUSS, 1976). Para isso, utiliza-se do atributo vital da condição ontológica do ser humano, que é a adaptação como processo através do qual eles administram suas relações consigo mesmos e com o ambiente, diferenciando situações positivas e negativas e a reagir a elas. A capacidade de resiliência, nesse sentido, funciona como elemento transformador, autotransformador e processual de administração da própria subjetividade.

Segundo Cotu (2002) e Luthar (2000) é possível apontar algumas características específicas de pessoas ou grupos resilientes: 1) a firme aceitação da realidade; 2) a crença profunda, em geral apoiada por valores fortemente sustentados, de que a vida é significativa; 3) uma “misteriosa” habilidade para improvisar; 4) adaptação positiva ou superação da adversidade. Tais características permitem fazer paralelo com as características resilientes dos povos indígenas do Alto Rio Negro, que não costumam viver se lamentando das tragédias do passado nem das condições precárias de vida. Ao contrário, buscam valorizar a identidade coletiva como princípio simbólico de vida e mobilizador das lutas políticas pela vida. Além disso, apresentam boa capacidade e habilidade para administrar situações adversas no momento que elas acontecem como foi o último caso da invasão garimpeira (LUCIANO, 2006) e principalmente com a alta capacidade de adaptação afirmativa, aproveitando toda experiência de vida e as possibilidades que o presente oferece. Foram essas capacidades criativas que possibilitaram e os levaram a uma perspectiva bem mais otimista, em todos os campos da vida cotidiana, inclusive no campo de participação do poder político não indígena.

Entre os baniwa do Baixo Rio Içana, falantes do nheengatu, duas palavras representam essa capacidade de resiliência indígena: “upuamo” (levantar-se, reerguer-se, auto-superação) e “umucamirica” (vencer, superar). Tais conceitos nativos podem ser usados tanto para se referir à superação de doenças ou de situações de risco material, quanto para superação de adversidades ou ameaças espirituais. Certamente os conceitos ganham sentido mais completo quando se referem ao campo espiritual. Isto porque o mundo baniwa é constituído por dois níveis interconectados. O mundo corporal e o mundo espiritual, sendo que o mundo corporal, vivido no dia-a-dia das pessoas, é sempre resultado das combinações travadas no mundo espiritual, denominado pelos baniwa-nheengatu de mundo dos “ukuasá”, ou mundo da sabedoria, dominado e

controlado pelos grandes pajés. O equilíbrio da vida entre os homens e entre todos os seres habitantes do mundo depende do grau de manejo e equilíbrio das relações entre esses pajés. Assim, toda adversidade, tragédia, sofrimentos e ameaças são resultantes do desequilíbrio na luta constante que os pajés entre si travam. Assim, quando a sociedade baniwa passa por dificuldades, adversidades ou ameaças, isso significa que os pajés guardiões dos baniwa, estão enfraquecidos ou perdendo a luta, no mundo espiritual. Para se entender essa situação, é necessário compreender que cada pajé possui o seu símbolo e sua identidade no mundo espiritual, que geralmente é representado por um animal que mais ou menos representa o papel, o perfil e a força. Os baniwa de clã iauaratê-tapuia, por exemplo, possuem como símbolo e guardião, a onça, enquanto que os de clã uirauassú-tapuia, possuem o gavião como símbolo e guardião do grupo. No mundo espiritual, o equilíbrio na relação entre esses dois grupos, depende da luta travada permanentemente entre os dois representantes, ou seja, a luta entre a onça e o gavião. Essa luta é uma espécie de mal necessário, pois dela depende o equilíbrio da sobrevivência dos grupos, por isso, um não pode eliminar o outro, mas devem saber administrar e gerenciar a situação. Por isso os termos “ucamirica” ou “upuamo” não significam derrotar e eliminar o outro, mas, controlar, administrar, manejar. A resiliência está presente no fato de que a vida humana e cósmica é resultante de permanente superação entre os pajés e seus guardiões. Percebe-se que nessa luta não pode haver vencedor e vencido, pois se assim acontecesse, a vida deixaria de existir.

É nessa perspectiva que podemos entender as estratégias adotadas pelos povos indígenas do Alto Rio Negro no último século, desde os processos de dominação violenta impostos a eles por comerciantes e por colonos no início do século XX, passando pela repressão cultural e étnica dos missionários e, mais recentemente, pelas tentativas dos setores militares e de forças econômicas do país de apropriação de seus territórios. Este período é marcado por tentativas de não enfrentamento direto ou físico das forças colonizadoras, como havia ocorrido nos séculos anteriores por conta das políticas de “descimentos” e “guerras justas” que quase aniquilaram a população indígena da região. As estratégias recentes e atuais adotadas foram mais de busca por domínio e apropriação dos próprios instrumentos de dominação dos colonizadores, incluindo a escola, a ocupação de espaços públicos e a garantia de cidadania. Essas novas estratégias de relacionamento parecem indicar que são resultados de lições aprendidas com o passado colonial. Não se trata, portanto, de recuperar o que foi perdido ao longo dos anos de repressão e dominação, pois diferentemente do que

acontece com a resiliência no campo das ciências físicas, onde é possível que os corpos afetados possam recuperar o seu estado anterior, no campo das sociedades humanas isso não ocorre, pois os fatos sempre alteram e afetam, em diferentes graus, o estado e os processos sociais envolvidos. O que ocorre é a recuperação da capacidade de manutenção da energia mobilizadora dos processos sociais responsáveis pela construção de novos processos ou mesmo a reconstrução de antigos processos sob novas perspectivas, conforme a situação enfrentada.

Essa capacidade de elasticidade política e sociocultural para enfrentar determinadas situações e contextos sociais, culturais e políticos, por mais adversas e dinâmicas que sejam, revela a capacidade dos povos indígenas influenciar a resiliência de um determinado sistema, isto é, “a capacidade do sistema em absorver uma perturbação e reorganizar-se, mantendo suas funções, identidade, estrutura e efeitos referenciais” (ELOY; LASMAR, 2011). Foi isso que aconteceu com a experiência das escolas-internatos. Ao invés de condenação ou expulsão dos missionários, os indígenas estão, há três décadas, buscando convertê-los a seu favor, ou seja, em favor dos novos projetos de vida. Em nenhum momento consideraram a possibilidade de expulsão dos missionários de suas terras e comunidades, mesmo considerando todos os abusos étnico-culturais cometidos por eles, pois eles sempre podem ou ainda poderão ser úteis na defesa de seus direitos e de seus interesses, como afirma Bessa Freire:

Seria bobagem querer negar o passado recente, pois faz parte da história tuyuka. Temos que ter uma visão crítica dela. Não é para condenar e colocar os salesianos na fogueira, mas para saber que nós não queremos mais que sejam cometidos esses erros (Entrevista realizada por Justino Tuyuca em 21/09/2006, na Universidade Católica Dom Bosco, UCDB/MS).

Alcida Ramos²⁴ afirma que, nos povos indígenas, a resiliência “se manifesta de tantos modos quantos forem as manifestações de necessidade e criatividade em cujas vidas foram ‘deformadas’ pelas diversas modalidades de colonização”. A autora defende que a resiliência é um conceito mais útil, mais produtivo analiticamente para o caso indígena do que a mais comum e problemática noção de resistência, que implica uma vontade apenas reativa. Enquanto a resiliência implica uma força que já estava lá antes da distorção externa, resistência conota uma força emanada dessa distorção externa, retirando muito da agencialidade de quem reage às agressões. A idéia é coerente com a realidade que percebemos no Alto Rio Negro, onde os indígenas não

²⁴ Conferência proferida na reunião da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) em Porto Seguro em 2008.

abrem mão de escolherem seus potenciais parceiros e aliados, considerando os processos históricos vividos, dos quais aprenderam a lição que entre os brancos, a melhor estratégia é optar pelos menos nocivos, menos opressores, menos violentos, ou ainda por aqueles que potencialmente apresentam maior probabilidade de colaboração e ajuda no momento que precisam.

É importante destacar que esse comportamento não significa atitude de invulnerabilidade, pois como afirma Waller (2001) “resiliência não é ausência de vulnerabilidade” (p.92), mas presença de auto-superação. O autor define resiliência como um “produto multideterminado e sempre mutável de forças que interagem em determinado contexto ecossistêmico, por isso mesmo é um fenômeno dinâmico, e multidimensional”. Neste sentido, postular a resiliência como conceito no lugar de “invulnerabilidade” se deve ao fato de resiliência implicar que o indivíduo ou grupo é afetado pela adversidade e é capaz de superá-lo e sair fortalecido. Mesmo após anos de colonização aniquiladora, os povos indígenas do Alto Rio Negro, parecem hoje mais fortalecidos e confiantes no futuro, por considerar suas próprias forças e capacidades, inclusive de aprender com experiências trágicas (RUTTER, 1991).

A resiliência resulta da interação entre o próprio indivíduo ou grupo e o meio que o cerca, entre o seu passado e o contexto do momento em termos políticos, econômicos, sociais e humanos. Deste modo pode-se concluir que os povos indígenas do Alto Rio Negro estão sendo capazes de avaliar o processo colonial passado e considerar as possibilidades que se apresentam no presente, para construir o futuro, considerando aquilo que Hutton e Giddens (2004) consideram como momento histórico atual, que é caracterizado por frequentes e rápidas transformações de tecnologias e de equacionamento econômico e demandando mobilização de mudanças nos indivíduos e suas instituições. Esses povos perceberam a possibilidade de mobilizar sua experiência ainda que sofrida com a escola-internato para criar novos instrumentos de luta pela vida que são as associações indígenas. Como já mencionei, o papel da escola e, particularmente, dos professores indígenas, foi fundamental para a criação e o fortalecimento dessas organizações. A escolarização desses atores no âmbito das escolas salesianas foi bem aproveitada e potencializada. Nesse contexto, a administração da própria identidade como esforço de ajustamento da vinculação com o trabalho e de reconstrução de trajetória histórica é um sinal de eficácia na responsabilidade à metamorfose do mundo. A identidade emerge como um conceito e uma ferramenta da vida profissional, mas também como ferramenta política frente à sociedade dominante,

pois como destaca Hall (2004), o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos de sua vida e que nem sempre estas identidades são coerentes e convergentes, mas são capazes de impulsioná-lo em diferentes direções, criando um repertório diverso de possíveis respostas às várias situações. A instabilidade do fenômeno resiliência coloca em destaque justamente uma das características mais comuns do ser humano, isto é, a sua capacidade de se reconstruir, ao longo de sua vida, de se renovar a cada nova experiência, sem esquecer o seu passado. A noção de processo permite entender a adaptação resiliente em função da interação dinâmica entre múltiplos fatores de risco, os quais podem ser familiares, fisiológicos, cognitivos, afetivos, biográficos, socioeconômicos, sociais e/ou culturais.

Mas é importante não esquecer que a natureza otimista associada à resiliência pelo senso comum, não se confunde com a distorção do senso de realidade. Não se trata, nem de acomodação, nem de conformismo, mas de disposição e capacidade de reação ativa e propositiva para superar a adversidade enfrentada. Neste sentido, a resiliência envolve não somente o manejo sobre a situação, mas um determinado reforço para que o indivíduo ou grupo siga lutando por novos resultados. Nessa construção, o indivíduo revela sua força ontológica, manifestada numa excepcional capacidade de aplicação da causalidade pessoal. A resiliência implica mais do que meramente sobreviver à situação adversa ou escapar de alguma privação. Não se trata de sobrevivência mecânica ou casual, mas de auto-superação consciente, estratégica e permanente. Tal capacidade de auto-superação representa uma contraposição à idéia de que os sujeitos que crescem em ambientes adversos estão fadados a se tornarem problemáticos. A idéia principal de resiliência verificada entre os povos indígenas do Alto Rio Negro é, exatamente, a capacidade de busca por superação total das seqüelas do passado opressor, para que o presente esteja livre dos fantasmas já enfrentados e para que o futuro seja construído em novas bases sócio-políticas de relacionamento com o Estado nacional e com a sociedade global. Não percebemos nenhum trauma estrutural resultante dos anos de violência colonial e nenhuma resignação ou depressão resultante de experiências negativas, ao contrário, se orgulham da capacidade de superação e de reconstrução de seus projetos societários em curso.

Entretanto, mesmo detendo um potencial valioso, o conceito de resiliência, não deve ser usado de forma ingênua, depositando no indivíduo ou grupo, a responsabilidade para resolver problemas cuja solução extrapola seus limites de competência e possibilidades, como no caso da globalização, onde as dimensões éticas e

políticas, os indivíduos e os grupos dificilmente detém o controle. E nem deve ser usado para isentar da responsabilidade aqueles que deveriam trabalhar para gerar as condições básicas necessárias a um “bem viver”. É nesta perspectiva que os povos indígenas do Alto Rio Negro, por meio de suas novas instituições mobilizadoras, buscam interagir e interferir no campo das políticas públicas e governamentais, incluindo a instituição escolar e outros espaços de poder local, regional e nacional.

Por fim, o fenômeno social de resiliência entre os povos indígenas estudados conduz à conclusão de que as diferentes modalidades de relações ou de confronto entre si e com o mundo exterior não se limitam ou se contentam com a adaptação da letalidade da colonização à gramática social local (RAMOS, 2008). Concordo com a análise de Ramos, quando afirma que é isso que estamos vendo e vivendo nos últimos anos em vários pontos do país e com diferentes povos indígenas, quando o terço colocado no pescoço do representante da Eletronorte em Altamira, no Estado do Pará, em 1992, não é mais a única ferramenta de protesto. Uma câmera de vídeo, como incentivado pelo projeto vídeo nas aldeias; um gravador, como utilizado pelo conhecido Deputado Federal indígena, Mário Juruna; as exposições sobre as realidades indígenas que ocorrem por todo Brasil e atravessam oceanos e continentes; as denúncias em fóruns internacionais, como a encampada por um grupo de lideranças indígenas tukano do Alto Rio Negro que denunciaram, em 1981, ao Tribunal Russel na Holanda, as práticas criminosas dos missionários salesianos relativas ao massacre cultural que estavam praticando e, mais recentemente, as denúncias contra o projeto de construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Pará, pelo governo brasileiro e tantas outras denúncias junto à ONU e à OEA. Além disso, existem vários outros recursos de publicidade e visibilidade que têm sido instrumentos valiosos nas mãos de povos interessados para retomar sua normalidade, sua autonomia. Isso é resiliência social.

A capacidade resiliente dos povos indígenas do Rio Negro não é um comportamento natural e nem mecânico, é resultado de uma aprendizagem ontológica e cosmológica, aprendida, construída, permanentemente reconstruída e avaliada. Aprenderam muito com a história de colonização. Foi assim que, ainda na segunda metade do século XIX, diante do último período mais violento da colonização, eles criaram os seus grandes profetas, como o pajé baniwa Dzauinai Venâncio Camico, no Rio Içana, o pajé baré Alexandre, no Rio Negro e o pajé Arapasso Vicente Christu, no Rio Uaupes (WRIGHT, 2005). Todos foram proclamados Cristo, que na verdade eram grandes pajés, com a missão de pregar a vitória dos indígenas sobre os brancos e em

alguns casos, o fim do mundo, ou o fim daquele mundo de inferno que estavam vivendo, para gerar outro ciclo de vida que se espera e acredita melhor. No entanto, parece que a estratégia era muito mais para administrar os momentos mais dolorosos, quando a população estava se desesperando e enfrentando extremas necessidades de sobrevivência por causa de doenças, fome e massacres generalizados impostos a eles.

A capacidade resiliente permitiu aos indígenas dessa região muita criatividade para não sucumbirem perante as atrocidades vividas. Segundo Ramos (2008), até mesmo os mitos foram readequados e reinterpretados para garantir o sentido e o valor da vida. Segundo a antropóloga, os “índios deixaram de escolher o caminho do poder, mas mantendo intacta a sua agencialidade. É como se estivessem reafirmando a sua resiliência apesar das vicissitudes geradas pela colonização. Mas, foram os índios que puseram esse poder nas mãos dos brancos”. Isto porque foram os próprios povos indígenas que, na readequação interpretativa dos seus mitos de origem, criaram o lugar privilegiado dos brancos para explicar a dominação imposta por eles (LUCIANO, 2006). A profecia de um próximo ciclo de humanidade em que o poder será transferido dos brancos para os índios só poderá ser elaborada na era pós-contato. É essa a missão dos indígenas de hoje. Por isso, a busca por abundância de bens manufaturados e, principalmente, por escola, que é para os índios, a quintessência do ocidentalismo, precisam ser dominados por eles, mesmo pagando um preço alto, aliás (RAMOS, 2008), como já vem pagando o preço dos longos e dolorosos séculos de colonização, para que retomem a normalidade do curso de sua história. Ramos nos lembra que “como a tradição já previa, comer o fruto do conhecimento pode ter conseqüências devastadoras”. Ao que tudo indica, os povos indígenas tomaram a decisão de apostar no domínio e na apropriação a seu favor dos próprios instrumentos de dominação do branco, com todas as suas contradições e riscos. Com pouca alternativa na mão, optaram aprender também as regras do jogo do mundo branco.

Mas é necessário reconhecer que qualquer palavra ou conceito tem suas limitações. O conceito de resiliência também tem suas limitações. Por essa razão, por mais que ele seja muito útil para se compreender a atual situação sociopolítica dos povos indígenas do Alto Rio Negro, no que tange à sua dinâmica agressiva de aproximação e interação com a sociedade nacional, a noção de resiliência, entretanto, não pode ser essencializada, pois não explica tudo, nem pode ser usada como palavra mágica. As sociedades humanas são portadoras de dinâmicas sociais próprias, com infinitas possibilidades históricas, muito além do que é possível ser definido por um

conceito, como a resiliência. Afinal, é como afirma Carneiro da Cunha “o primeiro contato é um drama que se entende em qualquer época [...], mas, daí em diante, tudo é particular, cada uma das sociedades indígenas elabora sua maneira e em vários registros, sua entrada na modernidade. Em pensamento, palavras, ações e omissões, cada uma participa da construção de sua história, e nossa história” (CUNHA, 2002:7).

6.1 Pedagogia do diálogo e da complementariedade

O 3º Grau para nós é como possibilidade de ter uma universidade onde os brancos possam se inscrever e aprender conosco e a gente aprender com eles, para os dois somarem conhecimentos para podermos manejar o mundo melhor (Maximilano Correa Menezes, tucano, durante Seminário Manejo do mundo, abril 2010).

O depoimento acima, de uma liderança indígena da região, revela claramente a visão orgânica dos povos indígenas do Alto Rio Negro sobre a realidade em que vivem, onde eles articulam, no mesmo espaço e tempo, o mundo tradicional e o mundo moderno, ou seja, o mundo indígena e o mundo branco. Essa articulação tanto ocorre no âmbito dos conhecimentos e valores, quanto no âmbito das técnicas e tecnologias das diferentes sociedades e culturas do mundo. Esta visão de mundo baseada na complementariedade e na organicidade que move o mundo e a vida planetária é a marca das pedagogias indígenas. As noções de interculturalidade e multiculturalismo para esses povos significa essa capacidade de organicidade, interdependência, holismo, enfim, a capacidade de complementariedade que articula, que viabiliza e que dá sentido ao mundo e à vida como um todo.

Tal depoimento desafia a história contemporânea da humanidade quando traz um conjunto de desafios para as pedagogias indígenas na perspectiva de transpor dicotomias em múltiplos planos, tanto teoricamente, quanto em termos concretos. A educação escolar indígena intercultural constitui-se um campo fértil em construção, propondo a articulação entre a teoria e a ação, o universalismo e o particularismo, o tradicional e o moderno, independente das várias correntes existentes em seu interior. Além disso, esse campo abarca territórios, culturas, ambientes e sujeitos os mais variados, o que implica considerar a biossociodiversidade em toda a sua riqueza e abrangência. O diálogo e a convivência entre saberes, enquanto entrelaçamento de diferentes conhecimentos, valores e modos de vida, traz a preocupação de superar as dicotomias acima enumeradas na educação intercultural, em três campos interligados: no campo epistemológico, no campo metodológico e no campo político.

No campo epistemológico, coloca-se a necessidade de formação do educador indígena intercultural no intuito de articular os diferentes saberes, num horizonte interdisciplinar, transdisciplinar e intercientífico, como também a ruptura dos padrões da ciência dominante, na qual outras formas de saberes são relegadas ou anuladas pela história. É necessário superar, assim, o caráter academicista, disciplinar e auto-referente da ciência moderna, que elege a si própria como forma única e absoluta de conhecimento - a medida de todas as coisas - negando ou congelando outras expressões do saber (SANTOS, 1985). Mas para os jovens universitários indígenas do Rio Negro, isso pouco importa. Ouvi várias vezes deles de que se

a universidade não quer ou não é capaz de aproveitar os conhecimentos que levamos às universidades para ampliar o seu próprio patrimônio cultural, nós somos capazes e temos muita vontade de aproveitar tudo o que podemos e conseguimos de conhecimentos da universidade para ampliar, aperfeiçoar e complementar os nossos conhecimentos adquiridos na família e na comunidade (I Congresso Brasileiro de Acadêmicos e Pesquisadores Indígenas, Brasília, 2009).

Sabe-se que o pensamento dicotômico, fragmentário e unidimensional integra a razão tecnológica e científica moderna, o que requer a consideração dos novos paradigmas para a construção de uma nova racionalidade intercultural. Esse conceito tem grande abrangência, pois não só postula a emergência de novas formas societárias no campo político, que articule diferentes saberes e culturas em novos arranjos históricos, como implica na reconfiguração do pensamento em múltiplas dimensões, ancorado na razão aberta, plural, diversa, crítica e criativa. Um dos principais pontos a destacar é que, embora uma nova racionalidade sociocultural traga consigo desafios epistemológicos, traz também uma constelação de conhecimentos e práticas socio-educativas inovadoras, numa relação recíproca e ativa. As escolas indígenas do Alto Rio Negro e, em particular, as “escolas-pilotos”, desafiam as velhas experiências pedagógicas colonizadoras, em busca de novas práticas político-pedagógicas verdadeiramente calcadas em relações sociais, étnicas e epistemológicas simétricas. Deste modo, o significado de uma racionalidade multicultural, que integre as capacidades das sociedades indígenas, os valores humanos, as identidades culturais e as práticas pedagógicas interculturais, inclui as inter-relações complexas de processos ideológicos e políticos diferenciados. Os fundamentos epistemológicos e ontológicos dos saberes indígenas adquirem assim sentido para conceber uma estratégia capaz de construir uma nova ordem sociocultural, epistemológica e pedagógica. É este reconhecimento da pluralidade epistemológica que potencializa a visão e prática

político-pedagógica indígena na escolha ao caminho da interdependência e da complementariedade dos diferentes saberes e experiências de vida. De outro modo, a incorporação dos saberes tradicionais em programas de educação escolar reduz-se, muitas vezes, ao seu caráter técnico, descolado de ricas cosmogonias ao longo do tempo em simbiose com os ciclos culturais e naturais.

Resgatar e atualizar esses saberes no bojo de um projeto amplo, fundado na ética da complementariedade do saber, deverá permitir a construção de uma nova racionalidade que recoloca a riqueza da pluralidade de saberes e fazeres sob novos termos, como força viva e propulsora da história. Nesses termos, é preciso rever o sentido de tempo presente em cosmologias modernas, que destitui as sociedades indígenas de movimento, como se fossem estacionárias, paradas no tempo - meros resíduos do passado. Afora algumas tendências modernas do pensamento antropológico, que vêem as sociedades tradicionais em sua dinamicidade, para Balandier (1997), a perspectiva que perdura no próprio pensamento científico é a de concebê-las como repetidoras de suas formas puras e originais, ausentes de qualquer dinamismo, tanto interno quanto externo. Além disso, a elas é negada qualquer possibilidade para o novo, para o diferente, para o diverso.

Dentro da ótica evolucionária, apesar dos povos tradicionais encontrarem-se, hoje, inseridos nas redes sociais dominantes - com a expansão crescente da modernidade em seus territórios seculares - eles parecem não estar nelas totalmente dissolvidos. O contributo histórico que tais povos podem oferecer - ainda que atualizado - para construção de sociedades multiculturais exige um novo olhar para as sociedades indígenas, a partir, inclusive, do significado em seu sentido etimológico, ensejando o conhecimento intergeracional: “a palavra tradição vem do latim *traditio* significa precipuamente entregar, designa o ato de passar algo para uma geração para outra geração” (BORHEIM, 1987). Portanto, implica algo dinâmico, que se movimenta, deslocando-se assim o sentido convencional imputado ao termo. Sob esse prisma, a tradição é algo que transita entre os tempos e constitui um ato de entrega dos mais velhos, de seus saberes e experiências para os mais novos (ou de troca) - um dos princípios da educação indígena em sentido amplo.

A nossa hipótese é que a adaptabilidade dos sistemas indígenas de manejo na área periurbana (de São Gabriel da Cachoeira) depende da complementariedade socioespacial dos modos de uso e apropriação dos espaços e recursos. Esta complementariedade é relacionada com sistemas de atividades complexos, que integram atividades produtivas, extrativistas e empregos remunerados (ELOY; LASMAR, 2011: 94).

Este diálogo entre saberes de várias ordens não ocorre apenas no âmbito disciplinar, mas com outras formas de conhecimento dotadas de lógicas culturais próprias, que incitam a complementação de conhecimentos, entendendo-se que uma nova cientificidade implica uma profunda reflexão sobre a ciência tradicional. Neste sentido, defendo a idéia de que, no caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro, no lugar de “hibridismo”, a noção de complementariedade parece mais adequada, uma vez que pelo menos no censo comum, hibridismo sugere mistura de elementos culturais, enquanto que o que se observa nessa região é mais articulação e agregação de novos saberes, valores e práticas do que mistura. Configurando-se como parte integrante do saber intercultural - um dos propositores do diálogo entre saberes para a produção de um novo conhecimento - coloca a importância de saberes que, com matrizes próprias, condensam os sentidos inscritos em vários tempos que se articulam, tanto os tempos socioculturais, físicos e biológicos, como os tempos cósmicos, os quais regem as concepções e apropriações sobre o mundo das diferentes culturas que compõem a história. Trata-se, assim, da busca de um intercruzamento e de uma complementariedade de perspectivas que possam contribuir para a construção de novas configurações paradigmáticas e, concomitantemente, para uma relação de convivência entre múltiplas sociedades. Mas é bom considerar que a perspectiva de diálogo e de complementariedade aqui defendidas não é a mesma coisa que integração ou fusão de horizontes, como já foi esclarecida no capítulo III.

O segundo campo que pretendo abordar refere-se aos aportes metodológicos da pedagogia intercultural observado entre as escolas indígenas no Alto Rio Negro. Em que pese as inovações metodológicas propostas em novos paradigmas - há várias propostas que alicerçam os campos socioculturais mais complexos² - nota-se que, muitas vezes, as metodologias utilizadas na educação intercultural indígena circunscrevem-se meramente a técnicas que, numa visão externa, visam a conscientização e valorização dos espaços, sem se preocupar com os sujeitos portadores de valores e conhecimentos próprios que secular ou milenarmente conservam a biosociodiversidade para a reprodução da vida. Há que se construam metodologias que levem em conta a lógica do outro em suas diferentes expressões, a partir de sua relação histórica com seus territórios tradicionais, como ponto de partida fundamental para a construção da convivência dialógica e da complementariedade entre saberes, tradições e culturas distintos.

A contribuição da tradição antropológica e histórica aponta para metodologias de grande alcance para a efetivação da educação escolar indígena, pois implicam a vivência intensa no interior das comunidades autóctones para a apreensão das categorias culturais que ordenam seu mundo, dos códigos que as regem e dos significados de suas falas, assim como para apreensão de suas ricas cosmogonias sobre o mundo. Ao envolver um contato direto com o universo cultural e social dessas comunidades, essa postura metodológica propicia uma pedagogia de qualidade singular. De outro modo, a pedagogia indígena no campo da ação, não implica nem na transposição do ponto de vista do educador, nem na consideração única e absoluta do ponto de vista do outro, mas a troca e a complementariedade de saberes marcados por campos e sujeitos diferenciados. Troca, neste caso, não é uma relação mecânica, mas orgânica e, sobretudo, estratégica, de soma de possibilidades, ao invés de redução ou dedução que reduz as possibilidades. Ademais, para não se prender a uma visão particularista apartada da rede de relações dos sujeitos socioculturais com seu contexto mais amplo, é necessário que a pedagogia indígena intercultural realize metodologicamente a passagem do âmbito local para o global e vice-versa, considerando os processos atuais de globalização que afetam a dinâmica de cada lugar, o que leva a formações de identidades plurais ou transculturais e políticas holistas e de complementariedade para o enfrentamento das adversidades pós-contato.

A noção hermenêutica diatópica de Boaventura Sousa Santos corrobora com essa idéia de complementariedade da visão cosmológica e organização de conhecimentos dos povos indígenas do Rio Negro, que supera a visão dicotômica, dualista e fragmentária da visão ocidental. Segundo o autor,

A hermenêutica diatópica mostra-nos que a fraqueza fundamental da cultura ocidental consiste em estabelecer dicotomias demasiado rígidas entre o indivíduo e a sociedade, tornando-se assim vulnerável ao individualismo possessivo, aos narcisismo, à alienação e a anomia (SANTOS, 2003: 447).

Para o autor, assim como sugerimos acima, no diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos e, em grande medida, incomensuráveis. A partir dessa constatação, Boaventura afirma que tais universos de sentidos consistem em constelações de *topoi* fortes. Para o autor, “os *topoi* são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura” (2003:443). A hermenêutica diatópica, portanto, baseia-se, nas palavras do autor,

Na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. [...] O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua por intermédio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé em uma cultura e outro em outra (SANTOS, 2003:444).

Já demonstrei que essa incompletude de que Boaventura fala, referindo-me aos dilemas cosmológicos dos povos indígenas está referenciada nos próprios mitos de origem do mundo e dos povos, razão pela qual, a missão primordial dos povos e, principalmente, dos sábios pajés é o aperfeiçoamento permanente do mundo por meio do acúmulo e agregação de experiências intra e interétnicas. É nesse contexto que, no mundo espiritual, os pajés travam batalhas de autopercepção, que necessariamente passam por permanente busca de apropriação de novos conhecimentos de outros povos e culturas. Para estes, o conhecimento é infinito, assim como a incompletude ontológica e cosmológica, de que nos fala Boaventura. A busca incessante por escola e universidade, se encaixa nessa visão de incompletude sistêmica das sociedades indígenas e a necessidade de acumulação e agregação de conhecimentos, onde o importante não é o alcance da completude ou a conquista final, senão o que se consegue nessa busca permanente.

A hermenêutica diatópica requer não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento... uma produção de conhecimento coletiva, interativa, intersubjetiva e reticular, uma produção baseada em trocas cognitivas e afetivas que avançam por intermédio do aprofundamento da reciprocidade (eu diria, também da complementariedade) entre elas. Em suma, a hermenêutica diatópica privilegia o conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação (SANTOS, 2003: 451).

Deste modo, o caráter das lutas dos povos indígenas exige a articulação entre o local e o global, na perspectiva de construção de novas universalidades que comportem as alteridades. Assim, é importante reconhecer que há diversos planos na atuação da escola indígena intercultural ancorados na convivência dialética e dialógica da razão global e da razão local: um “espaço movediço e inconstante formado por pontos, cuja existência funcional é dependente de fatores externos”; e outro “que se funda na ordem da cotidianidade, da co-presença, da vizinhança, da intimidade, da emoção, da cooperação, da complementação e da socialização com base na contigüidade” (SANTOS, 1997). A rigor, a relação da instituição escolar e do sujeito educando-se é uma relação concomitantemente de estranhamento e harmonia, marcada por distintas instâncias que se articulam no plano teórico e no plano prático, embora a perspectiva

central seja de criar um circuito dialógico e complementar vivo entre os vários saberes no interior das pedagogias indígenas e, principalmente, com vistas à construção da sustentabilidade planetária, entendida aqui como possibilidade de convivência de indivíduos, grupos étnicos e sociedades, a partir, quem sabe, do que Cardoso de Oliveira denomina de “Comunidade de Argumentação” capaz de operar o manejo do mundo.

O terceiro campo que pretendo focalizar é pertinente à esfera política, pois se entende que os programas de educação indígena, tanto teóricos como práticos, só se fertilizam nas lutas políticas dos sujeitos sociais organizados em movimento. Sob esse prisma, o diálogo e complementação entre saberes não se circunscrevem apenas às dimensões dos conhecimentos socioculturais, abrangendo, sobretudo, troca de idéias e experiências fundadas em ideários políticos de largo alcance. Como diz Edgar Morin (1998), uma nova política de hominização, baseada num novo projeto civilizatório, deve ser instaurada a fim de se desenvolver uma nova forma de interação entre os povos e a natureza, assentada na ética da solidariedade, da reciprocidade, da complementação e da sustentabilidade. Preocupado com a religação dos saberes e com uma política da ação, esse pensador coloca o desafio de integrar a razão e a paixão, corpo e alma, sujeito e objeto, ordens e desordens, unidade e diversidade, superando o pensamento dicotômico, polar e excludente que rege a sociedade ocidental. Mas não basta apenas diálogo, que pode ser meramente processual e mecânico, é necessário que seja complementar entre si, pois é essa complementariedade que pode gerar novos saberes e novas possibilidades de vida, por meio da convivência multicultural. É isso que os povos indígenas do Alto Rio Negro nos ensinam nesses últimos 40 anos, pós-repressão institucionalizada e declarada do Estado colonial moderno.

A escola vai apenas complementar. Ela não vai ensinar tudo. Ela vai apenas ajudar a cultura. Os pais tem que ensinar, falar sua língua e cultura para o filho, mas também as línguas e conhecimentos dos brancos (Liliane Lizardo, Baré, 05/03/2011).

A gente não pode ficar fechado para o mundo. Precisamos manusear todos os conhecimentos a nosso favor. Os conhecimentos tradicionais também são importantes, mas é necessário discutir como proteger e colocar a serviço da humanidade de forma correta (Rosilene Fonseca Piratapuia, 18/12/2005).

No contexto da realidade altonegrina é possível identificar, desde os anos de 1970-1980, diferentes “vozes da tradição” que se expressam em movimentos interculturais, com ritmos temporais, formas de organização territoriais e culturais próprias que desenvolvem formas e estratégias de luta política bastante originais de salvaguarda de seus territórios, de sua cultura e ecossistemas. Esses movimentos

assumem tais características não só por apresentarem a questão sociocultural, consoante às práticas seculares e milenares de seus povos, mas igualmente por realizarem o diálogo e a complementariedade entre saberes no plano teórico, político e prático. Tais movimentos inauguraram práticas políticas bastante inovadoras, seja através da linguagem oral e escrita, seja através da linguagem virtual, articulando várias entidades de mediação, tanto no plano regional, nacional, como internacional. Isso significa um movimento duplo de conexão entre o particular e o global, o tradicional e o moderno, sem jamais perder de vista a alteridade ou a identidade dos sujeitos sociais e suas formas de sociabilidade genuínas integradas historicamente aos seus espaços próprios.

Nessa direção, mesmo diferenciado e norteado por lógicas próprias, esse campo de diálogo e complementariedade entre saberes teóricos e políticos atua tanto como possibilidade de troca de saberes interculturais, entre saberes patrimoniais e saberes científicos, como um campo de forças, ocupando um espaço estratégico em múltiplas esferas, nos órgãos públicos, nas universidades, nas escolas e também no espaço mediático, exercendo vários níveis de pressão sobre as políticas de educação escolar indígena. A trajetória do movimento indígena do Alto Rio Negro expressa, em seus discursos e em sua prática política apontando novos caminhos para os movimentos indígenas com a perspectiva de gerar propostas gestionárias alternativas que conciliem o desenvolvimento com a valorização cultural e com a justiça social. Não podemos esquecer como já vimos no capítulo III, que a perspectiva da complementariedade de saberes está ligada à perspectiva de desenvolvimento desejada pelos povos indígenas, como diz o professor e liderança baniwa:

Não é possível pensar bem-estar e desenvolvimento sem utilizar mecanismos e tecnologias do branco. No Rio Negro, os projetos usam mecanismos de brancos. Áreas degradadas se pensa quais são as alternativas que os brancos têm para isso; para melhorar transporte se pensa em motor industrializado, estradas, etc. As comunidades querem se beneficiar do que existe de bom entre os brancos (Domingos Camico Baniwa, 14/12/2010).

Em que pesem esses processos, o que importa realçar é que o trajeto desses movimentos e suas conquistas históricas expressam uma forte identidade social e política, que, num re-enraizamento no passado, parecem propugnar uma inserção no presente e no futuro sem negar ou abrir mão de suas tradições culturais, a partir de sua interação simbiótica com os ciclos naturais. Constituindo movimentos exemplares de pedagogia intercultural em suas múltiplas dimensões - inclusive na superação de teoria e prática - tais movimentos não se restringem à crítica em si do modelo de

desenvolvimento pedagógico dominante, mas suas lutas por novas práticas político-pedagógicas revestem-se de caráter propositivo. Pode-se, talvez, afirmar que o movimento operado pelos povos indígenas é para realizar a passagem de uma “identidade de resistência”, que marcou por muito tempo suas formas de lutas históricas, para a construção, hoje, da “identidade de resiliência” ou da “identidade de projeto” (CASTELLS, 1999) ou ainda “identidade de futuro multicultural” (KYMLICKA, 1996). Essas formas de identidades permitem que os sujeitos interculturais articulem passado, presente e futuro numa nova rede ou relações, como uma polifonia de vozes fundada em encontros e contrapontos resultante de um saber-fazer coletivo, vivo e comunicativo.

A originalidade desses movimentos fincados na “tradição”, numa recombinação com a modernidade, está em adquirirem, a partir de um longo processo de lutas políticas, um lugar na história - ainda que marginal ou subalterna- como se, até então invisíveis, estivessem esquecidos ou vencidos no confronto com a própria história. Adquirindo, atualmente, maior visibilidade e legitimidade, os povos indígenas possuem infinitas ligações de vida, o trato com a identidade e com a cultura tradicional para a construção de novo projeto civilizatório, conectando a um só tempo o uso da importância simbólica da diversidade étnica e sociocultural, da tradição ancestral e da modernidade. O líder indígena Ailton Krenak afirma:

[...] essas tradições precisam se comunicar porque a tradição que guarda a lembrança da criação do mundo, que tem essa memória e esse aprendizado no sonho, pode junto com essa tradição que avançou tanto nas tecnologias, buscar reverter o caminho que tem sido feito pelos homens tecnológicos, no sentido de curar a Terra (KRENAK, 1992:18).

Assim, a dialogia complementar entre saberes na pedagogia indígena pressupõe também um encontro simultâneo entre tradição e modernidade em novos termos, ou seja, ainda que essas expressões temporais devam ser ressignificadas no fluxo da história para a criação do novo. Isso implica um olhar sábio e simultâneo para frente e para trás ou uma linha de rotação do tempo que envolve o atrás, sem ir para trás. Congregando distintas expressões temporais numa relação de coetaneidade, o escritor mexicano Octavio Paz (1979) propõe a instauração da “poética do agora”, onde passado, presente e futuro podem articular-se e complementar-se de ricas e distintas maneiras para a invenção e reinvenção do movimento da história.

No âmbito da educação escolar indígena é importante considerar as noções de “complementaridade disciplinar” e “complementaridade cultural” como orientações

gerais e centrais das novas escolas indígenas interculturais. Fica evidente que para se pensar uma epistemologia da convergência, é fundamental evitar a opção forçada entre reducionismo e holismo, porque se trata de uma falsa dicotomia. Apesar de suas especificidades, pois um não substitui o outro, “saber reduzido” e “saber holístico” são indissociáveis. A interação entre eles é sempre estranha, mas também criativa, que resulta em instigantes fontes de inspiração para os saberes interculturais. Por motivos ideológicos ou de incompreensão, muitas abordagens, ao invés de acentuarem possíveis complementaridades, assinalam os antagonismos, inviabilizando a superação da separação entre saberes sócio-culturais diferenciados e os saberes ditos científicos.

Não se trata de negar, até o presente, a incomensurabilidade conceitual e metodológica entre “saberes tradicionais” e “saberes científicos”, mas de admitir a possibilidade do diálogo e da complementariedade epistemológica e ontológica. Os conceitos de incomensurabilidade e complementariedade são fundamentais para o diálogo entre saberes. Assim, é possível destacar alguns pontos importantes que emergem a partir dessa compreensão: a) sem a tradição, o conhecimento seria impossível; b) o conhecimento nunca parte do nada, como também não nasce da observação; c) seu progresso consiste, fundamentalmente, na modificação do conhecimento precedente; d) nem a observação e experimentação, nem a Razão são autoridades absolutas capazes de garantir a verdade.

Morin (1998) garante que nenhum sistema vivo pode sobreviver indefinidamente se estiver sob a égide de uma única variável ou lógica. Em outros termos, sem o domínio da diferença, é difícil falar em construção de uma epistemologia da convergência ou da complementariedade para tratar das questões sociais. Nesse sentido, os povos indígenas do Alto Rio Negro compreendem que todo diálogo intercultural e toda convivência entre sociedades sempre pode gerar processos socioculturais ancorados na pedagogia da complementariedade capaz de transformar o contato interétnico em ganhos e não em perdas. Segundo Camico Baniwa:

Em nossas comunidades temos professores, agentes de saúde, pastores, padres, Elas (comunidades) estão equipadas com televisão, rádio, moto-serra, refrigeradores, antena parabólica, motores marítimos, computadores, mas todos estão falando suas línguas, comendo sua comida tradicional. Mesmo que muitos pensam que índio verdadeiro é aquele que vai de remo pescar e não usa “motor rabeta”. O contato é inevitável e, diante disso, os índios são agentes de transformação e de ganhos e não de perdas (entrevista em Brasília, 14/12/2010).

CAPÍTULO VII

RECONHECIMENTO, AUTONOMIA E MANEJO DO MUNDO: O DEAFIO
POLÍTICO DAS PEDAGOGIAS INDÍGENAS

Este último capítulo tratará de aspectos sociopolíticos da escola indígena no Alto Rio Negro. Para os povos indígenas desta região, considerando a situação pós-contato, o domínio do Estado brasileiro e as dinâmicas sociopolíticas e econômicas da modernidade em que estão envolvidos, para se garantir o “bem-viver”, são necessárias algumas condições políticas que dependem da sociedade dominante e do Estado. Eles sabem que qualquer possibilidade de retomada da autonomia étnica passa necessariamente por negociação e garantia de direitos junto ao Estado. Abordarei as principais discussões e experiências que tratam das estratégias e planos de curto, médio e longo prazo, que passam pela luta por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania como condição para a retomada da autonomia étnica enfraquecida ao longo do processo de colonização. O reconhecimento e a autonomia étnica estão pautados dentro da lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendida como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança.

Nesse contexto histórico, a escola aparece como um instrumento principal para criar possibilidades que conduzam esses povos a um novo patamar de vida nos cenários local, regional, nacional e global. A aliança educativa com os missionários salesianos, no início do século XX, possibilitou por em marcha esta nova caminhada de reconstrução do espaço no novo mundo pós-contato. A aliança em si ajudou a domesticar os neocolonizadores cruéis, precisamente comerciantes e agentes governamentais. No segundo momento, a formação escolar oferecida pelos missionários ajudou a domesticar os próprios missionários para, em seguida, construir vôos mais altos, que é a domesticação do Estado brasileiro ora em curso. Mas a domesticação do Estado envolve a necessidade de domesticação de seus próprios aliados, particularmente os agentes das ONGs parceiras²⁵. Além disso, haverá a necessidade da própria

²⁵ Denominarei de ONG, as organizações não-governamentais constituídas e dirigidas por não indígenas e ONGs parceiras ou aliadas de lutas dos povos indígenas, aquelas que trabalham junto a eles, prestando apoio político, técnico e financeiro, geralmente ligadas a igrejas, movimentos sociais e academia. Não entram nessa categoria de ONGs parceiras ou de apoio aos índios, aquelas ligadas ao governo ou a empresas privadas. É importante destacar isso, pois as ONGs abarcam organizações muito diversas. Existem ONGs montadas por grandes empresas, como é o caso do Programa Waimiri-Atroari, atrelada a Eletronorte, que tem escritório dentro dos escritórios da Eletronorte e confunde-se com indigenismo empresarial que subordina as lideranças indígenas aos interesses da empresa. Destaco ainda que considero

autodomesticação, no sentido de descolonização e superação das seqüelas deixadas pelos séculos de tutela, de clientelismo e paternalismo estatal.

A busca por reconhecimento identitário, político e por cidadania é um meio para o alcance de um projeto maior que é a retomada da autonomia étnica, desta vez, nos marcos do Estado. Mas o que esses povos querem ou entendem por reconhecimento, cidadania e autonomia? Buscarei explicitar esses entendimentos a partir de depoimentos de lideranças indígenas. Mas, antes, farei uma breve apresentação do que esses conceitos representam no debate teórico-político contemporâneo.

Os povos indígenas estão inseridos no mundo globalizado, em que a política social, econômica e tecnológica influencia toda a vida do planeta, inclusive eles. O pressuposto importante é a escola indígena como uma possibilidade de empoderamento político para dentro e para fora da comunidade. A escola representa ainda a possibilidade de construir conhecimentos e experiências com vistas à autogestão das aldeias e das Terras Indígenas, como eu já afirmava em 2005, durante o Seminário “Visões do Rio Negro: construindo uma rede socioambiental na maior bacia de águas pretas do mundo”, realizado em 2008, na cidade de Manaus.

Para o futuro, tenho muitas visões e sonhos. A primeira me leva ao passo posterior à conquista territorial. Para garantir a sobrevivência digna dos cidadãos e das coletividades que moram na região, temos que pensar na autogestão do território a partir dos sujeitos e recursos locais. Para isso, os conhecimentos tradicionais são essenciais, mas não suficientes. A apropriação e incorporação adequada de novos conhecimentos e tecnologias são fundamentais para garantir o futuro dos povos e da região. É necessário enfrentar o desafio de como adequar o modelo da sociedade baseada no Estado – que é extremamente discriminador e excludente – para abrir espaços a formas diversificadas de vida... Eu sonho que daqui a 50 ou 60 anos possamos ter um território indígena com autonomia e com nossos dirigentes próprios em todos os níveis e instâncias de poder: governador, prefeito, vereadores, deputados, juiz, promotor, delegado. Tudo no âmbito do Estado brasileiro. (LUCIANO apud RICARDO; ANTOVIOVANNI, 2008, p. 42).

No processo histórico de luta, os povos indígenas do Alto Rio Negro se aliaram à educação escolar enquanto instrumento essencial e estratégico, para avançar, mobilizar e conquistar espaços importantes no cenário da política nacional que pudessem ser transformados em oportunidades para garantir maior autonomia dos povos e de políticas públicas mais acessíveis. Isto porque, nos cinco séculos de Brasil, iniciados com a chegada dos portugueses, em 1500, se pode distinguir três momentos distintos de relação entre o Estado e esses povos. No primeiro momento, os povos

as organizações indígenas como parte integrante dos povos e das comunidades indígenas, portanto, a meu ver, não se enquadram na categoria de ONG de apoio.

indígenas foram considerados pelos conquistadores como problemas para a consolidação do poder político do Estado brasileiro em formação, por isso as políticas adotadas visavam exterminá-los, para que pudessem ocupar seus territórios. Foi um longo período de massacres que reduziu drasticamente a população indígena estimada entre um e oito milhões²⁶ de pessoas que habitavam as terras baixas da América do Sul (CUNHA, 1992:14), em 1500, para pouco menos de 200.000 índios, por volta de 1970.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o mundo vivia um período de profundas mudanças culturais, políticas e econômicas influenciadas pelas idéias européias que pregavam a valorização do homem e da ciência do homem (os conhecimentos, os valores e a inteligência do homem). No Brasil, essa corrente de pensamento também influenciou os dirigentes políticos, que passaram a defender a idéia de que os índios não deveriam ser exterminados, mas preservados e integrados à sociedade brasileira. Assim foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) no ano de 1910. Nessa segunda fase do chamado indigenismo brasileiro, que corresponde à primeira fase do Brasil República (iniciada em 1889), as políticas e ações voltadas aos povos indígenas tinham objetivos ambíguos e contraditórios, mas distintos do período colonial, na medida em que ao mesmo tempo em que os defendiam da violência física que sofriam, atuavam no sentido de integrá-los, assimilá-los e incorporá-los culturalmente à sociedade nacional, que enfim significava um extermínio étnico-cultural. Neste momento, ao Governo Federal, caberia assumir a proteção desses povos e dos seus territórios, a “fim de evitar que fosse praticado contra eles qualquer tipo de violência” (GAGLIARDI, 1989:55). A premissa do SPI era estabelecer diálogo entre as frentes de expansão econômica, que conflitavam, especialmente por haverem divergências, no que concerne aos territórios que representavam obstáculos para o desenvolvimento proposto pelo capitalismo. A expansão econômica, que ampliava as fronteiras de atuação do capital, começava a ocupar – através das fazendas de café, da pecuária, da borracha, do telégrafo, das ferrovias, das vilas e dos povoados – “territórios assinalados nas cartas geográficas como desconhecidos” (GAGLIARDI, 1989:174). O cenário, neste momento, apresenta um grande impasse, pois, segundo Gagliardi, os colonos julgavam-se agentes do progresso e do Estado.

²⁶ As estimativas de populações indígenas que habitavam as terras brasileiras no período da conquista portuguesa variam muito. Manuela Carneiro da Cunha apresenta estimativas entre um milhão e 8,5 milhões de indígenas que habitavam as terras baixas da América do Sul. Kroeber fala de um milhão (KROEBER, 1939:166 apud CUNHA, 1992:14) e Denevan de 8,5 milhões, sendo que 5,1 milhões só na Amazônia (DENEVAN: 1976:230-291, apud CUNHA, 1992:14).

É nesse contexto que diferentes agentes da sociedade nacional, ligados a instituições como Igreja, Academia e o próprio Estado, intensificam as discussões a respeito da política indigenista no país durante os primeiros anos do século XX, preocupados com os vários focos de tensões que estavam ocorrendo entre índios e colonizadores em algumas regiões brasileiras. Este movimento irá desembocar no chamado indigenismo contemporâneo. Trato aqui indigenismo como um sistema teórico-prático ou uma política do Estado para os povos indígenas, marcada, de um lado, por uma retórica de reconhecimento da diversidade cultural inspirado pelo relativismo cultural e respeito às línguas e costumes indígenas, por outro lado, por uma prática política autoritária, opressiva, manipuladora e dissolvente (LOPEZ Y RIVAS, 2010). O conceito de indigenismo começou a ser desenvolvido a partir da *Revolução Mexicana* de 1910, principalmente por ocasião do I Congresso Indigenista Interamericano, ocorrido em Patzcuaro, em 1940.

Mas o debate em torno da noção de indigenismo segue uma rica polifonia de definições. Bonfil Batalla (1981) afirma que indigenismo refere-se às políticas indigenistas dos governos latino-americanos que, apesar das diferenças nacionais, têm como objetivo final a integração econômica e política dos índios.

La vocación integradora que se expresa en las políticas indigenistas responden evidentemente, a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el mercado interno pero vá mas allá: pretenden la construcción de una nación en términos que se ajustén a los supuestos implícitos de la forma de Estado, impuesta a partir de la independencia política. En esta empresa no cabe el índio (BATALLA, 1981: 14).

DIETZ (1995) afirma que indigenismo refere-se “a todas aquelas acciones que el Estado nacional despliega específicamente frente a la parte de su población calificada como ‘indígena’ con el objetivo – explícito ou implícito – de incluir a través de políticas de desarrollo câmbios de diversa índole” (p.19). Como se vê, a preocupação fundamental de Batalla e Dietz está focada na definição do papel do indigenismo no campo econômico e político. Para estes autores, o indigenismo seria um conjunto de medidas adotado pelo Estado para, por um lado, tornar os povos indígenas agentes produtivos da economia nacional (para que não sejam um peso), e, por outro lado, integrá-los à comunhão nacional, evitando-se que se transformem em algum tipo de ameaça ou perturbação à integridade e soberania nacional.

Souza Lima define indigenismo como sendo “(...) o conjunto de idéias relativas à inserção de povos indígenas em sociedades subsumidas a Estados nacionais, com

ênfase especial na formulação de *métodos* para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seja índio” (1995:14-15). O autor enfatiza em sua formulação os “métodos para o tratamento das populações nativas”. Isso significa dizer que, para compreender os modos pelos quais o indigenismo des/integrador desintegra os povos indígenas, devemos acompanhar administradores, burocratas, funcionários, militares, tabeliães, técnicos, peritos e especialistas de todo tipo, descrever o que eles dizem e fazem sobre os índios, mais do que ler e apreciar os trabalhos de escritores, poetas, romancistas, filósofos, artistas e autodidatas de toda ordem. Esta definição de Souza Lima não desvincula discurso de prática ou saber de poder. Isso significa que devemos nos tornar capazes de reconhecer os efeitos objetivos do discurso indigenista sobre os índios, tanto quanto os efeitos subjetivos da prática indigenista sobre a nação.

Para Alcida Ramos:

Indigenismo é um fenômeno político no sentido mais amplo do tempo. Ele não é limitado pela elaboração de políticas estatais ou por interesses privados ou pela implantação prática de políticas indigenistas (...) O que a mídia escreve e divulga, romancistas criam, missionários revelam, ativistas de direitos humanos defendem, antropólogos analisam, e índios negam ou corroboram sobre o índio contribui para um edifício ideológico que toma a ‘questão indígena’ como argamassa (RAMOS, 1998:06).

Em meu entendimento, as preocupações de Souza Lima e Ramos centram-se não tanto nos planos econômicos e políticos do indigenismo, mas nos modos e nas estratégias estabelecidas na relação entre o Estado (os indigenistas) e os povos indígenas, expressas por meio de diferentes campos de comunicação e formulação de políticas indigenistas. Souza Lima enfatiza o caráter estatal do indigenismo, enquanto que Ramos amplia este campo para além do campo estatal e privado, para abarcar outros atores e espaços na esfera nacional e internacional que formam ou participam das complexas relações dos povos indígenas com agentes externos.

De forma semelhante e complementar às abordagens ao indigenismo e políticas indigenistas propostas por Batalla, Dietz, Souza Lima e Ramos, Bartolomé e Robinson julgam: “(...) mister analisar o indigenismo como um processo histórico-ideológico intimamente relacionado com a expansão do mundo ocidental-capitalista no meio indígena” (1971:108). Para os autores, o indigenismo em geral representa um aspecto da

linguagem simbólica da sociedade ocidental e dominante necessário para pelo menos perceber e tratar uma realidade sócio-histórica alheia a si mesma. (197:108-109).

O indigenismo, como afirma Silva, “consiste numa ideologia que não somente inventa o índio como sombra civilizatória do Estado nacional no plano do discurso, mas que justifica e orienta, a partir de sua ordem discursiva, um conjunto de políticas indigenistas na qualidade de práticas de dominação responsáveis pelo processo des/integrador das culturas indígenas em diferentes épocas e países e que pode ser medido através dos indicadores de desigualdade social e pobreza dos quais os índios passam a fazer parte quando se vêm como objetos reincidentes dessas políticas” (SILVA, mimeo:8). Mas também devemos reconhecer que a crescente mobilização dos povos indígenas hoje e a expansão de seus direitos através de um sistema de proteção internacional tem promovido uma resignificação do indigenismo, valorizando cada vez mais as diversas formas de ativismo na esteira dos princípios dos direitos humanos, incluindo a participação de movimentos sociais que atuam no campo do indigenismo não-governamental, mas com forte presença e influência no indigenismo oficial estatal.

A terceira fase, ou a fase atual do indigenismo brasileiro, tem início por volta dos anos 1970, com o advento do chamado indigenismo moderno, que tem como característica principal a retórica da luta por reconhecimento dos direitos indígenas enquanto coletividades históricas, portanto, como sujeitos de direitos específicos, pautada pelas tendências políticas e ideológicas do multiculturalismo e pluriculturalismo (KYMLICKA, 1996). Multiculturalismo e pluriculturalismo são formas de pensar e fazer políticas que consideram e respeitam a diversidade de povos e culturas. Nessa perspectiva, os povos indígenas, em tese, são percebidos como unidades sócio-culturais e sócio-políticas autônomas e as políticas e ações governamentais devem ser orientadas e aplicadas para garantir a continuidade de suas culturas, línguas e conhecimentos tradicionais e que sejam valorizados, transmitidos e perpetuados pelas gerações presentes e futuras, sem a necessidade de abdicarem dos direitos de terem acesso aos recursos modernos necessários para melhorar suas condições de vida. Um dos elementos importantes nesse processo atual do indigenismo brasileiro é a forte interlocução do movimento indígena organizado e seus parceiros e aliados no âmbito do acompanhamento de políticas e ações governamentais.

Foi assim que várias lideranças de organizações indígenas passaram a ocupar funções na esfera da Política Governamental e da Administração Pública, trazendo

novas conquistas (ações), mas também novos desafios e conflitos, como a luta pelo poder, a subserviência ideológica e os conflitos de lealdades e identidades. No contexto nacional, em 2008 foram eleitos 6 prefeitos e 76 vereadores indígenas. No âmbito do município de São Gabriel da Cachoeira, existe um prefeito, um vice-prefeito e três vereadores indígenas. No âmbito do Estado, temos uma Secretaria de Estado, uma Gerência e várias Diretorias estaduais dirigidas por lideranças indígenas da região. Além disso, múltiplos atores indígenas participam de eventos, projetos e fatos políticos, culturais e econômicos em nível de município, de estado e nacional.

Os povos indígenas do Alto Rio Negro parecem estar vivendo a terceira fase de relacionamento com a sociedade dominante, em que a escola aparece como um instrumento para a domesticação da sociedade nacional. Essa domesticação é necessária para garantir o espaço deles no âmbito do Estado. Acompanhando sistematicamente os diferentes momentos de discussões, debates e planos de trabalho das lideranças indígenas, pude concluir que existem alguns objetivos e metas prioritários presentes em seus imaginários para o futuro de seus povos, tais como, o reconhecimento étnico, o protagonismo, a cidadania e a autonomia sócio-política.

O primeiro objetivo corresponde à busca por reconhecimento do Estado da existência e dos modos próprios de ser e de viver, como manifestado por uma liderança:

O governo precisa saber que nós existimos, que nós vivemos segundo nossos costumes, nossas culturas e nossas línguas. Ele (o governo) precisa reconhecer nossos modos de vida, nossos direitos diferenciados e criar políticas que atendam essas nossas realidades e perspectivas próprias. E não como é hoje, que as políticas que chegam às nossas aldeias são as mesmas que foram pensadas para os brancos das cidades (Orlando Baré, Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 2005).

O reconhecimento se aproxima da noção desenvolvido por Honneth (1996), ou seja, ligado à questão da formação e do reconhecimento da identidade individual e coletiva, sendo compreendida como pré-condição necessária para a garantia do respeito e da auto-estima. Esses povos passaram mais de três séculos dominados e reprimidos, enfrentando todos os três tipos de desrespeito classificados por Honneth, a saber: a) maus-tratos físicos que geram a morte psicológica (abuso, tortura e estupro); b) negação dos direitos ou exclusão social; e c) negação da estima social, depreciação ou insulto às formas de auto-realização. Segundo este autor, é o não-reconhecimento que está na base dos sentimentos de sofrimento, humilhação e privação.

What is called for is a fundamental conceptual shift to the normative premises of a recognition-theory locating the core of all experience of injustice in the

denial of social recognition, in the phenomena of humiliation and contempt. (HONNETH, 2003: 130).

O reconhecimento do direito de existência diferenciada é condição para a luta étnica em busca da autonomia de vida e de reafirmação positiva das identidades indígenas como símbolo de alteridade e auto-afirmação humana e, principalmente, para a recuperação da auto-estima e auto-realização individual e coletiva. Todas essas qualidades formam a base de um “bem viver” para esses povos. A criação da FOIRN, em 1987, teve como principal objetivo a luta por este reconhecimento, tendo como foco principal, o direito a um território, que foi considerada uma estratégia para dizer ao Estado e à sociedade nacional que nessa região existiam e viviam 23 povos e como tais necessitavam garantir seus territórios e outros direitos como de praticar as suas línguas, culturas e tradições. Tudo isso mostra o quanto compreendem a situação sociopolítica em que se encontram na atualidade e a consciência da necessidade de garantir seus direitos e o seu futuro junto ao Estado e não mais indiferentes ou à revelia dele, como tentaram fazer nos séculos anteriores. Pois, é como sugere Honneth, toda dinâmica de luta pelo reconhecimento parte da relação entre não-reconhecimento e posterior reconhecimento. É isso que os povos indígenas perseguem: reconhecimento legal escrito na lei e na implementação das políticas, ou seja, um novo tipo de tratamento, de espaço político e jurídico e de posição social no âmbito da sociedade nacional e global.

O segundo objetivo é alcançar maior protagonismo indígena em tudo que lhes dizem respeito, superando definitivamente a relação de tutela e de dependência, seja com o Estado, com a Igreja ou com as ONGs. Posição veemente em defesa desta demanda fica evidente nos discursos proferidos durante o encontro “Diálogos com as Lideranças²⁷”, realizado na maloca da FOIRN, em São Gabriel da Cachoeira, entre os dias 19 e 21 de junho de 2011. As falas foram unânimes na defesa da necessidade de se estabelecer o protagonismo indígena no âmbito da FOIRN, como condição para a retomada do crescimento e fortalecimento do movimento indígena local e regional, considerado em processo de enfraquecimento, como resultado de duas décadas de tutela e dependência da Igreja e das ONGs. A fala de uma liderança expressa essa posição:

O que me deixou preocupado e abalado foi quando o presidente da FOIRN, à época, Pedro Garcia, disse assim: “agora ouviremos a palavra do Beto Ricardo, do ISA, a última palavra vai ser dele”. Esse Beto, paulistano,

²⁷ O Seminário “Diálogo entre Lideranças” foi uma iniciativa da COIAB, em parceria com a FOIRN, e tinha como objetivo reunir velhas e novas lideranças indígenas da Amazônia, de base ou não, da COIAB, para fazer uma avaliação da caminhada percorrida até hoje e indicar algumas diretrizes de orientação para o movimento indígena amazônico brasileiro. Participaram 50 lideranças indígenas de 07 estados da Amazônia.

derrubou tudo o que já havíamos falado. Aquilo me deixou triste. Nós precisamos sim de alguns assessores, mas não para dar a palavra final, não para mandar, falar ou decidir por nós, pois se for assim, estamos enfraquecendo nossa política (Pedro Machado, palestra em 20/06/2011).

Os povos indígenas do Alto Rio Negro, diferentemente de outros povos indígenas da Amazônia Brasileira que sofreram com a tutela do Estado por meio da FUNAI, foram subordinados, no último século, após a fase colonial mais violenta, inicialmente à tutela da Igreja e, mais recentemente, à tutela de ONGs. É esta a razão da crítica direcionada a uma ONG, como o ISA e seus agentes, que desde a década de 1980 atua na região, coincidindo com o aparecimento e atuação do movimento indígena organizado, articulado pela FOIRN, o que mostra a importância dessa atuação no apoio político e na assessoria ao movimento indígena emergente. Dessa relação do movimento indígena altonegrino com as ONGs, tratarei mais adiante, por ora, interessa-nos perceber o quanto estes povos estão empenhados em superar a fase tutelar e estabelecer um novo processo de construção de um protagonismo indígena, para o qual a escola é considerada aliada fundamental. Mas é importante destacar que não se trata de dispensar os relevantes trabalhos e apoios de assessorias, das alianças com agentes externos, mas de tornar os povos indígenas como principais atores e sujeitos de tomadas de decisões e não ao contrário, como vem acontecendo.

Não se trata apenas de uma implicância com ONGs, mas um cansaço com os tutores brancos que continuam manipulando, dividindo e dominando os povos indígenas da região. Indica certo esgotamento de paciência e tolerância com os desmandos dos “assessores” e “aliados” brancos que, nos últimos anos, foram substituindo os antigos tutores missionários. Durante o seminário “Diálogos entre Lideranças”, vários indígenas do Alto Rio Negro relataram situações que comprovam o limite dessa paciência, ligadas ao campo da educação escolar indígena. Trata-se das discussões de políticas de ensino superior para indígenas na região. À época, havia várias frentes de discussões e iniciativas de formulação e execução de políticas de ensino superior, todas coordenadas por não índios, pertencentes a distintos grupos concorrentes, mas todos com seus respectivos grupos indígenas legitimando as iniciativas, dividindo, tencionando e enfraquecendo o movimento indígena local. Havia um grupo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com apoio de um grupo da FOIRN, discutindo uma proposta de Universidade Indígena na região que, segundo relatos, não dialogava com ninguém, nem mesmo dentro da Universidade. Ao mesmo tempo, havia o grupo do ISA, com apoio também da FOIRN, discutindo uma Universidade Indígena na região. Além disso,

havia ainda o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) também atuando na região, cada uma das instituições com seus interlocutores indígenas. Na avaliação de lideranças mais críticas, esse tipo de tutela e manipulação, além de impedir o avanço das políticas, por disputas internas, acaba enfraquecendo o próprio movimento indígena, na medida em que impede a construção e a consolidação de um plano de trabalho articulado, estratégico e unificado. É o caso da Universidade Federal do Amazonas que, até hoje, não conseguiu, mesmo depois de quase 20 anos de atuação na região, instalar um Campus no Alto Rio Negro.

A demanda por formação escolar observada no Alto Rio Negro está ligada diretamente à necessidade de maior empoderamento sócio-político dos povos indígenas, principalmente de suas lideranças. Trato aqui o conceito de empoderamento na perspectiva trabalhada pelo educador Paulo Freire (1979), como uma noção de conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência política, econômica, física ou de qualquer outra natureza. Tal pensamento agrega a noção de conscientização enquanto um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de auto-reflexão. Assim, uma pessoa, um grupo ou uma instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer de fora para dentro. O depoimento acima expressa este desejo de auto-superação e endo-empoderamento na perspectiva de que eles sejam, a partir de agora, os principais responsáveis pelas soluções de seus problemas, até por que, mesmo considerando significativos avanços, os aliados e assessores não-índios não conseguiram até hoje resolver satisfatoriamente os problemas que enfrentam.

A formação escolar é percebida como necessidade e oportunidade para a formação de um capital social que, por meio de membros formados, constituindo uma *intelligentsia* indígena, seja capaz de realizar o adequado empoderamento de todo o grupo. Capital social é um conceito muito utilizado por Pierre Bourdieu para designar o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento (2004). É isso que as lideranças e os acadêmicos indígenas representam para seus povos, enquanto atores responsáveis pela busca por novos parceiros, aliados, assessores, apoiadores, projetos, recursos, políticas e ações que possam ampliar suas capacidades e possibilidades de resolver seus problemas. Em geral, acadêmicos e

lideranças que não conseguem arregimentar parceiros, aliados e financiadores não prosperam em suas funções e projetos pessoais ou profissionais.

O empoderamento coletivo capacita os grupos sociais desfavorecidos para a articulação de seus interesses e participação comunitária, visando à conquista dos direitos de cidadania, a defesa destes direitos e a capacidade de influenciar nas ações do Estado. A inter-relação entre capital social e empoderamento pode contribuir para superar problemas como a situação de exclusão, marginalização, pobreza, discriminação de pessoas ou grupos, transformando as relações de poder em favor daqueles que tinham pouca autoridade no controle sobre seus recursos (físicos, humanos, intelectuais, financeiros e de seu próprio ser) e sobre a ideologia (crenças, valores e atitudes). As comunidades que têm considerável reserva de capital social, em suas variadas manifestações, podem cumprir melhor e mais rapidamente as condições de empoderamento. É inegável que o capital social, materializado nas organizações indígenas, produz um considerável empoderamento, já que estas conseguem muito mais que visibilidade pública, incluindo aí a obtenção de políticas públicas segmentadas e diferenciadas, além do reconhecimento legal e factual, por meio de redes de pessoas e instituições que arregimentam em seu favor. Entre os dirigentes das organizações indígenas, quase todos apresentam bom nível de formação escolar, o que permite concluir que um dos critérios na escolha de dirigentes é o nível de escolarização.

O terceiro objetivo é o alcance da plena cidadania brasileira e planetária sem a necessidade de abdicar de seus modos de vida e suas culturas. Eles desejam ser cidadãos plenos como condição e garantia de acesso aos direitos sociais - bens e serviços públicos tais como terra, saúde, educação, segurança pública, segurança alimentar, transporte, dentre outros – e direitos políticos de participação, representação e controle social. Além disso, destaca-se o direito de ocupação de espaços públicos governamentais e não-governamentais que permitam participar ou influenciar nas tomadas de decisões do país.

Ser cidadão é ser brasileiro, é ter direitos para melhorar a vida por meio de políticas sociais, é ter direito de participar das decisões sobre nossas vidas e sobre a vida do país e do mundo, é ter direito de contribuir para melhorar as políticas e direitos para os indígenas. Mas primeiro temos que saber e assumir nossa origem, povo, cultura, história e respeitar o outro e valorizar o diferente (Bonifácio Baniwa, 18/06/2002).

Como se pode perceber, os povos indígenas do Alto Rio Negro apresentam clara consciência de que hoje necessitam de bens e serviços do Estado e da sociedade

nacional e de que só conseguirão na condição de cidadãos plenos. Cidadania plena traz consigo o sentido de que podem se habilitar a ter os mesmos direitos do cidadão brasileiro comum, além de garantir a cidadania diferenciada para manter e dar continuidade aos modos próprios de vida. Nos últimos 20 anos, esses povos foram conquistando gradativamente o status político de cidadania brasileira, o que, na prática, significa a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros ao mesmo tempo em que continuem vivendo de acordo com suas culturas e tradições. A cidadania é a pertença passiva e ativa de indivíduos em um Estado-nação com certos direitos e obrigações universais em um específico nível de igualdade. As pessoas e coletividades podem possuir seus próprios imperativos morais, costumes ou mesmo direitos específicos, mas estes se tornarão direito de cidadania, se forem universalmente aplicados e garantidos pelo Estado. Os povos do Alto Rio Negro reivindicam reconhecimento por cidadania diferenciada. Na verdade, a cidadania diferenciada ainda está sendo construída com dificuldades e resistências. O fato é que a construção está sendo possível na medida em que o princípio da tutela vem sendo superado por meio de novos instrumentos jurídicos do Estado e na prática de algumas políticas públicas, mas, sobretudo, por uma nova consciência política dos grupos indígenas.

A questão fundamental para pensar a cidadania indígena é superar a própria noção limitada e etnocêntrica de cidadania, entendida como direitos e deveres comuns de indivíduos que partilham dos mesmos símbolos e valores nacionais (RAMOS, 1991). Ora, os povos indígenas não partilham da mesma língua, da mesma história, dos mesmos símbolos, da mesma estrutura social e, muito menos, da mesma estrutura política e jurídica da sociedade brasileira dominante, uma vez que possuem seus símbolos, valores, histórias e sistemas sociais, políticos, econômicos e jurídicos próprios. Segundo Ramos, os povos indígenas seguem nas suas aldeias, em primeira instância, normas próprias que não são as do Estado brasileiro, e que podem mesmo ser indiferentes ou contrárias às normas do Estado. É em meio a essa contradição que muitos intelectuais brasileiros, como o jurista Carlos Frederico Marés, diz que o povo indígena, para adquirir sua cidadania, muitas vezes é obrigado a perder a sua identidade para deixar de ser índio (MARÉS, 1983). No entanto, os povos indígenas constituem parte importante da própria construção da nação brasileira e por isso carregam sentimentos de brasilidade igual a quaisquer outras sociedades, segmentos e indivíduos que constituem o Estado, independentes de culturas, valores, símbolos e línguas que

carregam. Além disso, por serem um dos pilares sócio-culturais de formação da identidade da nação brasileira, devem igualmente usufruir dos direitos e deveres de todo cidadão brasileiro, sem que isso signifique abandonar seus modos de vida próprios.

Do ponto de vista dos povos indígenas, a cidadania é desejada, na medida em que necessitam do amparo das leis do país para reivindicar seus direitos à terra, à saúde, à educação, à cultura, à auto-sustentação e outros direitos no âmbito do Estado nacional. No interior das comunidades indígenas, por exemplo, a Carteira de Identidade ou o CPF são absolutamente desnecessários, mas tornam-se imprescindíveis quando lidam com a sociedade nacional. Neste sentido, podemos afirmar que a cidadania é um recurso apropriado pelos povos indígenas para garantir seu espaço em meio à sociedade majoritária. Por isso Ramos (1991) afirma que enquanto os brancos naturalizam a cidadania, os índios instrumentalizam-na, uma vez que, para o povo indígena, o que é natural é a sua especificidade étnica. De fato, os povos indígenas, mais do que outros povos indígenas das Américas, por sua condição demográfica inferior, têm procurado sabiamente articular o sentido natural e instrumental da cidadania, aliado à noção de direitos universais do Homem, em favor de seus direitos e interesses específicos.

Como possibilidade de avanço no campo de uma cidadania diferenciada aos povos indígenas, a idéia seria de incorporar à noção de cidadania, o reconhecimento do direito de diferenciação que garantisse igualdade de condições, não pela semelhança, mas pela equivalência, criando novos campos sociais e políticos onde os índios fossem cidadãos do Brasil e ao mesmo tempo, membros plenos de suas respectivas sociedades étnicas, como sugere Ramos (1991). A idéia do Brasil como um país pluriétnico é uma porta de entrada para isso, mas não é suficiente enquanto o exercício da multiculturalidade não for incorporado à vida prática da sociedade nacional. Somente o diálogo intercultural efetivo é capaz de possibilitar a coexistência da lógica da etnia e da lógica da cidadania. Segundo Dias da Silva, a cidadania dos povos indígenas 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” (1991:100).

O *status* de cidadania indígena é entendido pelos povos indígenas como condição necessária não somente como instrumento de garantia dos direitos próprios do cidadão não indígena, como ter documentos civis e militares e acesso a políticas públicas, mas principalmente como instrumento básico para acessar direitos estratégicos, como participação, representação política e controle social que os

habilitem a influenciar nas tomadas de decisões que dizem respeito a questões de seus interesses ou mesmo de interesse nacional.

O quarto objetivo dos povos indígenas do Alto Rio Negro é alcançar considerável grau de autonomia de vida em seus territórios nos marcos da organização do Estado brasileiro. Para esses povos, a luta por reconhecimento, por protagonismo e por cidadania deve levá-los a estabelecer condições para retomar pelo menos parte da autonomia étnopolítica perdida ao longo do processo de dominação colonial. Lideranças indígenas entrevistadas no período do trabalho de campo revelam que, para eles, autonomia tem dois significados; o da liberdade de viver segundo suas culturas, tradições e a liberdade de acessar direitos sociais e políticos emanados da sociedade moderna e do Estado. O líder e professor Franklin Baniwa define autonomia indígena como “liberdade de circulação” (entrevista realizada em 29/06/2011, em Brasília. Franklin é aluno do Curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável, na UNB). Ele diz que a autonomia deve garantir a livre circulação dos indígenas em qualquer lugar do país e do mundo, sem preconceito e discriminação. Este líder Baniwa afirma que autonomia indígena é:

Uma comunidade vivendo livre e tranquilamente sua vida, de acordo com suas culturas e tradições, mas com liberdade e condições de acesso ao mundo branco para acessar os direitos, benefícios, serviços e bens da sociedade moderna. É a liberdade e possibilidade de circular no seu mundo e no mundo do branco de forma consciente, respeitosa e reconhecida. É ter consciência de fazer parte de uma coletividade nacional e planetária e das condições de sustentabilidade dessa vida coletiva e interdependente, com suas possibilidades, potencialidades, mas também dos limites postos pela sociedade atual. Enfim, é reconhecer que todos têm, mas, principalmente, o povo tem seus direitos e deveres (Entrevista com Franklin Baniwa em Brasília, no dia 29/06/2011).

O depoimento revela duas primeiras compreensões centrais da autonomia indígena. O primeiro princípio é de garantir liberdade interna ou autogovernança étnica. O segundo princípio é a liberdade de acesso ao mundo branco. O que tem de comum entre os dois campos é a necessidade de que essa circulação nos dois mundos seja de forma articulada, manejada, positiva, reconhecida e de respeito. Isso significa que o que se espera da autonomia é a possibilidade de superação da fase cruel do período colonial discriminador, escravista, violento e dominador que levou esses povos à profunda baixa auto-estima, vergonha e negação de si mesmo. A idéia recorrentemente defendida por Franklin Baniwa, de autonomia como liberdade de circulação, significa essa necessidade de garantir espaço sócio-político dentro e fora da aldeia, onde possam viver

com dignidade, respeito, reconhecimento e auto-estima. É um princípio de autonomia fundado no diálogo, no respeito e na reciprocidade, mas, fundamentalmente, na autoestima que possibilite tudo ser pensado e organizado a partir do universo cultural próprio, mas sem abrir mão da cidadania brasileira, como símbolo de brasilidade, pertencente a uma coletividade humana, social e política maior. É neste sentido que os povos indígenas valorizam tanto os documentos emitidos pelos brancos, pois representam a concretude desse reconhecimento de brasilidade, de cidadania, do direito de livre circulação e empoderamento político e cultural junto à sociedade nacional.

Quando o índio tira documento como Carteira de Identidade, CPF, Título de eleitor, ele se sente orgulhoso, valorizado, reconhecido. É por que ele está conquistando uma coisa que o fará ser respeitado pelos brancos lá fora. Ele se sente mais livre em todos os ambientes, principalmente no meio das autoridades brancas (Franklin Baniwa, 29/06/2011).

Também é neste sentido que as lideranças das comunidades indígenas dessa região, denominadas de “capitão”, quando tomam posse, a primeira coisa que fazem é ir à cidade de São Gabriel da Cachoeira para pedir, às autoridades do governo, um documento que os reconheça como “capitães”. Cardoso de Oliveira observou entre os Ticuna do Alto Rio Solimões, a mesma importância dada aos documentos civis e militares do governo brasileiro, como *status* e meios de aproximação e de livre e respeitosa circulação entre os brancos. O autor mostra o significado simbólico de tirar e ser portador de documentos brancos, símbolos de cidadania e brasilidade.

O reservista e o eleitor, como categorias sociais alienígenas, representam o que se poderia chamar de *status* intergrupais, uma vez que propiciam aos seus possuidores meios de penetração na sociedade nacional...A admiração devotada ao tecnicismo da sociedade envolvente, a par do desejo de por ela serem tratados como gente, leva os Tükúna a se valerem de todos os expedientes que possam anular ou diminuir a distância entre seus respectivos mundos. As adoções de *status* intergrupais – como vimos nos casos do “crente”, do reservista e do eleitor – bem representam mecanismos de simetrização entre índios e brancos. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1964: 138-140).

Antes de continuarmos, é necessário fazer uma rápida revisão conceitual e política da noção de autonomia indígena, pela necessidade de identificarmos as diferentes perspectivas apontadas pelos povos indígenas na atualidade, pois, certamente, existem diferenças significativas entre elas, principalmente porque são povos com histórias de contato tão distintas, como os que ocorreram na América Continental. Os processos de colonização foram significativamente diferentes, embora com impactos e conseqüências razoavelmente semelhantes, de acordo com as estratégias adotadas pelos colonizadores, britânicos, espanhóis, portugueses, franceses e holandeses. As táticas de

dominação foram diversas e diferenciadas, assim como seus resultados. No caso da América Latina, o processo de extermínio, foi distinto quanto à intensidade. Pode-se supor, por exemplo, que as táticas portuguesas foram mais intensas e violentas do que as táticas espanholas, razão pela qual, no Brasil, a população indígena por pouco não foi totalmente extinta e hoje, representa apenas 0,4% da população nacional, muito diferente dos países de colonização espanhola, onde a população indígena é representativa e, em alguns países como a Bolívia, chega a ser majoritária.

Segundo Rivas, podemos considerar que

La autonomía se presenta como alternativa dicotómica a antitética al indigenismo, ya que en ella son los propios pueblos indios los que deciden sobre sus formas de participación en los Estados nacionales contemporáneos. No se trata ya de la pura denuncia, sino del germen de un proceso tendiente a establecer, a partir de ellos mismos, las condiciones que permitan un desarrollo autónomo. (2004, p.36)

Continua Rivas,

La autonomía indígena es posible sin tener que violentar ni romper con el Estado (mexicano) actual, a condición de reconocer los derechos políticos y culturales de los pueblos, otorgando garantías para su vigencia y desarrollo. (p.8).

La autonomía, como una de las formas del ejercicio del derecho a la libre determinación, implica, en esencia, el reconocimiento de autogobiernos comunales, municipales o regionales en el marco del Estado nacional...La autonomía es, por otra parte, una distribución de competencias en los distintos niveles de la organización del gobierno y en torno a variadas atribuciones políticas, económicas, sociales y culturales. (p.39-40).

La demanda de autonomía implica que pueblos indígenas puedan ser reconocidos como sujetos de derechos políticos colectivos e individuales, capaces de definir sus propios procesos económicos, decidir sus formas comunitarias y regionales de gobierno, su participación en los órganos de jurisdicción estatal e representación popular, el aprovechamiento de sus recursos naturales y la definición de sus políticas culturales y educativas, respetando los usos y costumbres que los dotan de identidad y les permiten resistir la hegemonía de un Estado y un régimen político que los han mantenido olvidados y marginalizados durante siglos. (p.55)

Rivas é um estudioso que há décadas vem se dedicando à pesquisa e acompanhando o desenvolvimento de diferentes debates e experiências de autonomia indígena na América Latina. Em 2002, tive oportunidade de participar de um encontro regional realizado na Cidade do Panamá, que reuniu povos indígenas da América Latina para discutir o tema e trocar experiências, ocasião em que ele apresentou os primeiros resultados de seus estudos e pesquisas. Destaco isso, pois, para mim, suas definições citadas acima refletem com clareza e coerência o que pensam os povos indígenas.

Das definições acima apontadas por Rivas, podemos dizer que o conceito de autonomia para os povos originários é compreendido a partir de alguns aspectos centrais, a saber: a) reconhecimento de direitos políticos, econômicos e socioculturais dos povos indígenas por parte dos Estados nacionais; b) reconhecimento e garantia das formas próprias de participação dos povos indígenas na vida nacional e no âmbito das estruturas de poder dos Estados nacionais; c) garantia do desenvolvimento autônomo dos povos indígenas; d) direito à Livre Determinação ou Autogoverno étnico, comunitário, municipal e regional, nos marcos dos Estados nacionais; e) compromisso e garantia do não rompimento com os Estados nacionais.

Os povos indígenas do Alto Rio Negro também seguem essa mesma compreensão sobre o conceito, com uma variação importante. No Brasil, assim como no Alto Rio Negro, pouco se discute (ou quase nada) sobre as noções de autodeterminação ou autogoverno. Em meu entendimento dois aspectos podem explicar essa posição indígena no Brasil. O primeiro aspecto diz respeito a certo medo de falar e tratar desses conceitos pela posição ainda muito conservadora do Estado brasileiro, principalmente de setores militares, que consideram tais conceitos ameaçadores à soberania do país. Muito recentemente, o General-de-Exército reformado Luiz Gonzaga Schroeder, ex-presidente do Clube Militar, ao se referir à posse do Ministro Celso Amorim no Ministério da Defesa, disse em entrevista à Terra Magazine, o seguinte:

Na minha opinião, causa apreensão. Porque o passado do ministro Amorim, na área diplomática, foi um passado triste para a diplomacia brasileira. É uma história negra da diplomacia brasileira (...) Além do mais, na época do ministro Amorim, ele deixou passar um ato que eu considero um crime de lesa-pátria. Ele deixou ser aprovada na ONU (Organização das Nações Unidas) a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, que afronta a soberania brasileira (Terra Magazine, 17/08/2011, [HTTP://terramagazine.terra.com.br/interna](http://terramagazine.terra.com.br/interna))

O General Luis Gonzaga estava se referindo a algumas conquistas conceituais e políticas importantes que os povos indígenas, inclusive do Brasil com a sua ratificação em 2004, lograram nessa Declaração, das quais, as mais importantes referem-se ao direito à autodeterminação dos povos indígenas, o direito de denominação como povos e o direito de consulta prévia e informada sobre tudo o que lhes dizem respeito ou que os afetem por parte de planos, programas e políticas dos Estados nacionais. Isso é suficiente para mostrar a visão conservadora de parte importante do Estado brasileiro.

O segundo aspecto diz respeito ao atual contexto histórico, de afirmação de espaço sociopolítico dos povos indígenas frente ao Estado e à sociedade nacional, que ainda demanda abertura e construção de diálogo. Neste sentido demandar ao Estado e à

sociedade nacional uma agenda de discussão sobre o direito de autodeterminação e autogoverno poderia dificultar ainda mais ou mesmo inviabilizar o ainda tênue processo de construção de diálogo. É bom lembrar também que, no Brasil, em geral, esses conceitos e idéias são pouco discutidos pelo movimento indígena, ou seja, ainda não faz parte da agenda prioritária ou permanente, que ainda está muito centrada na luta por direitos básicos, como a terra, a segurança alimentar, a saúde e a educação básica.

Particularmente os povos indígenas do Alto Rio Negro, no campo de luta por autonomia, lutam por reconhecimento de direitos políticos, econômicos e socioculturais por parte do Estado brasileiro, pelo reconhecimento e garantia de participação nas tomadas de decisões que afetam suas vidas e a vida da sociedade nacional e pela garantia de poder planejar e implementar livremente seus processos de desenvolvimento social, cultural, econômico e político, no âmbito do Estado. Com isso, fica claro que a autonomia buscada hoje por esses povos se limita à autonomia étnico-comunitária e etnoterritorial, no sentido de que as comunidades e os povos tenham a garantia de continuarem vivendo livremente em suas comunidades e em seus territórios, de acordo com seus costumes, tradições e mudanças decididas livre e autonomamente por eles.

A gente tenta trabalhar com alternativas econômicas, vendendo cestaria, pimenta e outras coisas. São tentativas de produzir, vender e ganhar o nosso próprio dinheiro, para deixar de estar pedindo para a FUNAI, deixar de pedir para os políticos, porque a gente acaba ficando dependente deles (André Baniwa, Seminário Visões do Rio Negro: construindo uma rede socioambiental na maior bacia de águas pretas do mundo, 2008:72).
Comunidade consciente de seus direitos, de suas possibilidades e potencialidades para acessar valores, conhecimentos e bens que venham complementar e melhorar as suas condições de vida, aproveitando os recursos das comunidades e das Terras Indígenas, não sendo mais subordinado economicamente e podendo acessar bens do mundo externo. Trabalhando livremente sem opressão, obrigação, exagero (Franklin Baniwa, 28/06/2001, Brasília).

Mas existem outras dimensões da autonomia buscada pelos povos indígenas, principalmente, no campo das forças políticas que dominam o mundo moderno, seja dentro da aldeia ou fora dela. O longo processo de colonização enfraqueceu as suas formas tradicionais de organização social e política e com isso foram perdendo controle político sobre a organização da vida dentro da terra ou da aldeia. Muitas vezes agentes de determinadas ONGs, de determinadas igrejas e de setores do governo são os que impõem controle sobre a vida dos índios nas aldeias, por meios de diversos instrumentos e recursos, mas principalmente por meio das políticas públicas. Isso se torna mais grave quando os povos não têm nenhuma participação e influência sobre

essas políticas, desde a sua formulação nos gabinetes urbanos até a execução delas nas terras indígenas. Deste modo, autonomia indígena significa também recuperar e avançar no controle político interno sobre questões de seus interesses. É aqui que entra a necessidade de participação e representação política no âmbito do Estado e da sociedade nacional, outra condição para autonomia indígena, que precisa ter duas âncoras: uma no controle da vida nas aldeias e terras indígenas e outra no poder dos brancos, fora das aldeias. Por isso as lideranças indígenas insistem que:

O acesso a cidadania é acesso e garantia dos direitos de fazer parte do poder do Estado e da sociedade dominante. É luta constante para participar da vida do país, do estado e do município. E para participar das tomadas de decisões do Estado primeiro tem que conquistar algum tipo de poder. Para isso é necessário luta pelo reconhecimento da especificidade indígena, mas também participar da sociedade nacional e das decisões sobre políticas, direitos. Isso possibilitará sair da exclusão e da periferia do poder e garantir reconhecimento de iguais condições de dialogar para dividir poder, fazer parte e está dentro das instâncias de tomadas de decisões (Domingos Camico Baniwa, entrevista em Brasília, no dia 29/06/2011).

A possibilidade de reconstrução de processos autônomos de vida nos seus territórios é um novo alento para o presente e o futuro desses povos. Um dos elementos centrais para a efetividade desse desejo é o início de vários projetos coletivos de autogestão territorial em formatação, que deverão impulsionar e subsidiar o processo de reelaboração da autonomia desejada. A autonomia, na prática, continuou acontecendo entre eles, mesmo após a instalação do Estado brasileiro. Em muitos povos indígenas são eles que definem e organizam suas aldeias em seus territórios segundo seus costumes, tradições e leis. Para entender este processo de retomada das autonomias indígenas é necessário recorrer à história de colonização, que os subjugou e dominou parcialmente em todos os aspectos da vida.

Desde o século XIX ocorre a conformação do Estado brasileiro como expressão dos interesses das elites colonizadoras. O novo Estado, criado e organizado a partir das idéias liberais da revolução burguesa, que triunfou na França em 1789, excluiu os povos indígenas, assim como os negros, do seu projeto político. Desde então o Estado brasileiro tem se tornado um fator negativo para a continuidade dos projetos sociais e étnicos, condenando-os a um congelamento político, jurídico, social e econômico. O Estado brasileiro não tem sido capaz de agrupar em uma unidade coerente e equilibrada todos os povos que convivem em seu território. Em consequência, estes povos têm sido secularmente impedidos de influenciar na vida pública, a partir de suas normas organizativas, seus modos de conceber e fazer política e seus códigos culturais

específicos. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas do Alto Rio Negro vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos, por meio de suas organizações representativas, a constituição de um Estado diferente, um Estado que possibilite a igualdade de condições de vida para todos. Esses povos nunca reivindicaram soberania política frente ao Estado-nação. O que propõem é a transformação do estado unitário e homogêneo em um estado plural e descentralizado, que possibilite em seu interior a existência e desenvolvimento de espaços de autonomia e interdependência justa e equitativa que impulse a conformação de um Estado plurinacional, indispensável para os povos indígenas, que não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país.

As diferentes formas de autonomia indígena em construção no Alto Rio Negro não estão dirigidas a negar as principais instituições vigentes, senão torná-las mais flexíveis e abertas, com capacidade para promover a coexistência pacífica e solidária de todos os brasileiros. Para isso, esses povos contam atualmente com convênios internacionais e leis nacionais para garantir seus direitos. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificado pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em 13 de Setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, e a Constituição Federal de 1988, que asseguram a inclusão dos direitos coletivos dos povos indígenas. Assim, as lutas indígenas no Alto Rio Negro representam em sua totalidade um fato de extraordinária importância na história do Estado-nação como povos originários. As reivindicações desses povos por terra, por recursos naturais, por um meio ambiente saudável, pelo reconhecimento de sua organização social, por suas estruturas políticas próprias, por sistemas econômicos sustentáveis, por seus símbolos de identidade, estão encontrando gradativamente cada vez maior justificação moral e ideológica na sociedade brasileira e mundial.

No discurso político e social contemporâneo, esses avanços alcançados pelos povos originários podem ser definidos como início de processos de autonomia com grandes possibilidades futuras. Trata-se de uma autonomia que se fundamenta na vontade de interagir, de participar e não excluir componentes culturais e políticos diversos, com potencial para resguardar e defender direitos que atendam a todos, tanto pela ação de governos locais como de organizações autônomas. Com efeito, as experiências dos povos indígenas para defender seus direitos territoriais autogestionados, suas culturas e conhecimentos tradicionais, mostram, em seu conjunto, o

avanço de uma luta própria que deve ser entendida como um esforço transformador da sociedade. Não existe um modelo acabado de autonomia indígena pós-colonial, porém existem experiências de gestão territorial e projetos sociais que configuram entes de oposição ao Estado excludente que tem insistido em ignorar os povos indígenas como herdeiros dos povos originários. Deste modo, as características e as possibilidades de autonomia desses povos dependem de três conceitos e práticas políticas inseparáveis: multiculturalidade, cidadania e autonomia.

Essa autonomia ou autodeterminação é, pois, uma necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, enquanto direito de perpetuar seus modos de vida em seus territórios. Não está em questão a soberania do Estado, nem a negação de pertencimento à uma nação plural, que de direito já é garantido pelo Estado brasileiro, de acordo com suas leis. Nem tão pouco é desejo dos índios o isolamento ou limpeza étnica. Experiências políticas recentes comprovam isso, quando eles avançaram substantivamente na conquista e ocupação de espaços políticos importantes como o governo do município, com o prefeito e vice-prefeito indígenas. Considerando que o município é constituído por uma população de 90% indígena, articulada há quase três décadas em torno de uma organização indígena, é sintomático perceber como em nenhum momento se viu ou se ouviu dos índios alguma atitude de discriminação em relação à minoria branca. É como acontece na Bolívia, que mesmo com os índios sendo majoritários e estando no Poder, não se viu até hoje alguma movimentação ou desejo deles na direção de constituição de algum Estado indígena independente. O que os povos indígenas e suas organizações, reivindicam, desde o início do atual milênio, é o respeito à sua existência histórica diferenciada, aos seus direitos conquistados e a transformação de suas terras em unidades territoriais administrativamente autônomas e com pleno controle social e político interno, como um passo importante da longa caminhada rumo à autonomia, ou seja, os territórios indígenas com autogoverno interno e comunitário, integrando de forma autônoma o pacto político federativo do país.

O aspecto central dessa construção de autonomia é o valor e o espaço que o território ocupa na vida desses povos. Aliás, depende dele qualquer possibilidade de exercício e de efetividade da autonomia.

Segundo Oliveira “a dimensão estratégica para se pensar a incorporação de populações etnicamente diferenciadas dentro de um Estado-nação é a territorial, uma vez que, da perspectiva das organizações estatais, administrar é realizar a gestão do

território, é dividir a sua população em unidades geográficas menores, hierarquicamente relacionados, definir limites e demarcar fronteiras” (2004: 23). Na vida cotidiana dos povos indígenas no âmbito da educação escolar, as fronteiras impostas e representadas por meio dos diferentes e diversificados sistemas de ensino (municípios, estados e União) significaram quase sempre segregação, discriminação, desigualdade e fragmentação dos direitos. A escola indígena, assim como a escola não indígena, desde sua origem sempre negou as territorialidades nativas, impondo como referência a Europa colonizadora, ou seja, o território e a sociedade colonial européia. Um exemplo disso é o fato dos estudantes e intelectuais indígenas e não indígenas formados nas universidades brasileiras terem até hoje como referência as Universidades européias e norte-americanas. Quem não consegue passar pelo menos por algum tempo por essas universidades dificilmente terá “sucesso” ou “reconhecimento” de sua importância e “status” intelectual ou profissional no Brasil.

Território aqui é compreendido como todo espaço imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que torna possível a sua reprodução material, cultural e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território, onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio e a montanha apresentam seus significados e importâncias cosmológicas sagradas. (LUCIANO, 2006).

Foi considerando a importância do território para os povos indígenas que no Brasil, em setembro de 2009, o governo brasileiro publicou o Decreto 6861/2009 criando os Territórios Etnoeducacionais, instituindo uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil, para aprofundar e qualificar o que preconiza o artigo 231 da Constituição Federal homologada em 1988 quanto à implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sociohistórica de cada povo indígena. Mas sabe-se que qualquer norma pode ser interpretada e utilizada para favorecer os direitos indígenas ou manipulada contra, na medida em que pode ser apenas mais um instrumento da burocracia estatal para controle e domínio das agendas e interesses indígenas. É importante ressaltar que, para possibilitar algum favorecimento aos povos indígenas, é fundamental garantir o protagonismo dos povos indígenas em

toda sua fase de implantação e efetivação, por meios adequados e eficazes de participação e controle social, na perspectiva de uma comunidade de comunicação e de argumentação de Cardoso de Oliveira, Bonfil Batalla e Rodolfo Stavenhagen. Embora os autores apresentem a idéia como um ideal a ser alcançado e não como comunidade efetivada, ela pode ajudar a avançar na construção de mecanismos mais efetivos, com a redução das desigualdades interétnicas.

Segundo o Ministério da Educação, *Territórios Etnoeducacionais* são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento (FGV Online WWW.fgv.org.br, acessado 20/05/2020). A idéia de etnoterritório, balizando políticas públicas voltadas aos povos indígenas, é uma importante inovação conceitual no âmbito do Estado brasileiro, na medida em que pode mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dos dirigentes, dos gestores, e dos técnicos do governo. O Decreto estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais dos povos indígenas a partir de suas realidades e relações socioculturais conectadas aos seus etnoterritórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deveria deixar de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, levando em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos.

Sua relevância analítica encontra-se no conceito “etnoterritório” para se pensar as autonomias indígenas, uma vez que o etnoterritório torna-se uma referência ou uma base sócio-espacial para se organizar, planejar e executar políticas públicas governamentais, superando a visão e prática colonial impositiva de municípios e estados em detrimento das configurações dos territórios tradicionais e das formas tradicionais de relações sociais, políticas e econômicas dos povos indígenas. Segundo Little:

O resultado geral do processo de expansão de fronteiras foi a instalação da hegemonia do Estado-nação e suas formas de territorialidade. Mesmo que esse processo não tenha sido homogêneo nem completo, como acabamos de ver, a nova entidade territorial do Estado-nação se impôs sobre uma imensa parcela da área que hoje é o Brasil, de tal forma que todas as demais territorialidades são obrigadas a confrontá-la (LITTLE, 2002: 6).

O conceito etnoterritório recoloca a importância simbólica e prática da noção de território indígena, superando a noção tutelar de “terra indígena” que, segundo Little, é “uma categoria jurídica que originalmente foi estabelecida pelo Estado brasileiro para lidar com povos indígenas dentro do marco da tutela” (2002:13). A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território, que buscam aproximar política e território e que constroem estratégias de autonomia. A importância que tais territorialidades alternativas têm para a organização política do espaço nacional e para a construção de novas formas de convivência nacional sob múltiplas formas de apropriação do território é fundamental para se construir as autonomias indígenas. Essa constatação da importância das territorialidades indígenas se contrapõe à visão comum de que um dos principais efeitos da globalização é a fragilização do vínculo entre um fenômeno cultural e a sua situação geográfica, ao possibilitar transportar até a nossa proximidade imediata, influências, experiências e acontecimentos que na realidade se encontram distantes ou muitas vezes desespacializados.

Mesmo considerando que muitos povos indígenas no Brasil não vivem mais em suas terras ancestrais, por terem sido expulsos e deslocados ao longo da história de colonização, não diminui a importância do território no imaginário e na vida diária desses povos, razão pela qual o direito à terra continua sendo a principal reivindicação. E quando há o reconhecimento de alguma terra, ainda que não seja ancestral ou originária, este território é comemorado, pois ele simboliza e concretiza a relação ancestral e espiritual com o território cosmológico.

A sociodiversidade indígena no Alto Rio Negro depende das configurações territoriais que servem de referência para os projetos societários e identitários construídos historicamente por cada povo. Os projetos societários são construídos a partir de valores simbólicos da história, das perspectivas políticas de autonomia etnoterritorial, das perspectivas de continuidade cultural e das estratégias de interação com a sociedade nacional e global. Essa relação dos povos indígenas com o seu território foi profundamente afetada e deturpada com o processo colonial, deflagrando transformações em múltiplos níveis de existência espiritual e sociocultural. Uma das

medidas político-administrativas adotadas pelo poder colonial para a dominação foi impor uma divisão fragmentada e aleatória dos territórios com limites definidos e fronteiras demarcadas. Os povos foram divididos em unidades geográficas menores, descontínuas, desarticuladas e hierarquicamente relacionadas. Deste modo, o sucesso do projeto colonial de dominação foi resultado da fragmentação étnica e territorial dos nativos, que gerou profunda desestruturação territorial, sociocultural e política. Funcionou, portanto, a máxima: *dividir para dominar*.

Outro aspecto importante diz respeito à possibilidade de reconstrução das chamadas autonomias territoriais no âmbito dos planos coletivos de vida dos povos. A recomposição territorial, enquanto sentimento de pertença espacial e social (identidade étnica) pode despertar e rearticular sensibilidades e capacidades coletivas e de unidades sócio-políticas, fragilizadas ou desarticuladas ao longo do processo colonial, por modos de vidas impostas por políticas baseadas no princípio da individualidade e da governança genérica. O exercício da autonomia ou manejo do mundo dos povos indígenas pressupõe a meu ver referências sócio-espaciais e sócio-históricas para a governança, capazes de articular as diferentes dimensões da vida coletiva e individual. Os povos indígenas do Alto Rio Negro buscaram nos últimos 30 anos recuperar o aspecto *sócio-histórico* (ancestralidade, origem étnica/etnicidade, culturas, tradições) e o aspecto *sócio-espacial* (terra e território) como meio para sobrevivência, principalmente física. Na atualidade estão decididos a conquistar e consolidar a dimensão do espaço *sócio-político*, que completaria um importante período cíclico de sua história de resistência e afirmação do futuro, mediante a sociedade dominante, na medida em que possibilita recompor a dimensão integral da vida material e espiritual. Essa busca por espaço sócio-político faz parte do desejo de serem reconhecidos como tais e que este reconhecimento possibilite o exercício da autonomia etnoterritorial.

Em minha opinião, não é possível um povo indígena pensar e exercitar autonomia ou autogoverno sem uma perspectiva própria. Autonomia só ocorrerá quando um povo tiver seu plano de vida presente e futura, articulando a tradição e a modernidade numa totalidade societária, referenciado em um espaço territorial sob controle interno. Assim, é possível pensar os territórios etnoeducacionais, os distritos sanitários especiais indígenas e a nova organização espaço-territorial da FUNAI, como experiências de autonomia de gestão pública etnoterritorializada, com toda limitação e fragilidades que deverão ser enfrentadas, próprias de iniciativas inovadoras e de risco, principalmente quando se trata de espaço estatal. Essas experiências podem abrir novos

horizontes na construção das futuras unidades político-administrativas de territórios indígenas nos marcos legais do Estado, seja na figura de municipalidades, estados ou territórios autônomos indígenas, geridos por eles.

Os *Territórios Etnoeducacionais*, os *Distritos Sanitários Especiais Indígenas* e as coordenações regionais da FUNAI poderão no futuro ser transformados em Unidades Territoriais Autônomas, que viabilizem um modelo de autogoverno interno, a exemplo do que já acontecem em alguns países latino-americanos como Panamá e Guatemala. As Unidades Territoriais Autônomas seriam como atuais Estados Federados ou Municípios com relativa autonomia administrativa em relação ao governo central. As unidades territoriais preconizadas teriam como base espacial e institucional as configurações étnicas e não simplesmente espaços geográficos ou administrativos. Os territórios indígenas autônomos seriam modelos de unidades políticas integrantes da estrutura do Estado-nação que ganhariam certas autonomias administrativas e que organizariam uma administração pública adequada para atender as diversas realidades dos povos indígenas do Brasil. Isso não significa que cada terra indígena se tornará uma unidade territorial autônoma, uma vez que muitas terras, povos e comunidades indígenas, conforme proximidades étnicas e geográficas podem compor uma única unidade política administrativa, mesmo considerando que muitos povos estão encurralados em terras reduzidas, como por exemplo, os Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, os Wapichana em Roraima e os povos do sul e nordeste.

O outro aspecto refere-se à possibilidade de construir uma experiência de participação e controle social indígena mais efetivos no âmbito das políticas de educação escolar indígena, na medida em que cria unidades de planejamento e gestão configuradas segundo as territorialidades definidas coletivamente com permanente participação e envolvimento de representantes indígenas. Os Territórios Etnoeducacionais, assim como os Distritos Sanitários Especiais e as Coordenações Regionais da FUNAI preveem a constituição de colegiados representativos (comissões gestoras) no âmbito de cada território, com a função de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de trabalho no âmbito dos etnoterritórios, o que pode garantir maior participação indígena em níveis territoriais e locais, na medida em que esses colegiados operam dentro ou muito próximo às terras e comunidades indígenas. O bom funcionamento desses colegiados poderá garantir maior rigor na aplicação dos recursos e melhor qualidade na execução das políticas educacionais nas escolas indígenas e maior possibilidade de intervenção e influência na condução das políticas públicas.

Mas para que os povos indígenas consigam alcançar algum grau significativo de reconhecimento, cidadania e autonomia será necessário enfrentar e superar muitos desafios. O principal deles refere-se ao fantasma da tutela que persiste no pensamento e na prática da política indígena e indigenista nos dias atuais. Séculos de imposição de um modelo tutelar nos espaços de políticas e ações governamentais tornam compreensível que a resistência a mudanças perdure por muito tempo, mas o fato de que isso se alastre também em ambientes atuais do movimento indígena é algo que merece atenção. Não me refiro apenas a formas de paternalismo, clientelismo e de dependência viciosa de tutores oficiais, que ainda vigora principalmente na FUNAI, mas, sobretudo nas formas de se pensar e se estabelecer estratégias de luta adotadas por segmentos ou grupos do movimento indígena, que se aglutinam em volta do órgão e que lutam para defender seus interesses privados em detrimento da luta mais ampla e coletiva dos povos indígenas. A cultura da tutela, da dependência, da submissão parece enraizada e ainda em expansão no cenário das lutas indígenas, cada vez mais complexo e sutil, por envolver novas lideranças emergentes saídas ou filiadas às academias, ou seja, novas intelectualidades e protagonistas indígenas (vide a crise política em São Gabriel da Cachoeira com a primeira gestão municipal indígena ao final deste capítulo).

O outro desafio é como reverter o processo de dependência dos povos indígenas do governo ou de brancos para resolver seus problemas, mesmo aqueles simples para os quais a própria comunidade poderia encontrar soluções internamente. Esta dependência é resultado de séculos de tutela e de paternalismo a que foram submetidos, acostumando-os a depender de idéias, de iniciativas e de recursos externos para garantir sua manutenção. Já identificamos os vários momentos da tutela. Mas atualmente ainda é possível perceber vários tipos de tutela, praticado por diferentes instituições do Estado, das Igrejas, da Academia e das ONGs. Ao longo deste trabalho já abordei os diferentes aspectos da tutela do Estado e da Igreja a que os povos indígenas foram submetidos. Tratarei a seguir mais especificamente da mais recente tutela atuante entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, desta vez, por agentes de ONGs autodeclarados aliados, parceiros e assessores. Farei isso por entender que se trata (junto à fronteira do Estado) da última fronteira a ser rompida pelos povos indígenas, rumo à autonomia.

As referidas ONGs indigenistas, auto-identificadas como entidades de apoio, foram e continuam sendo essenciais para a luta dos povos indígenas no Brasil. Delas os povos indígenas não podem prescindir, por razões óbvias. Os povos indígenas representam 0,4% (cerca de 800 mil segundo Censo Nacional de 2010 em uma

população total de cerca de 192 milhões) da população do país, não tendo, portanto, força demográfica e política, o que, somado ao fato de não terem seus representantes nos espaços de tomadas de decisões como no Legislativo, no Executivo e no Judiciário, coloca-os em enorme desvantagem nas correlações de forças dentro da sociedade brasileira. Em função disso as entidades de apoio, que até pouco tempo atrás eram denominados de assessorias e hoje de parceiros, exercem essa difícil missão de meio campo. Ou seja, além de estarem ao lado dos povos indígenas apoiando suas lutas, estão também junto à sociedade nacional e ao Estado, buscando convencer e arregimentar forças em favor dos direitos indígenas, já que esta é a única arma possível para vencer as batalhas junto a uma maioria que tem o poder na mão, e do qual os povos indígenas diretamente não participam. Ou seja, a única forma dos povos indígenas participarem das tomadas de decisões no Brasil é indiretamente por meio dos seus parceiros e aliados que estão nas instituições de apoio.

Mas existem profundas contradições históricas nessa relação entre povos indígenas e entidades de apoio. Em grande medida, as dificuldades surgiram a partir do próprio processo de parcerias e alianças. As organizações indígenas foram capacitadas (muitas vezes pelas próprias ONGs) para autonomia de pensamento e ação política e com o tempo isso foi se tornando realidade na luta das lideranças, constringendo ou contrariando alguns dirigentes de entidades de apoio que com boa fé não gostariam de ver seus antigos assessorados tão autônomos a ponto de tomarem, muitas vezes, decisões que contrariam suas visões de mundo e seus interesses. Mas isso faz parte do processo de autonomia que é uma reaprendizagem que os povos indígenas precisam fazer, não isentos de erros e contradições. Existem outros aspectos desafiadores para ambos os lados. As organizações indígenas atuais, pelo fato de terem múltiplos parceiros e aliados nacionais e internacionais, bem diferente de anos atrás, tendem a se sentir mais à vontade e livres para escolher e priorizar parceiros e aliados, nem sempre de forma adequada e sábia, pois perderam também referências históricas de experiências sobre quem são ou podem ser parceiros ou aliados. A maioria das organizações indígenas hoje, por exemplo, tendem equivocadamente a priorizar parcerias e alianças com instituições governamentais ou multilaterais, por conta das possibilidades de arregimentar altos recursos, mas esquece de que estes podem ser parceiros de projetos, mas não aliados políticos com lealdade e confiança.

Ainda há outra preocupação, que é o descompasso gerado pelo avanço das próprias parcerias e alianças. As organizações indígenas ampliaram suas funções, seus

campos de atuação e suas demandas cotidianas e muitas entidades de apoio não conseguiram ou não quiseram acompanhar essa mudança. O aspecto mais interessante nesse sentido diz respeito às atuais demandas que as organizações indígenas apresentam às entidades de apoio, cuja capacidade de resposta é mínima ou nula, como por exemplo, no campo da formação técnica e política e do próprio modelo conceitual e prático da relação que, segundo as lideranças indígenas, deveria ser de apoio e de aliado e não mais de assessoria ou intermediário, como foi no passado. O primeiro problema é que as entidades de apoio não conseguem transferir experiências e conhecimentos acumulados aos povos indígenas, dos quais depende o protagonismo e a autonomia indígena. Em consequência disso, o outro problema é a não transferência dos espaços de interlocução e de representação indígena, que ainda continuam nas mãos das entidades de apoio e dos especialistas não indígenas sobre os índios, transferência esta necessária para que os povos indígenas comecem a ser ouvidos diretamente. O outro desafio é a necessidade de esforço por parte das entidades de apoio para entender as novas demandas deles, que não se reduzem mais a apenas luta pela terra, educação e saúde ou à defesa das culturas e tradições, mas também pela geração de renda, desenvolvimento socioeconômico sustentável, formação acadêmica e técnica, participação política e envolvimento com o poder dos brancos.

Essa constatação tem me incentivado, nos últimos anos, a desenvolver reflexões e debates dentro do movimento indígena sobre o papel histórico das ONGs e das chamadas assessorias ou especialistas, levando em conta não somente o legado indiscutível da contribuição fundamental que deram à luta dos povos indígenas, nos seus primórdios, dos anos 1970 em diante, mas também o tipo de relações que foram se constituindo e os seus impactos para as lutas atuais e futuras. Minha análise, portanto, não deve ser entendida como crítica política ou ideológica, mas como uma análise histórica e instrumental para a compreensão do atual quadro político das lutas indígenas no Brasil e em particular no Alto Rio Negro, em seus avanços, desafios, impasses, possibilidades e oportunidades. O caminho escolhido para essa análise é pensar essa relação como terceira etapa da tutela indígena no Brasil, que denomino de semi-tutela. Trato aqui o conceito de tutela não tanto como prática política que considera os índios como incapacitados de tomar suas decisões, idéia esta que tem justificado o papel paternalista, de tutor e de procurador do Estado, com o poder arbitrário de tomar decisões em nome deles, mas enquanto forma de pensar e agir dos colonizadores, que se baseia na idéia de que os índios pertencem a culturas inferiores e, por isso, não são

suficientemente capazes de compreender a complexidade do mundo branco ou não são suficientemente confiáveis politicamente, segundo certos interesses ou, ainda, porque são povos vencidos na guerra, portanto, precisam se submeter à vontade dos vencedores e dominadores. Mas antes de prosseguir este raciocínio, é importante ponderar que estas qualificações alusivas levam em conta a forma da relação e atuação estabelecida e não os propósitos e compromissos político-ideológicos dos atores e das instituições.

Do meu ponto de vista, a prática da tutela no Brasil teve diferentes modelos e momentos, espaços e modalidades, que impactaram por demais a relação dos povos indígenas entre si e com o Estado. O princípio legal que gerou a prática da tutela, tal como conhecemos hoje, teve início com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e com a aprovação da Lei 6001 de 1973, conhecida como o Estatuto do Índio, que submete os índios à condição de *relativamente incapazes*, razão pela qual o Estado, por meio do SPI e depois Fundação Nacional do Índio (FUNAI), deveria exercer o papel de tutor e protetor. Este primeiro momento corresponde aos modos de atuação dos anos 1970 e 1980, quando a marca principal é a atuação tutelar convencional, no sentido de que os tutores não-indígenas serviam de porta-vozes e representantes dos povos indígenas junto à sociedade e ao Estado. Os não-índios, representando o Estado ou a sociedade nacional, se sentiam legítimos representantes dos indígenas, seja em defesa ou contra os seus direitos e interesses. Muitos não-índios dos movimentos sociais e da academia, para defender os direitos dos povos indígenas, falavam, representavam e tomavam decisões em nome deles. Certamente foi um período rico da história do indigenismo brasileiro, uma vez que muitas conquistas foram alcançadas, graças a essa forte atuação dos aliados dos índios, em grande parte antropólogos e indigenistas articulados no interior das entidades de apoio, que produziram mudanças históricas na vida desses povos, como a superação da perspectiva de extinção, prevista e anunciada inclusive por representantes do Estado e da academia, baseada na decadência demográfica vertiginosa verificada nos anos de 1960. Outro exemplo mais claro que podemos citar são as históricas conquistas de direitos na Constituição de 1988, que só foram possíveis graças a uma decisiva atuação das entidades indigenistas na negociação com setores conservadores (principalmente militares, mineradoras e a bancada ruralista) na Assembléia Nacional Constituinte.

O segundo modelo de tutela foi implementado pela prática missionária. Esta atuação esteve centrada na prática escolar transferida pelo Estado à Igreja. Como as ações do SPI e da FUNAI não foram suficientes para a consumação da integração

compulsória, o Estado transferiu também essa tarefa à Igreja, principalmente por meio da catequese e da escola. A catequese e o ensino escolar passaram a ser os principais instrumentos de perseguição e negação das culturas indígenas. Poder-se-ia supor que de certo modo, era uma estratégia bem pensada e articulada, uma vez que a Igreja faria o trabalho inicial de amansá-los, enfraquecendo-os culturalmente, para que depois o SPI e a FUNAI completassem o processo de integração, integrando-os à lógica da vida não-indígena, tornando-os dependentes compulsivos da cadeia econômica do mercado.

O terceiro modelo da prática tutelar é o das organizações não-governamentais pró-indígenas, dirigidas principalmente por alguns antropólogos e indigenistas não indígenas. Devo esclarecer que me refiro sempre a uma parte ou até mesmo uma minoria de antropólogos, indigenistas e educadores que estão inseridos nessa categoria analítica. O que diferencia essa nova prática tutelar é o seu propósito, mas não a forma. Os antropólogos dirigentes das ONGs, mais conhecidos pelos povos indígenas como parceiros ou assessores, mudaram substantivamente o modo de relacionamento dos povos indígenas com os não-índios, inclusive com as instituições governamentais. Como afirmei no início deste trabalho, esta atuação dos antropólogos pró-indígenas pode ser analisada de diversos ângulos e, certamente, com múltiplas percepções, como aqui procuro fazer, a partir de alguns aspectos observados. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que os agentes das ONGs não conseguem superar o papel tutelar que exerceram ao longo de pelos menos duas décadas, razão pela qual continuam exercendo o papel de porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando legitimidade desse papel. Obviamente que esse papel é hoje assumido com novos perfis, como por exemplo, o de incorporarem junto de si alguns setores ou segmentos do movimento indígena, sugerindo uma nova prática da tutela - semi-tutela -, no sentido de que se admite a capacidade de protagonismo e de autonomia indígena, mas não se cria condições efetivas ou não se permite o exercício pleno por parte dos povos indígenas, seja por incapacidade instrumental, seja por uma intenção político-estratégica. Em quatro anos de trabalho no MEC, percebi que todas as vezes que saía na imprensa alguma notícia importante (polêmica) sobre as escolas indígenas, como a escola indígena que ficou em último lugar no *ranking* classificatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), era sempre um “especialista branco” (quase sempre a mesma pessoa) que era entrevistado sobre a matéria. Em nenhuma ocasião um professor ou liderança indígena foi entrevistado. Deste modo, a tutela de algumas ONGs parece representar um resquício da tutela do Estado nacional que se imprimiu tão fortemente no indigenismo.

O segundo aspecto é o fato de não terem conseguido transferir suas experiências e conhecimentos acumulados, impedindo ou inviabilizando as possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia indígena, na medida em que eles não ficam de forma permanente nas regiões, mas somente nos períodos de suas pesquisas de campo para conclusão de seus mestrados e doutorados, ou durante o período de desenvolvimento de projetos que seguem o tempo dos financiamentos. Disso resulta um processo curioso hoje no seio do indigenismo nacional em vários campos setoriais da política indigenista, qual seja, a existência de dois grupos heterogêneos de interlocutores, por um lado, as organizações indígenas e por outro, as organizações indigenistas. Estes grupos de interlocutores ou porta-vozes não só apresentam demandas e pautas políticas diversificadas, quanto, muitas vezes apresentam demandas, interesses e pautas políticas antagônicas e conflituosas. Cito dois casos que acompanhei e de certo modo me envolvi diretamente, por suas amplas repercussões na política indígena e indigenista do país. O primeiro episódio foi o que aconteceu em 1992 durante as manifestações pela passagem dos “500 anos de descobrimento do Brasil”, realizadas em Porto Seguro na Bahia, quando o movimento indígena nacional se dividiu ao meio entre os que apoiavam o diálogo com o governo e os que eram contrários ao diálogo durante as manifestações. Essa divisão na verdade foi patrocinada por organizações não-governamentais de apoio, que por trás havia questão ideológica e partidária, mas que interferiu diretamente no movimento indígena. O segundo episódio é muito recente, por ocasião da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em Luiziana/GO, em novembro de 2009, que por pouco também não resultou em outra divisão do movimento indígena participante, por interferência de ONGs parceiras, por sinal, uma delas, a mesma que foi a principal responsável pela divisão em 1992.

Essa concorrência entre o movimento indígena e o movimento indigenista (pró-indígena) das ONGs tem dificultado a articulação de uma agenda indígena local, regional ou nacional, na medida em que, na concorrência, as ONGs ainda levam vantagem, por influências que exercem junto ao governo, à academia e à sociedade em geral. São elas que, em muitas ocasiões, ainda dão a última palavra, pois apresentam e dão maior visibilidade à temática indígena no cenário nacional, portanto, dominam quase que exclusivamente a opinião pública nacional e internacional, quanto ao tema indígena no Brasil. Além disso, muitos membros dessas ONGs participam dos espaços de poder, nos sindicatos, nos partidos políticos e nos diferentes governos (municipais, estaduais e federal). É sintomático constatar que nos últimos anos, os Presidentes da

FUNAI sempre estiveram ligados à alguma ONG. Ou seja, permanece no movimento indígena real, como eu já afirmava ainda na década de 1990, a superioridade do assessor não indígena, frente às próprias lideranças indígenas (FERREIRA, 2001).

As experiências e as realidades vivenciadas indicam que não basta apenas formar indígenas para garantir o protagonismo e a autonomia indígena, sem romper as diferentes formas de tutela e colonialismo. Não é uma tarefa fácil, na medida em que, na atualidade, isso também depende dos próprios índios, uma vez que muitos grupos se tornaram resistentes a isso pela relação de dependência e cumplicidade que foram induzidos a adotar na relação com o Estado, com as Igrejas e com as ONGs. Por conta disso, hoje os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem dupla exclusão ou discriminação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessores e consultores das ONGs. Em função disso, são excluídos dos processos de discussões, de espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução das ações e das políticas. Quando a ameaça é mais eminente e real, a justificativa para garantir o trabalho e o salário dos assessores não-índios é a concorrência pela qualidade técnica, além, é claro, do tempo de experiência. Sabendo-se que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos e, se não lhes forem dados oportunidades a concorrência permanecerá desigual. Deste modo, tão cedo não terão condições de concorrer de forma igualitária com os não-índios, uma vez que ainda levarão tempo para ter seus primeiros especialistas, mestres e doutores reconhecidos nacional ou internacionalmente.

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas continuam sendo ocupados por profissionais não indígenas especialmente ligados às ONGs indigenistas, na maioria das vezes, com apoio das próprias organizações indígenas. A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados, ou que ainda não possuem experiências para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas que poderia ser complementado com cursos específicos, aliás, como as ONGs fazem para suas equipes técnicas não indígenas, que também saem das universidades com as mesmas deficiências e lacunas na formação. Mas, se as universidades não dão conta da formação desses jovens de maneira adequada e desejada pelas comunidades e se eles não têm oportunidades para adquirirem experiências,

quando e de que forma poderão atender os requisitos exigidos pelas agências do mercado de trabalho e ser aceitos?

É natural que os indígenas egressos das universidades adotem posturas mais críticas a práticas tutelares viciadas nas comunidades, nas organizações indígenas, nas organizações indigenistas, nas academias e no governo, e busquem provocar mudanças. É isso que incomoda e ameaça as lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGs acostumados às relações e práticas assimétricas, que muitas vezes beiram a um colonialismo autoritário ou imperialista na condução das discussões e definições estratégicas das organizações indígenas e indigenistas. Por conta disso, não basta apenas inovar os discursos e aprofundar as críticas alertando para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos. É necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas instituições, nas pessoas, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas, que alimentam e reproduzem percepções e práticas políticas limitadas, contraditórias e equivocadas, no que tange a lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de lutas dos seus povos.

Mas como fazer isso sem romper com os parceiros, aliados e assessores de longas datas ou como reduzir a dependência ou mesmo prescindir em alguns casos de especialistas exigidos ou impostos pelas políticas governamentais e privadas, considerando que essas assessorias e alianças continuam sendo fundamentais para a manutenção e ampliação dos direitos indígenas no Brasil. Talvez essa seja a razão da cumplicidade entre as lideranças das organizações indígenas e dos dirigentes das ONGs, em detrimento dos profissionais indígenas, que clamam por um espaço, pelo menos em suas próprias comunidades e organizações. Não se trata, portanto, de abrir mão de nada, de prescindir de assessorias, alianças e parcerias, mas de romper os círculos viciosos das relações historicamente construídas em base a uma realidade em que os povos indígenas não dispunham de técnicos, profissionais e especialistas - e, em função disso, se consolidou a idéia de que o assessor tem que ser branco, pois só o branco “sabe”, “pode” e “merece” a confiança da comunidade ou da organização - para incorporar, somar e ampliar o leque de possibilidades de assessorias com os próprios indígenas que estão se formando. Do contrário, o movimento indígena estaria reivindicando formação superior para quê? Para assessorar os brancos, os governos, os empresários?

7.1 Autonomia, Manejo do Mundo e Multiculturalismo

O Brasil, diferentemente de outros países do continente americano, tem avançado muito pouco ou quase nada no debate e no exercício de uma sociedade ou Estado multicultural. A estrutura e a prática judiciárias do país são exemplos clássicos desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e práticas a partir de uma *comunidade imaginada* de um Brasil monocultural e monolíngue. Falar de autonomia, autodeterminação ou autogoverno indígena no Brasil, ainda soa nos ouvidos dos militares, juízes e políticos (mesmo de esquerda) como ameaça à soberania territorial do Estado-nação, quando no Canadá, nos Estados Unidos, no México, no Panamá, no Equador, no Peru, na Bolívia e em outros países vizinhos, tais conceitos fazem parte do vocabulário político cotidiano e práticas em políticas públicas. Ao contrário do que se prega de forma leviana no Brasil, tais conceitos e práticas não resultaram em nenhuma forma de desintegração da soberania dos estados-nacionais, mas em arranjos e modelos administrativos e jurídicos mais democráticos e multiculturais. Algumas experiências, como no Panamá desde a década de 1950, resultaram na formação de unidades federativas multiculturais muito prósperas social e economicamente, que têm contribuído para a própria consolidação do estado do Panamá democrático e pacífico e do seu desenvolvimento econômico e social. Em muitos países, as estruturas judiciárias há tempo criaram varas e tribunais especializados em direitos indígenas, que inclui os direitos consuetudinários, abrindo procedimentos administrativos e iniciativas na área de formação jurídica em direitos indígenas. É claro que essas experiências de organização estatal multicultural enfrentam muitas contradições e problemas, mas tem ajudado a garantir convivência mais amistosa e compartilhada entre os diversos grupos étnicos, garantindo espaço e oportunidades para a continuidade e o desenvolvimento das diversas culturas e acomodando de forma mais harmoniosa e equilibrada os distintos interesses socioculturais, econômicos e políticos dos diversos grupos étnicos no interior dos Estados nacionais.

É necessário, pois, no Brasil, avançar no debate do multiculturalismo e pluriculturalismo e nos ideais de um pluralismo jurídico efetivo que clama por uma regulamentação que reconheça, sobretudo, o direito efetivo de veto dos povos indígenas a grandes projetos de desenvolvimento regional que afetam as Terras Indígenas. Um país continental, com uma enorme diversidade cultural e étnica, não pode prescindir desse exercício social, na medida em que há a necessidade de garantir espaço plural de convivência e de estabelecimento de direitos e deveres equitativos, como formas

eficientes para se evitar futuros conflitos e tensões étnicas e raciais, como vemos nos últimos anos no sul da Ásia e na África Subsaariana. O aprofundamento e a consolidação de estados-nações democráticos pressupõem, fundamentalmente, o exercício pleno dos direitos individuais e coletivos. Ora, os direitos coletivos, principalmente étnico-raciais, exigem espaços políticos (poder) e administrativos (sistemas jurídicos, econômicos e sociais) multiculturais adequados, em que os povos se sintam integrantes plenos da sociedade nacional, mas aos seus modos. São estes os objetivos e metas que os povos indígenas do Alto Rio Negro buscam construir, tendo a escola e a universidade como ferramentas imprescindíveis para que os habilite a ocupação de espaços políticos e administrativos no âmbito, local, regional e nacional.

É nessa perspectiva etnopolítica que os povos indígenas tomaram como tema marcante e significativo, o elemento território, que reinterpretado de acordo com a visão cosmológica ancestral, articulam a necessidade de estabelecimento de seus novos “*modus vivendi*” e “*modus operandi*” (BOURDIEU, 1974), em favor de suas identidades e formas de vida, levando-se em conta os novos quadros sociais que se apresentaram a eles e a necessidade de dar conta das novas perspectivas pós-contato na relação com a sociedade moderna, notadamente no campo dos direitos e da cidadania. A reinterpretação da concepção e da importância do território para a continuidade dos grupos étnicos em questão foi fundamental para que ocorresse a unidade geracional nesta época, articulando e unindo povos historicamente rivais em torno de uma luta comum e tendo como referência central as tradições culturais, principalmente os mitos de origem do mundo e a organização da natureza, que têm como base primordial a noção de território como espaço natural e simbólico de toda vida humana e do mundo.

Como resultado da retomada espontânea dos processos históricos sócio-culturais, aflorou o novo processo de antogênese por toda a região, no sentido usado por Hill (1996:1), ao referir-se “à adaptação criativa a uma história geral de mudanças violentas, inclusive o colapso demográfico, a escravidão, as epidemias e o recrutamento étnico – impostas durante a expansão histórica do Estado-nação colonial”. Isso mostra como as tradições indígenas oferecem possibilidade de vir-a-ser de povos enquanto um processo de recuperação e reconstituição da dominação colonial e das perdas demográficas, territoriais e de outros recursos que o acompanharam na perspectiva de construção de identidades étnicas fundamentadas nos dados do passado, real ou imaginário, recompondo uma comunidade identitária, mesmo à revelia do Estado.

Analisando os 25 anos da FOIRN, formada em 1987, destaco o uso público da idéia de *autonomia indígena* por parte de seus dirigentes, que incomodou os setores militares do governo, na medida em que acionou a imagem "ameaçadora" da diversidade associada a poder, autonomia e autodeterminação. Com isso, as noções de "etnicidade" e "nação" devem ser problematizadas, observando-se um investimento teórico mais significativo. A análise de projetos desenvolvimentistas e militares na região, como o Projeto Calha Norte, dá inteligibilidade aos discursos agenciados pelas instâncias responsáveis, como uma estratégia para as ambições econômicas sobre a região. Segundo Ramos (1995), dois argumentos inter-relacionados são sempre utilizados pelos militares como forma de legitimar o controle do Estado sobre essa região e seus recursos, através dos investimentos públicos e atividades privadas: os territórios indígenas seriam *vazios demográficos*, o que pressupõe uma ação imperativa com vistas à sua integração ao resto da nação para "salvaguardar a soberania nacional". Ignorar a população regional e, especialmente, as populações indígenas, significa negar institucionalmente qualquer reconhecimento dos direitos indígenas, sentencia Ramos.

Os povos indígenas do alto Rio Negro, ao confrontarem os brancos, tiveram que passar por um processo de redefinição identitária, no qual são reconstituídas as fronteiras tradicionais das alteridades, desestabilizadas pelo contato, como afirma Albert (2002). O autor também afirma que o pensamento indígena sobre os fatos e efeitos das "situações de contato" tem se intensificado a partir do contexto efervescente de mobilização política das lideranças indígenas. Segundo Bartolomé (2002), a multiplicação de movimentos organizados não tem apenas dimensão valorativa, mas como "fato social concreto" de novos sujeitos coletivos que protagonizam uma nova reelaboração da práxis etnopolítica, como consumação da cultura de resistência, ou como uma passagem da dinâmica de construção identitária, representada por lideranças indígenas carismáticas, para a rotinização do discurso, protagonizada pelas lideranças indígenas defensoras do desenvolvimento etnosustentável. Assim, a identidade torna-se um poderoso instrumento e garantia de acesso ao mercado e aos benefícios de uma cidadania específica. É neste sentido que Ramos trabalha a cidadania como um recurso para sobreviver, que permite converter "cultura" e "etnicidade" em capital político dos agentes do indigenismo, como valor da diversidade cultural (RAMOS, 1991). Gabriel Alvarez trabalha essa idéia por meio do conceito de etnocidadania, tratando a participação no movimento social e também na política do branco como caminhos

alternativos para os benefícios sociais só possíveis sob os auspícios de uma cidadania reconhecida (ALVAREZ, 2004: 14).

Ramos (1995) observa que isso pode estar relacionado à resistência que o Estado apresenta para admitir uma ética interétnica *anti-establishment*. Ramos e Bartolomé defendem que tal idéia não se sustenta, uma vez que os índios não almejam o Estado ou qualquer outra forma de poder centralizador e que o objetivo de suas lutas por autonomia visa apenas existir ou sobreviver e não dominar ou subjugar. Minha principal argumentação quanto a essa busca por espaço e autonomia é a de que não basta apenas garantir o direito e as condições de sobrevivência ou de existência, pois o que dá sentido à vida (realização individual e coletiva) é a capacidade de seu controle ou manejo. Controle e manejo não significam domínio ou subjugação, referem-se fundamentalmente ao papel de sujeito que cabe ao homem e aos grupos sociais diante da necessidade de equilíbrio e harmonia do mundo. Ou seja, o equilíbrio do mundo (da natureza) está acima do equilíbrio da humanidade, pois este depende daquele. A autonomia comunitária, étnica e territorial reivindicada pelos povos indígenas obedece aos marcos legais do Estado-nação constituído. Desta maneira, a autonomia cultural não é nenhuma ameaça ao Estado-nação, limita-se a manutenção e reconquista de um alto grau de manejo sobre a tomada de decisões que afetam o grupo étnico local, ou seja, controle dos recursos naturais e culturais, nos marcos de seus territórios, o que requer um Estado forte, capaz de garantir a integridade do direito.

Outro desafio colocado é quanto à efetividade da cidadania diferenciada, que requer superação da idéia de que o índio - enquanto índio pertencente à sua nação de origem, ou seja, ao seu grupo étnico - não poderia pertencer à nação brasileira. Carlos Frederico Marés, ex-presidente da FUNAI e importante jurista, diz que, no passado recente, o índio que mantinha e assumia sua identidade cultural, pertencia a uma nação diferente da nação brasileira, era baniwa, tucano ou maku, menos cidadão brasileiro (MARÉS, 1983:50). Desta forma, podemos concordar com Ramos (1991) ao afirmar que neste caso limitado da noção de cidadania no singular, ela é temporalizada, territorializada e ideologizada. A autora afirma que falta espaço étnico legitimado e apropriado à complexidade pluriétnica do país, para que os povos indígenas do Brasil sejam de fato cidadãos do Brasil no campo interétnico e membros plenos de suas respectivas sociedades (RAMOS, 1991: 5).

O que a experiência dos povos indígenas do Rio Negro ensina é que um movimento social nasce na medida em que um grupo se forja como um sujeito coletivo com identidade social própria ante aos demais. É uma afirmação de si mesmo como ator social, que necessita ser renovada constantemente, porém sem perder sua unidade e origem. A identidade, como o poder, é antes um exercício de relações humanas e sociais que se formam na luta, opondo-se aos demais, porém também ganhando a vontade da base do movimento para gerar novos direitos – direitos à cidadania própria e cidadania do mundo. A efetividade dos direitos dos povos indígenas terá de ser sempre uma conquista de luta e do reconhecimento destes como povos autóctones e como mecanismo compensatório por danos e não pela condição de pureza cultural ou primitividade (OLIVEIRA FILHO, 2003).

Mas a conquista mais efetiva de autonomia por parte dos povos indígenas do Alto Rio Negro, entendida aqui como capacidade de manejo do mundo (do seu mundo), não será fácil nem simples. Quase trinta anos de luta sistemática e organizada, há que se comemorar importantes conquistas como a demarcação e homologação das terras indígenas e a conquista do governo municipal, mas ao mesmo tempo, se abrem gigantescos desafios e problemas a partir dessas conquistas que fazem parte das estratégias adotadas no caminho rumo à autonomia etnopolítica.

7.2 A crise do movimento indígena: caminho difícil da autonomia

Durante o período de estudos e pesquisas para o doutoramento acompanhei atentamente a evolução de dois processos etnopolíticos bem emblemáticos na luta dos povos indígenas do Alto Rio Negro por seus direitos e autonomias, que mereceriam estudos mais aprofundados para sua compreensão e estimar seus impactos na caminhada de luta desses povos. Por razão de tempo e foco deste trabalho tratarei de forma breve e preliminar dessas questões, na tentativa de estimular novos estudos sobre a problemática, mas ao mesmo tempo para indicar que as escolhas sociopolíticas tomadas pelos povos indígenas da região poderá ter alto custo no caminho rumo à autonomia. E que a escola, como tentei demonstrar ao longo deste trabalho, não poder ser considerada a salvação para todos os males internos e externos das comunidades indígenas, por suas próprias limitações, uma vez que o contexto em que vivem apresenta complexidade muito maior do que o que

a escola pode fazer, embora ela possa contribuir muito para responder a muitos desafios apresentados pela vida contemporânea.

A primeira questão está relacionada à crise etnopolítica enfrentada pelo movimento indígena local, no âmbito da FOIRN nos últimos anos. Esta crise está expressa fundamentalmente na dificuldade de estabelecimento de uma agenda de trabalho relevante, articulada e consensual entre os próprios povos indígenas, após a conquista das terras. Os atuais diretores só percebem essa crise por meio da redução significativa dos recursos financeiros disponíveis à organização que foram reduzidos de uma média de R\$ 4.000.000,00/ano para menos de R\$500.000,00/ano nos últimos dois anos. Não há clareza por parte dos dirigentes qual é a agenda prioritária e articuladora da luta. O que há é uma compreensão de que tudo é prioritário, ou seja, todas as demandas e interesses indígenas são legítimos e relevantes. Essa visão não ajuda na articulação de uma rede de organizações e grupos étnicos historicamente distintos e por vezes rivais que a FOIRN desde 1987 vem sabiamente articulando por meio de agenda e interesse comum: terra. Ocorre que a luta pela terra não pode mais ser o interesse comum e articulador da aliança intraétnica, uma vez que as principais terras reivindicadas já foram conquistadas. E quando as demandas se fragmentam ou se generalizam, também as estratégias e interesses tendem a se fragmentar e se colidir, dificultando ou inviabilizando iniciativas articuladas de aliança.

A partir dessa dificuldade de articulação intraétnica, os diversos povos e comunidades ou mesmo grupos passaram a adotar suas estratégias próprias elegendo suas prioridades e interesses nem sempre em consonância com os interesses maiores dos seus povos. Alguns grupos elegeram a escola como prioridade, outros projetos econômicos e outros ainda projetos culturais. A adoção dessas prioridades e estratégias por si só não representam problemas se houvesse uma articulação mais ampla. No entanto, como essas iniciativas são trabalhadas de forma isoladas criam certas tensões entre si. Destaco em particular, o caso do projeto de produção e comercialização da pimenta, desenvolvido pelos baniwa do Médio Rio Içana. No primeiro momento o projeto desenvolveu estudos e pesquisas para mapear as diversas espécies de pimenta conhecidas, cultivadas e utilizadas por eles. Em seguida passaram a produzir, mesmo que de forma artesanal, para a comercialização da pimenta, embalada em vidros com a identificação da produção em nome dos baniwa. Com isso, os outros povos da região, reagiram à iniciativa baniwa, criticando-os ou

mesmo acusando-os de que estariam se beneficiando e se apropriando de conhecimentos tradicionais que não pertenciam somente ao povo baniwa, mas a muitos ou mesmo a todos os povos indígenas da região. Os outros povos temiam que a pimenta fosse patenteada pelos baniwa.

Este exemplo de tensão gerada a partir do projeto de produção e comercialização da pimenta revela o grau de fragilidade atual do movimento indígena local. Mas revela principalmente a necessidade do movimento indígena retomar a sua capacidade de articulação, negociação e coordenação da grande luta em defesa de demandas e interesses comuns. Uma das possíveis razões dessa fragilização do movimento organizado está no perfil dos atuais dirigentes do movimento, na sua grande maioria, jovens que não vivenciaram o início da formação do movimento indígena local, regional e nacional. Ou seja, não passaram pela escola fundadora do movimento indígena contemporâneo. Em função disso, não conseguem visualizar o movimento indígena na sua trajetória maior e mais longa, prendendo-se a aspectos pontuais e grupais do dia-a-dia, como são os interesses político-partidários, que me parece o centro do problema, principalmente a partir de 2008, com a eleição de dois prefeitos indígenas para o comando do município, que se transformou o ponto principal da crise em curso.

Com a perspectiva de implementar o projeto etnopolítico de autonomia que atendesse aos anseios dos povos indígenas da região, foi articulada uma ampla aliança pelo movimento indígena local para as eleições de 2008. O objetivo da aliança era articular e viabilizar uma candidatura exclusivamente indígena comprometida com o projeto etnopolítico, a partir de uma ampla aliança intraétnica. A primeira tentativa dessa natureza havia ocorrido quatro anos antes, mas ao final das discussões não foi possível confirmar a aliança esperada entre a região do triângulo tucano e a região baniwa-werequena-baré, que representa 90% da população indígena do município. Esta seria então a primeira vez, na história do movimento indígena local e do município que se consumaria a ampla aliança para eleger um prefeito e um vice-prefeito indígena e o mais importante, ambos do quadro histórico do movimento indígena. O que se buscava com esse plano ousado para a realidade da época era chegar ao poder maior no âmbito do município. A proposta da candidatura indígena representava uma crença numa gestão especificamente indígena, para consolidar projetos próprios baseados nas reivindicações étnicas a

partir de suas vivências históricas concretas e articuladas às estratégias, demandas, prioridades e interesses do movimento indígena local. Ou seja, o grande desejo e expectativa era que uma gestão genuinamente indígena viesse fortalecer ainda mais a luta dos povos indígenas por meio de suas organizações, além de impulsionar programas e projetos inovadores de interesses das comunidades nas áreas de educação, saúde, autossustentabilidade e outras políticas já iniciadas pelo próprio movimento indígena por conta própria e com apoio de assessorias externas, mas sem apoio do governo local. A conquista do poder municipal era considerada uma etapa importantíssima na longa luta dos povos indígenas, pois se imaginava que era o que estava faltando não só para reforçar a luta, mas principalmente para iniciar ou consolidar políticas e programas mais robustas, coerentes e alinhados aos interesses e demandas indígenas, coisas que os governantes municipais não indígenas até então nunca haviam feito. Ao longo de três décadas, os povos indígenas, por meio de suas organizações que formam o movimento indígena coordenado pela FOIRN, haviam se preparado para este momento alto e histórico de sua luta, se articulando, se mobilizando, se organizando, formando suas lideranças, elaborando e experimentando projetos inovadores na perspectiva de políticas de etnodesenvolvimento. A chegada ao poder seria para a consolidação de toda essa caminhada e suas conquistas, pois a partir de agora, enfim, tudo isso passaria a ter respaldo e apoio do poder público municipal.

Com este propósito e entusiasmo, as lideranças indígenas articuladoras da aliança construíram uma candidatura sólida e, como se costuma dizer na região “puro sangue indígena” e “pura alma do movimento indígena”. Para prefeito foi escolhido um representante do Triângulo, Pedro Garcia (Tariano) e para vice-prefeito um representante da região baniwa do Rio Içana, André Fernandes (Baniwa). Ambos, expressivas lideranças do movimento indígena local. Pedro Garcia foi diretor-fundador da FOIRN (secretário da primeira diretoria) e também Presidente da organização nos anos de 1997 a 1999. Antes de ser prefeito sua vida inteira foi dedicada ao movimento indígena da região, tanto no nível micro-local de sua aldeia e região de Iauaretê (Alto Rio Waupés) quanto no âmbito micro-regional (Rio Negro).

André Baniwa foi fundador da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) na década de 1990 e diretor da FOIRN entre os anos de 2005 a 2008. Toda a sua vida também foi dedicada ao movimento indígena local, em diferentes frentes como

educação escolar, projetos voltados para atividades econômicas, saúde e outras. Estes breves currículos dos dois candidatos indígenas escolhidos e eleitos mostram que o movimento indígena dispôs de seus melhores quadros para a missão. Mais do que isso, o movimento indígena demonstrou sua consciência, responsabilidade e força elegendo os dois com ampla votação, sendo que o segundo colocado no conjunto de quatro candidatos, ficou com menos da metade dos votos dos candidatos eleitos.

Uma das principais idéias era de compor um quadro de profissionais indígenas com capacidade e experiência para assessorar a prefeitura na implementação do projeto etnopolítico. Afinal de contas, os povos indígenas havia se preparado para isso, desde a formação nos internatos, depois nas escolas indígenas e mais recentemente nas universidades em níveis de graduação e pós-graduação.

Para tristeza de todos, hoje (outubro/2011) o que se ouve e se percebe na população indígena é sentimento de decepção e frustração. Entre os não índios o que se percebe é um clima de “a gente já sabia que não ia dar certo” uma espécie de comemoração, pois agora eles voltaram a ter possibilidade de retomar o poder municipal e continuar com seus projetos alienígenas. O slogan que propagam e fazem muitos índios acreditarem e repetirem é “índio nunca mais”. Essas frases e efeitos demonstram o quanto a visão preconceituosa entre a minoria não indígena continua viva. O que está por trás dessas frases e idéias é uma visão de que índio é burro, índio não sabe e não tem capacidade para governar, índio é beberrão, índio não sabe nada e não pode ser civilizado, nem viver entre os civilizados muito menos governar ou ter funções relevantes no mundo civilizado.

Mas de fato o que aconteceu? Para tentar responder vou utilizar algumas informações da opinião pública e do senso comum que apreendi por diversas ocasiões em São Gabriel da Cachoeira, nos momentos de encontros, seminários, assembléias, reuniões, conversas na rua, em restaurantes, e-mails e até conversas de bar. Não são, portanto, resultados de entrevistas sistematizadas, mas, de opiniões públicas dos índios e não índios que vivem ou transitam pela sede do município.

O primeiro fato que aconteceu foi que o Prefeito eleito, logo após a divulgação dos resultados, começou a mostrar sinais de que a partir daquele momento ele era o prefeito e então ninguém deveria se meter no seu governo e nos seus atos. Logo após a posse ele ainda conseguiu aceitar do vice-prefeito algumas indicações de pessoas indígenas ou não para os cargos nas chefias das secretarias, mas o grupo de

articulação da aliança já havido sido excluído das discussões e decisões. Quatro meses depois da posse, todos os dirigentes de secretarias que tinham assumido por indicação do vice-prefeito, que na verdade eram indicações do grupo de coordenação da aliança, foram sumariamente exonerados, sem nenhuma justificativa. A partir disso a aliança e o movimento indígena foi totalmente excluído pelo prefeito.

Nos bastidores e no meio social sabe-se que isso aconteceu porque ele, ainda no período da campanha eleitoral, havia feito um acordo político e econômico com um grupo do Partido dos Trabalhadores (PT) de Manaus, que o teria dado sustentação financeira à toda sua família e agora ele estava obrigado a cumprir o acordo, com cargos, favores e outros benefícios não importando se fossem espúrios ou não, do contrário, poderia sofrer sérias consequências e retaliações. Portanto, ele havia se tornado totalmente refém desse grupo. De fato, toda a assessoria dele, principalmente da área política e financeira eram pessoas desse grupo de Manaus, um grupo conhecido na arena política de Manaus, inclusive pelos partidários do PT, como acostumado e especializado em práticas como este. Para exemplificar tal prática, acompanhei um episódio em Brasília, com o então Secretário Municipal de Educação (um professor indígena tariano, mestre em antropologia), que tendo viajado a Brasília para tratar de questões de interesses de sua secretaria, ele simplesmente foi proibido e impedido de se hospedar em hotéis da cidade e agendar reuniões com os ministérios, sem a autorização e acompanhamento dos assessores brancos desse grupo de Manaus que estavam em Brasília para esse tipo de controle de qualquer um da gestão que ousasse atravessar o caminho deles. O secretário foi levado, à sua revelia, a uma residência distante da cidade, e mantido isolado, saindo de lá apenas por algumas ocasiões, levados e acompanhados por membros do grupo. Este episódio foi contado para mim e para outras pessoas pelo próprio secretário, que não agüentando esse tipo de trabalho, logo renunciou ao cargo.

Desde então, o prefeito se isolou totalmente do movimento indígena e levou adiante sua gestão de forma autoritária e sem nenhum programa relevante. Ao contrário, praticamente abandonou muitos programas interessantes e relevantes principalmente no âmbito da educação escolar indígena que a gestão anterior havia criado e implementado, como por exemplo, o curso de formação de professores indígenas em nível de ensino médio o chamado “Magistério Indígena 2” e ações inovadoras constantes do Programa de Educação Escolar Indígena 2, que previa

elaboração e impressão de materiais didáticos específicos nas próprias escolas indígenas das aldeias, formação de assessores pedagógicos indígenas, denominados APIS e criação de infraestrutura básica para atividades de assessoria pedagógica nas escolas/aldeias (barcos e combustíveis). Por sua inovação e relevância o MEC chegou a aprovar e repassar significativos recursos para este projeto, mas o município devolveu o dinheiro. O fato é que a gestão, além de não conseguir criar nenhuma política ou programa novo, não foi capaz de dar continuidade às políticas e programas que estavam em curso e que tinham sido construídas com ampla participação indígena pela gestão anterior. A percepção é de uma gestão pífia, sem nenhum resultado positivo e relevante, ao contrário, percebem-se retrocessos significativos principalmente no campo da educação escolar indígena.

É necessário registrar que o vice-prefeito, por conta desta situação, logo nos primeiros meses da gestão, se afastou da linha política do prefeito, mas continuando no cargo, tentando empreender uma articulação de oposição que em algumas ocasiões tentou derrubar o prefeito, na Câmara Municipal, sem êxito.

Os dirigentes da FOIRN, mergulhados nas dificuldades internas da instituição, mais contribuíram para o aprofundamento do fracasso da gestão municipal indígena do que para tentar mediar alguma solução ou pelo menos buscar alguma saída honrosa para a questão. O problema é que dos cinco diretores, três estavam ligados ao prefeito (filiados ao partido do prefeito) ou pelo menos sem posição crítica ou autônoma quanto ao problema e os outros dois, embora críticos, mas sem nenhuma iniciativa a respeito.

Pode-se afirmar que as chances de recuperação da gestão são mínimas ou nulas, pois, a cada dia, o quadro só se agrava. A população espera mesmo é que a gestão termine logo para que novas possibilidades surjam a partir da eleição de 2012. O mais difícil será encontrar força e sabedoria para que os povos indígenas continuem de cabeça erguida e confiante de que esta experiência seja apenas uma pedra no caminho sempre muito difícil que estão construindo e que dias melhores e com mais sorte virão dentro das estratégias traçadas pelo movimento indígena. Mas sabemos que historicamente esses povos sempre tiveram força e sabedoria para sair de situações de grandes tragédias. Para completar, parece que a pífia e confusa gestão da prefeitura indígena de São Gabriel da Cachoeira, contagiaram de maneira geral as diversas frentes do movimento indígena atual, salvo algumas poucas exceções. A própria FOIRN que

sempre foi a referência de resistência e fonte de inspiração e confiança de luta, parecer sucumbido à crise municipal. Até mesmo as organizações dos professores indígenas, parecem estar desorientadas e sem capacidade de reação e ação articulada e estratégica diante do quadro preocupante em que se encontra o município e em particular os povos indígenas. É necessária, pois uma reação firme e estratégica para garantir a continuidade progressiva da consolidação das conquistas alcançadas não somente no campo da educação, mas em todas as outras dimensões da vida. Para isso talvez seja necessário encontrar coragem (coisa que esses povos também sempre tiveram) para fazer uma profunda avaliação da caminhada até aqui percorrida e a partir daí restabelecer novos parâmetros, novas estratégias e os novos instrumentos de luta na perspectiva dos projetos coletivos maiores, que é autonomia, para a qual o papel da escola e da educação como um todo é fundamental.

Especificamente no campo da administração municipal, hoje as condições para o desenvolvimento de políticas, programas e ações voltados para a educação escolar indígena são muito maiores e melhores, mas para isso é necessária uma gestão eficiente e eficaz. Se nos anos de 1997 a 1999 conseguiu-se desenvolver um curso pioneiro de formação para mais de duzentos professores indígenas, contando apenas com os recursos do município e com a boa vontade dos dirigentes do município e do povo, por que hoje, o mesmo tipo de curso está tão difícil de ser desenvolvido, mesmo com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação e do Governo do Estado, além dos recursos do município que tiveram aumento significativo daqueles anos para cá nas mãos dos próprios índios? Os povos indígenas do Alto Rio Negro têm entre suas lideranças e jovens, quadros qualificados e preparados para essa missão e espera-se que em tempo muito breve alcançarão isso, para recuperar mais uma vez a auto-estima, o orgulho e a autoconfiança. É com esse capital intelectual e político que esses povos indígenas esperam superar este primeiro teste no campo do poder municipal buscando recuperar a aliança intraétnica esfacelada pela atual gestão para enfrentar os antigos políticos brancos nas eleições de 2012. Desta vez será mais difícil, mas não há outro caminho a não ser começar tudo de novo e com novas estratégias.

Dessa primeira gestão indígena, podem-se extrair várias lições e desenvolver análises que vão além da questão simplesmente político-partidária. Não é nossa intenção fazer isso aqui, até pelo tempo e foco do trabalho. Mas é necessário pontuar alguns aspectos considerados essenciais do problema. O primeiro aspecto é a necessidade de

problematização da idéia de protagonismo e autonomia indígena. Muitas vezes os povos indígenas e seus aliados, parceiros e simpatizantes, substancializam e automatizam o exercício do protagonismo e da autonomia indígena com a idéia de que isso só será possível se e quando os próprios indígenas estiveram no espaço ou no comando de seus interesses (poder). Esse idealismo é ingênuo na medida em que segue a visão limitada e equivocada de índio hiper-real (RAMOS, 1995), ou seja, índio idealizado como puro, perfeito e auto-suficiente, como se o índio estivesse isento e imune às mazelas e malícias do mundo envolvente.

O segundo aspecto está relacionado à compreensão de que os atuais modelos de espaço e de exercício do poder no âmbito dos Estados nacionais, ao mesmo tempo em que é necessário e desejável, considerando os modelos das sociedades modernas, é um espaço potencialmente sedutor e corruptor, para qualquer indivíduo ou grupo humano, índio ou não índio. Neste sentido, o poder político, seja para os índios ou não índios, tanto pode ser um instrumento de solução para muitos problemas quanto poder ser um instrumento para o fracasso e tragédia na vida das pessoas e de grupos sociais. O que pode fazer a diferença não é se o ocupante do poder é índio ou não-índio, mas outras estratégias e mecanismos de controle de poder, como por exemplo, formação e experiência ou qualificado controle social, que no caso de São Gabriel da Cachoeira, o movimento indígena e a FOIRN deveria ter tido condições para exercer este e evitar a manipulação e cooptação do prefeito indígena por grupos políticos brancos corruptos.

O terceiro aspecto diz respeito ao significado, ao lugar e aos modos de relações que se estabelecem no campo do poder no mundo indígena e no mundo dos brancos. As formas de exercício do poder no mundo dos brancos são muitas vezes distintas e conflitantes com os modos de exercício de poder entre os povos indígenas, como se pode observar na experiência de São Gabriel da Cachoeira. Se poderia perguntar, porque, os povos indígenas, mesmo sabendo do fracasso da gestão, considerando os propósitos tomados pelo movimento indígena ao decidir eleger administradores indígenas, não tomaram nenhuma medida na tentativa de resolver o problema? Uma das possíveis razões para essa apatia e omissão, verificados junto às lideranças indígenas, é o fator corporativismo étnico que eu chamo “etnicídio”. Ou seja, por ser um parente, nenhum indígena ou povo indígena se sentia á vontade para fazer alguma coisa ‘contra’ o parente, todos preferindo atitude de indiferença e omissão, ainda que isso pudesse levar todos ao fracasso, em nome de uma moral interna ao movimento e às relações interclânicas e intraétnicas. Por vezes ouvi de lideranças

indígenas frases como: “ele (prefeito) é nosso parente, não podemos fazer nada, deixem ele aí”. Deste modo, imperou a visão corporativa acima dos interesses coletivos ou ainda que na concorrência entre o modelo de poder do branco e os modelos de relações de poder entre os povos indígenas imperaram as relações tradicionais de poder.

Em 2011, as lideranças indígenas reiniciaram as discussões sobre as eleições de 2012 e quando se tratava de discutir a possibilidade de recuperar a aliança triângulo tucano e triângulo baniwa-werequena-baré, as lideranças do triângulo tucano eram enfáticas ao afirmar que a única possibilidade para isso era sacrificar (excluir) os dois mandatários indígenas (prefeito e vice-prefeito), mesmo reconhecendo que o vice-prefeito não tinha nenhuma responsabilidade com o fracasso da gestão, uma vez que desde o início tomou a decisão de ser independente e crítico à própria gestão de que fazia parte. Ou seja, a força do corporativismo étnico era mais uma vez presente e definidora nas relações de poder. Pode-se estabelecer um paralelo entre a “moral corporativa” e de “lealdade” que os membros de um partido político ou de um sindicato exercem sobre seus companheiros filiados e a “moral corporativa” e de “lealdade” adotada pelo movimento indígena e os grupos étnicos do Alto Rio Negro em relação aos seus membros, mesmo quando o que está em jogo é um o projeto etnopolítico.

O que é interessante destacar dessa experiência fracassada da gestão indígena é a clara cobrança de uma administração indígena mais do que se cobraria de uma administração não indígena, entretanto, já que o modelo de governo é hegemônico não se pode esperar que uma administração indígena seja necessariamente menos sujeito a interferência de partidos políticos, e menos sujeitos à corrupção, do que uma administração não indígena. É uma utopia ter um governo local indígena que representa os interesses dos povos indígenas, mas este governo enfrenta os mesmos problemas de qualquer governo local ou regional. É o início do desafio.

Por fim, é importante destacar que isso não significa benevolência dos povos com seus membros, pois devem ter suas maneiras de punir seus membros quando contrariam seus interesses e suas regras morais. Também não significa que o projeto etnopolítico tenha perdido relevância ou tenham abdicado dele. O ano de 2011 foi repleto de discussões e articulações para reconstruir a aliança indígena e assim representar uma candidatura genuinamente indígena para dar continuidade ao projeto, desta vez com a estratégia de dispor de seus quadros mais qualificados no campo técnico-acadêmico para concorrer às eleições de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho busquei argumentar a necessidade de relativizar alguns conceitos e ideologias que nos últimos anos orientaram os debates em torno da educação escolar indígena no Brasil, notadamente os conceitos de educação indígena diferenciada, específica, bilíngüe/multilíngüe, intercultural. Ao acompanhar a construção desses conceitos e suas tentativas de implementação em escolas indígenas do Alto Rio Negro, desde o início da década de 1990, interessei-me pela análise das experiências em curso que buscam transformar tais conceitos e direitos em práticas pedagógicas, avaliando os avanços, os limites e as possibilidades que ensejam.

O interesse partiu da percepção de que após décadas de discussões e tentativas de efetivação de tais princípios e conceitos no âmbito das políticas públicas, pouco se tem avançado no campo prático, tanto no Brasil, quanto em outros países latino-americanos, berços primordiais das discussões. Tais conceitos são oriundos de um processo histórico que fizeram emergir uma realidade educacional muito complexa que demanda a necessidade de construção de novos instrumentos analíticos para a compreensão dos processos de educação escolar indígena, especialmente no que concerne aos processos em curso no Alto Rio Negro. Algumas premissas analíticas encontradas em nossos estudos somam a um repertório de discussões teórico-metodológicas que permitem uma análise reflexiva de (re)construção ou desconstrução de concepções aparentemente consolidadas, mas que se mostram limitadas, do ponto de vista de seus alcances práticos, observados e observáveis no campo empírico.

Neste sentido, conceitos como educação diferenciada, específica e intercultural, quando centrados na idéia de produção e reprodução de conhecimentos tradicionais indígenas, sem a devida e equivalente importância aos conhecimentos próprios da escola que possibilite um diálogo intercultural mais efetivo, se mostraram limitadas. Isto porque, considerando as experiências de escolas até hoje vivenciadas, principalmente em termos de tempo-espaco-conteúdo, quando se tenta dar conta dos conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo dos conhecimentos universais próprios da escola, um campo sempre fica prejudicado. Assim, do mesmo modo que a escola colonial centrada nos conhecimentos universais é qualificada como escola etnocêntrica e discriminatória, uma escola indígena centrada nas tradições e culturas indígenas é do mesmo modo uma escola etnocêntrica, discriminatória e excludente que não ajuda na

desejada construção de processos interculturais dialógicos no campo da comunicação, das relações intersocietárias e, sobretudo nas relações de poder.

Por conta disso, foi necessário, aprofundar o papel da escola no imaginário atual dos povos indígenas em seus projetos etnopolíticos e conseqüentemente o papel da família e da comunidade indígena na formação de seus membros. Este aprofundamento analítico possibilitou chegar a algumas conclusões preliminares que fazem parte do processo histórico atual vivido. A principal conclusão é de que para esses povos a escola é um instrumento privilegiado de empoderamento técnico, acadêmico e político que os habilitem ao acesso e interação com o mundo moderno, a partir de relações menos assimétricas. Essa é a principal diferença da escola colonial, que ao contrário, servia como instrumento de dominação, exatamente por que não possibilitava compreender o mundo dominante em sua complexidade e totalidade. Mas o acesso à modernidade não significa abdicar de seus modos próprios de vida, mas a possibilidade e necessidade de que os bens e serviços da ciência, da tecnologia e de outros valores de outras culturas, possam aperfeiçoar e melhorar a capacidade das tradições em satisfazer as demandas e necessidades atuais.

O pressuposto principal deste trabalho, portanto é a Escola Indígena concebida como uma das opções dos povos indígenas do Alto Rio Negro para construir e apropriar-se de conhecimentos que os ajudem a retomar a autonomia étnica e comunitária para o manejo do mundo, desta vez, no âmbito do Estado. Neste sentido, a escola é percebida como ferramenta para a conquista de espaço na sociedade e no mundo contemporâneo e também serve de ponte para o ingresso ou interação com a modernidade, pelo menos no plano prospectivo. Assim sendo, fizemos o esforço de demonstrar que a escola não é pensada pelos povos indígenas do Alto Rio Negro para resolver questões de identidade e tradições, antes, se ela não pode contribuir pode ao menos não ser contrária ou indiferente à diversidade étnica. Isto porque é comum discursos que definem a escola indígena como responsável pela formação de identidades e perpetuação de práticas tradicionais de crianças e jovens indígenas que freqüentam a escola. Entretanto, nossos estudos revelaram que na verdade ao ingressar na escola os índios já trazem consigo sua bagagem cultural e currículo identitário que foi apreendida no contexto social, isto é, oriundo do seu povo. Assim, é fácil compreender que os indígenas do Alto Rio Negro não ingressam nas escolas para aprender culturas de seus povos e nem para construírem suas identidades, embora,

reconheçam que a escola indígena deve contribuir para o fortalecimento das culturas e identidades dos indivíduos e grupos indígenas. Tal discussão mereceu destaque em nossas reflexões que concluíram estar sobre a escola a responsabilidade de promover um ensino que viabilize o acesso adequado aos conhecimentos técnicos e científicos que os povos indígenas precisam e desejam. Os anseios dos indígenas quando ingressam na escola é conhecer e apropriar-se das ciências e tecnologias do mundo moderno e que desenvolvam habilidades que venham favorecer suas atividades cotidianas em vistas de seu bem viver, articuladas complementarmente aos seus modos próprios de vida.

O que ficou claro em nossa análise é que a escola como está concebida hoje, mesmo considerando seus variados modelos organizativos baseados em princípios de interculturalidade, não supre a necessidade de transmitir satisfatoriamente a cultura tradicional e os conhecimentos técnicos e científicos. O que é notório nesta reflexão é a postura dos protagonistas da escola indígena que almejam sim conhecer as ciências e as técnicas que as envolvem. De qualquer modo se a premissa é realmente um ensino intercultural e multicultural, mas esta não pode ser apenas uma tarefa da escola, mas de toda a comunidade indígena e da sociedade envolvente como tal. E se a escola precisa contribuir mais para isso, se faz necessário recriá-la sob novas bases filosóficas, epistemológicas e espaços-temporais, pois, a que está implantada certamente não dá conta, por sua própria natureza histórico-institucional, afinal de contas não foi concebida, organizada e preparada para exercer tal finalidade.

Busquei demonstrar que os povos indígenas do Alto Rio Negro já definiram claramente seus interesses ao ingressar na escola e encaminham seus filhos com o interesse de que estes assimilem as ciências e tragam para as aldeias os benefícios delas, não apenas materiais e econômicos, mas principalmente políticos, de que necessitam para o equilíbrio da vida e manejo do mundo. Cuidamos de tratar da relevância das tradições e do papel destas no contexto educacional para além dos muros da escola percebendo o modo dinâmico que os índios tratam a educação dos seus filhos sob a responsabilidade da família e da comunidade. Procuramos demonstrar como estes povos apresentam potencial para desenvolver e perpetuar suas identidades e culturas, formando indivíduos e coletividades aptos a usufruírem por meio da escola, os conhecimentos das ciências e das tecnologias que lhes interessam para melhorar suas condições históricas de vida. Assim o que buscamos demonstrar é a visão de que os sistemas cosmológicos tradicionais apresentam clara capacidade de convergência com

os sistemas educativos da escola, em que os conhecimentos são sempre complementários, cumulativos e apropriativos, que tem ajudado na construção de mecanismos cognitivos e sociopolíticos de resiliência na superação da dominação, da resistência passiva ou da condição de vítima colonial. Os estudos mostraram como os povos indígenas, buscaram nos últimos anos, romper com o paradigma de que os índios foram vítimas passivas da colonização, antes, travaram uma luta silenciosa que ecoa atualmente na continuidade da valorização de suas tradições e culturas, muito além da escola.

Buscamos mostrar como a estratégia do povo indígena do Alto Rio Negro na atualidade, por meio da escola, é garantir espaço no mundo e ainda trazer para sua vida cotidiana os conhecimentos formais de modo que o desenvolvimento peculiar a todas as culturas humanas seja incorporado complementarmente as suas praticas sociais com autonomia, cidadania e a partir de relações menos assimétricas com a sociedade dominante e com o estado nacional. As teorias dos projetos etno-políticos dos povos indígenas contemplam um leque de possibilidades e processos estratégicos cuja finalidade é partilhar, agregar, convergir e complementar os seus conhecimentos tradicionais com os conhecimentos técnicos e científicos da escola, numa relação dialógica que permite o exercício político auto-sustentado, que garanta a eles as condições de serem agentes do desenvolvimento de suas comunidades e de seus povos.

Essa instrumentalização técnico-política da escola é parte da estratégia dos povos originários na luta por retomada de autonomia, entendida aqui como a capacidade de manejo do mundo, fragilizada pelo longo processo colonial opressor, e que agora inclui também o manejo do mundo branco, para o qual se faz necessário sua domesticação. A primeira etapa deste processo tem origem com as lutas de resistência física e militar do período mais violento da história colonial entre os séculos XVIII e XIX. A segunda etapa de resistência foi protagonizada pelos profetas indígenas nas primeiras décadas do século XX. O terceiro período de resistência foi marcado fundamentalmente por meio da aliança com brancos menos violentos, notadamente, com os missionários, durante todo o século XX. Nas décadas finais do século XX, somam-se aos missionários, alguns agentes das organizações não governamentais (ONGs) que na virada do milênio ganham força e até hoje ainda mantêm forte influência junto às comunidades e organizações indígenas da região.

A primeira década do século XXI é marcada destacadamente pela aproximação dos povos indígenas do mundo branco principalmente do governo, incluindo ocupação

de espaços em instituições públicas, nos três níveis de governo: municipal, estadual e federal. Esta nova estratégia política de envolvimento com as políticas do Estado brasileiro está relacionada e apoiada pelo grau de escolarização apresentada pelos indígenas da região, que os destacam no cenário local, regional e nacional.

Inferre-se desta breve síntese histórica de resistência e resiliência dos povos indígenas, a estratégia adotada nos últimos anos como um processo didático e político de retomada da capacidade de domesticação do mundo para seu manejo. No primeiro momento os missionários foram importantes para domesticar os outros brancos mais violentos e opressores. No segundo momento os indígenas passaram a domesticar a própria Igreja, ou seja, os missionários. Na atualidade estão trabalhando para a domesticação das ONGs, por meio dos seus agentes, e o próprio Estado, por meios de suas instituições e dirigentes.

Este processo permanente de domesticação do mundo (e não de dominação ou subjugação) é necessário para a retomada do manejo do mundo (autonomia), entendido fundamentalmente como a capacidade e garantia de livre circulação no mundo e a liberdade de viver dos indivíduos e dos grupos. Nesse caminho sócio-histórico, a escola foi escolhida como o principal instrumento de trabalho e de luta, por meio da qual querem garantir condições de comunicabilidade com o mundo dominante (língua portuguesa e/ou outras línguas), conhecer o funcionamento da sociedade dominante (para o manejo da relação) e para apropriar-se dos instrumentos úteis da sociedade dominante, principalmente os instrumentos de poder, dos quais, os saberes da escola, fazem parte. Segundo os indígenas do Rio Negro, a escola pode possibilitar o manejo, ainda que parcial ou mínimo, do poder da sociedade dominante, seja no campo do poder econômico, do poder político, do poder religioso e ou do poder acadêmico. Mas o interesse dos povos indígenas pelo poder não é para dominar o mundo, mas para garantir a autonomia de gestão interna de seus territórios, para a qual a escola deve provê-los de capacidade intelectual, técnica, política e econômica.

As culturas e as identidades tradicionais continuarão dando sentido e base espiritual a esta caminhada cósmica, mas, o bem estar, o bem viver e a felicidade dos indivíduos e grupos nos tempos pós-contado estão confiados à possibilidade de acesso e apropriação de técnicas e tecnologias do mundo moderno. A vida tradicional, embora, saudosa e dignificante, é qualificada como repleto de sofrimento, pelas dificuldades que impõe à sobrevivência diária dos indivíduos e grupos humanos. Mesmo que este sofrimento faça parte quase natural da vida, tal como foi criada e organizada nos

primórdios do mundo, segundo os mitos de criação, ele pode ser amenizado ou superado com a intervenção dos seres criados, e os brancos podem representar esta possibilidade real de superação do sofrimento, razão pela qual, seu mundo, seus conhecimentos e seus bens exercem tão forte sedução junto aos índios.

Em termos resumido, o percurso explicativo e interpretativo deste trabalho seguiu um caminho que levou em consideração o pressuposto inicial de que os povos indígenas são como qualquer outra sociedade humana, possuidores de capacidades de busca por permanente auto-superação em busca de melhores condições de vida, em termos de aperfeiçoamento de seus modos de vida. Isso implica também a busca de meios materiais e imateriais junto a outros povos e sociedades, neste caso em particular, as sociedades ocidentais modernas. Deste modo, esses mergulharam nas últimas décadas em busca do tempo e do espaço perdido ao longo do processo colonial, como forma de auto-superação e reconstrução do presente e do futuro, aproveitando-se das possibilidades e oportunidades que o mundo dos brancos oferece. As estratégias adotadas seguem um ritual gradativo de possibilidades, tendo como ponto inicial, a conquista e garantia de um espaço sociopolítico no cenário local, regional e nacional, por meio de organização pan-étnica e ocupação de espaços de poder político. Uma vez garantido o espaço sociopolítico no mundo (local, regional, nacional e global), do qual também querem ser sujeitos históricos, poderão discutir e definir em que condições (políticos e econômicos) querem manejar seu espaço frente ao mundo, principalmente frente ao Estado brasileiro.

Em termos pragmáticos, algumas possibilidades aparecem como indispensáveis para a continuidade deste processo de busca e luta dos povos originários do Alto Rio Negro, por seu espaço no mundo presente e futuro, tendo a escola como um instrumento relevante. A primeira possibilidade é potencializar a escola como meio de acesso a conhecimentos, bens e serviços do mundo moderno, sem desvalorizar e negar as culturas e identidades tradicionais, ao contrário, valorizando e contribuindo para a manutenção e a continuidade das mesmas. A segunda possibilidade é retomar o papel da família e da comunidade ou povo pela educação tradicional de seus membros. Ao longo do trabalho busquei demonstrar como ao longo de discussões e tentativas de implantação de escolas indígenas foi cometido um equívoco, querendo que a escola (modelo atual) resolvesse ou fosse responsável pela educação tradicional dos indígenas, da qual ela é totalmente incapaz por sua própria natureza institucional quando ela deveria fazer esforço para possibilitar o acesso adequado aos conhecimentos próprios de

interesse dos indígenas. Em consequência deste equívoco, as famílias e as comunidades indígenas foram transferindo suas responsabilidades e tarefas pela educação tradicional de seus filhos e membros à escola. É necessário, portanto, urgente recomposição desses papéis, para superar o equívoco e possibilitar novos avanços na construção de novas estratégias e possibilidades em ambos os campos.

Se de fato se quer uma escola que dê conta dos dois campos ao mesmo tempo e no mesmo espaço institucional, é necessário ter clareza que a escola atual, levando-se em conta seu papel histórico, sua função social e sua configuração institucional, não apresenta nenhuma condição para isso. Então será necessário inventar e criar outra escola ou outra instituição para isso, completamente diferente. Meu entendimento pessoal é de que essa possibilidade é mínima, na medida em que muitos conhecimentos tradicionais da educação indígena não são passíveis de serem escolarizáveis, institucionalizáveis ou publicizáveis. Estes só podem ser transmitidos por meios restritos das tradições, seguindo normas, procedimentos, princípios e regras morais associados e relações particulares entre indivíduos e grupos.

A outra possibilidade é avançar no entendimento sobre a interculturalidade como prática de vida. Antes de cobrar da escola indígena práticas pedagógicas interculturais ou multiculturais, é necessário que as sociedades como um todo, inclusive os povos indígenas, assumam essa responsabilidade e adotem como modo de vida. Tanto as sociedades não indígenas quanto as sociedades indígenas precisam levar a sério e a fundo esta possibilidade de construção de sociedades multiculturais e interculturais. No caso particular dos povos indígenas, ainda percebemos dificuldades de interação intercultural e multicultural mesmo entre eles. Entre as sociedades não indígenas é necessário superar a visão de que essa é uma questão da e para as minorias ou majorias dominadas. Pouco adianta que apenas as comunidades e as escolas indígenas se tornem interculturais ou multiculturais se as sociedades nacionais ou regionais e as escolas não indígenas também não forem. Por isso busquei insistir que a saída está em retomar o papel das famílias e comunidades na educação tradicional de seus filhos e membros e que a escola indígena, fundamentalmente se qualifique de forma adequada e coerente com os princípios de interculturalidade, de multiculturalidade e de intercientificidade, para possibilitar acesso aos conhecimentos não indígenas desejáveis e de livre interesse dos povos indígenas.

Foi seguindo este percurso analítico que cheguei a qualificar o percurso sócio histórico e sociopolítico dos povos indígenas do Alto Rio Negro na perspectiva de um

caminho que saiu de uma estratégia de resistência sempre ativa para uma atitude de resiliência construtiva e de empoderamento, marcada por processos de apropriação de tudo o que podem da sociedade colonizadora e dominante, para defesa de seus direitos e para construção e garantia de seu presente e futuro, articulando elementos desejáveis tanto das tradições quanto da modernidade disponíveis e ao seu alcance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, Bruce. 1996. "Territorialité, ethnopolitique et development: à propos du mouvement indien en Amazonie brésilienne" *Cahiers des Amériques Latines*, 23: 177-210.
- ALBERT, Bruce. 2000. "Associações Indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira". *Povos Indígenas no Brasil 1996-2000*. Em: RICARDO, Carlos Alberto. (org.). São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), p. 197-207.
- ALBERT, Bruce. 2002. "Introdução: cosmologias do contato no Norte-Amazônico". In: Bruce Albert e Alcida Ramos (org.). *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado.
- ALBERT, Bruce & RAMOS, Alcida. 2002. *Pacificando o Branco: cosmologias no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora Unifesp.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. 2007. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço de subjetivação na resistência*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- ALMEIDA, R. E. de. 1997. *O Diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*. Brasília: Ed. UNB.
- ALTHUSSER, L. 1998. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- ALVES, Jean Paraíso. 2007. *Em busca da cidadania: escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países americanos (Brasil e México)*. Tese de Doutorado. Brasília: Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – UNB.
- ALVES DA SILVA, Pe.ACIONÍLIO Bruzzi. 1979. *As Tribos do Uaupés e a Civilização Brasileira – O método civilizador Salesiano – O índio tem o direito de ser índio ou de civilizar-se?* Belém/PA.
- ALVES DA SILVA, Pe.ACIONÍLIO Bruzzi. 1977. *A civilização indígena do Uaupés – observações antropológicas, etnográficas e sociológicas*. Roma: LAS.

- ANDRELLLO, Geraldo. 2005. "Texto contracapa". In WRIGHT, Robin. 2005. *História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA.
- ANDRELLLO, Geraldo. 2006. *Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: NUTI.
- ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. 2005. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena*. Dissertação de Mestrado em Educação. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso.
- APEL, K. O. 1985. "El *a priori* de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética". In: *La Transformación de la Filosofía*, do mesmo Autor, tomo II, Madri, Tauros Ediciones S.A.
- ARAÚJO, Ana Valéria (org.). 2006. *Povos Indígenas e a Lei dos "Branços": o direito à diferença*. Brasília: MEC/SECAD e LACED-MN. (Coleção Educação para Todos).
- ARCHER, M. 1979. *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications.
- ARCHER, M. 1980 (1982). "The sociology of educational systems. In: BOTTOMORE, T.; NOWAK, S. & SOKOLOWSKA, M. *Sociology of the state of art*. Londres: Sage Publications.
- ÁRIES, Phillipe. 1981. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- ARNDT, H. W. 1978. *The Rise and Fall of Economic Growth*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ARNDT, H. W. 1981. "Economic Development: A Semantic History". In: *Economic Development and Culture Change* 29 (3), 457-466.
- ASSIS, Enêida Correia de. 1981. *Escola indígena, uma "frente ideológica"?* Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília.
- ATHIAS, Renato e PINTO, Regina Pahim (orgs.). 2008. *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas*. São Paulo: Contexto (Série Justiça e Desenvolvimento).

- AZCONA, Jesus. 1989. *Antropologia II. A cultura*. Petrópolis: Vozes – Coleção Introdução e Conceitos.
- ALVAREZ, Gabriel O. – 2004. “Sateré-Mawé: do movimento social à política social”.
Em: *Série Antropológica* n. 366. Universidade de Brasília: Departamento de Antropologia.
- BHABHA, Homi K. 1980. *O local da cultura*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- BAINES, Stephen G, 1991. *E a FUNAI que sabe: A Frente de Atração Waimiri-Atroari*, Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi/CNPq/SCT/PA.
- BAINES, Grant Stephen. 1996. *A resistência Waimiri-Atroari frente ao indigenismo de resistência*. Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília: Série Antropológica, n.211.
- BALANDIER, Georges. 1951. “The Colonial Situation”. In: Immanuel Wallerstein (ed.) Jhon Wiley e Sons. *Social Change*, Inc. New York.
- BALANDIER, Georges. 1993. *A Noção de Situação Colonial*. Em: Caderno de Campo.
- BALANDIER, Georges. 1971[1976]. *As dinâmicas sociais: sentido e poder*. Difel: São Paulo.
- BALANDIER, Georges. 1997. *A desordem-elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BAQUERO, Rute V. A. 2005. “Empoderamento: questões conceituais e metodológicas”. In: *Revista Debates*. NUPESAL/UFRGS. N.1, dez. Poá: UFRGS/Escritos, V. 1. Pág. 69-84.
- BARLACH, L. 2005. *O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: USP
- BARTH, Fredrik. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference*. London, G. Hallen & UM WIN.
- BARTH, Fredrik. 2000 “O guru, o iniciador e outras variações antropológicas” In: Lask Tomke (org.). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- BARTOLOMÉ, Miguel. 1998. “Procesos civilizatórios, pluralismo cultural y autonomias

- étnicas em América Latina”. Em: *Autonomia étnicas y Estados Nacionales*, M. Bartolomé, A. Barabas (coord), Mexico: Conaculta – INAH.
- BARTOLOMÉ, Miguel. 1996 “Movimientos etnopolíticos y autonomias indígenas em México”. Em: Série Antropológica, 209. Departamento de Antropologia/Universidade de Brasília.
- BARTOLOMÉ, Miguel. 2002. “Movimientos índios en América Latina: Los Nuevos Processos de Construcción nacionalitária”. Séire Antropológica, 321. Departamento de Antropologia/Universidade de Brasília.
- BARTOLOMÉ, M. e ROBINSON, S. 1971. “Indigenismo, dialética e consciência étnica”. In: Junqueira Carmem & Carvalho, Edgard (orgs). *Antropologia e Indigenismo na América Latina*. São Paulo, Cortêz.
- BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. 1996. “Os predicados do desenvolvimento e a dimensão geométrica variável de autoctonia”. Ms.
- BARROS, M.C.D.M. 2004. “A missão summemr Institute od Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)”. In: *Revista de Antropologia*, v. 47, n° 1, São Paulo (Scielo Brasil).
- BARROS, M.C.D.M. 1993. “Educação Bilíngüe, Lingüística e Misssionários”. In: *Boletim de Antropologia do MPE*, v. 9, n° 2.
- BARROS. M.C.D.M. 1993. *Lingüística Missionária: Summer Institute od Linguistics*. Tese de Doutorado. IFCS da UNICAMP.
- BAUMAN, Zigmunt. 1998. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BECK, Ulrich. 1998. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BENEDICT, Ruth. 2000. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- BENGOA, José. 2007. *La emergência indígena en América Latina*. Chlie: FCE. N. 321, Universidade de Brasília: Departamento de Antropologia.
- BEOZZO, J.O. 1983. *Leis e regimentos das missões: política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola.

- BERGAMASCHI, M. A. 2001. "Educação Escolar Indígena no século XX". In: Stephanou e Bastos (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Tomas. 1987. A construção social da realidade (Tratado de sociologia do conhecimento). 7º. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- BLAUNER, Robert. 1969. "Internal Colonialism and Ghetto Revolt". In: *Social Problems*, 16 (4), PP.393-408.
- BOBBIO, Norberto. 1997. *O intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. 1982. *América Latina: etnodesarrollo, etnocidio*. Costa Rica: FLASCO.
- BONFIL BATALLA, G. 1981 "El pensamiento político de los índios en América Latina". Anuário Antropológico / 79. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BORGES, P H. P. 1997. *Para lembrar do nosso povo. Escolarização e Historicidade Guarani Mbyá no Jardim das Flores*. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP Mimeo.
- BORHEIM, G. 1987. "O conceito de tradição". In: *Tradição-Contradição*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BOURDIEU, Pierre. 1974. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- BOURDIEU, Pierre. 2004. *O poder simbólico*. 7a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOTTOMORE, T. B. 1978. *Introducción a la sociología*. Barcelona: Edições Península.
- BROWN, M.F. 1995. "On resisting resistance. *American Anthropologist*, v. 98, n.4, p.729-749.
- BUCHILLET, Dominique. 1993. *Os índios tucano e o Projeto Calha Norte*. Brasília, mimeo.
- BUCHILLET, Dominique. 1983. *Maladie et mémoire des origines ches les Desana Du Vaupés. Conceptions de la maladie ET de la thérapeutique d'une société amazonienne*, Nanterre. Tese (Doutorado), Université de Paris X.

- BUCHILLET, Dominique. 1990. “Los poderes del hablar: terapia e agresion chamânica entre los índios Desana del Vaupés brasileiro”. In: BASSO, E. & SHERZER, J. (Ed.). *Las culturas latinoamericanas através de su discurso*. Quito: s.n., p. 319-54.
- BUCHILLET, Dominique. 1991. “Pari Cachoeira: o laboratório Tukano do projeto Calha Norte”. In: RICARDO, C.R (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil 1997-1990*. São Paulo: CEDI, p. 107-15.
- BUCHILLET, Dominique. 1995. “Contas de vidro, enfeites de branco e ‘potes de malária’: epidemiologia e representações de doenças infecciosas entre os Desana. In: *Série Antropologia 187*. Brasília, Departamento de Antropologia, p. 1-24.
- BURKE, Peter. 2005. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- CABALZAR, Flora. 2010. *Até Manaus, até Bogotá, os tuyuka vestem seus nomes como ornamentos: geração e transformação de conhecimentos a partir do Alto Rio Tiquié*. Tese de Doutorado em Antropologia Social.
- CALIL, L. Peixoto. 2002. *Desenvolvimento Socioeconômico Local: Relações Solidárias na Pequena Produção*. Recife, mimeo.
- CAMARGO, D.M.P; ALBUQUERQUE, L.B. 2006. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27 p. 445-469, maio/ago, 2006.
- CAMAROFF, Jean. 1985. *Body of Power, Spirit of Resistance. The culture and history of a South African People*. Chicago: University of Chicago Press.
- CARDOSO, Vanderley Dias. 2011. *A história da educação escolar para o Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- CARDOSO DE OLIVERIA, Roberto. 1976a. *Do Índio ao Bugre*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1962. “Estudo das Áreas de Fricção Interétnica no Brasil”. Em: *América Latina*, Rio de Janeiro, Ano V.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1976b. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1978 “Índio na consciência nacional” “a noção de Colonialismo Interno na etnologia”. Em: *A sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. [1964] 1981. *O índio e o mundo dos brancos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1996. “Introdução: a noção de fricção interétnica” “A Empresa e o índio”. Em: *O índio e o mundo dos brancos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2003. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 1972. *Urbanización y tribalismo*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2000. *Ação indigenista, eticidade e o diálogo interétnico*. Scielo Brasil: Estudos Avançados, vol. 14 no.40. São Paulo: Setembro/Dezembro.
- CASANOVA, P.G. 2002. *Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petrópolis: Vozes, Clacso e LPP/UERJ.
- CASTELLS, M. 1999. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- CARVALHO, Edgar de Assis, 1989. “As relações entre educação e os diferentes contextos culturais”. In: *Didática*. Marília: UNESP. vol. 25, pp. 19-26.
- CHAUÍ, Marilena. 1994. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- COHN, Clarisse. 2001. “Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: *Cadernos de campo*. São Paulo, v.10, n.9, p.13-26.
- COMENIUS, J. A. 1997 [1632]. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- CONWAY, M. – 1998. El Inventario de La Experiencia: memoria e identidad. In: PAEZ, D. et alli – *Memorias Colectivas de Procesos Culturales y Políticos*. Univ. del País Vasco, Bilbao.
- COSTA, Maria das Graças. 2008. *O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo*. Tese de doutorado em Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

- COSTA, Sérgio. 1997. “Categoria analítica ou posse-portout político-normativo: Notas bibliográficas sobre o conceito de sociedade civil. BIB, n. 43.
- COTU, D. L. 2002. “How resilience works. *Harvard Business Review*. May, 46-54.
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro. 1990. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília.
- CUNHA, M. C. da. 1993. “Imagens de índios do Brasil: o século XVI”. In: PIZARRO, Ana (org.). *América Latina: palavras, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial da América Latina; Campinas: Ed. Unicamp.
- CUNHA, M. C. da. 1995. “O futuro da questão indígena”. 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.
- CUNHA, M. C. da. 2002. “Apresentação”. In: ALBERT, B.; RAMOS, A (org.). 2002. *Pacificando o branco: Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado.
- CUNHA, M. C. da. 1992. *História dos índios no Brasil* (org.). São Paulo: Companhia das Letras.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. 1995. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Mimeo
- D`ANGEIS, Wilmar. 2008. “Educação escolar indígena? A gente precisa ver”. In *Ciência e Cultura. Temas e Tendências. Cultura Indígena. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Ano 60. N.4. Rio de Janeiro: SBPC, págs. 28-31.
- D`ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.). 1997. *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: ABL/Mercado de Letras.
- DEWEY, John. 1971. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramento.
- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. 1998. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Ediciones Abya-Yala.

- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. 2000. “Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias”. In *Revista Brasileira de Educação*. N. 13.
- DIAS DE PAULA, Eunice. 1999. “A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena”. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.49, Dezembro/99, pp. 76-91.
- DIETZ, Gunther. 1995. *Teoría y Práctica del indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México*. Quito-Ecuador/México-México: Abya-Yala/III.
- DYCK, Noel. 1997. *Differing Visions: administering Indian residential Schooling in Prince Albert 1867-1995*. Halifax: Ferwood: Prince Albert Grand Council.
- DOMINGUES, A. 2000. *Quando os índios eram vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- DOUGLAS, Mary. 1991. *Pureza e Perigo*. Lisboa. Edições 70.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. 1978 (1952). São Paulo: Melhoramento/FNME.
- DURKHEIM, E. e M. Mauss. 1988. “Algumas Formas Primitivas de Classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas”. Em M. Mauss, *Ensaio de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva.
- DURKHEIM, Emile. 1973. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.
- ELIAS, Norbert. 1994 (1990, 1939). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ELIAS, Norbert. 1978 (1970). *What is Sociology?* Nova York: Columbia Press.
- ELOY, Ludivine & LASMAR, Cristiane. 2011. “Urbanização e Transformação dos sistemas indígenas de manejo de recursos naturais: o caso do Alto Rio Negro (Brasil). In: *Acta Amazônica*, vol. 41 (1): 91-102.
- ESCOBAR, Arturo. 1998. *La invención del tercer mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Editora Norma.
- ESCOBAR, Arturo. 2000. *El final del salvaje*. Bogotá: CEREC, ICAN.

- ERIC, Hobsbawm e RANGER, Terence. 1997. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FARAGE, Nádia. 1991. *As Muralhas do Sertão: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. RJ.: Paz e Terra; ANPOCS.
- FARIA, Ivani Ferreira. 2003. *Território e Territorialidades Indígenas do Alto Rio Negro*. Manaus: EDUA.
- FERNANDES, Florestan. 1966. “Notas sobre a educação na sociedade tupi-nambá”. In: Fernandes, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus Edusp, pp.144-201.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 1992. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: PPGAS/USP.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. 2001 “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, pp. 71-111.
- FOUCAULT, Michel. 1990. *Microfísicas do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel. 2004/1997. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes.
- FURTADO, Celso. 2003. *Raízes do Subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FREIRE, Paulo. 1979. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Nunes.
- GADAMER, H.G. 2002. *Verdade e Método*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GAGLIARDI, José Mauro. 1989 *O Indígena e a República*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
- GALLI, Matilde C. 1993. *Antropologia Culturale e processi educativi*. 1ª ed., Scandicci (Firenze), Nuova Itália. In: Dayrell, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, pp. 23-38.
- GALLOIS, D.T. 2001a. “Sociedades indígenas e Desenvolvimento: Discursos e práticas, para pensar a tolerância”. In: *Povos Indígenas e Tolerância*:

- Construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- GALLOIS, D.T. 2001b. “Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escolas”. In: *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. Série Antropologia e Educação (Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira, organizadoras). São Paulo: Global.
- GALVÃO, Eduardo. 1959. “Aculturação Indígena no rio Negro”. Em: *Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi*. Antropologia, 7, pp. 1-60.
- GALVÃO, Eduardo. 1979. *Encontro de Sociedades*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALVÃO, Eduardo. 1976. “Encontro de Sociedades tribal e nacional Rio Negro, Amazonas”. Em: Schadem, Egon. *Leituras de Etnologia Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. 1990. "Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos". In *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México. Grijalbo.
- GARMEZZI, N. 1993. *Children in poverty: resilience despite risk*. Psidriatry 56, 127-136.
- GARNELO, Luiza. 2003. *Poder, Hierarquia e Reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz.
- GEERTZ, Clifford. 1991. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.
- GOW, P. 1991. *Of mixed Blood*. Kinship and history in Peruvian Amazon. Oxford: Clarendon Press.
- GOFFMAN, Erving. 1974. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- GRAMSCI, A. 1975. *Quadernidel Cárcere*. Turim: Einaudi.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. 2008. *Olhar Longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de doutorado em antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). 2006. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC e UNESCO.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. 2006. “Educação escolar indígena: a história no governo federal”. In RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: ISA.

- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. 1997. *Antropologia e educação: Origens de diálogo*. SCIELO Brasil, Cadernos CEDES, vol. 18, n.43, Campinas, Dec.1997.
- HABERMAS, J. (1989) *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Biblioteca Tempo Universitário 84, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda.
- HALL, Stuart. 2004. *A identidade cultural na Pós-modernidade* (2ª edição, tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). Rio de Janeiro: DP&A.
- HILL, Jonathan. 1996. "Introduction, in Jonathan D. HILL (org.). *History, Power, and Identity. Ethnogenesis in the Americas, 1592-1992*. Iowa City: University of Iowa Press, pp. 1-19.
- HOBBSBAWM, Eric. 1997. "Introdução – A invenção das tradições". In: HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. 1997 *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HONNETH, Axel. 2003. *Redistribution or Recognition? Political-Philosophical Exchange*, co-authored with Nancy Fraser. Verso.
- HONNETH, Axel. 1996. *The Struggle for Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- HOWARD, Catherine V. 2002. "A Domesticação das Mercadorias: Estratégias Waiwai". Em: Albert, B., & Ramos, A.R. (orgs.) *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*, São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado.
- HUGH-JONES, Stephen. 1981. "História del Vaupés". In: *Maguarí*, I, Bogotá, pp. 29-51.
- HUTTON, W; GIDDENS, A. (Eds.). 2004. *No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global*. Rio de Janeiro, Brasil: Record.
- KRENAK, Ailton. 1992. "Natureza é sagrado: a discussão espiritual da consciência". In: UNGER, N. M. (org.). *Fundamentos filosóficos do pensamento ecológico*. São Paulo: Loyola.
- KOCH-GRUMBERG, Theodor. 2005. *Dois anos entre os indígenas. Viagens no Noroeste do Brasil (1903-1905)*. Manaus: EDUA/FSDB.

- KYMLICKA, Will. 1996. “Las Políticas del Multiculturalismo”. In *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona, Paidós.
- LASMAR, Cristiane. 2005. *De Volta ao Lago do Leite: Gênero e Transformação no Alto Rio Negro*. São Paulo: Editora UNESP e ISA; Rio de Janeiro: NUTTI.
- LEACH, Edmund Ronald. 1996/1968. *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- LEITÃO, Rosani Moreira. 2005. *Escola, identidade étnica e cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México)*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Américas da Universidade de Brasília.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1976. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis, Vozes.
- LITTLE, Paul E. 2002. “Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da Territorialidade”. N. 322, Série Antropológica. Brasília.
- LITTLE, Paul E. 2010. “Prólogo Os conhecimentos tradicionais no marco da interculturalidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo”. In: *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade*. Paul E. Little (org.). São Paulo: Annablume.
- LOPES DA SILVA, Aracy. 2001 “Uma antropologia da educação no Brasil”. In: Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall Leal (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, pp. 29-43.
- LOPEZ Y RIVAS, Gilberto. 2005. *Teses em torno da autonomia dos povos indígenas*. México: Biblioteca Era.
- LOPEZ Y RIVAS, Gilberto. 2004. *Autonomias: democracia o contrainsurgencia*. México: Biblioteca Era.
- LUCIANO, G. J. S. 2006. *Projeto é como branco trabalha. As lideranças que se virem para nos ensinar*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: UNB.
- LUCIANO, G. J. S. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: SECAD/MEC; LACED/Museu Nacional.

- LUCIANO, G. J. S. 2010. *Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira*. Texto apresentado na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, realizada em Brasília e postado no site www.cinep.org.br.
- LUCIANO, G. J.S; WENTZEL, S. 2003. *O desafio da auto-gestão das terras indígenas na Amazônia Brasileira: o caso do Alto e Médio Rio Negro*. Texto apresentado no Seminário GTZ “Modelos de Desarrollo Indígena”, em Santa Cruz, Bolívia, 13-19 de outubro de 2003.
- LUCIANO, G. J. S. 2001. “Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM”. In: *Antropologia, História e Educação a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (organizadoras). São Paulo: Global.
- LUCIANO, G. J. S.; OLIVEIRA, J.C. de; HOFFMANN, Maria (orgs.). 2010. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: CINEP (Série Saberes Indígenas).
- LUTHAR, S. 2000. “The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work”. *Child Development*, 71 (3), p. 543-558.
- MAHER, Terezinha Machado. 1990. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...- subsídios para um curso de português oral em contexto indígena*. Tese de Mestrado em Lingüística.
- MAIA, Marcus. 2006. *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. Brasília: MEC/SECAD e LACED-MN. (Coleção Educação para Todos).
- MARÉS, Carlos Frederico. – 1983. “A cidadania e os índios” In: *O índio e a cidadania*, Comissão Pró-Índio/SP, pp. 44-51. São Paulo, Brasiliense.
- MATOS, M. H. O. 1997. *O Processo de Criação e Consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília.
- MAUSS, Marcel. 1969. *Transmission de la cohesion sociale: tradition, éducation*. PARIS : Les Edition de Minuit.
- MAUSS, Marcel. 2000. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva.
- MELATTI, Julio César. 2002. “Diálogos Jê: a pesquisa krahô e o projeto Haward Museu Nacional”. In: *Mana*, v.8, n. 1, pp. 181-193.

- MELATTI, Julio Cezar. 1996. *Índios da América do Sul: Áreas Etnográficas*. Disponível no site: <http://www.geocities.com.juliomelatti/>
- MELATTI, Julio César. 1984. “A antropologia no Brasil: um roteiro”. In: *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n. 17, pp. 3-52.
- MELGUEIRO, Edilson Martins. 2009. *Expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos baníwa*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília: Universidade de Brasília.
- MELIÁ, Bartolomeu. 1979. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola.
- MELIÁ, Bartolomeu. “Educação indígena na escola”. In *Caderno Cedes*, ano XIX, n.49, Dezembro/1999.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. 2009. *Educação ameríndia: a dança e a escola guarani*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- MODESTI, João. 1975. *Uma pedagogia perene*. São Paulo: Editorial Dom Bosco.
- MOREIRA NETO, C. de Araújo. 2005. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI.
- MORIN, Edgar. 1998. *Introducción al pensamiento complejo*. 2. ed. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MULLER, Sofia. 1952. *Beyond Civilization*. Woodworth: Brown Gold Publication.
- MUNDURUCU, Daniel. 2010. *O caráter educativo do movimento indígena (1970-1990: visão de mundo dos fundadores do movimento*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP).
- NASCIMENTO, Rita Gomes. 2010. *Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba*. Tese de Doutorado em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- NASH, Denison. 1996. *Anthropology of Tourism*. Kidlington: Pergamon Press.
- NIMUENDAJÚ, Curt. 1982. *Textos Indigenistas*. São Paulo: Editora Loyola.
- NISBET, Robert A. 1985. *História da Idéia de Progresso*. Brasília: Editora UNB.
- NOBRE, Domingos. 2005. *História da Educação Escolar Indígena no Brasil*. Texto extraído de: “Escola indígena guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de uma experiência de formação continuada”, tese de Doutorado em educação. Niterói: UFF.

- OLIVEIRA, Ana Gita. 1995. *O mundo transformado: Um estado da 'Cultura de Fronteira' no Alto Rio Negro*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi (Coleção Eduardo Galvão).
- OLIVEIRA, Ana Gita; POZZOBON, Jorge e MEIRA, Márcio. 1994. "Relatório Anuário – Área Indígena Médio Rio Negro, Rio Apapóris e Rio Téa".
- OLIVEIRA, João Pacheco (org.). 2004. "Uma Etnologia dos 'índios misturados'?: Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". In: *A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa. Livraria/LACED.
- OLIVEIRA, João Pacheco. 2002. "Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais". Em A. C. de Souza Lima e M. Barroso-Hoffman (orgs.), *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro. Contra Capa Livraria / LACED.
- OLIVEIRA, João Pacheco. 1999. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, João Pacheco. 1988. "O nosso governo". *Os Ticuna e o Regime Tutelar*. São Paulo: Marco Zero.
- OLIVEIRA, João Pacheco e ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. 2006. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/SECAD e LACED-MN. (Coleção Educação para Todos).
- OLIVEIRA, Maria das Dores. 2006. *Ofayé, a língua do povo do mel: Fonologia e Gramática*. Tese de Doutorado em Linguística. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade. 2005. *Os programas de educação escolar indígena no Alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)*. Dissertação de Mestrado em Educação. Manaus: Universidade Federal do Amazonas.
- OTNER, S.B. 1995. "Resistance and problem of ethnographic refusal. Comparative Studies. In *Society and History*, v. 37, n. 1, p. 173-193.
- PALADINO, Mariana. 2006. *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas ticuna, Amazonas*. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- PARSONS, T. & PLATT, G. 1973. *The American university*. Cambridge: Harvard University Press.
- PARSONS, Talcott. 1965. *The Social Systems*. London : The Free Press of Glencoe.
- PAULINO, Marcos. 2008. *Povos indígenas e ações afirmativas : o caso do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação: Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- PAZ, Octávio. 1979. *Conjunções e disjunções*. São Paulo: Perspectiva.
- PERES, S. Clemente. 2003. *Cultura, Política e identidade na Amazônia: o associativismo indígena no Baixo Rio Negro*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas: IFCH/UNICAMP.
- PEREZ, Andréa Lisset. 2007. “Escola indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos”. In. *Perspectiva*. Florianópolis, v.25, n.1, 227-244, jan/jun.2007.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. 1992. “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, FAPESP, SMC, p. 115-132.
- POVINELLI, E. A. 2001. *The cunning of recognition: Indigenous Alterities and the Marking of Australian Multiculturalism*. London: The University of Durham & London.
- PRINS, Gwin – 1992. “História Oral”. In: PETER, BURKE, *A escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp.
- QUINTANEIRO, Tania. 2001. “Emile Durkheim”. In: *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 67-105.
- RAMOS, Alcida Rita. 1990. *Memórias Sanumá: Espaço e Tempo em uma Sociedade Yanomami*. São Paulo: Marco Zero; Brasília: UnB (343p.).
- RAMOS, Alcida Rita. 1991. “Os direitos do Índio no Brasil na encruzilhada da cidadania” In: *Série Antropológica*, n. 116, Universidade de Brasília: Departamento de antropologia.

- RAMOS, Alcida Rita. 1998. *Indigenism, Ethnic Politics in Brazil*. Visconsin: The University of Visconsin Press.
- RAMOS, Alcida Rita. 2000. "The commodification of the Indian", *Série Antropológica* 281: Departamento de Antropologia/Universidade de Brasília.
- RAMOS, Alcida Rita. 2008. GT 26 – Narrativas e percepções nativas das relações de contato com os brancos. Comentários como debatedora.
- RAMOS, Alcida Rita, SILVERWOOD-COPE, Peter & OLIVEIRA, Ana Gita. 1980. "Patrões e Clientes: Relações Intertribais no Alto Rio Negro". Em: RAMOS, Alcida Rita, *Hierarquia e Simbiose: Relações Intertribais no Brasil*. São Paulo: Hucitec.
- RAMOS, Alcida Rita. 1995. "O índio hiper-real". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. N. 28, 1995: 05-15.
- RECONDO, David. 2007. *La política del Gatopardo. Multiculturalismo y Democracia en Oaxaca*. México: CIESAS (Publicaciones de La Casa Chata).
- REIS, A. C. Ferreira. 1942. *A Conquista Espiritual da Amazônia*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas.
- REPETTO, Maxim. 2011. Entrevista concedida ao Fabián Flores, editor de ISEES publicado em 28 de julho de 2011.
- REPETTO, Maxim. 2002. *Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade de Brasília.
- REZENDE, Márcia Maria Spyer. 1992. *El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía*. Tese de Doutorado em Geografia Humana. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- REZENDE, Justino Sarmiento. 2007. *Escola indígena municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.
- REZENDE, Justino Sarmiento. 2010. *A educação na visão de um tuyuka*. Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco.
- RICARDO, Beto e ANTONGIOVANNI, Marina (ors.). 2008. *Visões do Rio Negro: construindo uma rede socioambiental na maior bacia (cuenca) de águas pretas do mundo*. São Paulo: Instituto Socioambiental.

- RIBEIRO, Darcy. 1979. "Fronteiras da Civilização. A Amazônia extrativista". Em: *Os Índios e a civilização*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- RIBEIRO, Darcy. 1968. *O processo civilizatório*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- RIBEIRO, Darcy. 1970/1966. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras (reedição 1996).
- RIBEIRO, Gustavo Lins. 2000. *Cultura e Política no Mundo Contemporâneo*. Brasília: Editora da UnB.
- RIBEIRO, Gustavo Lins. 2003. "Cosmopolíticas". *Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- RIBEIRO, R. Janine. 1968. "Apresentação a Norbert Elias". In: *O processo civilizatório*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- RIVIÈRE, Peter. 1984. *O Indivíduo e a Sociedade na Guiana: um estudo comparativo da organização social ameríndia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (C.U.P. 1984).
- RUTTER, M. 1991. "Resilience: Some conceptual considerations". Trabalho apresentado em Initiatives Conference on Fortering Resilience, Washington, D.C., dez' 1991.
- SACHS, Ignacy. 1986. *Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir*. São Paulo: Edições Vértice.
- SAHLINS, Marshall. 1998. *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SAHLINS, Marshall. 1997. "O 'Pessimismo Sentimental' e a Experiência Etnográfica: Porque a cultura não é um 'objeto' em via de extinção". *Mana* 3 (2).
- SAHLINS, Marshall. 2001. *Como pensam os nativos* (tradução de Sandra Vasconcelos). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SALVIANI, Roberto. 2002. *As Propostas para Participação dos Povos Indígenas no Brasil em Projetos de Desenvolvimento Geridos pelo Banco Mundial: um ensaio de Análise Crítica*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional.
- SANCHIS, Pierre. 1995. "A crise dos paradigmas em antropologia".

- SANTOS, Boaventura de Souza. 1985. Um discurso sobre as ciências. Coimbra: Cortez Editora.
- SANTOS, Boaventura de Souza. 2003. “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. In: SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os Caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SANTOS, Milton. 2002. “O retorno do território”. In: *Território: Globalização e Fragmentação*. São Paulo: 5ª edição. Editora Hucitec.
- SANTOS, Milton. 1997. “O espaço: sistema de objetos, sistemas de ação”. In: *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec (2ª Edição).
- SAPIR, Edward. 1870 “Cultura ‘Autêntica’ e ‘Espúria’”. In Donald Pierson (org.), *Estudos de Organização Social*. São Paulo: Livraria Martins Editora.
- SCHADEN, Egon. 1945. “Educação e magia nas cerimônias de iniciação”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 3, n.8, pp. 271-274.
- SCHADEN, Egon. 1976. “Educação Indígena”. In: *Problemas Brasileiros*. São Paulo, v.14, n.152, p.23-32.
- SILVA, Cristian Teófilo da. *Indigenismo como ideologia e prática de dominação: apontamentos teóricos para uma etnografia do indigenismo em perspectiva comparada*. Mimeo.
- SOARES, D’Azevedo. 1933. *Pelo Rio Mar*. Rio de Janeiro: Estabelecimento de Artes Gráficas C. Mendes Júnior.
- SOUZA LIMA, A. C. 2002. “Tradição de conhecimento para gestão colonial da desigualdade: reflexões a partir de administração indigenista no Brasil”. Em: FELDMAM-BIANCO, Bela; BASTOS, Cristiana & ALMEIDA, Miguel Vale de. (orgs), *Tensões coloniais, reconfigurações pós-coloniais*. Lisboa.
- SOUZA LIMA, A. C. 1995. *Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- SOUZA LIMA, A.C; BARROSO-HOFFMANN, M. 2006. *Povos Indígenas e ações afirmativas no Brasil*. WWW.laced.mn.ufrj/trilhas (acessado em 07/06/2010).
- SPIVAK, G.C. 2010. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- STAVENHAGEN, Rodolfo. 1984/1985. *Etnodesenvolvimento: Uma Dimensão Ignorada no Pensamento Desenvolvimentista*. Anuário Antropológico/1984/1985. Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense.
- STERN, S. – 2000. “De la Memória Suelta a la Memória Emblemática: hacia el Recordar Y el Olvidar como Processo Histórico (Chile, 1973-1998)”. In OLGUÍN, M., *Memória para um Nuevo Siglo*. Editorial LOM, Santiago do Chile.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. 2001. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da. LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. (Orgs). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari.
- TASSINARI, A. M. I. 2008. “A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira”. In: *Ilha Revista de Antropologia*. Capa, vol. 10, no. 1.
- TAUKANE, Darlene. 1996. *A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Dissertação de Mestrado em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- TAYLOR, Charles. 1993. *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica.
- THOMPSON, Paul. – 1992. *A voz do passado*. Rio de Janeiro Paz e Terra.
- TODOROV, Tzvetan. 1991. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- TOURAINÉ, Alain. 2009. *Crítica da modernidade*. Tradução Ella Ferreira Edel. 9 ed. Petrópolis, RJ.
- TRUMAN, Harry. 1964. *Public Papers of the Presidents of the United States, Harry S. Truman*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- TSUPAL, Nancy Antunes. 1978. *Educação indígena bilingue, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília.
- TUBINO, Fidel. 2004. “Foro de educación, Ciudadania e Interculturalidad: Memória Del I Foro Latinoamericano de políticas públicas em educación (Miguel

- Angel Rodrigues, compilador). Cuetzala Del Progreso Puebla: Secretaria de Educación de Puebla.
- TURNER, T. (org.). 1993. *Cosmology, values, and inter-ethnic contact in South America*. South American Indian Studies (Bennington), n. esp. 1993.
- TYE, T. W. 1979. The bible translation strategy: in analysis of its spiritual impact. Papua New Guinea, SIL.
- UNITED NATIONS. 1951. Department of Social and Economics Affairs: *Measures for the Economic Development of Underdeveloped Countries*, Nueva York, United Nations.
- WAGNER, Roy. 2006. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac e Naify. Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales.
- WALLER, M.A. 2001. “Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept.” *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290-297.
- WALSH, F. 1998. *Strengthening family resilience*. New York: the Guilford.
- WEBER, Max. 1982. *Ensaio de Sociologia*. Org. In. H.H. Gerth e Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- WEIGEL, V. A. C. 2000. *Escolas de Branco em Malocas de Índio*. Manaus: UFAM/EDUA.
- WEIGEL, V. A. C & RAMOS, José Ademir. 1993. “O processo educativo dos internatos para os índios do Alto Rio Negro – Amazonas”. Em: SEKY, Lucy (org), *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- WENTZEL, Sondra. 2004. “Complementando perspectiva ‘de fora’ e ‘de dentro’: Observações antropológicas sobre os projetos voltados para povos indígenas do Programa Piloto (PPG7). Em: *Revista Antropológicas*, Ano 8, V. 15 (2).
- WILLEMS, Emílio. 1938. “Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais”. In: *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo. Vol. 5, n. 49, pp. 5-34.
- WOORTMANN, E. F. – 2001. “Identidade e Memória entre Teuto-Brasileiros”. In: *Horizontes Antropológicos*, UFRGS, no. 14, Porto Alegre.
- WOORTMANN, E. F. – 1998. “Homens de Hoje, Mulheres de Ontem: gênero e

- Memória no seringal”. In: FREITAS, C.: *Anais do I Seminário e da II Semana de Antropologia da UCG*. Ed. UCG, Goiânia.
- WOLF, E. R. 2003. *Antropologia e Poder: Contribuições de E. R. Wolf*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- WRIGHT, Robin. – 2002. “Ialanawinai: O branco na história e mito baniwa”. Em: ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida, *Pacificando o branco. Cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Editora UNESP. P.421-468.
- WRIGHT, Robin. 2004. “The Wicked and the Wise Men: Witches and Prophets in the History of the Baniwa”. In: Neil WHITEHEAD e Robin M. WRIGHT (orgs) *In Darkness and Secrecy: The Anthropology of Assault Sorcery in Amazonia*. Duke University Press.
- WRIGHT, Robin. 2005. *História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA.
- WRIGHT, Robin. 1992. “Uma conspiração contra os civilizados: História, Política E Ideologias dos Movimentos Milenaristas dos Arawak e Tucano no Noroeste Amazônico”. Em: *Anuário Antropológico*, 89, pp. 191-234. Campinas, SP.
- VAZ FILHO, Florêncio. 2010. *Povos indígenas e etnogêneses na Amazônia*. Tese de doutamento em Ciências Sociais/Antropologia. Salvador: Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (orgs.). 2001. *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: DEDOC/FUNAI e NCEI/ALB.
- VELOSO, Geraldo. 2007. *Educação Escolar Indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da escola estadual indígena São Miguel – Iauaretê (AM)*. São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- VERDUM, Ricardo. 2006. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Brasília: CEPAC/UNB.
- _____. 2002. “Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento dos povos indígenas: a contribuição do Subprograma Projetos Demonstrativos

(PDA)”. Em: SOUZA LIMA, A. C. e BARROSO-HOFFMAN, M.(orgs.), *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa. pp.87-105.

VIEIRA, Antônio. 1951. *Obras escolhidas*. Lisboa: A. Sérgio/H. Cidade.

VIEIRA, Liszt. 2001. “Os argonautas da cidadania”. *A sociedade civil na globalização*. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2002. *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo Cosac & Naify.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1996. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana, 2 (2).

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1979. “A fabricação do corpo na sociedade xinguana”. In: *Boletim do Museu Nacional*, 32: 2-19.

ANEXO I

Trajetórias de alguns professores indígenas do Alto Rio Negro

Nome/povo/escolaridade	Função no movimento indígena	Cargos / funções no governo
Domingos Sávio Camico Agudelos (Baniwa) Mestrando	Líder da Comunidade Baniwa de Carará-Poço Membro do Conselho Administrativo da FOIRN (1992-1994) Funcionário da FOIRN (1995-1996) Secretário Executivo do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP/Brasília)	Professor estadual Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (2000) Vereador de São Gabriel da Cachoeira (2001-2004) Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – AM (2007-2008).
Edna Trindade (Baré) Graduação Especialização	Tesoureira da FOIRN 1987-1988 Presidente da Comissão de Professores Indígenas do Rio Negro (COPIAM-Rio Negro, 2009-2010)	Professora estadual Diretora de escola em São Gabriel da Cachoeira (2007)
Juscelino Otero Gonçalves (Baré) Graduação/Especialização	Professor estadual Vice-Presidente da FOIRN 1988-1989	Prefeito de São Gabriel da Cachoeira (1993-1996 e 2004-2007)
Orlando Melgheiro (Baré) Mestre	Professor estadual Presidente da FOIRN (1988-1989) Coordenador geral da Coiab (1989-1999)	Diretor de Cultura e Meio Ambiente de São Gabriel da Cachoeira (1997) Secretário de Turismo e Meio Ambiente de São Gabriel da Cachoeira (2009) Assessor da Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI/SEDUC-AM (2006-2007)
Afonso Fontes Baniwa Graduação	Professor municipal Diretor da Associação das Comunidades Indígenas do rio Ayari (ACIRA) 1998-2000	Assessor da Secretaria Municipal de São Gabriel da Cachoeira (2009...)
Antônio Benjamim Baniwa Graduação / especialização	Professor estadual	Diretor e Assessor da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira (2004-2007)
André Fernando Baniwa	Professor municipal Presidente da	Vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira (2009 -)

Ensino médio	Organização das Comunidades Indígenas da Bacia do Içana (OIBI) Secretário Geral da FOIRN	
Lúcia Alberta Baré Mestre	Professora	Assessora da SEMED/SGC (1997-2002) Consultora do MEC (2010) Coordenadora do Programa Educação do Instituto SocioAmbiental – Brasília (2009-)
Domingos Barreto Tucano Graduação	Professor estadual Presidente da Associação das Comunidades Indígenas do Rio Tiquié (ATRIART) Presidente da FOIRN (2004-2008)	Assessor da Administração Regional da FUNAI – São Gabriel da Cachoeira Coordenador do Território da Cidadania do Rio Negro – MDA/FUNAI (2003-2004)
Bonifácio José (Baniwa) Ensino médio	Professor municipal Presidente da Organização das Comunidades Indígenas da Bacia do Içana (OIBI) Secretário da FOIRN (1996-1999) Presidente da loja Yakinô/COIAB-Manaus	Diretor-presidente da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (Fepi/AM) Secretário de Estado da Secretaria Estadual dos Povos Indígenas – SEIND-AM.
Pedro Garcia (Tariano) Ensino médio	Professor municipal e estadual Secretário da FOIRN (1987-1989) e Presidente da FOIRN (1996-1999) Assessor da COIAB (2003-2004)	Candidato a prefeito em 2004 (ficou em 2º Lugar) Candidato a deputado federal em 2006 Administrador Regional da FUNAI – Manaus/AM Prefeito Municipal de SGC (2009 a...)
Edílson Martins (Baniwa) Doutorando	Professor estadual Liderança da Comunidade Baniwa Carará-Poço Dirigente das Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana - ACIRI Secretário Geral da FOIRN	Assessor da Universidade Estadual do Amazonas – UEA/AM. Secretário Municipal de Produção e Abastecimento de São Gabriel da Cachoeira (2009) Assessor da GEEI/SEDUC-AM (2011).

	(2000-2004) Assessor da COIAB (2006). Líder de bairro São Gabriel da Cachoeira	
Orlando de Oliveira (Baré) Graduação / especialização	Professor estadual Presidente da Associação das Comunidades Indígenas do Médio Rio Negro (ACIMIRN/Santa Isabel do Rio Negro) Presidente da FOIRN (2000-2004	Coordenador do convênio Funasa/Saúde Yanomami.
Gersem José dos Santos Luciano Baniwa Doutorando	Professor estadual Coordenador regional da Comissão de Professores Indígenas do Rio Negro – COPIAR-Rio Negro. Dirigente da FOIRN (Presidente interino, tesoureiro, secretário e vice-presidente entre 1987-1986) Coordenador Geral da COIAB (1996-1997) Coordenador Regional da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil – CAPOIB, 1992-1994).	Secretário Municipal de Educação de São Gabriel (1997-1999), Gerente Técnico do Ministério do Meio Ambiente - PDPI/MMA (2000- 2004) Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP/Brasília) Perito local Agência de Cooperação Técnica Alemã – GTZ/Embaixada da Alemanha em Brasília. Conselheiro Nacional de Educação – CNE Professor da Universidade Federal do Amazonas Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação
Alva Rosa Lana Vieira Tucano Graduação / especialização	Professora estadual Presidente da COPIAM (2010)	Diretora de educação infantil de São Gabriel da Cachoeira (1997-1999) Assessora da Secretaria de Educação do Amazonas – SEDUC/AM Gerente de Educação Escolar Indígena – GEEI/SEDUC-AM.
Tadeu Alfredo Coimbra Baré Mestre	Professor estadual	Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira – 2007. Assessora da Secretaria de Educação do Amazonas – SEDUC/AM.

