

OS CAMINHOS DA ESCOLA INDÍGENA*

Adir Casaro Nascimento

Professora do Departamento de Educação
Campus de Dourados-UFMS

Este artigo trata do percurso político dos índios no Brasil em busca de uma escola de qualidade. Procura-se mostrar que essa escola constitui-se num meio de conquista de uma autonomia construída, epistemologicamente, pelos pressupostos da interculturalidade.

Palavras-chave: índios, educação escolar, autonomia.

This paper discusses about the political trajectory of the Brazilian indians searching a qualified school. It is intended to show that this school constitutes a way of conquering an autonomy which is epistemologically constructed by the purposes of interculturalism.

Keywords: indians, school education, autonomy.

* Esse artigo é literalmente, com exceção do título, parte do Capítulo I da tese de doutorado intitulada *Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de diferença*, defendida na UNESP/Marília-SP em Agosto de 2000.

A multidão adquire vida, destrói em cada indivíduo o mito de sua inércia abstrata.¹

(Michel de Certeau)

O ÍNDIO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

O que tem significado para as políticas públicas de educação e as organizações que trabalham junto às populações indígenas a expressão ou a possibilidade de uma educação escolar diferenciada voltada aos povos indígenas? Escolarizar índios, com a garantia jurídica de uma política de tratamento diferenciado, adequada às especificidades de cada grupo étnico: como? Para quê? Por quê? Com o quê?

Por que são postas questões dessa ordem com relação à necessidade ou não de uma escola regular, mesmo que institucionalizada sobre outros paradigmas, se, como afirma Gomes,

o ser índio e o viver índio, no Brasil, não são constantes históricas de um passado pré-colombiano. Mesmo os povos autônomos das regiões mais ermas e indevassadas do país têm conhecimento do mundo que os cerca e se comportam de acordo com essa realidade? (1991, p. 161-2)

Considere-se, ainda, o que constatou Darcy Ribeiro, ao identificar que, mesmo com todo o processo de extermínio, aqueles que sobreviveram demonstraram uma “resistência espantosa” para se manterem índios e que as transformações culturais impulsionadoras das mudanças de certas formas de fazer, de sentir e de conviver aconteceram como estratégias para que o contato com a “civilização” se tornasse viável: “Sobreviviam, assim cada vez menos ‘selvagens’, menos ‘exóticos’,

¹ Essa foi uma experiência que também parece ter ocorrido com as “multi-dões indígenas” espalhadas por todo o país.

porque cada vez mais incorporados à rede de produção e de consumo... (...) quaisquer que fossem as condições que enfrentassem...permaneciam índios.” (Prefácio a GOMES, 1988, p. 9. Grifos meus)

Como definir as especificidades de cada povo ou até de cada geração sem antes discernir se as manifestações e representações, os sinais diacríticos, não são apenas estratégias de autodefesa, manipulações ideológicas por parte dos índios para garantir a sobrevivência? Se os processos próprios de aprendizagem são um dos eixos epistemológicos garantidos por lei, a partir de que sinais investigá-los para que possam compor o currículo escolar?

Nessa perspectiva, continuo com minhas indagações: uma escola específica e diferenciada para qual índio? Qual o autoconceito, quais as certezas e as incertezas de cada grupo indígena relativamente às referências para constituir a sua identidade cultural e estabelecer um estatuto de reivindicações baseadas nas novas sínteses culturais que as diferentes formas de interação o levaram a construir? Qual é o seu mundo de representações? Qual a fronteira entre o endógeno e o exógeno nessas construções? Qual a fronteira entre a permanência e a transformação, ou seja, o que é essência, aquilo que leva cada povo a ter uma vida própria, e o que é existência, um projeto de nação que garanta o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil?

Qual a função da escola ante aquilo que o sujeito-índio foi, o que **é** e o que deverá **vir a ser**, considerando a luta que se impõe nas relações entre os conceitos gerados pelo discurso iluminista, universal, determinista, e as pretensões de respeito às particularidades culturais delegadas à escola? Inquiete-me também, tendo em vista o conceito de escola e a pretensão de uma escola específica e diferenciada para as socie-

dades indígenas, o que é universal e o que é particular, singular, na leitura que o índio faz do mundo.

Tais preocupações poderiam ser apenas do “branco” ou do não-índio, porém têm sido também as das comunidades indígenas, porque elas passam por transformações, abalos profundos, muitas vezes silenciosos. Passam por “secretas porosidades”, repetindo Certeau (1995), que provocam mudanças a exigir o estabelecimento de referências para o **vir a ser**, quer no campo político, quer no campo cultural, como categorias sobre as quais se fundam a organização de um sistema social, sem, contudo, perder de vista a sua essência de querer existir como tal, ou seja, como povos indígenas.

A necessidade de mudar a qualidade das relações, respeitando a identidade própria do indígena, tem sido observada não só por lideranças, por índios que têm participado dos diversos fóruns nacionais e internacionais, mas também por aqueles indígenas pouco ouvidos ou chamados com menor frequência para uma discussão mais aberta fora dos limites da aldeia.

Eis algumas declarações bastante relevantes: Ailton, liderança krenac de Minas Gerais internacionalmente conhecida, assim justifica o movimento e a necessidade de estar atento às novas formas de interações

*É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, **a força mais sutil da alma de um povo subsiste.** (apud **Referencial Nacional para as Escolas Indígenas**, 1998, p. 24. Grifos meus)*

Na mesma direção caminha a declaração de Darlene Yaminalo Taukane, professora bakairi de Mato Grosso, que

cursou um mestrado em Educação, representante do Centro-Oeste no Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC: “seremos um povo em construção de nossa história, e seremos verdadeiramente, se não perdermos a nossa essência”².

É certo que as duas falas trazem, na própria enunciação, demandas do academicismo e do exercício da militância estando marcadas por um certo grau de autoridade e pela homogeneização. No entanto, não se pode atribuir-lhes um sentido de etiquetagem ou de incorporação de expectativas produzidas apenas por elementos externos, pois existe também essa preocupação em outros sujeitos que vivem mais próximos do limite da oralidade e nos espaços restritos da aldeia.

Ao conversar com Seu João, índio kaiová da Aldeia Panambizinho de Dourados – Mato Grosso do Sul, é possível encontrar as marcas sógnicas produzidas sob outras formas de interação. Seu João defende a tese de que a criança índia deveria ir à escola só depois dos dez anos porque “(...) **aí já tá sabendo mais cultura, e aí pode aprender os dois né** (...)”. [Grifos meus]. Explica ele o que é cultura:

...a cultura é o seguinte... porque cultura,... nós não come carne quando é criançinha mais nova assim, não pode comer carne...perigosa. Não pode come. A criança tem que come, por exemplo, milbo, milbo branco...então vamo supor, vamo plantá milbo, eu derrubei roça, derrubei um arqueire de roça, eu chama o índio mais véio que sabe, esse ora aqui prá plantá...depois vai começa reza, reza aqui todinho, depois nasce o milbo, quando fica grande...então a criança come, nunca dá doença, nunca tá doente, então esse é a cultura do índio.³

² Palestra proferida na Conferência Ameríndia de Educação, Cuiabá, 20 nov.1997

³ Entrevista realizada em novembro de 1998, na aldeia Panambizinho/Dourados/MS.

A conversa com Izabel Cavanhã, índia kaiová da aldeia de Caarapó, no Mato Grosso do Sul, mãe de quatro filhos, tendo um na escola, mostra um outro lado de conceito e de desejo de escola:

Acho que a escola tá melhor. Só que não tô gostando...acontece em guarani sabe, não tô gostando em parte nê, porque as crianças já tá aprendendo em guarani já mesmo, acho melhor aprender mais português, por que a gente... a criança precisa aprende falá com gente branca, nê?

.....
Acho depois vai crescendo mais, vai crescendo, vai crescendo criança, vai ponha no português, não vai aprende, sabe, aí tá gostando, aí põe no guarani aprende mais rápido, por isso não tô gostando, não...⁴

“Acho que a escola tá melhor. Só que não tô gostando...acontece em guarani sabe”. Dona Isabel está diante de um impasse, de resolver uma contradição que a escola diferenciada lhe está impondo: a escola está melhor porque seu filho está aprendendo mais rápido e com mais facilidade e o seu desempenho satisfaz as exigências da escola porém, aprender em guarani rompe com objetivo primeiro posto para a escola: aprender português para “falá com gente branca”. Um currículo voltado para as suas origens facilita e aprende mais, mas, ao mesmo tempo no, seu entender, dificulta o acesso às exigências do contato. Vê-se aqui a dificuldade que se terá para “descolonizar o currículo” (SILVA, 1996, p. 206) sem que a escola perca a sua função e a sua qualidade.

No Brasil a questão da educação escolar indígena, embora venha passando há mais de duas décadas por um processo de intensa reflexão e análise, é, ainda hoje, um tema longe de se aproximar de um estado de síntese.

⁴ Entrevista realizada na aldeia Caarapó/MS, em novembro de 1998.

A EMERGÊNCIA DO ÍNDIO E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CENÁRIO NACIONAL

A emergência do sujeito-índio no cenário nacional se dá no bojo das discussões que começaram a acontecer de maneira mais organizada e formalizada a partir da década de 70, quando, fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro dentro do processo de abertura perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a emergir de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjugados por uma política de Estado centralizadora, de integracionismo, que descaracterizava o quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de alteridade.

Especificamente com relação à situação dos povos indígenas no Brasil, muitos acontecimentos marcaram a sua entrada no cenário político e econômico; pois como consequência desses acontecimentos vem a público o descalabro das invasões, da dispersão, da depredação da natureza e da cultura, a doença, o conflito, a morte sob os olhos vigilantes da FUNAI que, como órgão governamental, incorpora a política desenvolvimentista.⁵ Dentre os projetos que marcaram o momento, pode-se destacar a construção das rodovias na região Norte como a Transamazônica e a Perimetral Norte, e a colonização por meio de empresas privadas na mesma região norte; na região Sul as invasões de Nonoai; no Centro-Oeste, as reminiscências da Reforma Agrária (Colônia Federal no Mato Grosso do Sul) e da Companhia Matte Laranjeira (também em

⁵ Uma política amplamente estudada e que, em síntese, representa a opção do governo brasileiro, após o golpe de 64, de reafirmar o capitalismo integrado e dependente no qual tudo é possível em nome do desenvolvimento e do progresso.

Mato Grosso do Sul), a instalação da Companhia Colonizadora Tapiraguaia na região dos Xavantes (em Mato Grosso) entre outros. Não raro os índios eram transferidos pela Funai para que suas terras fossem cedidas para poderosos grupos econômicos⁶. Diante dessa situação, surgem manifestações de religiosos, cientistas, sertanistas e da imprensa⁷, denunciando a violação dos direitos indígenas.

Paralelamente às denúncias esses organismos, mais especificamente as pastorais indígenas, passam a refletir sobre suas próprias ações⁸. A crítica radical leva a mudanças substantivas na doutrina e na metodologia das relações com os povos indígenas. Signatários de uma missão de assistencialista e controladora, as pastorais passam a valorizar as culturas e a orientar os índios na luta pelos direitos aos seus territórios e à autodeterminação. Iniciam-se assim as organizações indígenas que resultam em assembleias de chefes indígenas, em alianças tribais, em movimentos sociais indígenas que encontraram, por parte das organizações não-governamentais, reforço e, de certa maneira, até sustentação, para dessa emergência de povos que pareciam adormecidos na consciência de si próprios.

Isso aconteceu (e acontece, sendo acompanhado e assessorado em outros níveis) com o apoio e a orientação de

⁶ Este apanhado sobre a situação dos povos indígenas no Brasil na década de 70 e das primeiras manifestações denunciando esse estado de coisas foi conseguido por intermédio da leitura de Suess (1980) e Martins (1994).

⁷ Suess (1980) apresenta as manifestações dos Bispos da região Extremo Oeste (1971), de cientistas reunidos em Curitiba (1971), do Prelado de São Félix do Araguaia – MT (1971), dos Bispos e Superiores Religiosos do Nordeste (s/d), dos irmãos Villas Boas e ainda matérias publicadas em O Estado de S. Paulo, no Jornal do Brasil, em O Globo, nas revistas Veja, Visão e Realidade no período de 1971 a 1973.

⁸ Para as pastorais da Igreja Católica, foram decisivas para essas mudanças as reuniões de Medellín (1968) e de Puebla (1978).

alguns órgãos, dentre eles: a OPAN – OPERAÇÃO ANCHIETA, criada em 1969 pelos jesuítas, passando a ser uma organização leiga com a denominação de OPERAÇÃO AMAZONAS; o CIMI – CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, setor progressista da Igreja Católica criado em 1972; o CTI – CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA, criado em 1979. Em fins da década de 60 e começo da de 70, surgiram ainda a CPI – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO no Acre (hoje com representações também em São Paulo e Roraima) e o CEDI – CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO, formado por segmentos progressistas de diversas igrejas, dentre elas a católica, a luterana, a anglicana e a metodista⁹. Todos esses órgãos têm, em sua essência, os mesmos objetivos, quais sejam: apoiar os direitos permanentes dos índios e os seus projetos étnicos de futuro; produzir, publicar e desenvolver projetos não integracionistas; propiciar condições objetivas e subjetivas para desencadear um processo de discussões, com o intuito de recuperar não só a posse da terra, mas também a identidade étnica e um processo de desenvolvimento de autodeterminação¹⁰ dos povos indígenas¹¹.

⁹ Uma boa referência sobre os órgãos de apoio às causas indígenas é o texto de Ruth Monserrat – Conjuntura Atual de Educação Indígena, publicado no livro *A Conquista da Escrita* pela OPAN em 1989.

¹⁰ O Dicionário de Política (Bobbio; Mattucci; Pasquino, 1995) assim define autodeterminação ou autodecisão : “geralmente entende-se como a capacidade que populações suficientemente definidas étnica e culturalmente têm para dispor de si próprios e direito que um povo dentro de um Estado tem para escolher a forma de governo”.

¹¹ A citação desses órgãos apenas se dá pelo fato de serem aqueles que, em um sentido genérico, apresentam uma certa cobertura nacional sobre as questões indígenas e objetivos voltados para a especificidade da educação escolar. Além disso, de certa forma, são pioneiros nesse novo contexto de “proteção” aos índios. Existem, no Brasil, segundo dados publicados, 30 organizações de apoio aos povos indígenas que têm o seu espaço de atuação variando desde a aldeia até em nível nacional. Algumas têm dentre seus

Apesar de usarem estratégias diferentes, essas organizações tinham, e ainda têm, como pressupostos de ação a disposição de avaliar e redimensionar a caminhada histórica dos missionários e indigenistas como agentes mediadores na história das relações, dos contatos com os povos indígenas.

A nova postura missionária e ideológica das pastorais traz em seu interior dois grandes desafios: construir na consciência indígena o conceito de autonomia¹² e desenvolver na sociedade não-índia uma nova concepção do homem indígena, para que se possa, objetivamente, devolver ao índio o direito de dignamente viver como cidadão¹³.

objetivos a pretensão da representação política dos índios, enquanto outras limitam-se a serem canais para facilitar o recebimento de recursos externos, não assumindo o papel da representação política. (Cf. *Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995*, Instituto Socioambiental, 1996.)

¹² O conceito de autonomia será trabalhado com mais precisão no decorrer deste capítulo por duas razões: 1º) por ser essa a expressão usada com relação aos direitos indígenas pela Constituição de 1988, 2º) por ser muitas vezes confundida e/ou usada como sinônimo de autodeterminação o que, a meu ver, em uma análise mais consistente, existe diferença entre ambas. O fato de um povo ter autodeterminação (que aqui não está sendo tratada em seu sentido político, de soberania, mas como uma vontade consciente de buscar essa soberania) garante a ele a autonomia?

¹³ A construção dessa cidadania encontra barreiras não só do ponto de vista sociológico e político na formação das consciências para ajam como cidadãos, mas sobretudo por decisões burocráticas. O índio ainda é tutelado pela FUNAI quanto a sua documentação e em sua liberdade de ir e vir. O índio não tem o direito de locomoção sem a autorização da FUNAI. O decreto nº 26/91, que passa a responsabilidade das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, coloca como ressalva que as ações serão executadas “**ouvida a Funai**”. Grifo meu. A própria FUNAI, em página publicada via internet (funai.gov.br./politind2.htm), admite que “Os benefícios da Nova Constituição, entretanto, não se fizeram sentir na prática (...) as mudanças administrativas verificadas na FUNAI, a partir de 1988, não lograram êxito e permitiram a continuidade da política antiga, calcada no integracionismo e na figura da tutela”. (página acessada no dia 11/07/98)

Esse emergir dos povos indígenas torna-se bastante significativo por ser um momento de superação, de libertação de um processo, especialmente, no decorrer do século XX (como já foi referido, a eclosão se dá nos finais da década de 60, estendendo-se pelos anos subseqüentes), quando o poder do Estado foi diluído em diversas ações de cooptação, de busca de “aprimoramento” do índio, de proteção, de assistência, intentando alcançar uma ação civilizadora, aniquilando a soberania indígena, porém procurando sempre a preservação física e a visão romântica de conservação da etnia¹⁴.

O processo de emersão indígena revela todo um contexto de reconstrução de forças, de reelaboração do discurso, de “insurreição dos saberes dominados” (Foucault, 1979, p. 170) que parece ser a medida exata de como os movimentos indígenas saíram da submersão principalmente a partir da década de 70.

Foucault entende o saber dominado em dois sentidos:

“1º) – os conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais;

2º) – uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade.” (1979, p. 170)

Não creio ser necessário, pelo menos para a academia e para aqueles que participam desse processo de insurreição, trazer como dados empíricos documentos que demonstram a dominação dos “saberes” dos povos indígenas do Brasil. Porém, avançando junto com as reflexões de Foucault, é rele-

¹⁴ Para inteirar-se e compreender esse e outros complexos processos vividos pelos índios no convívio com a sociedade nacional, sugiro a leitura de um trabalho de pesquisa desenvolvido por Rita Heloisa de Almeida, intitulado *O Diretório dos Índios: um projeto de civilização no Brasil no século XVII*, publicado pela UNB em 1997.

vante destacar algumas questões bastante pertinentes às particularidades da particularidade indígena, como:

– reconhecer que o saber e os conteúdos que mobilizam as demandas indígenas para a reivindicação, a organização e a luta (por terra, por escola diferenciada) não se constituem em saber comum, conteúdos construídos pelo bom senso, mas, ao contrário, compõem

*um saber particular, regional, local, um saber diferencial **incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam – que realizou a crítica*** (FOUCAULT, 1979, p. 170. Grifos meus).

Nesse sentido, é preciso deixar claro que quando se fala em “povos indígenas do Brasil” não significa que toda a população indígena do Brasil tenha aderido à mobilização (há, ainda hoje, muitos focos de resistência à mudança). Muitas pessoas e/ou grupos sequer têm conhecimento ou consciência dessa movimentação, o mesmo acontecendo em qualquer outro movimento popular em busca de transformações;

– estar alerta para o fato de os saberes desenterrados, até então dominados e subjugados, terem se transformado, de certa forma, em textos legais (Constituição de 1988, decretos ministeriais, leis específicas). Foucault questiona:

“não correm eles o risco de serem recodificados, recolonizados pelo discurso unitário que, depois de tê-los desqualificado e ignorado quando apareceram, estão agora prontos a anexá-los ao seu próprio discurso e a seus efeitos de saber e de poder?” (1979, p. 173)

Quanto aos discursos que demandam por uma escola que respeite o contexto cultural, passam a ter um significado fundamental também por volta dos anos 60 e 70, quando se reconheceu sua necessidade não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia da identidade pessoal e social dos seus sujeitos-atores e da necessidade do seu fortalecimento e preservação.

Para que seja possível compreender a importância dessa discussão e da implementação de alguns projetos que atendessem às proposições, de inserção do índio no cenário nacional, farei uma breve exposição sobre como as propostas alternativas foram acontecendo de forma isolada, em um primeiro momento, por iniciativa na maioria das vezes de organizações não-governamentais, e de que forma, em um segundo momento, foram sendo incorporadas ou estabelecendo parcerias com órgãos governamentais.

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para dentro surgiu inicialmente ao lado de projetos alternativos¹⁵, em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para fora, – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngües” promovidos pelo SIL¹⁶ e missionários evangélicos.

Na década de 70, esses projetos alternativos foram desenvolvidos nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, São Paulo, Acre, Rondônia e nas regiões hoje abrangidas pelos Estados de Mato Grosso do Sul e Tocantins. São propostas elaboradas e ministradas pelo CIMI, CPI, CTI, IECLB¹⁷, OPAN, PKN¹⁸, PUC-SP¹⁹ e, contraditória e inquietantemente, pela FUNAI – regional de Mato Grosso.

¹⁵ Todas as informações presentes neste trabalho sobre os projetos alternativos desenvolvidos na década de 70, vêm da dissertação de mestrado de Silvia Helena Andrade de Brito, apresentada em 1995 à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título *Escola e Movimento Indigenista no Brasil: a educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970 – 1994)*.

¹⁶ Summer Institute of Linguistics

¹⁷ IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

¹⁸ PKN – Projeto Kaiová-Ñandeva

¹⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Os chamados projetos alternativos tinham como eixo fundamental estabelecer a discussão entre o que se convencionou tratar como educação para o índio e educação indígena.²⁰ A primeira é caracterizada como a educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora; a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, informal, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da instituição escolar para tanto.

Porém, o “indigenismo alternativo”, expressão usada por Brito (1995), tem consciência de que se por um lado, a escola colonizadora promove uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança, para a ruptura com a sua tradição – por outro lado, não se pode negar, na atualidade, a necessidade da escola nas aldeias. O desafio era, e ainda é: que outra escola deveria/deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-pedagógica deve nortear o currículo das escolas indígenas? Os projetos alternativos desenvolvidos na década de 70 buscaram sustentação teórica nas contribuições de Paulo Freire²¹, cujos pressupostos e metodologia estão ancorados em uma pedagogia de libertação do oprimido, em que por intermédio do diálogo, da problematização da condição de existência e da educação informal se promove a cons-

²⁰ Os conceitos básicos e a caracterização desses tipos de educação foram estudados por Bartomeu Meliá na obra *Educação Indígena e Alfabetização* (Edições Loyola, 1979). Bartomeu Meliá é um sacerdote espanhol que desde 1969 trabalha com comunidades indígenas no Paraguai e no Brasil, em especial os povos guarani, e é considerado um dos maiores estudiosos da questão e muito tem contribuído para o processo de autonomia dos povos indígenas da América Latina.

²¹ Apesar de seguirem as propostas teóricas de Paulo Freire, encontram-se registradas nos relatórios dos projetos alternativos referências às obras de Carlos Rodrigues Brandão e Maria Tereza Nidelcoff.

cientização, ao mesmo tempo que se organizam conteúdos para a alfabetização, objetivo primeiro da proposta pedagógica freiriana enquanto meio de instrumentalização do indivíduo para o processo de construção da cidadania.

Por conta dos diversos projetos alternativos que aconteciam isolados no país começaram a ocorrer os encontros regionais sobre educação indígena. O I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena foi realizado de 10 a 14 de dezembro de 1979, em São Paulo, sob a coordenação da CPI/SP. Para Monserrat, o encontro cumpriu a sua tarefa política pois conseguiu ser

o detonador de um processo de conscientização nacional sobre a questão da educação indígena, processo que viria a se desenvolver cada vez mais intensamente na década de 80, paralelamente às transformações que levaram o país a romper com o ciclo autoritário e encetar sua lenta marcha no sentido da construção democrática. (1989, p. 249)

De acordo com o Relatório Geral publicado pela OPAN em 1989²², que registra os encontros da década de 80, de 1982 a 1988, foram realizados quatro encontros que trataram da questão da educação indígena: nesses encontros, apresentaram-se e discutiram-se um total de quinze experiências, envolvendo vinte e três povos indígenas nos Estados do Amazonas, Mato Grosso, Acre, Roraima, Mato Grosso do Sul e Pará, havendo ainda relatos de experiências desenvolvidas no Paraguai e na Argentina.²³

Segundo consideração de Monserrat esses encontros permitiram o amadurecimento da “premente necessidade de

²² Esse relatório faz parte do livro *A Conquista da escrita: encontros de educação indígena*. (Iluminuras, 1989)

²³ Dados apresentados na Introdução ao volume *A Conquista da escrita: encontros de educação indígena*. (Iluminuras, 1989).

transformar o ‘alternativo’ em ‘norma oficial’ no encaminhamento da escola indígena em geral.” (1989, p. 249).

Apesar das conseqüências dessa “transformação”, cuja discussão realizarei mais adiante, este amadurecimento foi fundamental para o momento político, tendo em vista a Constituinte Nacional e a participação das comunidades indígenas no processo de reivindicações. Como fruto do encontro de 1986, por exemplo, nasceu a idéia da realização de um Encontro Nacional de Educação Indígena, que aconteceu no Rio de Janeiro em 1987²⁴.

Desse Encontro Nacional saiu o documento final endereçado

às autoridades educacionais, para que sejam urgentemente criados no Ministério da Educação e Ministério da Cultura organismos próprios de educação indígena, para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos. (MONSERRAT, 1989, p. 250)

Como conseqüência dos projetos alternativos e dos encontros realizados começaram a surgir as parcerias com órgãos oficiais e também as primeiras experiências de formação específica de professores-índios por intermédio de cursos de magistério e da formação continuada. Surgem também os primeiros movimentos/organizações de professores índios no Brasil.

Esses são alguns dos fatos que concorreram para a (re)aparição do índio no cenário nacional. Não mais como um povo que sobrevive graças à tutela e à benevolência de

²⁴ Promoção da Fundação Nacional Pró-Memória, do Ministério da Cultura e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro, subordinado à FUNAI através do Núcleo de Educação Indígena.

verdadeiros e falsos protetores, mas como um povo que, assessorado por organismos que acreditam em sua capacidade de superação, emerge e se dispõe a lutar pelos seus direitos.

Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece um marco histórico com a promulgação da Carta Constitucional de 1988²⁵, quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a ter direito e têm respeitadas suas diferenças. Cria-se então o espaço da contradição: o direito à igualdade, que pressupõe o acesso a bens culturais, políticos e materiais padronizados, institucionalizados, legitimados e reconhecidos até então como referência de socialização, e o direito à diferença, que pressupõe o resguardo da identidade adquirida na socialização primária e seu fortalecimento.

O ÍNDIO: CIDADÃO AUTÔNOMO?

Garantidos os direitos dos índios na Constituição, a caminhada continuou, e continua com, o intuito de se conquistar o espaço de autoridade e a consolidação da autonomia. Essa caminhada exige dos índios o desenvolvimento de uma organização mais articulada e eficiente. De certa forma, foi preciso aprender o jeito do não-índio de fazer política, não perdendo, contudo, a lógica e a forma de organização de suas sociedades, ou seja, mantendo a forma de relação entre as pessoas, sua divisão do trabalho, a posse coletiva e igualitária dos bens e da produção, bem como o conhecimento indispensável à

²⁵ Os Direitos dos Índios na Constituição no Título II, artigos 20 e 21- item XIV; no Título IV, artigos 49 – item XVI, 109 – item XI, 129 – item V; Título VII, artigos 176 – 1; Título VII, artigos 210-2, 215 – 1, 231 – 1-2-3- 4-5-6-7, 232 e o Artigo 67 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

sobrevivência física e sócio-cultural de todos os membros em cada sociedade étnica.

Concretiza-se, assim, a expectativa de devolver ao índio a dignidade de cidadão que foi, de certa forma, o mote de toda uma caminhada histórica de insurreição, apesar das contradições que essa categoria possa representar para a realidade étnica e sociocultural dos povos indígenas.

Devolver ao índio a dignidade de cidadão. Eis minha primeira inquietação: quando o índio foi cidadão? Em que período da história houve uma política indigenista que o tenha inserido no contexto da nação brasileira como um sujeito capaz de autogovernar-se, decidir, ter reconhecido seu direito à determinação de seu destino? Minha segunda inquietação: se são verdadeiros os ideais proclamados nos textos legais e não carregam consigo os estereótipos da burguesia ou de uma política liberal, qual é o conceito mais adequado de cidadania para o “cidadão-índio”?

Tais questões, quando discutidas, têm sido tratadas de modo abstrato, inclusive no tocante à determinação de conceitos fundamentais para o estabelecimento de paradigmas de ação, como é o caso da autonomia, da alteridade, apenas para citar os mais presentes nos discursos.

Covre (1995)²⁶, ao buscar referências para uma compreensão analítica da questão, organiza a complexidade de viver a cidadania em três direitos interligados: civis, sociais e políticos.

²⁶ A reflexão em torno do conceito de cidadania tem como referência básica o texto de Maria de Lourdes Manzini-Covre, *O que é cidadania* (1995), acompanhado de comentários de autores como: Ester Buffa (1987), Maria Célia P. Machado Paoli (1983), Maria Tereza Sadek R. de Souza (1983) e Carlos Frederico Marés de Souza Filho (1983).

Dentre os direitos civis, Covre destaca os direitos de dispor do próprio corpo, da locomoção e da segurança. É possível acrescentar o direito de documentar-se. Como já illustrei em nota de rodapé, ao índio não é dada a liberdade de locomoção. Para adquirirem identidade civil, dependem da documentação fornecida pela FUNAI, que nem sempre cumpre essa determinação com eficiência; existem registros que comprovam a ausência de certidões de nascimento, bem como de certidões de óbitos, principalmente de crianças. Entre outras complicações, a ausência de documentos gera conseqüências negativas para o serviço de censo, para a matrícula em escolas regulares e em programas sociais na área de saúde, por exemplo.

Como direitos sociais, Covre identifica aqueles que visam ao atendimento das necessidades humanas básicas: trabalho como suporte para a alimentação, a habitação, a saúde, a educação. Embora essas sejam também necessidades básicas para as comunidades indígenas, questões como trabalho e habitação, por exemplo, não são, geralmente, itens das pautas das reivindicações indígenas. Isso acontece porque o *habitus*²⁷ produzido no interior de suas culturas desenvolve outro tipo de compreensão das categorias trabalho e habitação, bem como exige a necessidade de inserção em outros eixos, tais como a terra e o seu uso, centrados no seu próprio modo de produção, caracterizado pelo coletivo, ou o direito de manter a sua própria organização social.

²⁷ *Habitus* na concepção de Bordieu, é “entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma **matriz de percepções, de apreciações e de ações** – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados”. (Bourdieu, 1994, p.65. Grifos do autor).

Por fim, dentre os direitos políticos, Covre relaciona aqueles que dizem respeito ‘a deliberação do homem sobre sua vida, à livre expressão, às liberdades política e religiosa e ainda ao uso de sua condição de ser político por intermédio da representação direta ou indireta delegada.

Sabe-se que a experiência de viver os direitos políticos, lançando-se mão do instrumental ideológico erigido pelo estatuto da revolução burguesa, nunca foi, pelo menos até 1988, nem mesmo utopicamente, idealizada para os povos indígenas. O Estado de Direito instalado pelo Estado liberal burguês teve como categorias fundadoras as relações entre os conceitos de cidade, trabalho, classes e capitalismo (a análise dessas relações não me parece ser necessária neste momento), gerando intencionalmente uma nova racionalidade e uma nova ideologia nas relações dos homens entre si e dos homens com o Estado de Direito, representado pelo código legal. Firma-se nesses pressupostos o conceito de cidadão.

Quando considerei que os pressupostos do estatuto liberal não foram nem sequer idealizados para as nações indígenas, isso não significa afirmar que os índios não foram atingidos objetiva e diretamente principalmente pelos estilos de vida e condições materiais de existência produzidos pelos costumes urbanos e/ou pela imposição do capital e suas relações de poder. Ao contrário, em muitas comunidades indígenas tais relações originaram uma espécie de “elite indígena”, que usou, e usa, conscientemente, sua identidade étnica em defesa de seus interesses comerciais, além de exercer o controle político, devolvendo no interior das comunidades diferenças até então não vividas.

Legalmente os índios não tinham o direito ao exercício político e à apropriação objetiva dos instrumentos políticos

para desenvolver o habitus de uma cidadania efetiva. O regime de tutela, a relação de paternalismo e o isolamento imposto pelos órgãos protetores (Estado, missões religiosas, indigenistas), por considerá-los inabilitados para uma convivência nacional, como denuncia a Declaração de Barbados I – 1971²⁸, impediram o acesso dos indígenas aos instrumentos políticos, ou seja, àqueles meios que lhes permitiriam visualizar, em primeiro lugar, uma questão essencial: descobrir que tinham direito a ter direitos, “não direito a uma igualdade abstrata perante uma ordem jurídica que esvazia seu significado na medida em que ancorada em burocracia e hierarquias de poder (...)”, mas basicamente o direito “de se exprimir social e politicamente; e, para além disso, o direito à própria diversidade”. (PAOLI, 1983, p. 32).

Por outro lado, apesar dos contatos e das relações estabelecidas com culturas diferentes via escola, igreja, trabalho fora da aldeia, é certo que em razão de morarem nas aldeias e de as comunidades serem constituídas por uma só etnia²⁹ (e isso ocorre entre a grande maioria dos povos indíge-

²⁸ Declaração do Simpósio sobre a fricção interétnica na América do Sul, ocorrido em Barbados de 25 a 30 de janeiro de 1971.

²⁹ Existe diferença de região para região com relação à miscigenação ou à coabitação, integral ou parcialmente, numa mesma área indígena com outros povos. No Norte, por exemplo, por existirem muitos povos com menor número de pessoas em cada um deles, esse envolvimento interétnico é maior do que em Mato Grosso do Sul, onde são poucos os povos com um número maior de pessoas em cada um, em especial o povo guarani (com cerca de 25000 indivíduos) e o povo Terena (com cerca de 10000 indivíduos). Mesmo que haja a coabitação por razões geográficas e/ou históricas, as diferenças são marcadas pelo tronco lingüístico, pelo parentesco e pela religião tradicional da etnia. Há que se levar em consideração, no entanto, a análise feita por Maria Manuela Carneiro Cunha (1983) sobre os critérios de identidade étnica, da qual o conceito de índio contido no art. 3º da Lei 6001, de 19/02/1973, ainda em vigor, incorporou a noção de que o fundamental na definição do índio é considerar-se e ser considerado como tal.

nas), houve um processo de imersão na sua própria cultura, o que garantiu a aprendizagem (ou a retomada) e o respeito a elementos como organização social, ritos, aos “elos tribais”, como os denomina Oliveira (1968)³⁰. Isso preservou a consciência grupal ou o “nós” grupal que se reflete no uso de valores simbólicos, como as rezas, as danças, a pintura do corpo e o uso de ornamentos para comemorar certos acontecimentos festivos ou de “guerra”. Resta compreender, como observa Bourdieu, em que medida acontece “a dialética da internalização da externalidade e da externalização da internalidade”, (*apud* SILVA, 1996, p. 14) ou seja, que qualidade de relações existe entre as estruturas sociais e as estruturas mentais a sustentar as formas de comunicação desses indivíduos.

Feitas essas observações, que passam pelo delineamento das reações epistemológicas³¹, ideológicas e políticas, é pertinente questionar: quem é, para o Estado de Direito, o “cidadão-índio” que passa por uma via de mão dupla: vive um movimento histórico marcado pela “presença” da cidade na aldeia e pela “persistência” da vida de aldeia (presença esta que nos últimos vinte anos tem aflorado mais e mais nas cons-

³⁰ Roberto Cardoso de Oliveira (1968) realizou um trabalho monográfico sobre os índios Terena de Mato Grosso do Sul, aldeados e citadinos, rurais e urbanos, como pontos extremos de um processo de mobilidade aldeia-cidade, que denominou *urbanização*. Concluiu o pesquisador que essa mobilidade não descaracterizou a permanência da primitiva identidade étnica, nem a manutenção da condição de membro do grupo tribal.

³¹ O conceito de Epistemologia será usado no sentido posto por Popkewitz que se refere “à forma como o conhecimento”, que em uma determinada situação “organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu” (1994, p. 174) Segundo Popkewitz, a Epistemologia social contrasta com as concepções filosóficas americanas que tratam epistemologia como “busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza e os limites do conhecimento”. (1994 ; 174).

ciências indígenas) num confronto constante com os inevitáveis valores urbanos, mas que, pelos registros históricos, tem voltado suas reivindicações de cidadão para direitos não comumente reivindicados pelas chamadas sociedades civilizadas, modernas, industrializadas?

Quais são esses direitos? A solicitação pela demarcação de terras, não tendo como objetivo a produção; a exigência do respeito a suas tradições e costumes – que aos olhos da sociedade não-índia são qualificados como atrasados e mantenedores do primitivismo; a instância por uma escola diferenciada que pareça negar o cientificismo e os conhecimentos acumulados pela humanidade. Essas e outras reivindicações estão voltadas para a vida dentro das aldeias, mas não compõem fileiras com aquilo para o que se “preparou” o Estado de Direito com o intuito de responder aos apelos de justiça e igualdade não só no que se refere aos bens materiais, mas também aos bens culturais.

Estudos realizados por Alina Castelhana Guerrero e Benjamin Akzin, cientistas sociais mexicanos, mostram que o direito à igualdade garantido por lei para todos os cidadãos de um país – alicerçado em diferentes culturas – como requisito para cumprimento da justiça social tem facilitado o caminho para a dissolução étnica. O exemplo pode servir como reflexão acerca da realidade brasileira que tende a considerar a cidadania para o índio enquanto sujeito individual mas não como povo, como nação.

Contraditoriamente, é preciso que os índios, por meio da informação e da conscientização, dominem a relação entre igualdade e diversidade, para que possam discernir os dois sistemas culturais e estabelecer o diálogo entre eles. Esta relação dialógica, necessariamente informada e/ou instrumentalizada nos dois pólos, só será válida se permitir a recupera-

ção e/ou o fortalecimento de um povo. Quando digo povo, o faço pensando, por um lado no povo, como nação que respeita a diversidade de sua composição e, por outro, no povo como etnias que possam confiar no direito de usufruir os bens da humanidade e que com sua especificidade, possam contribuir para o acervo da cultura universal.

Será isso utopia? Talvez. A possibilidade de interculturalidade construída, permitindo que se viva a igualdade de direitos e o direito de cidadania sem dissolução étnica, é encarada com dificuldade não só por pesquisadores e assessores, mas também pelos próprios índios que têm batalhado por isso. Concorre para o acirramento dessa dificuldade o espírito etnocentrista já cristalizado no mundo ocidental e aquele que tem sido desenvolvido por parte dos índios ao tomarem consciência do direito a sua diferença. Se a interculturalidade depende de alianças, o etnocentrismo cria barreiras nesse sentido, impedindo as alianças em favor da solidariedade e da convivência.

Nietta Lindemberg Monte, coordenadora geral da elaboração dos Referenciais Curriculares Nacional para as Escolas Indígenas e membro titular do Comitê de Educação Escolar Indígena/ MEC, faz a seguinte indagação:

*como é que coisas que são autônomas, alternativas, podem continuar dentro de uma política de estado, mantendo sua autonomia, isto é, como manter sua autonomia e a criação e a informação própria de experiências locais, experiências de movimentos dentro de uma política de estado?*³²

Na condição de assessora indigenista e intelectual que participa da elaboração das políticas públicas, Nietta

³² Declaração feita durante a Conferência Ameríndia de Educação – Congresso de Professores Indígenas do Brasil, realizada em Cuiabá/ de 17 a 21 de novembro de 1997.

Lindemberg Monte expôs sua inquietação quanto ao índio-cidadão: como viver a alteridade sem se contrapor aos princípios da igualdade estabelecidos por lei?

Pergunto-me: se o cumprimento dos princípios de igualdade já não significa, na base, o estabelecimento de desigualdade. Igualar bens, políticas públicas, metodologias, dentre outras coisas, para desiguais já não seria privilegiar uns e punir e/ou excluir outros?

Silva, tomando por base os estudos de Bourdieu sobre a distribuição de bens simbólicos, observa que “visto da perspectiva dos grupos dominantes, um bem simbólico, como é o caso da educação, deixa de ter valor – e, portanto, ‘qualidade’ – quando há uma distribuição igualitária e uniforme”. (1996, p. 123)

Com relação aos povos indígenas, Souza alerta que o tratamento dispensado a eles, ao seu processo de emancipação, não pode ser o mesmo dispensado às demais minorias ou “excluídos”, pois, embora tolhidos, violentados e “regulados”, os índios têm como denominador comum a sociedade nacional. Para a autora, no caso dos índios, a sua singularidade tem uma especificidade diferente e deve ser respeitada. (1983, p. 41-2)

Se do ponto de vista prático as minorias étnicas não têm sido legitimadas, esbarrando em conceitos de fundo (como igualdade, equidade, base comum)³³ a impedir que suas particularidades abalem a unidade nacional, sob o ponto de vista teórico a questão, segundo parecer de Durham, “jamais foi tratada adequadamente”, pois se “a Sociologia e a Ciência

³³ A legislação sobre educação escolar no Brasil tem usado com bastante ênfase as palavras equidade e base comum, o que revela a ideologia nacionalista embutida no texto legal.

Política desenvolveram uma formulação operante sobre as relações de classe, sempre relegaram o problema das minorias étnicas a uma posição secundária, ou o trataram como um epifenômeno” (1983, p. 13)

Suess confirma essa lacuna no campo das Ciências Sociais, o que facilita interpretações marcadas pelo reducionismo, pelos conceitos abstratos e generalizados:

As ciências sociais ainda não conseguiram convincentemente articular entre si as análises étnico – culturais e sócio-econômicas, as perspectivas étnicas e as classes sociais. Como articular a permanência do étnico com o desejado desaparecimento das classes sem que este étnico, que, necessariamente, há de ser no plural, caminhe para um ‘plural’ de classes ou para lutas interétnicas e/ou raciais? (1986, p. 59. Grifos do autor)

Passados alguns anos dessas declarações, a questão não parece ter mudado muito para as Ciências Sociais o que invoca um conceito de cidadão sempre recorrente nas relações vividas no interior de “sistemas abstratos e de espaços sociais generalizados” (POPKEWITZ, 1994, p. 188), tomando a diferença como situação transitória ou passageira atrelando a ela idéias de evolucionismo (primitivismo/civilização) e de progresso econômico.

No rastro do conceito de cidadania, é possível verificar que o conceito de autonomia está diretamente relacionado às questões de identidade civil, às formas de tutela que historicamente as comunidades indígenas têm vivido ou sofrido não só por parte dos órgãos públicos, mas também, embora em outros níveis, das organizações religiosas e científicas com as quais mantêm contatos. O conceito de autonomia também se relaciona à apropriação de instrumentos que tornem os índios livres das amarras de uma política intencionalmente integracionista, vigente legalmente até 1988, que lhes foi imposta, em especial no trato das questões políticas e econômi-

cas enfrentadas a partir das relações que o entorno regional³⁴ lhes impôs.

Na qualidade de principal objetivo das e nas conquistas indígenas, a autonomia é entendida como o direito de viver conforme seus valores, seus costumes, seus modos de organização social e sua política e ainda como o reconhecimento da capacidade de auto-representação em condições de igualdade em uma sociedade que se reconhece pluriétnica, como constitucionalmente declara-se o Brasil.

Historicamente, o desejo de autonomia está diretamente ligado à consciência da repressão, da colonização; além disso, esse desejo encontra-se atrelado ao processo de expropriação e exclusão dos bens culturais, sociais e econômicos, diminuindo as oportunidades para a defesa da própria autonomia.

O conceito de autonomia sofre, assim, várias restrições, contrariando os avanços políticos conquistados pelo reaparecer histórico dos povos indígenas, deflagradas a partir de 1970 e, que resultou em lei, sem, no entanto, ter sido acompanhada pelas práticas do Estado (das políticas públicas, como um todo), o que garantiria condições objetivas para o exercício da cidadania das diferentes realidades que constituem a população indígena do país. Apoiado na análise de Borón³⁵, Brand tece uma severa observação:

Ao contrário, os avanços no arcabouço legal vêm contraditoriamente acompanhados da crescente generalização e agravamento do quadro da pobreza e da miséria, de um lado, enquanto que do outro lado, cada

³⁴ Entorno regional é usado, neste trabalho, no sentido utilizado por Antonio Brand (1998 a): setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas, ou ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades indígenas; incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno dentre outros.

³⁵ Atilio Borón *A Sociedade Civil depois do Dilúvio Neoliberal*. (1996).

vez menos tornam-se cada vez mais ricos, caracterizando um quadro contraditório da clara negação dos direitos explicitados nos textos constitucionais. Esta situação leva o já citado autor a perguntar, até onde será possível a 'cidadania política' frente à crescente 'descidadania econômica e social ?' (1998a, p. 4).

Ao lado dessas questões de fundo, que em tempos mais recentes estão sendo aguçadas pela política econômica e pelo uso tecnológico, ancoradas no neoliberalismo, globalização e, conseqüentemente, na marginalização e na exclusão, a conquista da autonomia pelos povos indígenas encontra explicitamente um outro grande inimigo: o despreparo de técnicos e burocratas para o trabalho com a diversidade, a diferença e a alteridade. É perceptível a ausência de conhecimentos teóricos, fundamentos básicos e experiências de ações das equipes governamentais³⁶ que, em dez anos de legislação, não conseguiram instituir departamentos específicos, nem equipes especializadas para implementar projetos futuros capazes de respeitar as perspectivas de cada povo, bem como suas expectativas com relação à escola. Os funcionários que têm se ocupado de “cuidar” das escolas nas aldeias indígenas não permanecem muito tempo nas suas funções e não recebem qualquer tipo de assessoria para desempenhar essas funções³⁷.

³⁶ Essas observações tem como referência o estado de Mato Grosso do Sul, que tem a segunda população indígena do país, e consideram os trabalhos de acompanhamento realizados pelo Programa de Apoio a Educação Escolar Indígena Guarani/Kaiová, convênio entre a Universidade Católica Dom Bosco, a Universidade federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados.

³⁷ Estou tomando como referência a situação atual dos órgãos no Estado de Mato Grosso do Sul. Observando a realidade de Mato Grosso do Sul, constata-se a ausência de um representante índio nos órgãos de Educação, seja na Secretaria Estadual, seja nas Secretarias Municipais e até mesmo na FUNAI, que ainda mantém os seus departamentos de Educação. Não existem no Estado experiências concretas de implantação do novo modelo de escola indígena preconizado pela Constituição de 1988.

Souza Filho, ao fazer uma análise da evolução do Direito brasileiro, aponta para pelo menos duas questões de relevância: que o Estado e o Direito são omissos com relação aos povos indígenas, julgando que “estas omissões e as criações de figuras jurídicas para preencher as lacunas não são mais do que tentativas de esconder uma realidade da qual a classe dominante, seu Direito e seu Estado se envergonham” (1994, p. 156); a outra é que comentaristas e juristas não conseguem compreender o tratamento conferido aos indígenas, fazendo uso de penas diferenciadas ou do cumprimento destas de forma diferenciada, considerando que os infratores são apenas índios. Os estudiosos do Direito, ao diferenciar as penas e as formas para seu cumprimento, julgam o índio incapaz de discernir um delito e compreender as regras sociais. Essa atitude “chega ao limite do racismo, por inferioridade ética ou moral” (SOUZA FILHO, 1994, p. 166-7).

Assim sendo, é difícil esperar que o Estado brasileiro liberte-se do paternalismo histórico e assuma uma conduta política não nos marcos da tutela assistencialista, mas nos marcos dos preceitos constitucionais da Declaração dos Direitos Humanos.

É sabido que o Estado, no Brasil, é “comitê executivo da classe dominante” para usar uma expressão de Marx; no entanto, diante da realidade atual, não só do ponto de vista nacional, mas sobretudo considerando o surgimento de instrumentos internacionais³⁸, espera-se do Estado uma atitude poli-

³⁸ É o caso da convenção da OIT (Organização Internacional do Trabalho), a Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes (1989); da Declaração dos Povos Indígenas, em tramitação na ONU (Organização das Nações Unidas) e da Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, em tramitação na OEA (Organização dos Estados Americanos).

ticamente mais organizada e coerente com os seus fins. A conquista da autonomia não dispensa o direito ao atendimento, devido aos participantes da sociedade nacional.

Segundo Egon Heck³⁹, existe um equívoco de interpretação ou a intenção de se “afirmar o contrário”, quando se trata da autonomia indígena. Para ele, a luta dos índios não traz implícita a perspectiva de “independência ou soberania diante do Estado nacional” mas sim a busca da representatividade, do estabelecimento do diálogo, da superação dos conflitos e do respeito às diferenças. Como defende o jurista especializado em questões indígenas, Dalmo Dallari, citado por Heck esse é um tratamento, “representado pelo instituto da autonomia que não significa qualquer risco à soberania e à independência do Estado Brasileiro”. (1994, p. 19)

Porém, ao se analisar a legislação escolar, depara-se com contradições e limites que certamente são ou serão motivo de lutas para a obtenção do reconhecimento do direito à autonomia. Por isso, acredito que, dentro do ontológica e ideologicamente possível, identidade, cidadania e autonomia são conceitos que merecerão, ainda, um processo de luta diferenciado, a fim de que possam ser concretamente vividos, via inclusão e reconhecimento, tendo em vista a presença de mecanismos de dominação explícitos ou velados nas ações de uma sociedade capitalista. Para os índios isso tem sido representado, ou via força bruta e/ou via desinformação, ou informação factual, isolada, fragmentada.

Sendo assim, o caminho a percorrer ainda é longo...

³⁹ Egon Heck é um dos mais antigos indigenistas do CIMI. Fez estudos acadêmicos sobre a autonomia e a cidadania indígena, apresentados no trabalho monográfico, intitulado *Cidadania Indígena*, (UNICAMP, 1994). Esse trabalho não foi publicado.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, R. H. de. *O diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil no século XVII*. Brasília: UnB, 1997.
- BRAND, A. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiouá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Tese (Doutorado) – PUC-RS, Porto Alegre.
- BRAND, A. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar no contexto do Mercosul. *Série Estudos*, Campo Grande: UCDB, n. 7, p. 7-20, abr. 1999.
- BRASIL. Diário Oficial da União. n. 248. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96.
- BRITO, S. H. A. *Escola e movimento indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- OLIVEIRA, R. Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAMP, 1988.
- OLIVEIRA, R. Cardoso de. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação do Terena*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CEDI - CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. *Povos indígenas no Brasil – 1987/88/89/90*. São Paulo, 1991.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Campinas : Papirus, 1995.
- CIMI – Mensageiro: 500 anos – olhando o passado para construir o futuro. set./out. 1991.
- COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOMES, M. P. *Os índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- HECK, E. *Cidadania indígena*. 1994. (Texto não publicado)
- INFORMATIVO FOIRN–EDUCAÇÃO. Construindo uma forma diferente de educação. Manaus. 1996.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil: 1991/1995. São Paulo : CEDI, 1996.
- MARTINS, J. de S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MELIÁ, B. *A conquista da escrita*. 1996 (Texto não publicado)

- MELIÁ, B. Bilingüismo e escrita. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. (org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997.
- MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo : Loyola, 1979.
- MELIÁ, B. *Elogio da la lengua guarani*. Asunción : CEPAG, 1995.
- MONSERRAT, R. M. F. Conjuntura atual da educação indígena. In: OPAN – OPERAÇÃO ANCHIETA. *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo : Iluminuras, 1989.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAOLI, M. C. P. M. O sentido histórico da noção de cidadania no Brasil: onde ficam os índios? In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, T. T. da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOUZA FILHO, C. F. M. de. A cidadania e os índios. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SUESS, P. *Em defesa dos povos indígenas: documentos e legislação*. São Paulo : Loyola, 1980.