

A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades

The indigenous school and the communities' aims for future 12

Elie Ghanem*
Aline Abbonizio**

Resumo: Este artigo aborda de modo geral a expressão projetos de futuro, que se vincula à compreensão tanto do mundo contemporâneo, quanto especificamente da educação escolar indígena. Esta tarefa é necessária para focalizar as relações entre a escola indígena e as aspirações comunitárias a respeito de seu próprio futuro. A região do alto rio Negro forneceu a base etnográfica numa pesquisa centrada na hipótese de que experiências recentes de escolarização indígena vêm buscando compatibilizar objetivos escolares com objetivos comunitários. São práticas que se enfrentam com os sentidos da mudança cultural e o caráter externo ou interno da mudança. Como conclusão, afirma-se que o desafio maior da escolarização indígena é favorecer que o próprio povo decida sobre o que muda ou permanece em sua cultura.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Projetos de futuro; Autonomia indígena.

Abstract: This article approaches in general the expression “for future projects” linked to the comprehension of both indigenous school education and the contemporary world. We should do this for focus relationships between indigenous school and communitarian aims about their own future (the author’s research object). Alto rio Negro’s region gave ethnographic basis to the research. The research is centered in the hypothesis according which recent experiences of indigenous schooling have trying adequate school objectives with communitarian objectives. Those practices face the means of cultural change and the change’s external or internal character. It concludes affirming the indigenous school’s bigger challenge is contributes to each people decide about what will change or maintain in his own culture.

Key words: Indigenous school education; For future projects; Indigenous autonomy.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: elie@usp.br

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bolsista CAPES. E-mail: aline.abbonizio@gmail.com

Introdução

A ideia de projetos de futuro pode ser muito esclarecedora do mundo contemporâneo ao mesmo tempo em que é uma via de compreensão da educação escolar indígena. Isto depende da distinção de alguns significados atribuídos a projetos de futuro. O artigo faz esta distinção mostrando que os autores que se debruçaram sobre o que seria o futuro das populações indígenas focalizaram a dimensão da cultura, que ora aparece como corrompida por fatores externos e condenada ao aniquilamento, ora como inviolável, permanecendo e se reelaborando de forma dinâmica, apesar e a partir dos fatores externos.

Propõe-se aqui o entendimento de que, para além de estabelecer se a cultura se preserva ou se destrói na mudança, cumpre identificar quem controla a mudança. Esse argumento está inserido no debate sobre as mudanças nos modos de vida de populações originárias decorrentes de seus ajustamentos à situação de contato permanente com a sociedade não-indígena. Dessa forma, a escola ou a escolarização indígena é abordada frente ao seu potencial em favorecer a cada povo decidir sobre o que muda ou o que permanece na própria cultura.

O que significa a expressão projetos de futuro?

O debate atual sobre as práticas inscritas no âmbito da educação escolar indígena no Brasil vem trazendo grandes contribuições para o papel da escolarização das populações originárias brasileiras, tanto quanto para o campo da escolarização da população em geral. A literatura disponível sobre a implantação de escolas em comunidades indígenas no Brasil tem ressaltado aspectos que parecem não ser costumeiros no campo da escolarização convencional. Dentre esses aspectos, merece destaque o chamado envolvimento da comunidade na definição dos projetos educacionais e na escolha do professor ou da professora, a elaboração de materiais didáticos a partir da realidade e necessidades comunitárias, com grande atenção à situação linguística local, atrelada a uma noção de que ser docente é ser pesquisador(a). Também são notáveis os esforços que o movimento indígena dedica ao tema educacional, em especial, ao papel que a escola pode assumir quanto ao desenvolvimento das comunidades e na realização de seus chamados projetos de futuro. Mas, o que significa realização de projetos de futuro?

Focalizar as relações entre a escola indígena e as aspirações comunitárias quanto ao seu próprio futuro surge da investigação que os autores deste artigo realizam sobre aspectos da educação escolar indígena, os quais a distinguem da educação escolar convencional no Brasil. A hipótese na qual se centra

aquela pesquisa e na qual se apoia este artigo é que experiências recentes de escolarização indígena vêm buscando compatibilizar objetivos escolares com objetivos comunitários. Esses objetivos comunitários estão relacionados às necessidades atuais de sobrevivência dos grupos indígenas e às aspirações acerca de seu futuro. São objetivos que vêm sendo tratados na literatura especializada, nos documentos produzidos pelos órgãos governamentais e nos discursos indígena e indigenista sob a expressão “projetos de futuro”¹.

Educação escolar indígena é um tipo de educação entre outros, é intervenção que engloba certos tipos de relações pretendidas e entrelaçadas com outras relações alheias à intenção de quem educa. Conforme expresso na literatura, nos documentos e nos discursos acima mencionados, a escola indígena deve “respeitar”, “afinar-se”, “alicerçar-se”, “vincular-se”, “atender” ou “se voltar” para os projetos de futuro dos povos indígenas. A expressão projetos de futuro leva a certo estranhamento. É uma expressão redundante, uma vez que a noção de projeto já está referenciada a atos futuros com consequências também posteriores. Além disso, vai de encontro a grande parte dos estudos sobre aqueles povos, notadamente mais atenta aos aspectos culturais que se mantêm do que àqueles que se transformam. Quer dizer, o futuro seria um estado de coisas diferentes e, por essa modificação, indesejável. Por ora, é necessário retomar algumas das principais posições já explicitadas sobre o que pode ser entendido como futuro dos povos indígenas para, depois, propor o papel que a escola pode ter na construção desse futuro. Esse entendimento é condição para que, em outro momento, seja equacionada e identificada a pertinência do verbo “respeitar” ou de qualquer outro termo encontrado naqueles documentos que expresse a intenção de aliar-se àqueles povos e apoiá-los.

A ideia de que povos indígenas formulam e agem no sentido da realização das suas aspirações quanto ao futuro de suas comunidades não era recorrente na tradição de pesquisas sobre culturas. Aquilo que veio a ser apontado como antropologia tradicional, apesar de se dedicar a descrever e interpretar as variações culturais, foi muitas vezes criticado por adotar uma abordagem que seria a-histórica, centrada na vida cotidiana, em um eterno presente, com uma forte tendência a se interessar por aqueles grupos que viveriam de forma primitiva, pura, tradicional ou original. O início da antropologia como categoria profissional incorpora a ideia de que seus objetos prioritários de estudo, as chamadas populações tradicionais, estavam desaparecendo. Aquelas remanescentes estariam inevitavelmente sendo assediadas

¹ Tais posicionamentos importam para o enfoque teórico da pesquisa que dá origem a este artigo: “Educação escolar indígena: inovação, participação docente e avaliação”, apoiada pelo CNPq, coordenada por Elie Ghanem e Marta Maria do Amaral Azevedo (NEPo-Núcleo de Estudos de População da Unicamp), com base etnográfica fornecida pela região amazônica do alto rio Negro.

pela expansão capitalista e, portanto, fadadas à desintegração (Sahlins, 1997, p. 42). Com esses pressupostos, as pesquisas se voltaram para grupos nativos cujos modos de vida ilustrariam a humanidade em seu estado primitivo.

Já o estudo das rápidas e drásticas transformações vivenciadas por aqueles grupos também recebeu questionamentos pela ênfase dada ao autodenominado processo civilizatório e aos fenômenos da aculturação e da assimilação. Se a aculturação estava relacionada ao contato direto entre culturas diferentes que provocaria mudanças nos modelos culturais, a assimilação dizia respeito ao desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e à interiorização completa da cultura do grupo dominante (Cucho, 2002).

Voltado para a compreensão de tais transformações em povos originários do Brasil, Galvão (1979, p. 127) aponta que, no final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, teria havido a ampliação e intensificação de pesquisas sobre o fenômeno da aculturação de grupos indígenas. Tais pesquisas, segundo ele, mesmo quando não traziam em seus títulos ou subtítulos explicitamente o tema da aculturação, estavam dedicadas a analisar “culturas indígenas em transição”, nas quais o principal fator de mudança se originava na situação de contato (permanente, esporádico, envolvente ou indireto) com as populações rurais brasileiras.

O contato direto dos grupos Kayapó, Nhambiquara e Xinguanos com o habitante rural, por exemplo, era hostil e esporádico. Nesse contato, teriam atuado “elementos pioneiros isolados” como o seringueiro, o garimpeiro e agentes do Serviço de Proteção ao Índio² sem capacidade de intervenção maciça e permanente na cultura indígena. Apesar da natureza hostil e esporádica desse contato, ele estimulou a adoção, por parte dos indígenas, de elementos externos, como instrumentos de ferro, armas de fogo e doenças. Já o contato dos Kayuá, Kadiwéu, Terena e Tenehara com a população rural era antigo, permanente e, em alguns casos, datava de dois ou três séculos. Em tais casos, o indígena agia simplesmente como elemento receptor. Ou seja, a transmissão de traços seguia uma única direção: partia da cultura do caboclo para a do

² Criado em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), era o organismo do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Seu objetivo era tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão de obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). Permanentemente carente de recursos, o órgão recrutava de militares a trabalhadores rurais que não possuíam qualquer preparação ou interesse pela proteção dos índios. Suas atuações à frente dos postos indígenas de todo o país acabaram por gerar resultados diametralmente opostos à sua proposta. Casos de fome, doenças, de população e escravização eram permanentemente denunciados. No início da década de 1960, sob acusações de genocídio, corrupção e ineficiência o SPI foi investigado por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Em 1967, foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). O SERVIÇO de Proteção aos Índios (SPI). Povos indígenas no Brasil: ISA. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))>. Acesso em: 24 nov. 2012.

indígena. Isso ocorria porque os elementos culturais indígenas já não eram aproveitados pelo caboclo, que teria, desde gerações passadas, saturado sua capacidade de assimilação de traços do ameríndio (Galvão, 1979, p. 127-128).

Conforme Galvão (1979, p. 128), mesmo quando o indígena se retraía, reagindo no sentido do retorno à condição tribal, como no caso dos Canela, Xerente e Apinajé, ou entre outros grupos tribais do Nordeste e do Sul que habitam regiões de alta densidade demográfica, tal atitude seria um mecanismo de assimilação. Valer-se de sua “condição de índio” era a única coisa que permitiria àqueles povos, na competição econômica com o branco, manter a posse de uma gleba ou garantir um mínimo de assistência.

Outro estudo sobre a natureza das transformações culturais por que passavam os povos originários do território brasileiro foi o de Ribeiro (1977). Ele se voltou para o encontro, no interior do país, entre as frentes de expansão da sociedade brasileira e os povos indígenas nos primeiros sessenta anos do século XX. Naquele estudo, ele contradiz a ideia de que tal encontro, ou enfrentamento, teria como efeito a desaparecimento das tribos ou a sua absorção pela sociedade nacional, na forma da aculturação progressiva que desembocaria na assimilação plena, através da miscigenação. Em outro sentido, ele propõe que os grupos indígenas não foram assimilados à sociedade nacional como parte indistinguível dela. Ao contrário, a maioria dos grupos foi exterminada, e os que sobreviveram permaneciam indígenas na autoidentificação, como povos distintos dos brasileiros e vítimas de sua dominação. O estudo de Ribeiro (1977, p. 8) concluiu que o impacto da civilização sobre as populações tribais dá lugar a transfigurações étnicas e não à assimilação plena.

Nesse sentido, sobre o futuro das populações originárias, Ribeiro (1977, p. 220-221) propunha que, estabelecido o convívio com a sociedade nacional, os indígenas se veriam submetidos a uma série de desafios, que conduziriam a transfigurações sucessivas no seu modo de ser e de viver. Sem possibilidade de preservar seu substrato biológico, sua sociedade e cultura em sua forma original, só lhes restaria resguardar sua sobrevivência enquanto contingentes humanos ameaçados de extermínio, resguardar sua identidade e autonomia étnica e assegurar a continuidade de sua vida cultural. A fuga para territórios mais ermos apenas adiaria o contato com a sociedade nacional; a reação hostil aos invasores imporá à vida comunitária um permanente estado de guerra até a aceitação do convívio, uma “fatalidade inelutável”. “Nela cairá cada tribo, seja ao fim de longos períodos de fuga ou de prolongada resistência afinal tornada impraticável; seja como resultado de uma opção diante do inevitável, assente na esperança de controlar a nova situação”.

As abordagens de Galvão (1979) e Ribeiro (1977) acerca dos processos de mudança cultural das populações indígenas acabaram por construir valiosas sínteses sobre o processo histórico de ocupação territorial do Brasil. Nesse

sentido, a descrição da sujeição, da brutalidade e mesmo do total desaparecimento a que foram acometidos povos nativos inteiros registra a histórica assimetria de poder nas relações entre indígenas e não indígenas. A denúncia sobre os efeitos maléficos dessa relação histórica, por outro lado, encontrou poucas condições para abordar o indígena como sujeito de sua própria história, deixando ausente as explicações nativas sobre sua relação com os não índios. O futuro dos povos indígenas, nesse sentido, é apresentado como pré-determinado a fatores externos a suas vontades.

Sahlins (2003, p.7-9) é um dos autores que criticam aquele tipo de abordagem. Incomodado com uma noção corrente entre “teóricos do sistema mundial” segundo a qual sociedades tradicionais não funcionariam baseadas numa lógica cultural autônoma por estarem submetidas a mudanças radicais, impostas externamente pela expansão capitalista ocidental, ele argumenta que mudanças culturais induzidas por forças externas e orquestradas de modo nativo ocorreriam há milênios, e os elementos dinâmicos em funcionamento, como o confronto com o mundo externo, estariam presentes em toda a experiência humana. Para ele, a cultura é alterada historicamente na ação dos sujeitos, que organizam seus projetos e dão sentido aos objetos a partir de suas compreensões preexistentes da ordem cultural. Por outro lado, já que as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, as pessoas criativamente repensariam seus esquemas convencionais.

Em outra obra, Sahlins (1997, p. 53) reforça que o interesse da antropologia pela “destruição do Outro” implicaria a negação da autonomia cultural ou intencionalidade histórica à alteridade indígena. Em contraposição a esse foco de análise, ele sugere atenção aos estudos etnográficos a respeito daqueles povos indígenas “que se recusavam tanto a desaparecer quanto a se tornar como nós”. Tal atitude, no entanto, não deveria significar um “otimismo sentimental que ignoraria a agonia de povos inteiros, causada pela doença, violência, escravidão, expulsão do território tradicional e outras misérias que a ‘civilização’ ocidental disseminou pelo planeta”. Deveria, por sua vez, ser uma “reflexão sobre a complexidade daqueles sofrimentos, sobretudo no caso das sociedades que souberam extrair, de uma sorte madrastra, suas presentes condições de existência”.

Esse tipo de abordagem tem lugar no estudo de Gow (2006, p. 98) junto aos de Piro, grupo étnico originário do baixo Urubamba, na região subandina do Peru. A perspectiva de Gow procura mostrar que aqueles povos, mesmo depois de uma longa e violenta história de contato, são agentes históricos. Para entender essa agência, Gow se distancia dos estudos clássicos de aculturação, que normalmente se voltam para os fatores que levam as sociedades nativas à incoerência cultural e desintegração. Ele se volta para procedimentos etnográficos que permitam compreender os significados culturais das ações

nativas. Para Gow (2006, p.222), portanto, o sistema socioeconômico da Amazônia ocidental é produto da inserção do capitalismo e está conectado aos mercados mundiais. Mas, esse sistema de transformação não pode ser explicado mediante a inserção do capitalismo destruindo toda a variação local e a recolocando com o simples discurso “moderno” sobre a vida social.

As abordagens propostas por Sahlins e Gow inovam no sentido de buscar o significado da história para os povos nativos, que pode se distanciar do que se esperaria de uma narrativa das vítimas do colonialismo e não coincidir com a documentação histórica produzida por agentes externos. Porém tais enfoques tornam pertinente a pergunta formulada por Fausto (2001, p. 16) sobre como reintroduzir a ação social nas descrições sobre os processos de transformação entre povos amazônicos, sem cair em um cenário voluntarista e sem estrutura. A resposta anunciada por Fausto está no esforço em demonstrar que aquelas transformações foram produto da interseção de determinações internas e externas, dada em situações históricas particulares, conformando e sendo conformada pelos agentes. Mais uma vez, é reforçado o princípio de que as análises a respeito do Outro permitam compreender a perspectiva deste Outro.

Esses autores à procura da perspectiva indígena sobre os acontecimentos que impulsionaram mudanças em seu modo de vida dão ênfase à mudança endógena e à permanência dinâmica da cultura frente aos fatores externos. A ideia do futuro daqueles povos se atrela a uma concepção de cultura como algo invulnerável, que, mesmo mudando, permanece.

A literatura antropológica sumariada até aqui talvez pudesse ser dividida em duas grandes perspectivas principais: uma que se volta para os fatores externos que condicionam a forma atual de vida das populações originárias e outra que, reconhecendo o descomunal poder dos fatores externos, busca revelar a forma como aqueles povos interpretam e constroem sua história apesar e a partir dos fatores externos. Uma questão segue insistentemente como pano de fundo: padrões culturais são mantidos e reelaborados na mudança ou desaparecem? As mais recentes etnografias parecem satisfeitas em poder afirmar que não, os povos indígenas “não desapareceram e nem se tornaram como nós” (Sahlins, 1997, p. 52), afirmação que reconhece a perspectiva da agência indígena frente à mudança. Trata-se, agora, de focalizar a dimensão constituída pela identificação de quem controla a mudança.

O futuro dos povos indígenas, ou da cultura indígena, foi caracterizado como destrutível ou como invulnerável frente às mudanças impostas ao seu modo de vida na situação pós-contato. As abordagens que são levadas em conta a seguir se detêm na busca de povos indígenas por um futuro autônomo. Conforme Turner (1993, p. 64), os processos políticos e econômicos de que lançam mão as comunidades indígenas para resistir à dominação da sociedade nacional ou para controlá-la estão se tornando tema importante tanto para

estudos de caso individuais, como para estudos comparativos. Esses estudos trazem elementos para se pensar na natureza da relação que coloca os povos indígenas em conflito com a sociedade nacional, com o Estado e com as forças econômicas transnacionais (Perrot, 2008, p. 225).

Um exemplo desse conflito vem à tona a partir da fala de um líder parkategê do sul do Pará: “a lei é uma invenção. Se a lei não protege o direito dos índios, o branco que invente outra lei” (Souza Filho, 1992, p. 156). Naquela ocasião, ele participava de uma reunião sobre a construção de uma estrada de ferro para transportar minério da serra de Carajás, que passaria pelo seu território. Apesar da desaprovação dessa construção por parte dos indígenas, a estrada de ferro cortou o território parkategê. Na análise deste e outros eventos que envolvem a questão do direito e os povos indígenas, Souza Filho (1992, p.168) entende que a legislação indígena brasileira, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988³, apresenta um discurso pluralista e democrático, no entanto a prática política do Estado envolve a assinatura de decretos de redução de áreas e a convivência com invasões ilegais dessas áreas. Ao discurso plural, portanto, estaria sobreposta uma política genocida.

Já para Gallois (2001), tanto a legislação vigente como a prática indigenista das instituições protecionistas oficiais brasileiras continuam se apoiando numa visão de povos indígenas vivendo em autarquia, fechados sobre si mesmos, frágeis e, portanto, objeto de uma proteção especial. Ela dá o exemplo de técnicos da Funai, que formulariam suas intervenções junto às comunidades baseados em princípios de preservação cultural, definindo uma série de elementos genericamente considerados “indígenas”, cuja perda resultaria em “desintegração”. Apoiando-se numa definição de cultura como algo “dilapidável”, as instituições tutelares se arrogariam o direito de construir um modelo protecionista que evitaria que as populações atendidas perdessem traços supostamente autênticos de uma verdadeira “indianidade”. Essa visão protecionista tem obrigado as populações originárias a praticar formas consideradas “tradicionais” de manejo de seus recursos, cuja escala (intermitente, familiar e exigindo uma territorialidade sem limites) não lhes permite alcançar autonomia em relação ao assistencialismo oficial. Dentre as práticas que seriam “tradicionais” e, por isto, preferidas, estariam programas de fomento de artesanato, de turismo, de produção de excedentes agrícolas e de piscicultura. Já a gestão e comercialização dos recursos naturais não renováveis seria alvo de críticas⁴.

³ Capítulo VIII - Dos índios; art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

⁴ Estudos sobre experiências de “turismo étnico” no mundo evidenciaram que a “venda de cultura” exigiria um tempo muito maior de adaptação das formas internas de relacionamento

Segundo Gallois (2001, p. 176), inúmeras declarações registradas em documentos produzidos no âmbito de reuniões internacionais dedicadas à conservação da biodiversidade e do chamado desenvolvimento sustentável evidenciam que os povos indígenas reclamam, antes de qualquer outra medida a seu favor, o direito à soberania e autonomia. Já o atendimento a essas populações, seja no âmbito estatal como no não governamental, pressuporia necessidades atuais iguais para qualquer povo indígena e que as necessidades das gerações futuras são as mesmas que as das atuais.

Sob esse prisma, a autonomia indígena aparece obstruída por conta de ações realizadas em favor de se promover desenvolvimento econômico nas comunidades a partir de uma idealização de suas necessidades e de seus anseios de futuro. Tal autonomia enfrenta também a vulnerabilidade em que se encontram esses povos frente à modificação drástica de seu território gerada, por exemplo, quando governos autorizam a exploração mineral e a construção de estradas e de hidrelétricas próximas às áreas indígenas.

A busca por autonomia se daria, portanto, a partir do momento em que os povos indígenas tomam consciência dessa complexa cadeia de dependências que mantêm com a sociedade envolvente (Gallois, 2001, p. 177). Nesse mesmo sentido, Perrot (2008, p. 225) entende que o direito à autodeterminação representa um imperativo primordial para os povos autóctones. Para ela, só depois de garantidos os direitos elementares à vida e à liberdade dos povos indígenas, eles terão condições de definir o que esperam ou rejeitam da modernidade. No seu estudo sobre povos autóctones e desenvolvimento, ela traz um exemplo valioso:

Assim se deu o caso exemplar do contrato que uniu o Conselho dos Aguaruna e Huambisa no Peru a um organismo composto por profissionais “brancos” (Desenvolvimento do Alto-Marañon, o DAM). A ideia era inverter, com o aval dos índios, as prioridades clássicas do desenvolvimento: os projetos de agricultura, saúde e marketing foram considerados como simples meios (ou pretextos) implementados para atingir uma finalidade: a constituição de uma organização autóctone, representativa e autônoma. O DAM havia estimado um período de dez anos, os quais seriam necessários para atingir esse objetivo. Ao final de nove anos, o Conselho havia se tornado suficientemente forte e crível para poder dispensar os serviços do DAM nas relações que ele mantinha com os funcionários do governo, os missionários e os colonos. (Perrot, 2008, p. 223)

Exemplos importantes de busca por autonomia podem ser encontrados também no estudo de Turner (1993, p. 44-53) no sul do Pará, junto a duas comunidades kayapó: Gorotire, no rio Fresco, e Kapot, ao norte do Parque

com o consumo externo e em condições muito mais desintegradoras que as observadas nas comunidades que comercializam recursos de suas terras (Gallois, 2001, p. 183).

Nacional do Xingu. Turner descreve que os Gorotire, ao longo da década de 1980, teriam trazido sistematicamente para dentro de sua comunidade e reserva todo foco importante de dependência institucional e tecnológica para com a sociedade nacional. Em lugar de destruir a “arquitetura da dependência” que essas instituições e objetos frequentemente constituem, os Gorotire teriam se apropriado dela, convertendo-a no fundamento da autonomia local da comunidade. Também os Kayapó do Kapot estariam adquirindo o controle de todos os pontos locais importantes de conexão e de dependência entre eles e os “brasileiros”, como a chefia de postos da Funai e a administração e fiscalização de seus garimpos de ouro e a segurança das fronteiras de sua terra. Em ambas as comunidades, o padrão de dependência que se estabeleceu no contato teria sido “recolonizado” pelos Kayapó, deixando-os no comando do dispositivo originalmente montado “pelos brasileiros” para controlá-los. O resultado é que ambos os grupos teriam se tornado independentes e autogovernados dentro de seu próprio território.

Turner se atém às características em transformação do que é “ser” Kayapó e com os entendimentos que os Kayapó fazem sobre as mudanças no seu modo de vida, mas a ênfase daquele autor é no controle que os Kayapó fazem dessas mudanças. A agência histórica indígena se desloca do que seria o ponto de vista indígena sobre sua própria história para os mecanismos que estão sendo encontrados pelos indígenas para o controle dessa história. O futuro autônomo pelo qual estariam ansiando os povos indígenas aparece, nessa dimensão, como algo a ser construído, como um projeto. Tem a ver com o que cada povo pretende para si e para as novas gerações a partir do enfrentamento da desigualdade. Resta, agora, voltar-se para o papel da escola indígena na construção deste projeto.

Educação escolar indígena

A hipótese de que experiências de educação escolar indígena compatibilizam objetivos escolares com objetivos comunitários se aproxima da confirmação quando se observam experiências recentes que vêm ocorrendo em São Gabriel da Cachoeira, município brasileiro que fica na região do alto rio Negro, no estado do Amazonas. No território daquele município, a grande maioria da população é indígena e pertencente a vinte e duas etnias de quatro famílias linguísticas⁵. Pesquisas realizadas lá indicam a presença de uma

⁵ Família Tukano Oriental: Tukano, Desana, Kubeo, Wanana, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna. Família Aruak: Baniwa, Kuripako, Baré, Werekena e Tariana. Família Maku: Hupda, Yuhupde, Dow e Nadöb. Família Yanomami: Yanomami. Os três primeiros grupos habitam região do alto rio Negro, os Yanomami, ao norte do rio Negro. (FOIRN; ISA, 2000, p. 31).

concepção de escola que não se resume a uma organização externa que pode prejudicar, destruir e substituir a chamada cultura indígena, à medida que se dedica a integrar o indígena à sociedade não indígena dominante. Também não se apresenta como a organização externa que tomou para si o papel de guarda, proteção e valorização das culturas indígenas, contrariando costumes de transmissão de conhecimentos em âmbito comunitário.

A respeito disso, Oliveira (2006, p.80-96) informa que, naquela região, as ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn), em colaboração com a organização não-governamental ISA (Instituto Socioambiental), estão inseridas em projetos de sustentabilidade das comunidades. As ações desses projetos visariam à autonomia política, à autogestão do processo educativo, à superação da discriminação, ao fortalecimento da autoestima dos indivíduos e coletividades e à sustentabilidade econômica. Para atingir esses fins, a escola estaria propiciando aos estudantes, sob o auxílio dos professores, a escolha de temas para pesquisa conforme os interesses de estudantes e docentes. Tais escolhas também estariam relacionadas às realidades das comunidades, instância onde aquelas pesquisas são desenvolvidas. Na Escola Indígena Pamáali Baniwa e Coripaco, por exemplo, os principais temas de pesquisa são transformados em projetos de sustentabilidade da escola como piscicultura, manejo agroflorestal, meliponicultura (produção de mel de abelhas nativas sem ferrão), aos quais os alunos dão desenvolvimento em suas respectivas comunidades seguindo as orientações recebidas na escola.

Sobre a Escola Indígena Municipal Utäpinopona-Tuyuka, que fica no alto rio Tiquié, no mesmo município de São Gabriel da Cachoeira, Rezende (2007, p. 196) descreve a conjugação dos saberes escolares com outras ações de melhoria das condições de vida das comunidades, mediante projetos de manejo florestal e piscicultura, que são coordenados pelos professores, pais, líderes e assessores. O ensino médio Tuyuka, por exemplo, é considerado com uma etapa opcional e profissionalizante, já que os estudantes escolhem o tema de pesquisa que irão desenvolver tendo em vista a aplicação do conhecimento produzido em ações de gestão ambiental, produção alternativa e valorização dos costumes cerimoniais e da língua local.

Interpretando esse processo, Luciano (2006, p. 110-111) considera que os projetos voltados para os chamados etnodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável executados na região de São Gabriel da Cachoeira são meios importantes adotados e incorporados pelos líderes indígenas, para responder à demanda dos povos indígenas ao processo de integração. São também processos didáticos e políticos de recuperação da autonomia roubada pela repressão e violência de que esses povos têm sido acometidos historicamente. Para ele, o processo de autonomia indígena não significa isolamento espacial, tecnológico e cognitivo, mas está pautado em uma relação colabora-

tiva entre as sociedades indígenas e a sociedade não indígena em termos de conhecimentos, valores e formas de pensar. Nesse sentido, os projetos de luta pela terra, saúde, educação e autossustentação naquela região são, para ele, parte da estratégia dos indígenas de apropriação dos instrumentos de poder dos “brancos” em favor de seus interesses presentes e futuros. Tais projetos também conformariam o espaço e o meio de formulação e estabelecimento de novas bases de interlocução e diálogo intercultural, pressupostos para a busca por um maior equilíbrio na correlação de forças entre os povos originários e a sociedade dominante moderna.

Trazendo o caso dos Baniwa⁶, Luciano (2006, p. 138-140) considera que o acesso daqueles povos aos vários recursos materiais e tecnológicos do mundo moderno, além de ser um direito, confirma a irreversibilidade do contato com o mundo branco, seja este simétrico ou assimétrico. Essa irreversibilidade e suas consequências obrigam os Baniwa a repensar suas condições de existência e continuidade étnica, atualizando-as de acordo com seus desejos. Para ele, a estratégia adotada pelos povos do alto rio Negro, em particular o povo Baniwa, é, parafraseando a formulação de um de seus líderes (André Fernando Baniwa, vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira, 2009-2012), dominar o sistema dominante para não ser dominado por ele. A resistência indígena, nesse sentido, não estaria situada apenas no âmbito defensivo, mas no ofensivo, ou seja, na apropriação do sistema dominante como possibilidade de autonomia étnica. Dessa forma, o desafio é a criação de condições para que as sociedades indígenas definam o limite e a dinâmica da chamada integração.

Tal entendimento de Luciano guarda correspondência com os achados de Lasmar (2005, p. 215). Para esta, o movimento dos indígenas do alto rio Negro em direção à escola e, por extensão, à cidade é animado por uma perspectiva de apropriação do conhecimento do “branco”, concebido como um saber específico que confere capacidades transformativas importantes a quem o detém. A posse e o manejo de tais conhecimentos permitiriam aos indígenas reequilibrar a relação de dominação configurada ao longo dos últimos séculos de história.

Nesse sentido, a escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia

⁶ Gersem José dos Santos Luciano é indígena da etnia Baniwa, foi diretor da Foirn e da Coiab (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira). Também foi Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e, até 2012, foi Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.

em relação aos não indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos “brancos” estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos (Lasmar, 2005. p. 241-243).

A partir do que foi exposto, é possível concluir que a escolarização indígena poderá assumir adequadamente um caráter positivo na construção de um futuro autônomo. Isto significa estar compatível com projetos de futuro, menos no que se refere à mudança ou permanência de padrões culturais ou à polarização entre fatores externos e fatores internos que determinam a mudança nesses padrões. Significa principalmente uma escolarização que se localize no seguinte aspecto do poder: favorecer que o próprio povo decida sobre o que muda ou permanece.

Referências

- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2002. 256 p.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luis Donizete B.; VIDAL, Lux B.; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001. 290 p.
- GALVÃO, Eduardo. *Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GORETE NETO, Maria. *As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- GOW, Peter. Da etnografia à história: “Introdução” e “Conclusão” de Of mixed blood: kinship and history in peruvian Amazônia. Tradução de Anna Maria de Castro Andrade et al. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14-15, p. 197-226, 2006.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.
- FOIRN/ISA. *Povos indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira: mapa-livro*. 2. ed. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: Foirn, 2000.
- LASMAR, Cristiane. *De volta ao Lago de Leite: gênero e transformação no alto rio Negro*. São Paulo: Unesp-ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2005.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”*: experiências dos povos indígenas do alto rio

Negro. 2006. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – DAN/Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade de. *Os programas de educação escolar indígena do alto rio Negro: São Gabriel da Cachoeira: 1997-2003*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAGED/Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

SERVIÇO de Proteção aos Índios (SPI), O. Povos indígenas no Brasil: ISA, [s.d.]. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))>. Acesso em: 24 nov. 2012.

PERROT, Dominique. Quem impede o desenvolvimento “circular”? Desenvolvimento e povos autóctones: paradoxos e alternativas. Tradução de Lígia Romão e Luísa Valentini. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola indígena municipal Htãpinopona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, abr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 abr. 2011.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

TURNER, Terence. De cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: CUNHA, Manuela C.; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: Fapesp, 1993.

Fontes documentais

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998. 331 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília, 2002a. 85 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Caderno de apresentação*: Programa Parâmetros em Ação: educação escolar indígena. Brasília, 2002b. 38 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *As leis e a educação escolar indígena*: Parâmetros em Ação: educação escolar indígena. Brasília, 2002c. 63 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Anais do seminário Políticas de ensino médio para povos indígenas*. Brasília, 2003. 113 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos SECAD*, Brasília, n. 3, 2007. 133 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

PROJETO político pedagógico da escola Khumuno Wt'it. Comunidade Caruru Cachoeira, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2006.

Recebido em 5 de agosto de 2012

Aprovado para publicação em 12 de setembro de 2012

