

ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a  
interculturalidade na educação escolar indígena

Florianópolis, 2006

ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO

Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a  
interculturalidade na educação escolar indígena

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha Educação, História e Política, como requisito parcial à obtenção do título Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Olinda Evangelista.

Florianópolis, 2006

## AGRADECIMENTOS

À Olinda Evangelista pelo privilégio de ter recebido a orientação, estímulo e amizade de uma pesquisadora que luta diariamente para não permitir que a educação seja transformada em objeto de manipulação e *marketing* tendo, com sua sabedoria, seriedade, crítica, paciência e companheirismo orientado a pesquisa e elaboração desta tese.

À Eneida Oto Shiroma, coordenadora do GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho do CED/UFSC pelas contribuições teóricas, disponibilização de fontes, cuidado e carinho com que acompanhou minha vida acadêmica neste período.

À Maria Célia Marcondes de Moraes, Ricardo Cid Fernandes, Rosa Helena Dias da Silva e Maria Helena Michels pelas valiosas contribuições dadas ao trabalho no processo de qualificação.

Aos colegas pesquisadores do GEPETO pelas trocas e companheirismo.

Ao CNPq e CAPES pelo financiamento que possibilitou a realização deste estudo.

À Kimiye Tommasino, Isabel Cristina Rodrigues, Lúcio Tadeu Mota, Marcos Rafael Nanni, Marta Chaves, Claudia Netto do Valle e demais pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História/UEM pela cessão de fontes e informações sobre os índios no Paraná.

Aos professores e funcionários do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá por assumirem minhas responsabilidades no período em que estive afastada para pesquisa e elaboração da tese.

Às professoras Marta Chaves, Silvana Calvo Tuleski e Sonia Mari Shima Barroco, profissionais respeitáveis, colegas preciosas, cujas ações desenvolvidas na academia e na educação básica proporcionam a formação teórico/científica de muitos professores e a aprendizagem de milhares de crianças.

Aos caciques Pedro Rej Rej Lucas (T.I. Faxinal), Ivo Ninvaia (T.I. Ivaí), Mario Raulino Sampaio (Posto Velho), Marcio Lourenço (T.I. Laranjinha), a Adilson Norato, João Mario da Silva, Dirceu Retãnh Pereira Santiago, demais lideranças (políticas e religiosas) e famílias – que me receberam e auxiliaram cedendo informações, entrevistas, contando histórias, respondendo e ensinando – com grande admiração e respeito pela obstinada luta contra a dominação e a exploração do sistema de mercado.

Aos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Maringá, Alexandre Aparecido Krênkag Farias, Ivan Bibris, Joelma Lourenço Pirai, Rosilda da Silva Camargo, Cristina Bandeira, Silvana Matias, pela amizade, informações, entrevistas cedidas, traduções e acompanhamento em algumas visitas.

Aos professores bilíngües das escolas indígenas no Paraná, especialmente ao Claudinei Ribeiro Alves, Vanderson Lourenço, Reginaldo Aparecido Alves, Leôncio Nokrig Generoso, Alcindo Kurimba Cordeiro, Maria da Luz Penã André, Sandro Ren Rey Lucas, Sr. Bertolino Rodrigues, Sr. Benedito Matias e Lucimara Marcolino, pelas informações e entrevistas cedidas, pelo respeito com que receberam e colaboraram com a pesquisa e pela paciência em explicar aspectos das tradições, da história, da aprendizagem das crianças e da língua materna.

À Lucia Gouveia Burato responsável pela educação escolar indígena no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, pela cessão de documentos, informações e entrevista.

À Terezinha Amélia Menck Dircksen, Diretora da Escola Estadual Cacique Gregório Kaeckhot e Escola Cacique Salvador Venhy, T.I. Ivaí, à Tereza Schactae Silva, Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antonio Tyntyn, T.I. Faxinal, pelo respeito com que me receberam nas escolas.

Às professoras Madalena Rodrigues, Janete Pulcinelli (T.I. Laranjinha) e Helena Pereira da Silva (T.I. Mococa) pelas entrevistas e informações cedidas.

As crianças Kaingang e Guarani, grandes e pequenas que me receberam e acompanharam carinhosamente ouvindo, ensinando palavras, contando histórias da escola, tirando fotografias...

Aos técnicos da FUNAI, José Gonçalves dos Santos, Túlio Beato Lopes, José dos Passos de Oliveira, Amilton Lourenço, Sr. Dário Moura, Dna Marta, Gilmar Ferreira da Silva e muitos outros que me auxiliariam cedendo informações e documentos.

Ao Rafael Adrian Faustino pelo valioso suporte técnico que ajudou a dar forma a este trabalho.

A toda minha família pelo inestimável apoio.

**Quando os colonizadores nos dizem que os nativos estão florescendo, prosperando, faríamos bem em ser cautelosos.**

**Terry Eagleton (2005)**

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>vi</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.2 O tema, as fontes e a pesquisa.....	<b>14</b>
1.3 A organização do trabalho.....	<b>17</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>2 Educação escolar indígena no Brasil</b> .....	<b>29</b>
2.1 A política de assimilação dos povos indígenas.....	<b>29</b>
2.2 O movimento organizado de professores e lideranças indígenas.....	<b>43</b>
2.3 A política da tolerância, da integração ou da “civilização” refinada ?.....	<b>55</b>
<b>3 A política do multiculturalismo e da interculturalidade</b> .....	<b>61</b>
3.1 Cultura e diversidade cultural na atualidade.....	<b>61</b>
3.2 Multiculturalismo e interculturalidade: origem e histórico dos termos.....	<b>76</b>
3.3 O multiculturalismo e a interculturalidade no Brasil: a apropriação dos temas.....	<b>105</b>
<b>4 A nova expansão do capital e a política educacional dos anos de 1990</b> .....	<b>114</b>
4.1 O projeto para as minorias étnicas: a diversidade consentida.....	<b>131</b>
4.2 A política da educação escolar indígena no Brasil nos anos de 1990.....	<b>151</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>5 Breve histórico das populações indígenas no Paraná</b> .....	<b>162</b>
5.1 Os Kaingang.....	<b>162</b>
5.1.1 Aspectos históricos e sócio-culturais dos Kaingang da Terra Indígena Ivaí.....	<b>173</b>
5.1.2 A Terra Indígena Faxinal.....	<b>190</b>
5.2 Os índios Guarani Nhandewa.....	<b>195</b>
5.2.1 A Terra Indígena Laranjinha e o Posto Velho.....	<b>216</b>
<b>6 Os índios e os projetos de educação: questões histórico-sociais da educação escolar indígena entre os Kaingang e Guarani no Paraná</b> .....	<b>227</b>
6.1 Os anos de 1990: escola diferenciada, intercultural e bilíngüe?.....	<b>242</b>
6.2 A escola para os Kaingang.....	<b>247</b>
6.2.1 As escolas Cacique Salvador Venhy e Cacique Gregório Kaekchot na T.I. Ivaí..	<b>259</b>
6.2.2 A escola Cacique Antonio Tyntynh na T.I. Faxinal.....	<b>271</b>
6.3 A escola para os Guarani Nhandewa no Paraná.....	<b>276</b>
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	<b>289</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>299</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>330</b>

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANAI</b>	Associação Nacional de Ação Indigenista
<b>ASSINDI</b>	Associação Indigenista de Maringá - ONG
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CBPE</b>	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>CEDI</b>	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CLAD</b>	Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
<b>CLASPO</b>	Center for Latin American Social Policy
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPI / SP</b>	Comissão Pró-índio de São Paulo
<b>CPI / AC</b>	Comissão Pró-índio do Acre
<b>CTI</b>	Centro de Trabalho Indigenista
<b>FLACSO</b>	Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNASA</b>	Fundação Nacional de Saúde
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISA</b>	Instituto Socioambiental
<b>LAEE</b>	Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História / UEM-PR
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MARI</b>	Grupo de Educação Indígena / USP
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Desporto
<b>MOST</b>	Gestión de las Transformaciones Sociales
<b>NEI</b>	Núcleo de Educação Indígena
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>OPAN</b>	Operação Amazônia Nativa
<b>OREALC</b>	Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
<b>SIL</b>	Summer Institut of Linguistics
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção ao Índio
<b>T.I.</b>	Terra Indígena
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNI</b>	União das Nações Indígenas

## RESUMO

Este trabalho deriva de investigação sobre a política para a educação escolar indígena elaborada pelo Ministério da Educação e seus parceiros, nos anos de 1990, tendo como objetivo identificar o percurso histórico no qual esta se desenvolveu e adquiriu as feições atuais bem como compreender a origem dos princípios que a fundamentam, o multiculturalismo e a interculturalidade, articulados às idéias de diversidade, autonomia e participação. Tal ideário foi eleito pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, ONU) e suas instituições (UNESCO, OEA, CEPAL, OIT), nas últimas décadas do século XX, em suas políticas internacionais para disseminar princípios orientadores e produzir ações educativas capazes de estimular a formação de cidadãos tolerantes – que aprendam a viver em paz – e criar uma educação globalizada – mas não unificada – para atingir a coesão social em uma “sociedade global”. A pesquisa percorreu aspectos da história da educação escolar indígena no Brasil mostrando algumas das discussões feitas pelos intelectuais que a tematizam, as políticas indigenistas oficiais, o movimento indígena e os projetos de educação para as minorias étnicas no Brasil. Investigou-se a origem e história dos conceitos do multiculturalismo e da interculturalidade, o ajuste estrutural do capitalismo, a reforma neoliberal e a política internacional de educação nos anos de 1990, aspectos da história e organização social dos povos indígenas no Paraná, os projetos educativos a eles destinados e a política da educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, mostrando como esta vem sendo conduzida no Paraná.

**Palavras-chave:** Política educacional – 1990. Multiculturalismo. Interculturalidade. Educação escolar indígena. Organismos internacionais.



## **ABSTRACT**

This document derives from the investigation of the indigenous education policy elaborated by the Ministry of Education and its partners, in the 1990's, attempting to identify the historical path in which it was developed and acquired its current characteristics, research aimed as well to understand the origin of the principles that base these policies, multiculturalism and the interculturality, articulated to the ideas of diversity, autonomy and participation. Such ideology was elect by the multilateral organisms (World Bank, IMF, UN) and its institutions (UNESCO, OAS, Eclac, ILO) in the last decades of XX century, in its international policies aiming to spread orienting principles and to produce educative actions capable to stimulate the formation of tolerant citizens – who learn to live in peace – and to create a globalized education – but not unified – to reach the social cohesion in a “global society”. The research covered aspects of the history of the indigenous education in Brazil showing some of the quarrels involving the intellectuals who study it, official indigenous policies, the indigenous movement and the education projects for the ethnic minorities in Brazil. It was investigated the origin and the history of the concepts of multiculturalism and interculturality, the structural adjustment of the capitalism, the neoliberal reform and the international policies of education in the 1990's, aspects of history and social organization of the indigenous peoples in Paraná, projects destined to them and policies of the differentiated, intercultural and bilingual education, showing how this has been conducted in Paraná.

**Key-Words:** Educational policy in the 1990's; Multiculturalism and interculturality; Indigenous education.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos anos de 1990 a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano. No Brasil este processo teve início quando o então presidente da República Fernando Collor, por meio do Decreto n. 26/1991 (BRASIL, 1991), retirou da FUNAI – Fundação Nacional do Índio e atribuiu ao MEC – Ministério da Educação, a competência para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. Na seqüência, o Ministério criou a *Assessoria de Educação Escolar Indígena* e o *Comitê de Educação Escolar Indígena* dando início à elaboração da nova política com a formulação e divulgação das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* em 1992. (BRASIL, 1994). A partir deste período foram inúmeros os documentos, a organização de eventos, a divulgação de textos acadêmicos, os programas de formação de professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas, as premiações a projetos de educação diferenciada, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados.

Estas ações organizadas de forma simultânea e coordenadas por meio dos NEIs – Núcleos de Educação Indígena, criados em quase todos os Estados brasileiros tiveram como objetivo formular uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundamentada nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade.

O multiculturalismo é um conceito que teve sua origem no Canadá, nos anos de 1970. Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos lingüístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando a autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos. Após instituir o termo “multicultural” para definir as diferenças lingüísticas e culturais existentes no país e anunciar uma nova política que atendesse aos interesses econômicos dos diferentes grupos, o governo canadense deu início à reforma constitucional promovendo a ampliação dos direitos civis (JUTEAU, 2005). Na área da educação, a política foi reformulada determinando a todas as escolas a adoção do bilingüismo (ensino de inglês e francês) como forma de minimizar a discriminação e barreiras lingüísticas que os francófonos encontravam no mercado de trabalho das regiões controladas pelos anglófonos.

Neste mesmo período, nos Estados Unidos, ocorriam as lutas do movimento negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no

mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e habitação. Após vários estudos encomendados por diferentes governos, o multiculturalismo foi adotado nos anos de 1970 como uma política governamental, representada por *ações afirmativas*, a ser implementada pelo Estado como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade.

Nos dois países em que foi adotada inicialmente, a política do multiculturalismo, fundamentada na teoria cultural<sup>1</sup>, promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados como importantes elementos para se alcançar a tolerância, combater o racismo, a discriminação e construir a paz social.

Na Europa o ideário que orientou a formulação de uma política governamental para o tratamento da diversidade cultural em diversos países, no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o “surgimento” de uma “nova” sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma “nova” democracia.

O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenômeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que ao mesmo tempo sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. Acelerador das migrações humanas, a globalização acentua a necessidade de se aprofundar a reflexão sócio-antropológica em torno das questões étnicas e culturais. É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto econômico, social e político mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade. [...] Falamos da educação para os valores, para a paz, para a cidadania, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, de educação anti-

---

<sup>1</sup> Mais conhecido como culturalismo esta teoria floresceu nos Estados Unidos, com financiamento de agências governamentais, nos anos de 1930/1940 com as obras de Franz Boas, *A mente do homem primitivo* (1938) e *Raça, linguagem e cultura* (1940), de Margaret Mead, *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (1935), e de Ruth Benedict, *Padrões de cultura* (1934), *O crisântemo e a espada: modelos de cultura japonesa* (1946). Segundo Ruben e Mattos (2002), a pesquisa que deu origem a este livro de Ruth Benedict foi encomendada pelo governo dos Estados Unidos. Na teoria culturalista, as leis do processo cultural podem ser apreendidas mediante a reconstrução da história cultural particular de cada sociedade. Este pensamento compreende cada cultura como uma totalidade, constituída de diversas partes que se interligam (religião, vida familiar, economia e instituições políticas). Ahmad (2002, p. 8) afirma que a teoria cultural se tornou dominante nos complexos acadêmicos anglo-americanos a partir do decênio de 1960 como uma ideologia que trata a cultura não apenas como um forte aspecto de organização e comunicação social, mas como uma *instância determinante*.

racista e antixenófoba. [...] a propósito dos modelos de educação multi-intercultural, pensamos nos contributos de Jonh Dewey em relação à educação democrática. (PERES, 2002, p. 4)

Idéias como essa partiram, principalmente, de duas matrizes de pensamento na área da educação, sendo a primeira representada por conservadores da “Corrente Dominante” (MCCARTHY, 1993, p. 31) que nos anos de 1980, nos Estados Unidos, sob o predomínio de enfoques positivistas empiristas, introduziram novas e poderosas inflexões nas perspectivas biológicas tradicionais sobre a desigualdade racial e reduziram os complexos problemas relacionados com estas desigualdades na escolarização à questão da educação das minorias.

[...] isolando a desigualdade racial na escolarização, nos debates e políticas educativas, da discussão relativa às dinâmicas estrutural, econômica e política que operam fora da escola esta corrente atribui às capacidades e características biológicas inatas das minorias como sendo as responsáveis pelo seu fracasso escolar e privilegia, no campo do currículo, um tipo de educação especial, baseada em “valores, atitudes e oportunidades” de acordo com “suas inferiores capacidades mentais e seu provável destino em um mercado de trabalho secundário”. (MCCARTHY, 1993, p. 45)

A outra matriz, chamada por McCarthy (1993) de “Teorias Liberais”, opõe resistência ao determinismo biológico dos conservadores, mas uma das principais linhas desta corrente trata de explicar as desigualdades na escola mediante uma teoria considerada pelo autor igualmente daninha, a da “privação cultural”. “Segundo esta teoria, as crianças estão culturalmente privadas quando são provenientes de lugares que não lhes proporcionam o tipo de estimulação organizada que favorece o desenvolvimento intelectual” (MCCARTHY, 1993, p. 43). Nesta teoria os valores da “sociedade branca dominante”, com seu racismo, estariam servindo para deslegitimar e reduzir as categorias psico-sociológicas dos membros provenientes das minorias étnicas. Alguns autores relacionados por McCarthy (1993, p. 44) desenvolveram estudos na segunda metade dos anos de 1980 mostrando as conexões existentes entre a interação do aluno com o professor, a conduta e expectativas deste em relação aos alunos provenientes das minorias como um importante elemento para a “aprendizagem cultural” por meio de uma organização escolar e uma linguagem educativa não racista que influenciariam o êxito acadêmico de alunos de grupos minoritários.

Os teóricos do currículo filiados a esta corrente afirmam que as minorias fracassam por falta de oportunidades de acesso, em seus lugares, aos recursos culturais e intelectuais que têm os estudantes pertencentes à sociedade dominante. Para tanto, sustentam a necessidade de

medidas compensatórias para melhorar as “deficiências culturais” das minorias eliminando os obstáculos que impedem seu êxito educativo e social. Assim, salienta o autor,

No contexto do fracasso dos enfoques da desigualdade racial na corrente dominante e diante do descontentamento com o Currículo escolar, os educadores liberais (sobretudo os estudiosos negros) elaboraram um novo discurso de emancipação cultural, o multiculturalismo, durante os anos de 1970. (MCCARTHY, 1993, p. 51)

McCarthy (1993, p. 46) observa que uma das características mais destacadas neste pensamento é a influência direta que exerceu na configuração do discurso de política educacional compensatória para as minorias uma vez que as formulações liberais mantêm uma afinidade lingüística e instrumental com os discursos institucionais.

Na área das ciências sociais e políticas o multiculturalismo e a interculturalidade encontraram fundamentos em certas teorias pós-modernas<sup>2</sup> que, com seu discurso sobre diferença, pluralidade, heterogeneidade, refutam a existência de uma sociedade organizada por classes sociais. Neste pensamento, “a classe social tende a aflorar [...] como um item da tríade classe, raça e gênero [...]. A lógica deste encadeamento triplo é por certo evidente e favorece um equívoco: o racismo é ruim, o sexismo idem, e por isso também o é algo chamado *classismo*”. (EAGLETON, 1998, p. 61). Segundo Eagleton (1998, p. 34), este pensamento

[...] com frequência trabalha com oposições binárias um tanto rígidas, em que os termos ‘diferença’, ‘pluralidade’ e congêneres aparecem bravamente alinhados num lado da cerca teórica na qualidade de positivos sem sombra de dúvida, ao passo que tudo que represente sua antítese (unidade, identidade, totalidade, universalidade) fica classificado de modo sinistro do outro.

No Brasil, após a elaboração dos princípios básicos da nova política educacional pelo MEC, teve início uma destacada discussão sobre a educação escolar indígena na academia e em fóruns específicos<sup>3</sup>. Os autores de maior evidência – que tiveram um grande número de

<sup>2</sup> Para Eagleton (2005, p. 27), “Pós-moderno” quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito da verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade. Como teoria este pensamento aparece depois dos grandes movimentos de libertação nacional de meados do século XX.

<sup>3</sup> O INEP lançou, em 1994, um segundo número sobre o tema. “Educação Escolar Indígena”. O estudo de Marta Valéria Capacla (1995) intitulado *O debate sobre a educação escolar indígena no Brasil (1975-1995)* mostra que antes do final dos anos de 1980 e no decorrer dos anos de 1990 eram raros os estudos e discussões sobre a educação indígena.

artigos veiculados em periódicos de circulação nacional, estando presentes em fóruns institucionais de discussão em diversos estados e sendo os ministrantes de muitos cursos de formação de professores –, foram, em sua grande maioria, aqueles pesquisadores, antropólogos e lingüistas convidados a compor o *Comitê de Educação Escolar Indígena* do MEC<sup>4</sup>.

No final dos anos de 1990, o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade já havia se consolidado como discurso dominante na educação escolar indígena. O MEC organizou então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), coordenado por Nietta Lindenberg Monte, participante do *Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena* como representante das organizações não-governamentais junto ao *Comitê*.

Neste período, a visão divulgada pelos assessores do MEC foi a de que a nova política educacional para os povos indígenas representou um avanço do ponto de vista legal – permitindo a criação e autogestão de projetos pelos próprios índios com a assessoria de antropólogos e lingüistas – e uma oportunidade extraordinária de se realizar as transformações necessárias na educação escolar indígena que se pautava, anteriormente, pelos princípios do monoculturalismo, da integração, domesticação dos grupos e da subserviência do professor indígena.

As evidências empíricas (fome, desnutrição, mortalidade infantil, violência, perda de territórios, desmatamento, poluição da água, extinção de animais, importantíssimos na cosmovisão dos grupos étnicos, constantes embates com as forças hegemônicas, precária formação dos professores indígenas, reduzido investimento financeiro em políticas sociais, precariedade física ou ausência de escolas nas Terras Indígenas, permanência de missões religiosas dentro das áreas), quando mencionadas, são tratadas como desafios e tensões a serem enfrentados no processo de formulação de projetos educacionais diferenciados que atendam as especificidades de cada grupo.

De forma geral, a tônica dos discursos sobre educação escolar indígena a partir dos anos de 1990, semelhante aos discursos emanados de organismos internacionais<sup>5</sup>, centra-se nas questões da identidade, cultura e cidadania tendo sido marcada pelo entusiasmo e possibilidade de mudanças:

---

<sup>4</sup> São eles: Aracy Lopes da Silva, Bruna Franquetto, Luís Donisete Benzi Grupioni, Marina Kahn e Ruth Maria Fonini Monserrat provenientes de universidades de São Paulo e Rio de Janeiro com atuação no campo da educação escolar indígena a partir dos anos de 1980.

<sup>5</sup> O Banco Mundial esboçou sua política para os povos indígenas no início dos anos de 1990 por meio da *Diretriz Operacional 4.20* de 1991 (BANCO MUNDIAL, 1991), determinando que as estratégias para dirigir os assuntos em relação aos povos indígenas devem ser baseadas nos princípios de participação informada, o que requer uma ampliação dos direitos civis destes grupos.

Até antes da Constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção da integração, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional [...] A Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais [...] a velha prática da assimilação cedeu lugar a uma nova prática de convivência e respeito na diferença. Após quase cinco séculos de política integracionista e de intolerância frente à diversidade étnica, social e cultural própria das sociedades indígenas, estas têm reconhecido o direito de se perpetuarem como tal e de terem suas manifestações culturais protegidas e respeitadas. (GRUPIONI, 2001, p. 89)

A política da interculturalidade é apresentada sem nenhuma relação com a política educacional formulada no Brasil nos anos de 1990 e é justificada como tendo sido fruto das demandas dos movimentos indígenas.

A escola, neste processo, deixou de ser instrumento de imposição e assimilação, para se tornar instrumento de afirmação de identidades diferenciadas. Para tanto, postula-se que ela deve ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe. Atualmente, esse modelo alternativo foi encampado pelo Estado, e assim tornou-se oficial. Passou de local a nacional, de informal a formal, de algo reivindicado a algo a ser oferecido pelo Estado. Ao tornar-se oficial está virando outra coisa: está se tornando política pública, a ser desenvolvida por técnicos governamentais e contando com recursos oficiais. (GRUPIONI, 1997, p. 184)

É do conhecimento de todos os pesquisadores da área que antes dos anos de 1990 eram pouquíssimos os projetos alternativos<sup>6</sup> e os estudos sobre educação escolar indígena<sup>7</sup>

<sup>6</sup> O mais conhecido e divulgado intitula-se *Uma experiência de autoria* iniciado em 1983 pela Comissão Pró-Índio do Acre e envolveu diferentes grupos indígenas: Kaxinawa, Katukina, Mânxineri, Jamináwa, Yawanawá, Apurinã, Kulina e Poyanáwa. Este projeto teve a coordenação de Nietta Lindenberg Monte que assim o apresenta: “Após o II Curso de Monitores, realizado em 1985, o trabalho da CPI/Acre recebeu apoio da FUNAI e SEC/AC, que firmaram então um Convênio beneficiando 12 das trinta e duas áreas indígenas da região, com escolas geridas por índios monitores. Estes vêm lecionando para seus ‘parentes’, a partir de uma proposta curricular específica, a ser definida em processo participativamente, [...] o resultado concreto desta iniciativa foi a contratação pela SEC/AC de 21 monitores índios, formados e reciclados nos três cursos já promovidos [...] ficou garantida, em convênio, a autonomia pedagógica e administrativa das escolas [...] Estudar é, pois, uma arma eficaz para suas relações produtivas/comerciais, permanentemente vivas e necessárias no cotidiano do contato.” (CABRAL et al, 1987, p. 65). Outro projeto, relatado por Barbosa (1984) e menos divulgado, compreende uma ação do MEB – Movimento de Educação de Base (organismo vinculado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1961) que abrangia, além de povos indígenas do Médio Solimões, as populações ribeirinhas da região de Tefé no Amazonas.

<sup>7</sup> O Periódico *Em aberto* do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais publicou em 1984 seu primeiro número sobre o tema Educação e política indigenista. Nele escreveram Priscila Faulhaber Barbosa (Consultora do INEP), Marcos Terena (Chefe de Gabinete da FUNAI), Bruna Franchetto (Pesquisadora do Museu Nacional no RJ), Eni Pulcinelli Orlandi (Professora do Instituto de Estudos de Linguagem da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas) e Nietta Lindenberg Monte (Coordenadora do Setor de Educação da

fora do âmbito das missões religiosas. O *Summer Institut of Linguistics* – SIL e pesquisadores que escreviam sobre o tema, até meados dos anos de 1980, utilizavam o conceito bicultural/bilíngüe para se referir à educação diferenciada para os povos indígenas.

Antes do início dos anos de 1980 não foi encontrada qualquer discussão acadêmica, estudo ou documento proveniente de organizações políticas indígenas ou indigenistas que utilizasse o termo intercultural. Este conceito foi veiculado na América Latina em um número temático de educação da *Revista América Indigenista* (do Instituto Indigenista Interamericano), no ano de 1982, no México (país no qual a missão evangélica americana intitulada *Summer Institut of Linguistics* desenvolveu seu projeto piloto de educação escolar indígena na América Latina). Este periódico veio a público para divulgar o que foi estabelecido na Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento, realizada pela UNESCO no ano de 1982.

O ideário da interculturalidade, que fundamenta a atual política da educação escolar indígena, coloca a ênfase na questão da cultura e boa parte dos estudos atribui à educação escolar a perda da língua materna e de parte das tradições ocorridas entre os grupos indígenas desde a chegada dos colonizadores. Para Monte (1999, p. 13), “Esse tipo de educação, entre outras práticas sociais de igual violência simbólica, provocou a rejeição e a resistência dos índios e levou à perda de línguas e de muitos aspectos importantes da cultura.” Também Grupioni (1997, p. 171) assinala que

Os projetos de escola para índios, [...] ao longo da história do Brasil, sempre estiveram aliados às intenções integracionistas e colonizadoras. Neste sentido somaram forças a outros mecanismos de cunho civilizatório, com ênfase na negação (e mesmo na extinção) da diferença. [...] a alteridade foi vista como ameaça a um certo modelo, que se pretendia universal, a ser imposto pela força das armas e das idéias.

Estes “outros mecanismos” e “outras práticas”, na maior parte das vezes, não entram na discussão sobre educação, sendo apenas mencionados. O foco da questão sobre a educação dos povos indígenas está na escola que antes de ser intercultural era integracionista e, por isso, impedia o índio de continuar sendo índio. Não se analisam as origens históricas do estado de privação em que se encontra a quase totalidade dos grupos indígenas no Brasil – resultando na violenta perda de tradições culturais – evidenciando a relação entre este estado de coisas e o sistema capitalista com sua lógica de expropriação/apropriação para a acumulação.

---

Comissão Pró-Índio do Acre). No levantamento bibliográfico apresentado ao final constam pouco mais de cem referências sobre o tema incluindo as produções de México, Peru e Porto Rico.



Apona-se, principalmente, a falta de terras e as políticas indigenistas brasileiras anteriores à Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) como as principais responsáveis pela situação de privação. Na década de 1990, o órgão tutor, a FUNAI, se tornou o principal alvo das críticas na discussão no campo da educação. Nenhum dos estudos de maior inserção nos meios acadêmicos elaborou uma análise explicitando a relação entre a manutenção da lógica capitalista organizada para a obtenção do lucro – única forma de acumulação – na *sociedade global* e o aumento de contingentes populacionais de pobres e miseráveis, entre eles os povos indígenas que, cada vez mais pobres, ficam cada vez mais dependentes do assistencialismo do Estado. Ao contrário, a possibilidade de autonomia política e auto-sustentação dos povos indígenas, sem a necessária superação da base capitalista de produção, é termo recorrente nas publicações sobre o tema após a publicação das Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena pelo MEC. Para esta instituição “A educação indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, diferentemente de alguns anos atrás, quando o objetivo da escola indígena era a integração à sociedade envolvente.” (BRASIL, 1994, p. 178)

Se, por um lado, nos anos de 1990 os organismos internacionais tornaram disponíveis, sem constrangimentos, uma série de dados sobre o aumento da pobreza indígena nos países periféricos (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993; BANCO MUNDIAL, 1993; UNESCO, 1997) e deixaram claros seus objetivos de atingir a *coesão social* (ONU, 1999) por meio da institucionalização da política do multiculturalismo e da educação intercultural para estas minorias, por outro, em raras ocasiões os textos de maior circulação nacional, ao discutirem a educação escolar indígena, colocam no debate estas questões. Sob o afã de combater o determinismo biológico, os defensores do multiculturalismo, conservador ou crítico<sup>8</sup>, colocaram ênfase nos problemas das minorias, nos aspectos da cultura, colaborando com a fragmentação da discussão política e a formulação do que tem sido chamado de determinismo cultural (MCCARTHY, 1993).

Estes elementos podem encerrar uma série de equívocos tanto do ponto de vista teórico (EAGLETON, 2005a; 2005b) como para as organizações sociais. Alves (2001), fazendo referência aos documentos da política multicultural praticada na sociedade norte-americana, relaciona a proposta de grupos minoritários a serem “contemplados” na alocação de fundos para reunir-se e elaborar linhas de ação a serem consideradas na representação destes na esfera política: são eles “mulheres, negros, americanos nativos, chicanos,

<sup>8</sup> Para uma descrição das correntes do multiculturalismo cf. McCarthy (1993). Segundo Eagleton (1998, p.9), nesta discussão, radicais e conservadores necessariamente compartilham um terreno comum, caso contrário haveria entre eles um conflito sobremaneira mais grave.

portorriquenhos e outros americanos de língua espanhola, americanos asiáticos, homens gays, lésbicas, pessoas da classe trabalhadora, pessoas pobres, idosos e pessoas portadoras de deficiências físicas ou mentais.” (ALVES, 2001, p. 75) A este respeito o autor faz o seguinte questionamento: “Será que a mulher rica não-trabalhadora faz questão da representação especial? Será que o burocrata negro bem sucedido ou o chicano proprietário de firma lucrativa, investidores, ambos em mercados financeiros, que votam regularmente no Partido Republicano e são contra a “ação afirmativa”, [...] estarão tão preocupados com a representação de sua “cultura africana” ou “hispanica”? (ALVES, 2001, p. 75).

Constata-se nos estudos sobre a educação escolar indígena a mesma ênfase na cultura dos chamados grupos minoritários, presente nas discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade, em detrimento da história e da economia, bem como a ausência de discussões teóricas aprofundadas. Silva (2001), uma das mais expressivas pesquisadoras da área nos anos de 1990 e membro do MARI/USP<sup>9</sup>, que prestou assessoria ao MEC, declarou que neste campo tem prevalecido o discurso militante e a utilização de conceitos “desprovidos de sua complexidade original”.

O percurso histórico da educação escolar indígena como tema da reflexão antropológica, embora tenha sua referência inaugural em dois trabalhos acadêmicos de Silvio Coelho dos Santos (1966 e 1975), firmou-se por meio de um estágio de predominante militância “conscientizadora”, depois seguido do período, ainda em curso, caracterizado por assessorias voltadas à autonomia indígena [...]. Trata-se de uma história muito particular, em que o envolvimento do etnólogo com a escolarização ocorreu muito mais no contexto dos movimentos sociais de defesa de direitos indígenas que no interior da própria disciplina. Isso talvez explique certa tendência – que percebo entre outros, em trabalhos de cuja elaboração eu própria participei – em não usar recursos teóricos sofisticados, em contentar-se com uma argumentação, por vezes, pouco elaborada, feita mais de alusões a idéias e conceitos amplamente conhecidos (e concedendo mesmo em usá-los desprovidos de sua complexidade original) do que em efetivamente “fazer antropologia” ao pensar a educação indígena. (SILVA, 2001, p. 39)

A maior parte das pesquisas na área apresenta estudos de caso e experiências consideradas relevantes para a nova política de educação escolar indígena, seguindo uma

---

<sup>9</sup> O MARI – Grupo de Educação Indígena foi fundado em 1989 por pesquisadores do Departamento de Antropologia (Aracy Lopes da Silva, Luís Donisete Benzi Grupioni, Isabelle Vidal Giannini, Mariana Kawal Leal Ferreira e Marta Maria Azevedo) da Universidade de São Paulo. Um artigo publicado no periódico *Cadernos de Campo* (SILVA, 1994, p. 194) informa que “O projeto tem por objetivos a pesquisa de caminhos para uma educação que desperte e desenvolva a sensibilidade para a diversidade sócio-cultural. A proposta do grupo é concentrar os trabalhos na área de educação escolar indígena e de educação para não índios, vistas aqui como faces do mesmo processo uno que envolve o convívio na diferença e a sensibilidade para a alteridade.”

tendência identificada por Morais e Müller (2003, p. 329), na produção do conhecimento na atualidade: “A onda pragmática em voga torna descartáveis a teoria, a objetividade, a apreensão do real, a verdade, a racionalidade”.

A predominância de um discurso militante em detrimento de interpretação e análises teóricas nas discussões sobre a diversidade cultural tem um de seus fundamentos no pensamento pós-moderno que, segundo Eagleton (1998, p. 31), ajudou a colocar questões de sexualidade, gênero e etnicidade na pauta política como um substituto a formas mais clássicas de política radical que trabalhava com classe, Estado, ideologia, revolução, modos materiais de produção. O autor salienta que

A política do pós-modernismo significou ao mesmo tempo enriquecimento e evasão. Se eles lançaram questões políticas novas e vitais, isto se dá, em parte, porque bateram em retirada diante de impasses políticos mais antigos [...] O feminismo e a etnicidade hoje gozam de popularidade por se fazerem lembrar como algumas das lutas mais vitais que confrontamos na realidade. Essa popularidade também se deve ao fato de não se mostrarem necessariamente anticapitalistas, desse modo combinando bem com uma época pós-radical (EAGLETON, 1998, p. 33)

As discussões no campo da educação escolar indígena não consideram o amplo processo de reestruturação da política educacional nos países dependentes, coordenadas pela UNESCO e Banco Mundial. sequer os estudos mencionaram que a proposta de bilingüismo reeditada pela UNESCO nos anos de 1990 reafirma os princípios do bilingüismo de ponte (DELORS, 1998) muito combatido nas discussões que antecederam a Constituição de 1988<sup>10</sup>, nem o fato de que muitas das idéias, conceitos e objetivos presentes nos principais documentos da educação escolar indígena – *Diretrizes* (BRASIL, 1993) e *RCNEI* (BRASIL, 1998) guardam muita semelhança com os PCNs – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) e demais Diretrizes da atual política de educação no Brasil.

Isolando-a do contexto nacional e internacional em que foi planejada, elaborada e divulgada e comparando-a a antiga “Educação para os índios”, coordenada nos últimos cinquenta anos pela agência missionária evangélica norte-americana *Summer Institut of Linguistics*, de fato, a política da educação escolar indígena atual pode se tornar objeto de júbilo acadêmico, pois representa considerável avanço legal. Mas este fato por si só não é suficiente para explicar a ausência quase total de vozes críticas. Uma das explicações encontra-se na análise elaborada por Hostins (2006, p. 16),

<sup>10</sup> Consideram-se aqui as discussões presentes na obra *A questão da educação indígena* (Comissão Pró-Índio, 1981) e *A conquista da escrita: encontros de educação indígena* (Operação Anchieta, 1989).

Hoje, particularmente, momento em que impera o pragmatismo disseminado pela “economia do conhecimento” [...] e pelo ceticismo ontológico e epistemológico, associado aos pressupostos anti-realistas e relativistas do conhecimento [...], o pesquisador se vê convocado a produzir conhecimentos úteis, disponíveis para o consumo – nacional e internacional – e a “lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea” [...] desse conhecimento. Caso sua produção busque compreender os acontecimentos para além da existência empírica e estabelecer alguma articulação ontológica entre universalidade e particularidade, seus esforços são previamente julgados como metafísicos, metanarrativos, totalizantes e, quando não, totalitários. [...] Do conhecimento – tão festejado e anunciado – importa seus conteúdos mais superficiais, úteis e imediatamente disponíveis para o consumo e para o saber-fazer. Um tipo de *fast-food* gnosiológico. Um imenso “supermercado” de idéias no qual a possibilidade de crítica, de debate e de compreensão das relações que engendram a sociedade é drasticamente diminuída e o agir humano se atém ao tópico e ao imediato.

A nova política para a educação escolar indígena se situa no momento final das amplas reformas estruturais (política neoliberal) elaboradas pelos organismos internacionais no contexto da crise do capitalismo iniciada nos anos de 1970 que efetuou severos cortes nas ações sociais do Estado (sob o argumento do *Estado mínimo*), aumentando a exclusão e, ao mesmo tempo, produzindo vertiginoso discurso sobre inclusão social e autonomia visando adaptar os seres humanos ao contexto da globalização.

Com exceção do estudo de Silva (2003), que analisa a incongruência nas responsabilidades do Estado no financiamento da educação escolar indígena, das discussões conhecidas nenhuma evidencia o fato de que, nos anos de 1990, o MEC não teve uma rubrica específica para a educação escolar indígena, o que veio a ocorrer só no ano de 2000. O *Gráfico comparativo do orçamento federal para os povos indígenas (1995-2001)* elaborado pelo INESC – Instituto de Estudos Sócio-econômicos mostra que Educação e Cultura (seguidas das áreas Demarcação, Fiscalização Ambiental, Regularização Fundiária,) foram as áreas que tiveram os menores orçamentos no âmbito das políticas públicas para os Povos Indígenas do Governo Federal. Terra, saúde e educação figuram nos documentos oficiais como prioridades e urgências na política indigenista. Na distribuição das verbas, porém, a área de saúde, cujo ministro, José Serra (1998-2002), foi o candidato à sucessão da Presidência da República em 2002, recebeu um orçamento esplendoroso quando comparado às demais áreas<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Cf. quadro elaborado por pesquisadores ligados ao INESC “Orçamento Indígena por Ministério” (LIMA; IGLESIAS; BARROSO-HOFFMANN, 2003, p. 3). O Ministério de Saúde, no ano de 2000, recebeu um montante de R\$ 58.002,9 milhões de reais para gastos com a saúde indígena (representando um percentual de

A trajetória percorrida expõe o campo no qual a presente tese se coloca. A política para a educação escolar indígena elaborada na década de 1990, fundamentada no reconhecimento de que o Brasil é um país multicultural e, por isso, requer uma política educacional intercultural para as minorias étnicas, cobra dos intelectuais interessados pelas políticas educacionais estudos sobre as condições históricas subjacentes a esse movimento, as instituições que colaboraram com a formulação e disseminação desse ideário para os grupos indígenas no Brasil e os elementos conceituais que nele estão presentes.

Nosso objetivo, com este estudo, consistiu em analisar alguns dos mecanismos pelos quais o ideário da interculturalidade e do multiculturalismo, elaborados nos países centrais, foi apropriado como fundamento na política educacional para os povos indígenas não só no Brasil, mas em todos países da América Latina<sup>12</sup> – no mesmo período – que têm populações indígenas, passando a ocupar espaços privilegiados nos discursos e meios acadêmicos e se tornando rapidamente o ideário dominante na área e os princípios norteadores desta nova política educacional.

Procuramos nos situar em uma posição teórico-metodológica que refuta as teorias pós-modernas e pós-estruturalistas por rejeitarem as tentativas de compreender a realidade social como uma totalidade nas quais os fatos são retirados de seu contexto histórico e compreendidos isoladamente. Para tanto, seguimos um caminho metodológico que possibilitou a compreensão e explicação histórica do objeto estudado baseadas nas contribuições de pensadores marxistas. Isto significa um desafio, pois nas obras de Marx e Engels não houve uma discussão específica sobre a cultura ou diversidade cultural. Estes autores, engajados na luta emancipatória dos trabalhadores, se preocuparam em formular o argumento irrefutável de que as desigualdades sociais, a pobreza e a opressão tinham seus fundamentos no processo histórico de acumulação e na base material da sociedade capitalista. Para o marxismo esta realidade, por ser uma construção histórica, poderia não só ser compreendida e explicada, como transformada. Nesta teoria, qualquer projeto defendido pela classe dominante – aquela que no processo de acumulação se apropria dos meios de produção

---

62,7% do total do orçamento destinado à questão indígena) enquanto o Ministério de Educação recebeu um montante de R\$ 399,7 mil reais (representando um percentual de 0,4%) ou seja de menos de 1% para investimento em educação escolar indígena. Na pesquisa realizada junto a quatro Terras Indígenas no Paraná, obtivemos a informação de que os remédios distribuídos aos indígenas são recebidos do Projeto Rondon (Organização não-governamental “parceira” da FUNASA nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Não foi possível, porém, identificar a procedência do orçamento desta ONG.

<sup>12</sup> O estudo de Moya (1998), *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*, demonstra que nos anos de 1990 todas as constituições e legislações educacionais dos países da América Latina foram alteradas, ampliando os direitos de cidadania aos povos indígenas e popularizando um discurso de reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

dominando as relações sociais de produção –, incluindo aqueles pautados em princípios de cidadania e democracia, representam formas de emancipação política limitadas. A emancipação universal, pela qual todos os seres humanos podem ser efetivamente livres tendo autonomia para fazer suas escolhas, supõe a erradicação total do sistema capitalista.

Marx e Engels analisaram os fenômenos histórico-sociais e escreveram suas obras no decorrer do século XIX, período em que cultura e diversidade cultural não eram “os mais vitais dos conceitos”; estes adquiriram importância nas discussões teóricas em meados do século XX. São conhecidos os estudos de marxistas como Edward Palmer Thompson e Raymond Williams que deram importantes contribuições neste campo do conhecimento. O significado e a relevância que adquiriu a cultura e a diversidade cultural nos últimos anos é explicado por Eagleton (2005, p. 41) da seguinte maneira:

Como idéia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga.

Com as contribuições de Wood (1999, 2003), Eagleton (1998, 2005a, 2005b), Ahmad (1999, 2002), Callinicos (1995), Harvey (2005), Zizek (1997) – e outros autores que se inscrevem em uma tradição marxista que vem discutindo questões sobre imperialismo, racismo, cultura e os diversos usos que têm sido feitos do conceito de diversidade cultural no contexto do capitalismo atual sem abandonar os conceitos fundamentais por meio dos quais o estudo dos fenômenos históricos possibilitam a compreensão da realidade em suas condições objetivas – procuramos elaborar a reflexão sobre os princípios do multiculturalismo e da interculturalidade na política de educação escolar indígena, compreendendo, porém, ser esta uma tarefa ambiciosa e com conseqüentes limitações, pois “Captar a forma de uma totalidade exige um raciocínio rigoroso e cansativo, o que vem a ser uma das razões de por que aqueles que não sentem necessidade de fazê-lo venham a se maravilhar com a ambigüidade e a indeterminação.” (EAGLETON, 1998, p. 21)

## 1.2 O Tema, as fontes e a pesquisa

O interesse pelo tema originou-se na graduação, expressado em um projeto de pesquisa intitulado *A produção jesuíta sobre os índios no antigo território do Guairá*, em 1994. No Mestrado não foi possível dar continuidade à investigação, pois na área de Educação eram esparsas as pesquisas sobre educação escolar indígena no período e nenhum Programa de Pós-Graduação contava com uma linha de pesquisa específica.

Em 2000, tendo concluído o Mestrado e ingressado na carreira docente do magistério superior na Universidade Estadual de Maringá-PR, demos início a um trabalho de investigação na área de educação escolar indígena, juntamente com um grupo de pesquisadores da instituição, que haviam criado, no ano de 1996, o Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações no Paraná/LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História que vinha, desde aquele período, desenvolvendo pesquisas conjuntas nas Terras Indígenas no Paraná.

A atribuição da área de Educação inaugurada no LAEE no ano de 2000 era a de fazer um estudo da nova legislação (principalmente o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*), o balanço e a análise da produção dos materiais didáticos diferenciados e um diagnóstico, por meio de pesquisa qualitativa das escolas indígenas do Norte do Estado, até então inexistentes.

Os primeiros estudos, levantamentos e visitas às terras indígenas possibilitaram a elaboração do projeto de doutoramento que, tendo sido aprovado, demandou-me um levantamento em bancos de teses das universidades brasileiras com pós-graduação na área de educação, antropologia e lingüística, seguindo a lista de programas disponíveis na CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Realizei visitas às bibliotecas das Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Campinas, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Museu Nacional), Pontifícia Universidade Católica de Curitiba e de São Paulo. Um inventário elaborado por Marta Valéria Capacla (1995) contendo sínteses de estudos em educação escolar indígena no período de 1975 a 1995 fornecera as primeiras informações.

Pelo levantamento nos principais periódicos da área de Educação (Lista Qualis CAPES) referentes às décadas de 1980 e 1990 identifiquei a presença de artigos sobre a temática. De outro lado, levantamentos foram necessários nos Anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (importante evento realizado desde 1982 na área de

educação) e no Cd comemorativo dos 25 anos da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>13</sup>. A pesquisa nestas fontes permitiu identificar que a maior incidência de estudos na área de educação escolar indígena concentra-se nos anos de 1990. Nas décadas anteriores a incidência de estudos revelou-se bastante esporádica. Tal sistematização levou à identificação de cerca de 500 títulos entre livros, teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos do Ministério da Educação sobre a educação escolar indígena incluindo diferentes assuntos (bilingüismo, interculturalidade, multiculturalismo, currículo, alfabetização, material didático, formação de professores, etno-conhecimentos).

Por meio de uma relação publicada no *Jornal Porantim* e de artigos constantes em um número temático da Revista em Aberto (1994) tive acesso aos nomes de várias associações, organizações indígenas e indigenistas. A estas enviei correspondências, solicitei informações. Do CIMI – Conselho Indigenista Missionário recebi a cópia de um texto inédito de Paulo Freire (1992) sobre a educação escolar indígena e uma relação de publicações e documentos sobre o tema.

A investigação sobre este tema exigiu também a realização de levantamentos e estudos nas áreas de antropologia, história e lingüística. As teses das antropólogas Kimiye Tommasino (1995), Juracilda Veiga (1994, 2000) e a de Ricardo Cid Fernandes (2003) foram importantes para a compreensão não apenas da organização sócio-cultural dos Kaingang e Guarani no Paraná como para apreender elementos sobre a realização de pesquisa etnográfica, área de estudo praticamente ausente do campo da educação. O estudo das investigações em etno-história, focando as políticas indigenistas e os índios no Paraná, produzidas por Lucio Tadeu Mota foi fundamental para a compreensão do embate entre as políticas do Estado e as populações indígenas revelando a luta dos índios pela manutenção de suas terras e tradições. Foram necessários também estudos na área de etnologia destacando-se as obras de Curt Nimuendaju (1987), Miguel Alberto Bartolomé (1991) e Telêmaco Borba (1904). Em lingüística foram levantados e estudados alguns dos trabalhos do SIL – *Summer Institut of Linguistics* mais acessíveis e as investigações de Maria Cândida Drumond Mendes Barros (1993, 1994, 2004), Teresa Machado Maher (1994), Wilmar D’Angelis (1997), Consuelo de Paiva Godinho Costa (2003) e Yonne Leite (1981).

Concomitante ao levantamento, sistematização e estudo destas fontes, visitei as Terras Indígenas no Paraná observando, fotografando, consultando documentos nas escolas, nos postos da FUNAI, conversando com chefes de posto, caciques, professores índios e não-

---

<sup>13</sup> Em 2002 foi lançado o Cd-rom com as investigações apresentadas nas Reuniões Anuais desde o ano de 1986 até 2001.



índios. Neste momento foi importante o apoio de Gilda Kuitá, professora (Kaingang/Xokleng) com vários anos de atuação no magistério indígena que, além de acompanhar as primeiras visitas ensinando-me aspectos da cultura e procedimentos fundamentais à entrada e pesquisa nas áreas, pôs à minha disposição importantes documentos (relação de professores indígenas no Paraná, relação dos cursos de formação ofertados pelo Estado, dentre outros). Visitei também o presidente do Conselho Indígena Regional de Guarapuava, dirigentes das agências da FUNAI de Guarapuava e Londrina e apresentei a pesquisa a ser realizada.

Estas visitas e as primeiras entrevistas feitas com lideranças e professores, no ano de 2003, colocou-me diante de uma conjuntura de extrema pobreza nas áreas indígenas, inúmeros conflitos, uma precária situação nas escolas bem como a alienação dos grupos (incluindo os professores bilíngües), tanto Guarani como Kaingang, em relação à nova política educacional e aos termos multiculturalismo e interculturalidade – recorrentes na literatura sobre o tema e totalmente desconhecidos por membros dos dois grupos indígenas com os quais se estava trabalhando – para a educação escolar indígena, que se anunciava como tendo sido elaborada com ampla participação dos grupos indígenas. Tudo indicava uma discrepância entre o que estava sendo divulgado pelo MEC e o que as evidências empíricas demonstravam.

No final do ano de 2003, tendo concluído os estudos das disciplinas do doutorado que propiciaram sólida formação teórica na área de educação, participado de estudos e discussões no GEPETO<sup>14</sup>, redefini, em conjunto com minha orientadora, professora Olinda Evangelista, o projeto inicial de pesquisa, tematizando a educação escolar indígena nos anos de 1990 tendo em vista explicitar seus aspectos históricos e o ideário que fundamentou sua reformulação no período: o multiculturalismo e a interculturalidade, investigando a origem e o fundamento dos termos, o contexto histórico no qual se viabilizou, bem como o papel dos organismos internacionais na elaboração desta política.

Nos anos de 2004 a 2006 realizei o levantamento e sistematização das fontes existentes no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá. Para tanto, foi fundamental a colaboração dos pesquisadores Isabel Cristina Rodrigues, Kimiye Tommasino, Lúcio Tadeu Mota, Lucia Gouveia Buratto, Marcos Rafael Nanni e Marta Chaves que puseram à minha disposição informações decorrentes das pesquisas e trabalhos que

<sup>14</sup> O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho localiza-se no Centro de Ciências da Educação da UFSC e é coordenado pela profa. Dra. Eneida Shiroma, sendo vice-coordenadora a profa. Dra. Olinda Evangelista. Além do ancoradouro teórico, possibilitado por estudos e discussões coletivas, o GEPETO viabilizou o contato e acesso a documentos de organismo internacionais, como Banco Mundial, FMI, ONU e suas instituições UNESCO, CEPAL, PNUD, OIT.

desenvolvem junto aos grupos indígenas no Paraná. Neste período foram realizadas visitas às escolas das Terras Indígenas de Ivaí, Faxinal, Laranjinha, Pinhalzinho e Posto Velho bem como, levantamento de documentação junto às Agências Regionais da FUNAI de Guarapuava e Londrina no Paraná, no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã (responsável pelas escolas nas Terras Indígenas da Região Norte do Estado).

Optamos por não trabalhar com entrevistas gravadas. Minha pouca experiência com este procedimento, o fato de as lideranças e professores Kaingang falarem pausadamente em um tom de voz baixo, a opção por permanecer a maior parte do tempo na escola (com toda sua dinâmica e ruídos) tornou, para mim, inviável a experiência com o gravador. Entretanto, o fator determinante para a escolha de outras formas de registro foi a resistência explícita dos professores (índios e não-índios) em deixar registradas conversas sobre temas políticos que podem suscitar conflitos. Os caciques e as lideranças parecem não querer oferecer a funcionários do governo (meu caso) as análises que fazem de suas instituições. Desse modo, por respeitar o que percebi ser para eles um dos elementos de luta e resistência contra a dominação, escolhi trabalhar com a observação e registros escritos, anotações feitas em cadernos (um para cada Terra Indígena) e questionários aplicados a professores, lideranças e algumas famílias, que demonstraram ser menos intimidativos e atenderem às necessidades de minha investigação.

### **1.3 A organização do trabalho**

Dividimos o estudo em duas partes: a primeira utiliza fontes bibliográficas e documentais e apresenta três capítulos: no primeiro, *Educação escolar indígena no Brasil*, faz-se uma retomada histórica da educação escolar indígena no Brasil, evidenciando-se os diferentes projetos governamentais desde a assimilação até a tolerância, seus objetivos, bem como a ação dos movimentos de resistência organizados por lideranças e professores indígenas. No segundo capítulo, *A política do multiculturalismo e da interculturalidade*, tratou-se de buscar as origens e fundamentos destes conceitos, bem como sua institucionalização no Canadá, Estados Unidos e diversos países da Europa tentando mostrar-se que, no campo das ações voltadas para as minorias étnicas, esta política foi rapidamente generalizada pelos organismos internacionais nos anos de 1990 como uma eficiente estratégia

para conduzir as demandas do movimento social organizado para a coesão social visando possibilitar a continuidade de exploração e obtenção de lucro.

No terceiro capítulo, *A nova expansão do capital e a política educacional dos anos de 1990* fizemos um estudo sobre o contexto histórico em que se insere a atual política educacional brasileira incluindo a da educação escolar indígena e uma análise da legislação elaborada para esta modalidade de ensino nos anos de 1990. Analisou-se o papel dos organismos internacionais na condução de políticas de compensação para o alívio da pobreza conhecidas como políticas de inclusão social para a América Latina, continente que, segundo estes organismos e suas instituições (KLINKSBERG, 2002; ARRAGADA, 2000; FLEURY, 1999), apresenta o maior índice de pobreza e vulnerabilidade do mundo.

A segunda parte é composta de dois capítulos, que dão seqüência aos anteriores. Desse modo, em *Um breve histórico das populações indígenas no Paraná*, julgamos necessário expor aspectos da política indigenista, da perda de terras, de suas lutas para continuar existindo como povo indígena, algumas de suas tradições, das mudanças na economia e política dos grupos. Para tanto, lançamos mão de estudos antropológicos, históricos e lingüísticos, assim como de entrevistas, fotografias, documentos da FUNAI e observação. Como a grafia de termos das línguas Guarani Nhandewa e Kaingang não apresenta um padrão uma vez que este inexistente nas próprias línguas, encontramos dificuldades para grafar os conceitos “nativos”. Para o Kaingang utilizamos a grafia adotada por antropólogos e lingüistas que estudam este grupo no Paraná. Como estes não adotam o mesmo padrão é comum o mesmo termo apresentar mais de uma forma de escrita. A língua Guarani Nhandewa não possui dicionário, por isso utilizamos a grafia de Curt Nimuendaju (1987), Miguel Alberto Bartolomé (1991), Consuelo de Paiva Godinho Costa (2003) e de um material elaborado pelo professor bilíngüe da Terra Indígena Laranjinha, Claudinei Djywatedjy (2004), para uso em sala de aula, ainda não publicado.

Para discutir mais especificamente aspectos da educação escolar, o quinto capítulo, *Os índios e os projetos de educação: questões histórico-sociais da educação escolar indígena entre os Kaingang e Guarani no Paraná*, evidencia aspectos históricos da escolarização que os envolve desde o momento do contato, enfatizando o projeto do SIL e a nova política de educação escolar indígena.

Discuti nesta parte a ação do NEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena criado pelos governos dos Estados sob a recomendação do MEC para a condução de sua nova política. Desta instituição procuramos conhecer o orçamento, as decisões tomadas, as pesquisas realizadas, os “parceiros” convidados a trabalhar, o tratamento dado às questões sócio-

culturais dos grupos Kaingang e Guarani. Investigamos também o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas (propostas curriculares, projetos de ensino, ações pedagógicas, materiais didáticos), a ação e o papel dos professores indígenas, a formação destes professores e sua situação trabalhista, o ensino bilíngüe e a situação da língua materna entre os grupos.

Na conclusão retomei questões sobre a situação dos povos indígenas no Brasil, os interesses dos organismos internacionais na autonomia dos excluídos, a importância que a questão indígena adquiriu para estes nos últimos anos, seus esforços para a padronização da política de educação escolar indígena no continente latino-americano desde o início dos anos de 1990 e a pedagogia adotada pela proposta de educação intercultural. |

## 2 Educação escolar indígena no Brasil

### 2.1 A política de assimilação dos povos indígenas

Pesquisas realizadas pelo ISA – Instituto Sócio Ambiental (2004) e pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2005) revelam que no Brasil existem mais de 220 povos indígenas somando uma população autodeclarada de aproximadamente 730 mil índios falantes de cerca de 180 línguas diferentes. Evidenciam, ainda, a existência de grupos isolados cujo contato regular ainda não se estabeleceu.

O processo de colonização do Brasil, escravidão e catequese dos índios – no contexto da expansão mercantil européia – além de produzir o extermínio de muitas etnias, dificultou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e disseminação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos. O objetivo do projeto colonizador era inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser usada na exploração de riquezas comercializáveis. O “selvagem” deveria ser “civilizado” para aceitar a situação de exploração e submissão em que estava sendo colocado.

Neste projeto a educação escolar exerceu um papel fundamental. Acreditava-se que, por meio da instrução, os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à civilização. Silva e Azevedo (1995) assim se referem à educação deste período:

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Tais atividades escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários [...] dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 149)

A política educacional do período era concernente ao modelo de colonização conduzido pela metrópole portuguesa e tinha um caráter moralista sendo prioridade educativa dos padres jesuítas inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos. Em algumas regiões, os jesuítas aprenderam e codificaram a língua indígena traduzindo textos

doutrinários que foram usados na catequização e instrução dos índios. Os estudos realizados por Meliá (1989) demonstram que

A passagem de línguas não escritas para línguas escritas esteve marcada pela dominação. A redução de sons para letras, a compreensão de unidades como palavras, a formação de frases, tudo isso configurou uma espécie de conquista, às vezes paciente e difícil, da língua por parte do colonizar. [...] O desejo de entender a língua do outro trazia embutida a vontade de ser entendido, e o que deveria ser entendido em primeiro lugar era uma nova mensagem: a “doutrina cristã” [...] Produto do colonialismo, essa concepção de escrita e de alfabetização sustenta por sua vez a relação colonial. De meio de expressão, a escrita passa a ser instrumento de opressão. (MELIÁ, 1989, p. 9)

A política de disciplinarização indígena por meio da evangelização foi um processo que seguiu em paralelo às demais ações da conquista. Quando da expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, outras ordens religiosas (principalmente a ordem italiana dos Capuchinhos) assumiram a educação para dar continuidade ao projeto de civilização dos povos indígenas.

No século XIX estes povos demonstravam resistência à integração por meio da luta e da manutenção de suas tradições. Assim, em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, o primeiro ato administrativo do rei D. João VI foi declarar *guerra aos índios* para atender ao apelo dos colonos e por entender que os povos nativos, insistindo em continuar vivendo em suas terras, com suas tradições e organizações sócio-culturais, estavam atrapalhando o projeto da Coroa Portuguesa – expansão e domínio sobre novos territórios e exploração de riquezas – para o Brasil.

Nas décadas seguintes, com a mudança política de 1822 que colocou fim à Colônia dando início ao Império, a política indigenista não se alterou. Conforme Silva e Azevedo (1995), o primeiro Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, propôs a criação de estabelecimentos para a “*catechese e civilização dos índios*”. Os autores afirmam que a Constituição, outorgada em 1824, foi omissa sobre esse ponto e o Ato Adicional de 1834, em seu Art. 11, atribuiu competência às assembleias legislativas provinciais para promover cumulativamente com as assembleias e governos gerais a catequese e a civilização do indígena por meio do estabelecimento de colônias.

Mota (1998), em um estudo sobre o IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração dos povos indígenas ao Estado Nacional, afirma que em 1841 o militar, diplomata e historiador Francisco Adolfo de Varnhagen encaminhou

proposta para o estudo das línguas indígenas. Propôs que o Instituto pedisse ao governo imperial a instalação de diversas escolas bilíngües, que se imprimissem dicionários das línguas indígenas e que se criasse uma seção de etnografia indígena no IHGB. Para Varnhagen o conhecimento da língua e dos costumes seriam importantes instrumentos na conversão do índio em ser civilizado. Paralelamente a estas propostas “diferenciadas” a política da guerra, extermínio e submissão se manteve por todo o século XIX e só nos últimos anos, devido à influência dos positivistas na política brasileira, é que se renova a discussão acerca do que deveria ser feito com estas populações.

Enquanto o período colonial caracterizou-se por diferentes estratégias de conquista e dominação dos povos indígenas – Guerras Santas, Cartas Régias, Regimentos – visando coibir a permanência dos índios em suas terras, o período imperial foi marcado pela remoção destes povos das terras tradicionais para reuni-los em aldeamentos. Esta política, na análise de Tommasino (2000), representou mais uma faceta da violência contra os povos indígenas, na medida em que separou famílias, misturou etnias historicamente rivais, disseminou um maior número de doenças, profanou territórios sagrados, coibiu o uso da língua materna e colocou os índios em uma situação de extrema pobreza e dependência.

Em 1850 a aprovação da Lei de Terras que regularizou o regime de propriedade territorial no Brasil também foi extremamente prejudicial aos índios; a partir desta lei as terras indígenas foram expropriadas e incorporadas ao patrimônio nacional ficando os índios apenas com seu usufruto sem a propriedade das mesmas. Para Bittencourt (2000) o fator mais marcante deste período foi a criação do Ministério da Agricultura que passou a responder pela questão indígena em âmbito nacional. Com este procedimento, afirma Bittencourt (2000), diversas aldeias indígenas foram extintas formalmente e os seus habitantes condenados a virarem posseiros sem terra e a perderem suas características culturais específicas. Como posseiros, vivendo em “terras estatais”, muitos índios foram expulsos ou exterminados pela ação violenta de particulares para se apropriarem destes territórios e forjarem, muitas vezes com a anuência de autoridades, documentos de propriedade.

Com a proclamação da República em 1889 e o discurso da “necessidade de modernizar o país” a questão indígena começa a ser pensada de forma diferente. Estudiosos<sup>15</sup> afirmam que neste período começa a se desenvolver uma política mais abrangente no sentido de “proteção” aos povos indígenas. José Mauro Gagliardi (1989) assim se refere ao falar das

---

<sup>15</sup> Um debate pormenorizado sobre esta questão foi feito por ocasião dos Encontros de Educação Indígena ocorridos no final da década de 1970 com o apoio da OPAN – Operação Anchieta, publicado na obra: *A Conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989 organizada por Loretta Emiri e Ruth Monserrat.

políticas indigenistas (particularmente a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio) no final do século XIX e início do século XX:

A intervenção do Estado ocorreu num momento dramático, na passagem do século XIX para o século XX, a expansão rápida do capitalismo no campo gerou diversos focos de conflito entre o indígena e o empreendedor capitalista. (GAGLIARDI, 1989, p. 19)

Neste período, o trabalho de assimilação e integração dos índios estava ainda sob a responsabilidade da Igreja Católica, porém, após alguns anos da proclamação da República, em 1908 houve um eloqüente debate no Brasil, influenciado pelo humanismo e laicismo positivista, em torno da questão indígena que imprimiu algumas mudanças na política indigenista.

A fundação do SPI e seu conteúdo laico são produtos do processo histórico que aboliu a escravidão, introduziu o trabalho assalariado, proclamou a República e secularizou o Estado, a educação, os cemitérios, o casamento e outras instituições. (GAGLIARDI, 1989, p. 22)

Para o tratamento da questão indígena foi criado, em 1910, sob a influência dos positivistas, o SPI. Os positivistas defendiam a idéia de que os índios estavam ainda no período da *infância da evolução do espírito humano*, merecendo um tratamento por parte do governo que proporcionasse a evolução do estágio primitivo em que se encontravam para o estágio científico (civilizado) em que se encontrava a humanidade. Segundo Bittencourt (2000), o militar Candido Mariano da Silva Rondon, Marechal Rondon, tornou-se referência no tratamento da questão indígena em função de seus métodos pacíficos de atração<sup>16</sup> em áreas por onde passariam as redes telegráficas de comunicação nas regiões do centro-oeste e norte. Neste período a exploração capitalista adentrara nos territórios indígenas por meio da construção de estradas, ferrovias e das ostensivas lavouras de café. Trabalhando no sentido de pacificação dos índios, o SPI colaborou para que o projeto de assimilação e controle do Estado sobre estes povos fosse consolidado.

Em 1967 este órgão foi atingido por denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios, tendo sido substituído pela FUNAI –

<sup>16</sup> Os métodos de atração utilizados pelo SPI compreendiam a instalação de um acampamento próximo às áreas com presença indígena ou nos caminhos percorridos por eles onde se usava a música, se depositavam presentes, utensílios, alimentos e outras variadas estratégias de aproximação. Para um estudo sobre esta questão ver a pesquisa de Niminon Suzel Pinheiro. *Vanuïre: conquista, colonização e indigenismo: oeste paulista, 1912-1967*. Tese de Doutorado-História/UNESP.



Fundação Nacional do Índio, cuja função principal foi apoiar a política do governo militar na integração dos povos indígenas com a finalidade de facilitar a conquista da Amazônia. O Estatuto do Índio, lei 6.001 (BRASIL, 1973) promulgada no governo de Emilio Garrastazu Médici em 1973, ainda em vigor, legalizou a transferência forçada de grupos indígenas para outras regiões quando o governo julgar que seu território possua interesse vital para o desenvolvimento nacional e a segurança do país. Por esta legislação, os povos indígenas não exercem o controle das riquezas que se encontram em suas terras, destas eles só possuem o uso e não a propriedade.

Neste período, a política de educação escolar para os índios foi alterada. O governo brasileiro por meio da FUNAI estabeleceu convênio com a agência missionária norte-americana *Summer Institut of Linguistics*<sup>17</sup> – SIL que fixara raízes na América Latina. Várias escolas foram construídas e funcionavam como um setor burocrático do Posto da FUNAI nas áreas indígenas. Em diversas regiões do país, missionários do SIL tornaram-se responsáveis pela codificação de línguas indígenas, alfabetização na língua materna, elaboração de materiais didáticos específicos e coordenação de projetos educativos. O objetivo desta agência missionária na assimilação indígena fica claro na exposição do então diretor da missão neste continente:

Uma vez que pode ler e escrever, ainda que a princípio seja somente em sua própria língua, acaba o complexo de inferioridade [do índio]. Começa a se interessar em coisas novas. Se interessa em comprar artigos manufaturados – implementos, moinhos, roupas etc. Para fazer tais compras necessita trabalhar mais. A produção aumenta e logo o consumo também. A sociedade inteira, menos o cantineiro e o bruxo, tiram proveito. Descobre-se que o índio vale mais como homem culto

<sup>17</sup> O estudo de Maria Candida Drumond Mendes Barros (1994, p.36) demonstra que “O SIL é uma missão evangélica especializada na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas [...] faz parte de um grupo missionário nos Estados Unidos que inclui a *Jungle Aviation and Radio Service* (JAARS) e a *Wycliffe Bible Translators* (WBT). As três instituições não estão ligadas a nenhuma Igreja evangélica em particular. No conjunto, possuem cerca de 5.925 membros [...] representando a terceira missão evangélica americana em relação ao número de membros [...] e a segunda no Brasil depois da *New Tribes Mission*. Cada uma dessas missões têm funções diferentes. [...] o trabalho de conversão junto aos grupos étnicos é tarefa do SIL [...] O SIL, nos países onde atua, não é conhecido pelo seu trabalho proselitista, mas por seus trabalhos científicos no estudo de línguas ágrafas e pela sua contribuição nos projetos de educação bilíngüe [...]. Na América Latina, eles são os responsáveis pela educação indígena oficial em uma série de países. A lingüística é sua marca de identidade. Seus membros podem ser encontrados em congressos científicos, em publicações acadêmicas, nas associações de lingüistas, ou ainda nas universidades como professores ou alunos. A lingüística surgiu na missão como uma estratégia política para facilitar a sua entrada na América Latina. O perfil do cientista serviu para manter oculto o de missionário, permitindo à missão manter alianças com governos anticlericais, católicos ou ainda com indigenistas positivistas ou de esquerda. Em nenhum outro continente a política da dupla identidade foi tão bem sucedida como na América Latina, onde a missão, apesar de várias crises (Brasil, México, Peru, Colômbia, Equador, Panamá) não sofreu nenhum processo formal de expulsão, ao contrário do que aconteceu na África e Ásia (Nigéria, Nepal, Vietnam e Camboja)”.

do que como força bruta sumida na ignorância. (TOWNSEND, 1949, p. 43)

Este propósito de inserir os povos indígenas no sistema de mercado foi mascarado pela ação religiosa de conversão, evangelização e pela *educação bilingüe bicultural*. No Brasil os positivistas, por sua filiação ao laicismo, haviam barrado a entrada do SIL, mas esta agência se instalara no México, nos anos de 1930, com o apoio de antropólogos e indigenistas de lá e desenvolveu seu projeto piloto que seria, a partir do término da Segunda Guerra Mundial e da expansão do comércio internacional, negociado com outros países.

De acordo com Barros (1994), durante a Segunda Guerra Mundial, a experiência de campo dos lingüistas americanistas teve sucesso como método para aprendizagem de línguas estrangeiras por parte das forças armadas. Então, na década de 50, a “UNESCO internacionalizou o método, recomendando o uso da língua materna na alfabetização de crianças em todo o mundo”. (BARROS, 1994, p. 24)

Os objetivos do SIL eram a conversão do índio à fé cristã e sua inserção pacífica no sistema produtivo. Segundo estudiosos da educação escolar indígena, a missão apresentou um caráter inovador em relação às missões anteriores, “ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados *riscos iminentes de desaparecimento*, e a diferença deixou de ser um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.” (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151), por isso teria causado um impacto positivo entre alguns intelectuais e setores administrativos da sociedade.

Os missionários do SIL, amparados pelo *Informe Meriam* de 1928<sup>18</sup>, defendiam que as escolas indígenas na América Latina deveriam, não só alfabetizar na língua materna como organizar o currículo com base nos conhecimentos indígenas, fomentando conteúdos de suas culturas. Segundo uma missionária e alfabetizadora do SIL, “a educação deve ser vinculada à vida diária para ter sentido na comunidade indígena [...] ao se formular um programa de ensino bilingüe deve-se dar consideração ao ponto de vista do indígena” (NEWMAN, 1975, p. 70).

O estudo de Warren e Berendzen (1976) afirma que nos Estados Unidos, com a aplicação das recomendações apresentadas pelo *Relatório Merian*, no período que

---

<sup>18</sup> Amplo estudo realizado entre os povos indígenas dos Estados Unidos constatou a precariedade da educação formal e recomendou que, se a escola quisesse prosperar em terras indígenas deveria considerar a cultura e o conhecimento prévio que as crianças tinham no processo de alfabetização. Segundo Collet (2003, p.175) a partir das recomendações deste Relatório, iniciou-se nos Estados Unidos um projeto educativo intercultural que tinha como princípio a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas.

compreende os anos de 1934 até 1940, houve um “renascimento cultural” na educação indígena quando esta começou a trabalhar com o ensino bilíngüe/bicultural na escola e produzir material didático na língua materna, incentivando a participação de autores indígenas.

Na América Latina predominava a concepção de que “a escola deveria ser o principal instrumento de integração da população indígena ao Estado Nacional” (BARROS, 1994, p. 20). Segundo a autora, o programa de educação bilíngüe do SIL foi, então, recebido com simpatia em meios intelectuais, devido ao uso da língua indígena e à localização da escola na própria aldeia, considerados sinais de avanço ao serem comparados com as experiências anteriores de catequese e dos internatos das missões católicas onde as crianças eram retiradas de suas famílias, ficavam reclusas, eram submetidas a uma rigorosa disciplina de trabalho e orações diárias e proibidas de falar sua língua.

No Brasil, alguns liberais se opunham aos positivistas na questão indígena, criticavam severamente a atuação do SPI e solicitavam que o Estado aceitasse a “contribuição” dos missionários norte-americanos do SIL,

O SPI, realmente degrada e corrompe os nativos, bastando lembrar, o hábito de presentear as mulheres com vestidos sem, previamente, torná-las aptas, quando as roupas se estragam, para adquirir outras novas. Em algumas aldeias indígenas administradas por esse serviço, um regime letal e absorvente tem levado os indígenas a praticarem o infanticídio, a fim de que os filhos “não se tornem escravos dos brancos”. [...] O próprio método tradicional da escola primária está a merecer, também, uma reforma, parecendo que se deve adotar a lição preconizada por Ethel Emilia Wallis e por ela empregada na campanha de alfabetização dos ameríndios mexicanos. (PINTO, 1958, p. 117)

Além da pesquisa lingüística e da codificação da língua, os missionários/professores realizavam “pesquisas” com algumas famílias para conhecer aspectos de sua cultura e ouvir suas reivindicações em relação à escola. Os resultados destes trabalhos se transformavam em fontes para a elaboração do material didático a ser utilizado e nas estratégias de alfabetização.

A proclamação da república promovera a separação oficial entre Igreja e Estado acarretando a perda de interesse deste em apoiar as ações missionárias da Igreja Católica. Este acontecimento abriu espaço para a promoção do serviço missionário protestante no Brasil desde o início do século XX.

Em meados da década de 1970 operou-se na Igreja católica, uma mudança de abordagem sobre a questão indígena, a partir das reuniões de Medelin ocorrida em 1968 e

Puebla em 1978. O CIMI – Conselho Indigenista Missionário, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1972, teve sua existência marcada pela crítica à atuação tradicional da Igreja entre as populações indígenas e propôs novas linhas de ação pastoral tendo como objetivos principais a serem alcançados a autodeterminação dos povos e a defesa de suas terras.

Neste período, iniciava-se o esgotamento das bases de sustentação do regime militar pelo acirramento da crise econômica mundial propiciando o surgimento de movimentos indígenas organizados que promoveram maior visibilidade das questões indígenas na sociedade.

Nas universidades, o processo de abertura política possibilitou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação bem como a emergência de alguns estudos críticos. Na área de ciências humanas começaram a ser realizadas diversas investigações acerca da temática indígena. Na antropologia a idéia de que os índios no Brasil estavam em processo de extinção começou a ser combatida pela antropologia cultural que se contrapôs ao discurso proveniente do Estado – e de outros setores conservadores da sociedade – que afirmavam não existir mais “índios puros” no Brasil, uma vez que estes haviam perdido suas culturas, não viviam mais da caça e da pesca, se alimentavam de produtos industrializados, não praticavam mais rituais de cura, tratavam-se com fármacos, usavam roupas dos brancos, ouviam rádio, estudavam nas escolas dos brancos e praticavam o comércio. Com uma perspectiva de cultura como elemento estático, este discurso era e é utilizado nas discussões sobre a questão da demarcação das terras, pois visa legitimar a idéia de que, tendo perdido suas culturas, os índios não precisavam mais de grandes extensões de terra para sobreviver.

Algumas pesquisas acadêmicas realizadas com o apoio de fontes diversificadas (principalmente orais), e de uma teoria<sup>19</sup> que entende ser a cultura um elemento dinâmico e em constante transformação, mostraram que os povos indígenas resistiram aos cinco séculos de exploração, extermínio e violência, conservaram sua língua – na grande maioria das etnias –, muitas de suas tradições, seus mitos, reinventaram sua cultura e continuaram lutando pela ocupação de seus territórios tradicionais e demarcação de suas terras.

Internacionalmente, as políticas para as minorias étnicas vinham recebendo certa atenção desde o término da Segunda Grande Guerra Mundial. A UNESCO – Organização Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura se encarregou de formular e promover o projeto de educação das minorias étnicas em diferentes lugares do mundo. No Brasil, este

---

<sup>19</sup> Ver por exemplo, a discussão feita por João Pacheco de Oliveira no texto “A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas: um encontro entre antropologia e história” In: \_\_\_ Ensaios de antropologia histórica. Rio de Janeiro UERJ, 1999.

organismo começou desenvolvendo estudos. Conforme Guimarães (1992, p. 74), no ano de 1954 o Ministério da Educação firmou convênio com a UNESCO para possibilitar a vinda de cientistas sociais estrangeiros que iriam “ajudar” a criar um centro de pesquisa com o objetivo de conhecer a situação educacional do país e contribuir com a formulação de políticas educacionais e de desenvolvimento. Em relação à questão indígena, um dos primeiros trabalhos acerca da educação, financiado pela UNESCO, foi o de Florestan Fernandes, *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá*, elaborado nos anos de 1950 e publicado no início da década de 1970. Esta foi a primeira abordagem que polemizou com estudos anteriores – sob orientação positivista e do determinismo biológico – cujas discussões remetiam para a afirmação de que a educação indígena, com suas barreiras e limitações, aniquilava o indivíduo frente ao grupo não permitindo o desenvolvimento da criatividade e da liberdade intelectual. Na concepção positivista, afirma o autor, a educação indígena era rudimentar e muito simples, pois se dava por meio da imitação/reprodução e tinha como objetivo apenas garantir a perpetuação das antigas tradições às novas gerações. A este respeito, o estudo de Fernandes (1975) constatou que

é preciso tanto talento e capacidade criadora para “manter” certas formas de vida, ao longo do tempo e através de inúmeras alterações concomitantes ou sucessivas das condições materiais e morais da existência humana, quanto para “transformar” certas formas de vida, reajustando-as constantemente às alterações concomitantes ou sucessivas das condições de existência humana. (FERNANDES, 1975, p. 37)

Para este autor não se tratava, simplesmente, de polarizar se as qualidades e energias intelectuais das crianças e jovens índios estavam sendo desenvolvidas na direção da estabilidade ou da mudança social. Seria importante tentar compreender e explicitar quais eram as exigências da situação e em que medida elas eram atendidas pelos comportamentos postos em prática no grupo. Este estudo evidenciou que a educação indígena não objetivava preparar o homem para a experiência nova, mas prepará-lo para conformar-se aos outros, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo, isto significa dizer que o indivíduo era orientado tanto para “fazer” certas coisas como para “ser” homem ou mulher, segundo certos ideais de pessoa humana.

Desta forma, Fernandes (1975) afirmou que seria equivocado separar esse tipo de educação daquela que se ministrava nas escolas da sociedade majoritária, como se estivéssemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos, pois, além do propósito

fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública ocidental –, devia-se ter claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) declarou que, assim, as sociedades humanas procuram modelar a personalidade dos seus membros utilizando a educação como uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

A educação Tupinambá foi caracterizada por Fernandes (1975, p. 42) como uma educação cujas particularidades demonstraram: 1) o sentido comunitário da educação uma vez que os conhecimentos produzidos eram acessíveis a todos (de acordo com as prescrições resultantes dos princípios de sexo e idade, sendo portanto a herança social compartilhada de forma ampla); 2) a ausência de tendências apreciáveis à especialização e 3) acesso igualitário de participação na cultura. Estes elementos associados ao próprio nível sócio-cultural da tecnologia Tupinambá permitiam que a transmissão da cultura se fizesse por meio de intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos, sem o recurso a técnicas de educação sistemática e a criação de situações sociais caracteristicamente pedagógicas.

Neste processo, todos os adultos são educadores e todas as crianças e jovens são aprendizes. Segundo Fernandes (1975),

[...] ninguém se eximia do dever que convertia a própria ação em modelo a ser imitado [...] os adultos, em geral e os velhos em particular recebiam essa sobrecarga de uma maneira que não os poupava, já que tinham de dar o exemplo e por isso estavam naturalmente compelidos a agir como autênticos mestres. (FERNANDES, 1975, p. 44)

O autor mostrou que na sociedade Tupinambá, todos tinham a responsabilidade de acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, educando a memória para armazenar lembranças e ensinamentos que seriam perpetuados por via oral, educando a capacidade de agir para corresponder às normas, prescritas ou exemplares, de fazer as coisas.

Isso envolvia, por sua vez, aptidões complexas, que exigiam uma profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas individuais e a mais completa identificação dos indivíduos com suas parentelas, as alianças que elas mantivessem e os interesses que elas pusessem em primeiro lugar. (FERNANDES, 1975, p. 52)

Neste sentido, Fernandes (1975) concluiu que a educação na sociedade indígena é uma educação permanente. Somente os velhos podem considerar-se sábios, portadores de

conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que os envolvem possuindo certos requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar estes conhecimentos.

Outro conhecido trabalho de investigação sobre a educação indígena é o de Egon Schaden (1976) que também participava do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais patrocinado pela UNESCO no Brasil (GUIMARÃES, 1992). Estudando a educação na etnia Guarani, uma das maiores em termos numéricos no Brasil, Schaden (1976) alerta os pesquisadores da temática sobre o perigo das generalizações e da lacuna existente nas pesquisas no Brasil acerca das questões indígenas em geral, e da educação mais especificamente, afirmando que “devemos precaver-nos contra a tendência muito comum de encarar os povos primitivos como essencialmente similares uns aos outros”. (SCHADEN, 1976, p. 23). O autor salienta ser fundamental à compreensão do processo educativo numa etnia indígena, o conhecimento profundo do sistema sócio-cultural a que ele corresponde.

Tanto o estudo de Fernandes (1975) como o de Schaden (1976) demonstraram que a liberdade e participação da criança na vida do grupo são componentes importantes na educação indígena; com estas a criança vai adquirindo, aos poucos, o conhecimento e os necessários padrões de comportamento para a vida em sociedade.

Os povos indígenas, de forma geral, têm um vasto conhecimento da geografia (do espaço habitado), da biologia (principalmente da botânica), conhecendo os ciclos da natureza, a fauna e a flora, as montanhas, os rios, os peixes, os animais, o clima. Têm conhecimentos médicos, identificam doenças por meio dos sintomas apresentados e conhecem tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combater muitas doenças. Têm conhecimentos de agricultura sabendo as épocas de plantio e de colheita, o manejo/conservação das sementes e os cuidados que se deve ter com a terra.

Os conhecimentos produzidos são apreendidos pelas novas gerações por meio da experiência, da imitação e da oralidade (*educação pela palavra*, como dizem os Guarani). As crianças índias, de forma geral, brincam com liberdade, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias e com isto vão desenvolvendo a compreensão dos elementos que as circundam.

Em termos de educação escolar indígena, neste período, destaca-se o trabalho realizado pelo antropólogo Silvio Coelho dos Santos, *Educação e sociedades tribais* (1975), com o apoio da instituição americana *The Ford Foundation*. Esta investigação realizada nas escolas indígenas da região sul demonstrou as limitações dos projetos oficiais de educação escolar do período, fazendo críticas ao indigenismo promovido pelo órgão oficial do regime

militar, a FUNAI. Segundo Santos (1975), esta política educacional fundamentava-se na concepção de que a educação, por si só, introduziria mudanças significativas na vida indígena. Em outro estudo sobre o tema, o autor informa que

A escola funciona em termos de setor burocrático do Posto, onde alguns personagens se preocupam, em horas determinadas do dia e durante meses certos do ano, em transmitir rudimentos de leitura, escrita e operações aritméticas para as crianças em idade escolar. [...] não havia e não há, nos organismos oficiais responsáveis pela proteção, qualquer orientação para o exercício do magistério entre populações tribais [...] a escola passa a ser um simples setor destinado a permitir o assalariamento de alguns personagens estratégicos. [...]. (SANTOS, 1987, p. 277)

No final dos anos de 1970 ampliaram-se os estudos sobre a temática. Bartolomeu Meliá, estudioso da cultura Guarani, na obra intitulada *Educação indígena e alfabetização* (1979), combateu o pressuposto, muito em voga na época, de que as sociedades indígenas estavam se extinguindo bem como os discursos que afirmavam não terem os índios um processo sistematizado de criação e divulgação de conhecimentos. O autor lançou importantes questionamentos acerca da educação que vinha sendo proposta aos povos indígenas. Para ele, a concepção de educação indígena não é limitada, ao contrário, é ampla e democrática.

A educação indígena é certamente outra. Ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. [...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura. [...] Educar é, enfim, formar o tipo de homem ou de mulher que, segundo o ideal válido para a comunidade, corresponda à verdadeira expressão da natureza humana. (MELIÁ, 1979, p. 36)

Os estudos deste autor levaram-no a concluir que a educação indígena é gradativa, permanente e acompanha o amadurecimento da pessoa nas etapas que vão do momento da gravidez e do parto (nos rituais envolvidos), a primeira infância, num estreito relacionamento com a mãe, a segunda infância, quando a criança já participa das atividades rotineiras de acordo com a divisão sexual do trabalho, a puberdade, momento de uma educação mais intensa e de alguma iniciação, à adolescência, quando participa efetivamente do trabalho e dos



rituais, a maturidade, quando se torna chefe de família e continua a aprender, até a velhice, quando se torna muito respeitada por seus conhecimentos e orientações. Para Meliá (1979), toda criança índia que nasce “cai num chão cultural muito fértil” e o objetivo da educação indígena é tornar esta criança uma autêntica representante de sua própria cultura, integrá-la às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade à qual ela pertence.

Os estudos sob esta perspectiva de valorização da educação indígena e crítica às escolas organizadas por missões religiosas representam, para Meliá (1979), um período no qual se inicia a busca de alternativas para a construção de projetos educativos que, ao mesmo tempo em que possibilitariam o conhecimento da cultura da sociedade majoritária – na busca de uma relação mais equilibrada de contato –, permitiriam o reconhecimento e a valorização do conhecimento proveniente da comunidade indígena na qual se inserisse.

Esta busca de alternativas para a educação escolar indígena, ocorreu principalmente em fóruns de discussões organizados no início dos anos de 1980 tendo a participação de entidades representadas por antropólogos, lingüistas, indigenistas e lideranças entre alguns povos indígenas. As discussões<sup>20</sup> se caracterizaram pela crítica ao modelo oficial vigente, defesa da educação bilíngüe, laica e identificação das causas do “desastre educativo” nas escolas destinadas aos povos indígenas.

As discussões do período realizaram a crítica à ação civilizadora das missões religiosas por meio da educação, explicitaram o objetivo do Estado na assimilação do índio ao sistema produtivo, afirmaram a necessidade de diferenciar educação indígena de educação escolar indígena, propuseram a utilização dos ideais da *pedagogia do oprimido*<sup>21</sup> de Paulo Freire na ação pedagógica, bem como a relevância da elaboração de textos de leitura e materiais didáticos em línguas indígenas a serem realizados com a participação dos índios. O órgão de tutela, a FUNAI, recebeu severas críticas devido ao fato de ter, em diversos momentos, agido de acordo com os interesses das frentes de expansão do capital representadas pelas grandes companhias agropecuárias, madeireiras, mineradoras, hidrelétricas e outras, levando à redução das terras indígenas, à militarização das aldeias e à integração forçada dos índios à sociedade nacional.

<sup>20</sup> Publicadas nos livros, *A questão da educação indígena* (1981), organizado pela CPI-Comissão Pró-Índio de São Paulo e *A conquista da escrita: encontros de educação indígena* (1989) organizada por Loretta Emiri e Ruth Monserrat, publicada pela OPAN.

<sup>21</sup> Paulo Freire escreveu o livro *Pedagogia do Oprimido* em 1970 elaborando uma crítica à escola tradicional, cuja educação *bancária* e autoritarismo do sistema educativo, torna o aluno um depositário de conhecimentos prontos e, não lhe dando voz, contribui com a perpetuação das relações de opressão. Freire (1987) defendeu a criação de uma escola como espaço de desenvolvimento da conscientização dos oprimidos sobre seu estado de opressão, por meio de uma educação problematizadora e dialógica na qual o estudante é colocando como sujeito ativo no processo de conhecer.

O *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, organizado pela Comissão Pró-Índio/SP, em 1979 (CPI, 1981), reuniu estudos de antropólogos, professores, indigenistas e membros de comunidades indígenas trazendo discussões sobre a questão do bilingüismo, da necessidade de se pensar uma filosofia e uma pedagogia da educação escolar indígena visando fazer da escola nas aldeias um elemento de fortalecimento e de resistência à situação de contato com dois objetivos principais: a revitalização da cultura tradicional do grupo e a apropriação do conteúdo da escola “dos brancos” para um melhor relacionamento com a sociedade majoritária.

Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no país. (SILVA, 1981, p. 10)

Em relação ao bilingüismo estes primeiros encontros identificaram duas posições básicas sobre qual deveria ser a língua usada no processo de alfabetização: aqueles que defendiam que a alfabetização deveria ser feita em português e os que defendiam que deveria ser feita na língua materna. Entre os defensores da alfabetização em português estavam muitos índios justificando a urgente necessidade do domínio desta língua nas escolas devido às situações de contato. A alfabetização em língua materna se apresentava como um problema porque requeria a participação de lingüistas e professores bilíngües e os estudos acerca das línguas indígenas, fora do esquema religioso do SIL, estavam apenas se iniciando.

Em termos de metodologias e conteúdos, os participantes do Encontro chegaram à conclusão de que, devido à diversidade sócio-cultural apresentada por cada etnia indígena, seria muito difícil o estabelecimento de orientações ou regras que padronizassem ações para todas as escolas nas diferentes Terras Indígenas. Defenderam, então, que o projeto educacional destas escolas deveria ser realizado com base na realidade de cada povo com a ampla participação dos professores.

Em relação ao professor, que atua na escola indígena, ser índio ou não-índio, pensou-se na possibilidade da própria comunidade fazer a seleção e preparação do educador garantindo seu salário para que ele pudesse desenvolver uma *pedagogia libertadora*<sup>22</sup>,

<sup>22</sup> Esta é outra idéia postulada por Paulo Freire que tem suas origens nos movimentos de educação popular organizados nos anos de 1960, nos quais a educação tem como conceitos básicos a ação, participação, crítica, libertação e transformação. Nesta pedagogia, os conteúdos devem ser estabelecidos a partir dos objetivos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as ações didático pedagógicas devem dar ênfase à prática social, valorizando o cotidiano do aluno, incentivando a participação, discutindo e socializando conhecimentos por meio de aulas dialogadas, elaboração de painéis, realização de seminários, debates, produção de textos e trabalhos em grupo. A relação professor aluno deverá pautar-se pela interação e responsabilidade

baseada nas idéias de Paulo Freire, não ficando na dependência do poder público que certamente orientaria uma ação pedagógica de acordo com o indigenismo vigente. Neste sentido, foram feitos alguns encaminhamentos visando a formação de grupos de educadores, de contato com entidades de apoio à causa indígena, organização de projetos e cursos para a formação de professores em áreas indígenas sob a orientação de que fossem registradas e divulgadas todas as experiências a serem desenvolvidas.

A OPAN – Operação Anchieta<sup>23</sup>, a partir do início dos anos de 1980, organizou encontros no Estado do Mato Grosso para tratar da educação escolar indígena. Nestes participaram pesquisadores, indigenistas e pessoas ligadas à formação de professores ou envolvidas com projetos alternativos de educação escolar entre povos indígenas. O livro *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*, publicado em 1989, apresentou o resultado das discussões realizadas no período sobre formação de recursos humanos, currículo, oficialização das escolas indígenas, elaboração de material didático, introdução de línguas ágrafas à escrita, métodos de alfabetização e de ensino-aprendizagem na escola indígena e práticas que vinham sendo desenvolvidas entre diferentes povos indígenas da região.

## **2.2 O movimento organizado de professores e lideranças indígenas**

Os estudos de Wieviorka (1999, p. 20) sobre movimentos sociais demonstram que a partir dos anos de 1970 assistiu-se no mundo inteiro a emergência de exigências de afirmações identitárias provenientes de grupos diversificados, que podem ser definidos em termos religiosos, étnicos, raciais, históricos, de origem nacional, de gênero, de deficiência física, de doença grave etc. Para o autor, em certos casos estas exigências e expectativas culturais estão direta e fortemente associadas às desigualdades sociais, à grande exploração no trabalho e ao desemprego estrutural criado pela reforma neoliberal.

Com a política de modernização do capital do governo militar no final dos anos de 1960, o país entrou no quadro do capitalismo internacional integrando-se à ideologia do desenvolvimentismo, período em que foram contratados inúmeros empréstimos e compromissos com os bancos multilaterais. O proposta militar de modernização incluiu as zonas rurais tendo sido significativo para a questão indígena. Foram construídas estradas, mútua.

<sup>23</sup> Instituição atualmente chamada de Operação Amazônia Nativa é uma ONG criada por indigenistas da Igreja Católica.

hidrelétricas e outros projetos econômicos que atingiram as terras ocupadas pelos índios promovendo modificações em suas formas tradicionais de vida. Em muitas situações, os povos indígenas tiveram suas terras invadidas sendo expostos à situação de miséria, fome, doenças, perseguições ou assassinatos que levaram à dizimação e transferências forçadas com perdas para diversos grupos.

Estes fatos geraram inúmeros conflitos que, no final dos anos de 1970, com o esgotamento do regime militar, engendraria uma discussão ampliada acerca da política indigenista no Brasil. As discussões deram origem a uma organização institucionalizada do movimento indígena que contou com o apoio de antropólogos, indigenistas, missionários e de pesquisadores de algumas universidades. Os principais assuntos em pauta nestas discussões foram a necessidade de demarcação, que garantiria o direito às terras tradicionais, bem como as questões relacionadas aos direitos civis, à saúde, ao saneamento e à educação nas Terras Indígenas.

Houve uma rápida proliferação de organizações<sup>24</sup> que lograram uma visibilidade maior em espaços institucionais e na mídia, conseguindo colocar as questões indígenas no debate nacional que se fazia no período sobre a necessidade de amplas reformas políticas. Este processo foi intensificado e se fortaleceu no final dos anos de 1970, no contexto de abertura política. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 41) assim explicam este período:

Em meados dos anos 70 exauriram-se os tempos do “milagre”. A crise econômica que coincidiu e se articulou à do capitalismo internacional – estagnação, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado –, gerou forte pressão sobre o regime militar e possibilitou fissuras irremediáveis em sua estrutura de apoio político. Em decorrência, buscou-se uma mudança na forma de condução das políticas sociais, inclusive a educação. [...] Questões sociais passaram a ser tratadas

<sup>24</sup> A partir do final da década de 1970, como enfrentamento às políticas centralizadoras e violentas implantadas pelos militares, diversos movimentos de protestos e reivindicatórios eclodiram no país. Atualmente as organizações indígenas e indigenistas se disseminam com rapidez objetivando elucidar a realidade vivida por estes povos, construir alianças locais e nacionais em defesa da luta unificada por direitos e garantias legais, criar interlocutores (deputados e senadores) junto ao poder público, acionar as instituições públicas no sentido da regulamentação dos artigos da Constituição Federal referente aos direitos indígenas, promover a revisão da historiografia (principalmente no material didático) acerca dos povos indígenas e suas histórias no Brasil. Conforme Monte (2000) e Relatório do CIMI (1999), algumas das principais organizações indígenas da atualidade são a COPOIB – Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil, a AMARN – Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro, a AMTAPAMA – Articulação dos Povos Tupi dos Estados de Mato Grosso, Pará, Amapá e Maranhão, a APOINME – Articulação dos povos e Organizações indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, a APOIS – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Sul, o CIR – Conselho Indígena de Roraima, CGTT – Conselho Indígena da Tribo Tikuna, a COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, a COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, o COMITÊ TERENA, a CUNPIR – Coordenação da União e Povos Indígenas de Rondônia, norte do Mato Grosso e sul do Amazonas, o FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o NGG – Nêmboaty Guassu Guarani, o UNI-AC – União das Nações Indígenas do Estado do Acre e sul do Amazonas e o CIVAJA – Conselho Indígena do Vale Javari.

como questões políticas e o discurso da segurança nacional a ceder lugar a um outro que enfatizava a integração social, o redistributivismo e os apelos participacionistas, aspectos recomendados pelos Planos de Desenvolvimento Econômico (PND) dos governos militares.

Enfraquecidas as bases do poder militar, os movimentos sociais puderam se reorganizar e explicitar suas reivindicações por meio de atos públicos, formação de associações e outras organizações. Para os estudiosos do tema, os povos indígenas e suas organizações souberam fazer uso deste espaço de mobilização. Bittencourt (2000, p. 4) afirma que esse novo indianismo foi reforçado por uma conjuntura histórica amplamente favorável e, sobretudo, porque encontrou aliados que realizaram suas pesquisas não apenas por interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Para esta pesquisadora, as novas lideranças indígenas apropriaram-se desse espaço e desse discurso e puderam, então, ampliar seus movimentos. A autora afirma que nesta organização não são mais as tradicionais “autoridades étnicas” que ocupam o âmbito local das lutas. Quem reivindica os espaços de direção nas novas organizações são novas lideranças em um sentido muito próximo à concepção ocidental de líder sindical e político, suas práticas sociais e discursivas estariam mais sintonizadas com o sistema institucional e estatal, pois grande parte destas novas lideranças passou vários anos fora das áreas indígenas e, por isso,

Neste âmbito, a educação formal, o fato de dominar as línguas nacionais [...] bem como a utilização de textos escritos, superando a oralidade, o conhecimento das instituições, das relações políticas, a disponibilidade ou capacidade de viver por longos períodos afastados do seu local de origem, o que não é um processo simples para grande parte dos indígenas, são fatores que têm relevância para a ocupação de cargos diretivos nas organizações. (BITTENCOURT, 2000, p. 5)

Alguns estudos de tradição marxista abordaram a questão indígena e sua relação com o movimento organizado de esquerda. No Brasil são conhecidos os estudos dos antropólogos Roberto Cardoso de Oliveira (1976, 1988) e Carmem Junqueira (1981) sobre a questão dos índios e a sociedade de classes. Um dos trabalhos de Junqueira e Carvalho (1981) reuniu estudos de diversos antropólogos que tematizavam, no período, questões sobre o indigenismo no Brasil e na América Latina focalizando as situações de dominação, dependência e violência presentes nas relações entre grupos indígenas e sociedade capitalista dominante afirmando que, no contexto destas relações “a compreensão da consciência étnica deve estar

estritamente vinculada à situação de classe na qual se encontram inseridas e à identidade étnica concebida como identidade que revela, sem ambigüidade, a exploração e a discriminação”. (JUNQUEIRA, 1981, p.6).

Eric Wolf (2003), ao se manifestar sobre esta questão, afirma que o desafio continua sendo o de articular o conceito de cultura ao de ideologia. “Será possível criar construtos teóricos que nos permitam captar os elementos significativos que organizam populações não governadas por relações capitalistas, mas contatadas, engolfadas ou reorganizadas pelo capitalismo em expansão?” (WOLF, 2003, p. 269). O autor afirma que, sob a égide das relações capitalistas onde a força de trabalho humano é uma mercadoria como qualquer outra, produzida para ser vendida no mercado de trabalho, os indivíduos são concebidos como vendedores de bens, idéias e votos. Neste sistema a sociedade é compreendida como um contrato mantido pelas estratégias sociais de indivíduos, firmas ou grupos sociais. Então, para ele,

A construção, a reconstrução e a destruição culturais são processos contínuos, mas ocorrem sempre dentro de campos ou arenas históricos maiores. Por sua vez, essas arenas são moldadas pelo funcionamento de modos de mobilização do trabalho social e pelos conflitos que esses modos geram interna e externamente, dentro de e entre as constelações sociais. [...] as formas culturais e os conjuntos de formas são postos em jogo nesse processo, mas para compreender seu significado devemos ir além do nível de seus significados ostensivos. Devemos entendê-los como construções humanas realizadas para encarnar as forças geradas pelo modo subjacente de mobilizar o trabalho social. Eles não são estáticos e dados para sempre. Ao encarnar as tensões do modo dominante, estão sujeitos a um processo contínuo de organização e desmembramento social. (WOLF, 2003, p. 303)

Discutindo a questão étnica na sociedade de classes, o antropólogo mexicano Bonfil Batalla (1981) afirma que, durante muito tempo, a esquerda tratou as questões indígenas de forma genérica comparando os índios aos camponeses pobres sem abrir espaço para discussões que lhes são específicas. Segundo Batalla (1981), os partidos da esquerda ortodoxa eliminaram os índios “por decreto”, reproduzindo as práticas do Estado e não acreditaram que estes poderiam ter uma capacidade revolucionária própria. Na visão deste autor, raramente um partido de esquerda tem uma plataforma substancial para a questão indígena e raramente um estudioso dos movimentos sociais de esquerda se interessa em entender o significado do movimento indígena organizado.

Batalla (1981) argumenta que a identidade étnica é um fenômeno histórico, uma dimensão da realidade social, com implicações e determinações próprias que nem as situações de inserção plena nas formas do capitalismo industrial foram condição suficiente para anulá-la. Neste sentido, afirma que a mudança no seio das instituições da vida cotidiana não implica rompimento na continuidade do grupo e este obstaculiza que as novas formas e os novos conteúdos, independentemente de sua origem, sejam incorporados na matriz étnica diferencial. Para ele, a continuidade do grupo resulta em uma lenta, mas incessante, acumulação de “capital intangível”: conhecimentos tradicionais, estratégias de luta e resistência, experiências e atitudes provadas que representam todo um arsenal dificilmente expropriável, uma base crescente de elementos distintos que possibilitam e fundamentam a identidade daqueles que chamou de povos índios. O autor diz ainda que, salvo a ordem jurídico-formal, a situação colonial persiste até os nossos dias, acrescentando que

a diversidade étnica de nossos países tem sido e é uma dimensão fundamental, sem cuja compreensão plena, com todas suas conseqüências e implicações, não é possível imaginar um projeto de futuro capaz de resolver problemas cruciais de nossas sociedades. (BATALLA, 1981, p. 27)

Esta concepção defende que a história dos povos indígenas, desde a invasão européia, tem sido a história de sua luta contra a dominação, “contínua e incessante”, com momentos de resistência e momentos de rebelião; neste sentido, os povos indígenas e suas culturas seriam, antes de tudo, feitos políticos. Por isso, em países com população camponesa indígena majoritária, como na Bolívia e Peru, desenvolveram-se organizações partidárias indígenas, mas, segundo Batalla (1981), estas atuam sobre questões específicas sem que tenham explicitado um projeto político para o conjunto da sociedade.

Com a propagação da antropologia cultural na academia, no final dos anos de 1980, muitos estudos voltaram-se aos aspectos específicos da cultura de grupos determinados sem abordar a relação existente entre as transformações ocorridas na tradição e a imposição do sistema capitalista. As abordagens dos autores que estudam a problemática demonstram que diversos são os elementos que contribuíram com a organização indígena e seu distanciamento dos movimentos sociais de esquerda. Para Bartolomé (2002), estes elementos têm relação com a expansão do capital sobre as terras indígenas tradicionais, a conjuntura ecologista internacional articulada com a defesa dos recursos naturais existentes nestas terras, a frustração desenvolvimentista e, posteriormente, o neoliberalismo com seu “seu frenesi econômico” e a globalização excludente. Bartolomé (2002) avalia que estes fatores

contextuais são determinantes para o surgimento das organizações, mas que, em seu transcurso, os fatores culturais são predominantes. Afirma ainda que esta emergência contemporânea não representa um fenômeno novo, senão a expressão reestruturada da mesma luta centenária que as etnias indígenas têm desenvolvido desde a chegada dos colonizadores, mas que agora se expressa por meio de um novo tipo de discurso e de ação. O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo reconhecendo a capacidade de mobilização e de luta dos povos indígenas, não se pode supervalorizá-las, pois “muitos projetos sociais e culturais desapareceram para sempre [...] Centenas de culturas concretas que testemunharam formas singulares dos múltiplos rostos da humanidade se perderam irremediavelmente”. (BARTOLOMÉ, 2002, p. 17), e acrescenta que além da extinção física, milhões de homens e mulheres “inabilitados para exercer sua identidade”, foram coercitivamente descaracterizados e alienados para adaptar-se a modelos de integração que lhes propuseram a sociedade dominante.

Silva (1999) atribui a mobilização indígena brasileira das últimas três décadas a fatores internos (situação de pobreza e desrespeito extremo em que se encontram os povos indígenas), à conjuntura de resistência e oposição ao regime militar e ao intercâmbio propiciado pela articulação com o movimento indígena continental. Este estudo evidencia a existência de mais de 150 organizações indígenas afirmando que a maior vitória do movimento indígena organizado foi o reconhecimento de seus direitos na Constituição de 1988 e que

Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam. (SILVA, 1999, p. 5)

Existem no debate sobre os movimentos indígenas visões divergentes. Ramos (1984) entende a institucionalização de organizações e relação do movimento indígena com setores externos ao movimento como resultado da tutela existente no Brasil que controlou o acesso a canais efetivos de educação e instrução, promoveu entraves econômicos, administrativos e políticos dificultando a locomoção e a comunicação entre os diferentes povos indígenas e também a fragmentação em pequeninos grupos étnicos, que isolou a grande maioria dos índios causando-lhes enormes danos. Para a autora,



Assim como toda a política indigenista no Brasil é um fenômeno que vem de cima para baixo, também a emergente consciência indígena é o resultado de estímulos externos. Primeiro temos a atuação do CIMI, que foi decisiva no processo de transpor uma das grandes barreiras à conscientização: criou condições para a realização das assembleias indígenas, a oportunidade de trocar experiências vindas do Brasil inteiro, a possibilidade de conectar estratégias de defesa, o aprendizado indispensável que advém da cosmopolitização [...]. (RAMOS, 1984, p. 283).

A autora afirma que devido à situação de isolamento, carência e repressão em que foram colocados e mantidos os índios no Brasil no regime de tutela, não lhes foi possibilitado uma articulação política independente. Essa característica da tutela no Brasil seria um diferencial entre o movimento indígena daqui e o movimento em outros países da América Latina (COSTA; VERDUM, 2004), como a Colômbia, o Peru, o Equador. “Aí, as comunidades têm-se organizado em associações que, por sua vez, juntam forças em confederações para, afinal, chegar a uma entidade pan-indígena nacional congregando todas elas.” (RAMOS, 1984, p. 284).

Em alguns países da América Latina, o movimento indígena tem conquistado espaços na mídia, ocupado cargos no governo e conseguido algumas negociações como, por exemplo, a recente proibição que o movimento da Venezuela conseguiu de empresas patentarem recursos genéticos e conhecimentos indígenas. Em 1992 a luta indígena se intensificou no continente com as comemorações – transformadas em protestos – dos 500 anos de América Latina. Este acontecimento propiciou encontros entre diferentes etnias indígenas mostrando as divergências entre os interesses dos diferentes grupos (REPETTO, 2000).

Bittencourt (2000) argumenta que a luta indígena organizada compreende desde organizações formais, associações, partidos políticos, mobilizações instantâneas sobre questões emergentes, pequenos levantes, indo até a resistência armada. Afirma que estas organizações, oficiais ou independentes, reivindicam um espaço político que não questiona o poder central e que as atuais mudanças postuladas podem abrir novas perspectivas para a ascensão de pessoas antes marginalizadas na vida política e social e que, agora, passam a debater com autoridades políticas intelectuais e eclesiásticas seus direitos históricos representando uma tomada de consciência do papel dos índios na sociedade e em especial de seu alijamento da história oficial dos países em que vivem. Para a autora, estas organizações não buscam um confronto direto com o Estado, mas reivindicam a primazia de serem índios. Ser índio é o que os identifica e essa identidade adquiriu uma conotação mais politizada a

partir da década de 1970, quando se ampliam os contatos e encontros nacionais e internacionais entre diferentes grupos étnicos.

No Brasil, boa parte das organizações indígenas é formada por professores que, segundo Silva (1999), ao se mobilizarem em encontros nos quais se discutem questões educacionais, também reivindicam maior participação política. A autora argumenta que estes encontros têm possibilitado aos professores indígenas a aquisição de instrumental de discussão que lhes permite um nível de diálogo e relacionamento mais equilibrado frente aos demais setores da sociedade civil e do Estado.

Há discussões que apontam a fragilidade na organização indígena por sua fragmentação e também pelas disputas internas. Na argumentação de Ribeiro (2000, p. 78), “fragmentação sem articulação resulta em fragilidade”. A fragmentação seria uma das principais dificuldades do movimento em buscar uma mobilização mais ampla em conjunto com outros movimentos populares de resistência. Este fator se agravaria pela questão do imediatismo manifestado nestas organizações. “As organizações indígenas raras vezes formam alianças em função de estratégias de longo prazo.” (VAN COTT, 2002, p. 45).

As organizações, mesmo se baseando em filiações étnicas diferenciadas, estariam recorrendo, em suas demandas, a uma linguagem política estruturada de acordo com a lógica dominante. Segundo Bartolomé (2002) esta lógica está orientada por uma noção teórica de “democracia representativa” e, mesmo não formando parte da experiência política indígena, supõe que eles devem se comportar de acordo com seus termos para negociar com o Estado. Este fato propicia que alguns estados pretendam controlar e dirigir as organizações indígenas dentro de uma lógica corporativa que lhes faz acreditar que a questão se resolve conjunturalmente, manipulando a mobilização, realizando um controle gerencial da etnicidade e/ou cooptando lideranças com promessas ou cargos políticos. Neste sentido, o autor argumenta que para os índios se trata de um arriscado processo de adaptação estratégica à vida política.

Mas, sem uma adequação tanto às mudanças conjunturais externas e internas como às próprias tradições, esta nova intelectualidade indígena corre o risco de desempenhar-se exclusivamente como intermediária entre dois mundos, sem encontrar verdadeiro eco em seus grupos de procedência, perdendo assim a organicidade da qual se supõe portadora. (BARTOLOMÉ, 2002, p. 14)

No México, país de grande contingente indígena, o movimento organizado destes povos conseguiu uma articulação com o EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional e

fez um levante de grandes proporções que forçou o governo a negociar diversas reivindicações populares, fator que colocou os centros internacionais de poder em alerta sobre o perigo da mobilização indígena e da proximidade desta com outros movimentos de resistência na América Latina. Um cientista social que estuda esta questão no México em uma perspectiva de esquerda chama a atenção para o fato de que

Não é uma novidade que os movimentos exijam reformas legais, medidas administrativas e políticas públicas para atender as necessidades particulares dos grupos indígenas: não é novo o indigenismo [...] é inédita a atitude favorável da opinião internacional, a atenção que se tem prestado ao indigenismo e o espaço que lhe tem sido dado em alguns dos organismos internacionais. (GONZALBO, 2004)

Para o autor, o novo indigenismo apresenta situações muito distintas; para ser compreendido necessita ser situado em um contexto, na lógica de um sistema político, como parte de um processo histórico. O autor salienta que existem grandes diferenças entre os diversos movimentos étnicos sendo pouco o que se tem em comum, por exemplo, os movimentos no Canadá, Equador, México, Bolívia, Brasil e os Estados Unidos afirmando que seus interesses, suas capacidades de mobilização e suas influências sobre a sociedade são diferentes. No Canadá e nos Estados Unidos, por exemplo, trata-se, sobretudo, da defesa de leis e políticas de discriminação positivas, também da gestão de recursos e a orientação dos gastos sociais. Na Bolívia, ao contrário, as lideranças falam inclusive na criação de uma nova república indígena, porém, na visão de Gonzalbo (2004), muitas explicações carecem de um conteúdo político concreto devido à orientação teórica que fundamenta o movimento.

O fim do século vinte foi culturalista: a reivindicação da identidade indígena foi só uma das derivações de um clima intelectual em que o direito à diferença era moeda de uso corrente. Não só patrimônio da direita tradicionalista, mas também de uma nova esquerda necessitada de temas, clientelas e objetivos, disposta, com frequência, a definir-se a partir dos motivos da contracultura. (GONZALBO, 2004, p. 2)

Tendo analisado os programas e declarações do levante do Exército Zapatista de Libertação Nacional, ocorrido em 1994 em Chiapas, e considerado um dos maiores movimentos indigenistas do período, Gonzalbo (2004) afirma que, no momento de sua deflagração, o EZLN não era um movimento indigenista nem em sua retórica nem em seu programa nem na definição de sua identidade política; era uma organização de guerrilha com

inspiração marxista que tinha a intenção de avançar até a Cidade do México para derrotar o governo e tomar o poder.

Propunha, em uma linguagem perfeitamente clássica, expropriar e coletivizar os meios de produção. Não havia nada nem em sua declaração de guerra nem em seu programa que fosse particularmente indígena. Nem sequer se mencionava uma cultura indígena. [...] Para a esquerda e para boa parte da opinião mexicana era basicamente um sintoma da miséria, uma reação contra o autoritarismo do PRI – Partido Revolucionário Institucional, contra a política econômica liberal do governo de Salinas de Gortari. Por outro lado, era difícil admitir a violência ou justificar a via armada quando todo o discurso da oposição se baseava na idéia de transição democrática. (GONZALBO, 2004, p. 4)

Quando o movimento adquiriu adesões populares, tendo grandes proporções e atingindo a atenção da opinião internacional, o governo do México reconheceu publicamente que as reivindicações eram justas devido a violenta pobreza em que viviam os rebeldes, porém afirmou que os métodos estavam equivocados, havia necessidade de diálogo e o governo estava disposto à negociação com os dirigentes guerrilheiros. Com esta estratégia, veiculada amplamente pelos meios de comunicação, o governo conseguiu negociar uma trégua que levou à desocupação de regiões e à redefinição da organização do movimento que se viu obrigado a mudar o foco da política principal pela qual estava lutando e colocar em seu lugar elementos que os políticos do México não refutavam: a democracia e a superação da miséria. Em março de 1994, o assassinato do candidato do PRI, Luis Donaldo Colosio, comoveu a opinião pública mexicana que reagiu rechaçando situações de violência, o que afetava a imagem da guerrilha e o novo candidato do PRI foi vitorioso nas eleições.

Nestas circunstâncias se produziu a “transição ao indigenismo” do EZLN, como produto de uma coincidência acidental entre os interesses da esquerda mexicana e as afinidades eletivas da opinião pública internacional. Porque era inaceitável para todos uma guerrilha marxista, mas ninguém poderia se opor a uma luta em defesa da dignidade indígena [...] No final do ano de 1994 e princípio de 1995 o zapatismo é um movimento indígena. (GONZALBO, 2004, p. 4)

Segundo Gonzalbo (2004) a presença de combatentes maias dos povos tzeltal, tzotzil, chol, tojolabal, mam e zoque, no levante de 1994, passou a ser destacada nos comunicados e organização do EZLN, o que demonstrou que a questão indígena deveria ser adequadamente tratada dali por diante, pois a luta zapatista gerou uma onda de reivindicações autonômicas em

todo México por meio de convenções, assembleias, reuniões regionais e nacionais que desembocaram no Congresso Nacional Indígena em 1996.

Este acontecimento no México demonstra que a conjuntura dos anos de 1990 devido a crise econômica e reforma neoliberal, elemento que será abordado nos capítulos seguintes, foi extremamente desfavorável aos movimentos sociais na América Latina. O neoliberalismo promoveu milhares de demissões, aniquilou o poder de negociação dos sindicatos, rebaixou salários impondo a aprovação de uma legislação trabalhista mais flexível e favorável aos interesses patronais. Segundo o estudo do antropólogo Misha Kokotovic (2000), diretor do Programa de Estudos Latino-Americanos da Universidade da Califórnia,

Ao perder, os partidos e os sindicatos, sua capacidade unificadora, a mobilização social se fragmentou produzindo uma grande variedade de movimentos ecologistas, étnicos, feministas, de direitos humanos, [...]. Muitos viram nestes novos movimentos sociais os agentes de uma transformação social para a qual os partidos e os sindicatos já não servem. (KOKOTOVIC, 2000, p. 296)

O autor salienta que estes novos movimentos sociais têm se mostrado incapazes de efetuar mudanças estruturais pois “Estes movimentos têm sido e são valiosos como resistência mas depois de trinta anos tentando construir alternativas aos partidos e aos governos, em nenhum país conseguiram erigir projetos globais e menos ainda políticas que reestruturem os aparatos estatais e as economias em declínio”.(KOKOTOVIC, 2000, p. 296)

Kokotovic observa que a negociação de acordos, a expansão dos direitos de cidadania conseguidos por estas lutas não alterou significativamente a vida da grande maioria dos povos tradicionais e outros grupos que continuam vivendo sob condições de oportunidades diminuídas.

No pensamento marxista, sem a participação da classe trabalhadora unida por um projeto de emancipação globalizado, nenhum grupo seria capaz de usurpar o poder do capital, pois pertencer a uma classe social significa ser *oprimido* ou *opressor*. Eagleton (1998) afirma ser inegável que esses grupos sociais têm em comum o fato de que, nas atuais condições, lhes é negada a humanidade plena, mas, segundo o autor, a tríade *raça, classe e gênero* com que têm sido discutidas a questão dos novos movimentos políticos pelo pensamento pós-moderno favorece equívocos. Segundo Eagleton (1998, p. 64), esses grupos sociais não são agentes potenciais de mudança socialista, uma vez que não estão bem localizados dentro do sistema de produção, organizados nele e integrados a ele, de uma forma que pudessem operá-lo de modo mais cooperativo. O autor salienta que

não se trata de uma competição entre socialistas e pós-modernistas para escolher que grupo oprimido promover, visto que, no que diz respeito ao socialismo, não existe essa escolha. Já que ninguém pode realizar por outra pessoa a sua emancipação, por uma questão de princípio democrático as vítimas do poder opressor devem libertar-se dele; e na área da produção material, isto significa aqueles que são diretamente desfavorecidos por esse poder. Mas esse mesmo princípio reza que as mulheres, por exemplo, e especificamente as que não trabalham, se constituam os agentes de mudança política quando está em questão o império do patriarcado. Se se equivocam alguns marxistas de Neandertal ao imaginarem que existe um único agente de transformação social (a classe trabalhadora) também se equivocam os pós-modernistas novidadeiros ao imaginarem que esse agente ficou ultrapassado diante dos “novos movimentos políticos”. Pois isso significaria tanto negar que a exploração econômica existe, ou imaginar com presunção “elitista” que as mulheres ou os gays ou os grupos étnicos que não fazem parte da classe trabalhadora poderiam assumir o lugar dela no desafio ao poder do capital. (EAGLETON, 1998, p. 65)

E acrescenta:

Para Marx, a questão não é movermo-nos para o *telos* da História, mas sairmos de baixo de tudo aquilo de forma a podermos promover um começo – para que as histórias propriamente ditas, com toda a sua riqueza de diferenças, possam sair do papel. Isto representaria, no final das contas, a única conquista “histórica”. E aqui universalidade e pluralidade caminham de mãos dadas. Pois só se pode falar de pluralidade genuína quando existem condições materiais para todos os seres humanos exercerem com liberdade sua autonomia, uma vez que assim viverão naturalmente suas histórias de maneiras distintas. (EAGLETON, 1998, p. 70)

Ainda que os movimentos étnicos não sejam capazes de abalar as bases do capitalismo, a coesão social é elemento importante no processo de seu desenvolvimento e expansão. Sob a orientação dos organismos internacionais, na América Latina, a partir do final dos anos de 1980, foram “consideradas” muitas das reivindicações do movimento indígena na elaboração da nova política indigenista internacional. As constituições latino-americanas<sup>25</sup> incorporaram um conjunto de direitos coletivos para os povos indígenas fundamentadas no discurso de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, da autonomia, da participação e da interculturalidade. As políticas governamentais, que sempre tiveram como uma de suas estratégias a cooptação de lideranças indígenas para controlar os movimentos de resistência, nesta nova política indigenista têm promovido uma maior

<sup>25</sup> Cf Barié (2004) *Pueblos indígenas y derechos constitucionales em América Latina: un panorama*. Disponível em <http://gregor.padep.org.bo> Acesso em 19 de dezembro de 2004.

distribuição de cargos políticos. Em países vários da América Latina, principalmente aqueles que têm maior população indígena, estão sendo criados ou ampliados estes cargos. Conforme se evidencia no estudo de Julio Ruiz Murrieta (2003) – indígena do grupo Kokama da Amazônia peruana, mestre em relações internacionais pelo Instituto de Estudos Sociais de Hague (Holanda), doutor em ciências políticas pela Sorbonne (Paris) e secretário geral do Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e do Caribe<sup>26</sup> – na Bolívia foi constituído o Ministério de Assuntos Indígenas que, mesmo não tendo verba específica, criou cargos que têm sido disputados entre membros das lideranças indígenas ocasionando cisões no movimento.

### 2.3 A política da tolerância, da integração ou da “civilização” refinada?

*Hoje o Estado nos convida a ser parte de um novo conceito: interculturalidade. Nos explica que é um convite ao reconhecimento da diversidade cultural e a ter uma relação de respeito mútuo. Acreditamos que é uma forma modernizada de continuar assimilando culturalmente os povos originários dentro da chamada cultura nacional. (Diaz e Alonso, 1998)*

*A ideologia da inclusão associa-se a uma cultura da tolerância, com uma cultura do consentimento da diferença e da diversidade que tende a dissimular a problemática da heterogeneidade e da desigualdade social. (José Alberto Correia, 1999)*

Os interesses expansionistas da economia de mercado levam, cada vez mais, os países centrais<sup>27</sup> a se militarizarem e ter nas guerras e na coerção as principais estratégias de domínio, exploração e controle. Assim, neste contexto de invasões, assassinatos e violência estimulados pelos interesses de expansão do capital, são imprescindíveis também, as estratégias de consenso. A idéia de tolerância para a paz teve que ser ressuscitada e vem sendo difundida pelos organismos internacionais e reafirmada na plataforma neoliberal como uma

<sup>26</sup> Organismo multilateral de cooperação internacional criado por meio do Convênio Constitutivo na II Cumbre Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo, celebrada em Madri em 1992. Conforme consta em seu histórico, disponível em [www.fondoindigena.org](http://www.fondoindigena.org), é um dos programas de Cooperação Iberoamericana especializado na promoção do auto-desenvolvimento e no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas.

<sup>27</sup> Utilizamos a conceituação de Giovanni Arrighi que identifica três zonas na organização da economia mundial: o centro, a semiperiferia e a periferia, procurando explicar que a revolução organizacional ocorrida a partir da década de 1930 do século XX promoveu a concentração da riqueza num pequeno número de Estados, que respondem aproximadamente por 15% da população mundial, e de concentração da pobreza num grupo muito maior de Estados, que respondem aproximadamente por 60% da população mundial, estando os 25% da população mundial nos Estados que estacionaram mais ou menos permanentemente entre os pólos da pobreza e da abundância.

estratégia de pacificação dos movimentos de resistência que explicitam a contradição e a incapacidade deste sistema de conciliar acumulação com justiça social.

A investigação de Rizo (2005) sobre o atual projeto civilizacional implementado por organismos internacionais com o objetivo de “criar um modelo de ser humano bastante parecido” levou-a a afirmar que

A atuação da Unesco no início do século XXI foi cuidadosamente planejada na década anterior, tendo como fim, adaptar o trabalho da instituição ao novo milênio e à construção da paz de acordo com as modalidades de conflito emergentes na década de 1990, e segundo previsões feitas por especialistas para o novo século. Entre 1990 e 1996 foram elaborados seus princípios de trabalho. (RIZO, 2005, p. 20)

A revitalização da idéia de tolerância – elaborada pelo importante ideólogo do pensamento liberal inglês, John Locke<sup>28</sup>, no final do século XVII – afirma o respeito à diferença entre os povos, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais promovidas pela exploração e acumulação de riqueza que colocou e mantém em estado de miséria, milhares de pessoas em todos os continentes, mas que são constantemente convidados a se resignarem diante da situação em que vivem, sendo tolerantes e comprometidos com a construção de um “diálogo” que favoreça a paz social.

A democracia participativa defendida por Locke e outros pensadores liberais, afirma que nenhum povo deve ser excluído dos direitos civis por ser culturalmente diferente. Nesta concepção, o princípio da tolerância e o reconhecimento das diferenças não ameaçariam a

---

<sup>28</sup>Locke em sua *Carta sobre a Tolerância*, escrita em 1689, alertou aos soberanos sobre o perigo de revoltas e insurreições provenientes da opressão e da miséria a que estava submetida grande parte do povo, afirmando as vantagens políticas da tolerância como um elemento integrador entre os diferentes povos que contribuiria com o fim dos conflitos. Na opinião de Locke, muito se beneficiaria o Estado se adotasse a doutrina da tolerância e da paz. Para tanto, o soberano deveria se preocupar apenas com as questões civis e com o progresso. Na opinião deste pensador, o soberano deveria tolerar e até defender as organizações populares que desejavam ser reconhecidas, bem como as assembléias e reuniões. Para ele, a ordem civil não estaria mais ameaçada em tolerar as reuniões públicas do que quando estas aconteciam em seu próprio meio. Além do mais, afirmou não existir garantias de que eram os povos com diferentes credos os mais propensos a formar facções, tumultos e guerras civis e não ser a diversidade de opiniões, mas a intolerância, a responsável pelas discórdias e guerras. Ao invés de perseguir e castigar, os governantes deveriam convidar os “incendiários e perturbadores” da paz pública à participação política por meio de acordos e do reconhecimento. Locke afirmou que sendo estabelecidos os princípios da tolerância desapareceriam todos os tumultos e seriam removidas as animosidades contra o poder e as dissidências, reinando nas organizações populares o espírito mais pacífico e menos suscetível de perturbações públicas. Para ele os distúrbios sociais não eram provenientes das diferenças culturais, mas da opressão por pesados fardos, exploração no trabalho e a exclusão dos benefícios da lei, elementos causadores dos levantes contra o Estado, portando deveriam ser suprimidas as discriminações em matéria civil e se alterar a legislação para incluir todos os povos no direito à cidadania. Desta forma “tudo voltaria à calma e a seguridade”. Locke orientou os governantes a usarem seu poder muito mais em favor dos interesses civis, limitando-se aos cuidados com a propriedade privada, o comércio, o dinheiro e as terras, tratando as questões do âmbito social com tolerância. Para ele, todos os povos deveriam ter o direito de decidir quais costumes e religião iriam seguir pois isto não influenciaria nas questões civis do Estado.



propriedade privada e nem enfraqueceriam o poder do Estado, pelo contrário, este, ao substituir o uso da força pela boa lei e incluir os diferentes povos no direito à cidadania, seria considerado como um aparato justo e bom, sendo então apoiado por todos.

O pensamento neoliberal ressuscitou, nas últimas décadas do século XX, o princípio clássico da tolerância e o utiliza como um importante elemento nos discursos divulgados, principalmente, pelos organismos internacionais com o objetivo de mobilizar pessoas em torno da discussão sobre a necessidade da ampliação dos direitos de cidadania (a chamada inclusão social), para a construção da paz mundial. Visando divulgar este ideário na América Latina – continente onde se concentra o maior índice de pobreza do mundo (FLEURY, 1999; ARIAS, 2000) –, a UNESCO criou nos anos de 1990 a *Rede das Américas para a Tolerância e Solidariedade*. Uma das atividades desta instituição é promover eventos e elaborar materiais didáticos de ampla divulgação.

Sobre esta questão, Macedo e Bartolome (2000, p. 105) argumentam que nos países centrais está sendo produzido um rápido aumento de livros-texto destinados a ensinar a tolerância racial e multicultural para encobrir a distribuição assimétrica do poder mediante uma espécie de paternalismo que promete aos “outros” uma dose de tolerância.

No Brasil, alguns grupos de pesquisas, criados em conceituadas universidades, realizam seminários e encontros que resultam na mobilização de pesquisadores e em publicações (GRUPIONI; VIDAL e FISCHMANN, 2001) acerca da temática da tolerância. Por ocasião da abertura de um destes eventos<sup>29</sup> o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, assim se referiu à questão:

É indiscutível a atualidade do tema da tolerância. Eventos recentes, em outras regiões do mundo – em particular o ressurgimento de conflitos enraizados em diferenças étnicas ou religiosas –, mostraram como a capacidade de aceitar o outro é fundamental para a preservação da paz e para a construção de uma convivência harmoniosa entre os homens. O Brasil, embora marcado em sua história pela experiência da escravidão – uma das formas mais extremas da intolerância –, cultiva hoje uma herança e uma tradição de tolerância, de harmonia entre os diferentes. (CARDOSO, 1997)

Esta retórica neoliberal quer fazer acreditar que os longos 300 anos de escravidão oficial, que causaram destruição, miséria, tristeza, discriminação e revolta entre povos africanos e indígenas no Brasil, foi um acontecimento decorrente da intolerância que existia

<sup>29</sup> Cf. a obra *Povos indígenas e tolerância*, publicado em 2001, com os documentos e discursos dos participantes do Seminário Internacional *Ciência, cientistas e a tolerância*, realizado em 1997 na USP tendo como organizadores Luís Donisete Benzi Grupioni, Lux Vidal e Roseli Fischmann.

naquele período e não um projeto claro de interesses econômicos para a acumulação de riqueza. Este discurso não só tem o objetivo de obliterar a verdade sobre o passado como o de construir a fábula persuasiva de que, agora que o Brasil “cultiva a tolerância”, devemos então viver em harmonia com nossa diversidade e não mencionar a permanência do mesmo sistema de exploração para a acumulação.

Segundo Fontes (2001) a palavra tolerância provém da palavra *tolerare* que significa etimologicamente sofrer ou suportar pacientemente, radicando numa aceitação assimétrica do poder. Quem tolera está, em princípio, numa posição de superioridade em relação àquele que é tolerado. O autor apresenta os principais tipos de tolerância criados na atualidade: a *tolerância como prudência* em que pode tolerar-se tendo em vista evitar conflitos; a *tolerância como indiferença* que significa a tolerância por uma questão de princípio relativista em que, se aceitarmos que não existem verdades absolutas, todas as posições se tornam legítimas e aceitáveis; a tolerância como *culto das diferenças* em que se aceita e respeitam as diferenças daqueles que outrora foram discriminados. Na opinião do autor, esta posição da tolerância serve tanto para fundamentar o multiculturalismo como as atitudes de racismo e xenofobia, pois a aceitação da identidade cultural do outro não significa aceitação como igual e nem aceitação de convivência no mesmo espaço. Este tipo de tolerância é também utilizado pelos defensores do racismo que reafirmam o lema “Iguais mas separados” (FONTES, 2001, p. 3).

Os estudos de Clodoaldo M. Cardoso explicitam que

Seguindo a tradição cética, o empirismo afasta-se da verdade universal, enquanto identidade metafísica, para buscar na necessidade da convivência social com o diferente a justificativa para o comportamento tolerante. Uma sociedade racionalmente evoluída é aquela cujas bases se fundam em um contrato de convivência, onde todos são livres para expressarem suas posições. [...] desse modo, o valor tolerância, embora de cunho religioso inicialmente, passa a ser estendido para toda a sociedade liberal burguesa. (CARDOSO, 2003, p. 1)

O autor afirma que tendo como referência o cristianismo e as idéias iluministas, o sentido moderno de tolerância acabou por significar a atitude de “suportar” aquele ou aquilo que se apresentasse como desvio da norma, do padrão e do modelo de civilização européia. Então, o ato de tolerar refere-se ao comportamento do superior em relação ao inferior. “Este sentido de tolerância expressa a ideologia do conquistador e do colonizador europeu em seu projeto de dominação universal” (CARDOSO, 2003 p. 2).

A UNESCO declarou 1995 como ano internacional da tolerância, mobilizou os países membros em torno desta discussão e aprovou a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância*, na qual foram reafirmados os princípios liberais deste ideário – liberdade de pensamento, de consciência e de crenças – e acrescentada a temática da inclusão social e do alívio da pobreza. Segundo a UNESCO,

[...] a intensificação da intolerância constitui ameaça potencial. Não se trata de ameaça limitada a esse ou aquele país, mas de ameaça universal. [...] A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz [...] deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. [...] A exclusão e a marginalização podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo [...] (UNESCO, 1995, p. 3)

Este organismo recomendou que os Estados democráticos ratificassem os tratados internacionais de tolerância e respeito à diversidade e reformassem suas legislações afirmando que assim se garantirá a igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes.

Todos os indivíduos e todos os grupos têm o direito de ser diferentes [...] Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as nações aceitem e respeitem o caráter multicultural da família humana. Sem tolerância não pode haver paz e sem paz não pode haver nem desenvolvimento nem democracia. (UNESCO, 1995, p. 3)

Para que se acredite no princípio da tolerância e na sua capacidade de promover a harmoniosa expansão da economia de mercado, é importante uma integração pacífica das diferenças. Nesta tarefa, a educação dos diferentes grupos étnicos teve de ser reformulada.

O pluralismo cultural das sociedades de nossos dias, derivado da formação de minorias étnicas estáveis, está exigindo um giro radical nas políticas educativas para que a educação se converta em um instrumento de integração e de convivência entre as culturas. (ABAD, 1993, p. 27)

Neste sentido, um dos mais importantes documentos produzidos pela Comissão Delors, organizada pela UNESCO no início dos anos de 1990, o *Relatório Delors*<sup>30</sup>, atribui à educação dos diferentes grupos étnicos um papel fundamental: “Uma educação verdadeiramente multicultural deverá ser capaz de dar resposta, simultaneamente aos

<sup>30</sup> Para um estudo específico sobre este documento e no novo projeto civilizador da UNESCO Cf. Investigação de Rizo (2005).

imperativos da integração planetária e nacional e às necessidades específicas das comunidades. (DELORS, 1998, p. 249)

Este importante documento encomendado pela UNESCO, contou com a “contribuição de especialistas de todo o mundo” tendo sido traduzido e divulgado em todos os países membros das Nações Unidas com o objetivo de instituir uma política internacional de educação que forme cidadãos tolerantes, aptos a viverem em paz sob a imposição de um sistema de extorsão cuja tendência é aprofundar as desigualdades do mundo, servindo-se da educação como estratégia de coesão social pois “todas as sociedades, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento, ficarão sujeitas às tensões cada vez mais fortes enquanto a separação entre ricos e pobres continuar a aumentar e a tornar-se cada vez mais difícil de reduzir” (DELORS, 1998, p.242).

A UNESCO e outros organismos internacionais advogam a necessidade de respeito à diversidade e o reconhecimento do pluralismo na educação como forma de promover o entendimento entre os povos e, discursando sobre este respeito e reconhecimento das diferenças, institui parâmetros internacionais para produzir uma educação mundial cada vez mais padronizada: “Para que o sistema educativo seja eficaz tem de funcionar no quadro de um contrato social, compreendido e defendido por todos. Aos governos cabe a enorme responsabilidade de fazer aceitar este contrato” (DELORS, 1998, p.242).

Sobre os pilares do ideário da tolerância para a convivência pacífica entre os diferentes povos em “um mundo globalizado”, os organismos internacionais instituíram e divulgaram amplamente, nos anos de 1990, a política do multiculturalismo e da interculturalidade na educação destinada às minorias étnicas afirmando que “o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática” (DELORS, 1998, p.249). Faz-se necessário então, uma investigação dos pressupostos, origens e fundamentos do multiculturalismo e da interculturalidade presentes na atual política para a educação escolar indígena no Brasil.

### **3 A política do multiculturalismo e da interculturalidade**

#### **3.1 Cultura e diversidade cultural na atualidade**

*A forma ideal da ideologia deste capitalismo global é a do multiculturalismo. Esta atitude trata cada cultura local como o colonizador trata o povo colonizado: como nativos, cuja maioria deve ser estudada e respeitada cuidadosamente.* (Slavoj Žižek, 2001)

*A diversidade é uma noção liberal que fala da importância de sociedades plurais, mas administradas pelos grupos hegemônicos que são os criadores do consenso e os que estabelecem quem faz parte do “nós” e quem faz parte dos “outros”.* (Diaz & Alonso, 1998)

O conceito de cultura é amplo e dinâmico, pode ser usado para mostrar a especificidade de um grupo humano em relação a outro, ganhando aí inúmeras definições, bem como para se referir à arte, à música, aos conhecimentos eruditos de um determinado povo. Eagleton (2005a, p. 9) observa que “Cultura é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua”. O antropólogo Adam Kuper (2002) observa que só os cientistas norte-americanos criaram mais de 150 definições para o termo até a primeira metade do século XX.

Com a afirmativa “a cultura está mais em voga do que nunca”, Kuper (2002) mostra que este conceito está se fazendo presente nas mais diversas partes do mundo e nos mais variados setores da sociedade. Para este autor, cultura tornou-se um termo politicamente correto podendo ser usado desde os pesquisadores de mercado em Londres, passando por um magnata japonês, pelos habitantes na Nova Guiné até um religioso radical do Teerã, como forma de falar sobre identidades coletivas.

Nos últimos 20 anos, este termo, bem como seu correlato, diversidade cultural, tem feito parte das intervenções dos organismos internacionais, estão insistentemente presentes nos discursos de chefes de Estado, nas políticas públicas, na produção intelectual, na mídia, nas reivindicações dos movimentos sociais e, atualmente, tem constado, com bastante evidência, da agenda dos setores conservadores. Como observa Eagleton (2005a, p. 11), cultura é uma dessas raras idéias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente.

O antropólogo Jonathan Friedman (1999), ao estudar esta questão, evidencia que atualmente o discurso sobre a importância da cultura e da identidade está presente entre as elites dominantes.

[...] os teóricos do imperialismo se tornaram admiradores convictos de todo o tipo de movimentos sociais e as elites do desenvolvimento mudaram o seu interesse, passando das questões em torno do desenvolvimento para as que envolvem os direitos humanos e a democracia. Houve um interesse cada vez maior [...] em relação à cultura e à identidade. A prática intensiva da identidade é a marca registrada do atual período em que vivemos. (FRIEDMAN, 1999, p. 330)

Após séculos de políticas de colonização, conquista, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos nas últimas décadas com a generosa oferta do reconhecimento, respeito e diversidade cultural, mutação esta ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas. Ou seja, estando o mundo organizado sob a mesma lógica da exploração – sem a qual não é possível existir o lucro – da acumulação e concentração da renda, as relações com o “outro”, dizem, foram radicalmente transformadas.

Uma destas mudanças é observada no tratamento dado à questão indígena. De primitivos, selvagens, incultos, inferiores incivilizados ou pueris, os povos indígenas tornaram-se, na visão dos colonizadores – conforme os dizeres da historiadora Judith Zinsser (2004, p. 69), funcionária das Nações Unidas, representante da UNESCO no Grupo de Trabalho sobre as Populações Indígenas em 1988 e 1993 –, essenciais para a existência humana: “Para a sobrevivência de todos os povos, é necessário que prevaleça a forma de pensar indígena”.

Motivada pelas atividades do movimento nazi-fascista na Europa, a Organização das Nações Unidas vem, desde o final da Segunda Grande Guerra Mundial<sup>31</sup>, sancionando instrumentos relacionados a temas culturais para conter genocídios praticados contra grupos étnicos, nacionais ou religiosos tendo intensificado ações em prol da diversidade cultural nos anos de 1980 e 1990. Ahmad (2002, p. 9) observa ser surpreendente que, exatamente no momento histórico em que o capitalismo penetrava, pela primeira vez, os âmbitos mais longínquos não só das produções econômicas mas também das produções culturais, houvesse surgido uma ideologia que procurava deslocar o *locus* de determinação da economia política para a cultura.

<sup>31</sup> O primeiro destes instrumentos foi a *Convenção para a Prevenção e a Sanção do Delito do Genocídio* aprovada em 1948. Para uma descrição pormenorizada dos instrumentos elaborados pelos organismos internacionais cf. Mario Ibarra (1982).

Nas últimas décadas do século XX a preocupação com a cultura adquiriu grande relevância para os setores estratégicos da economia internacional influenciando também os mais diversos campos do conhecimento. Por que a cultura tem despertado tanto interesse da economia de mercado? E na academia, como esta questão vem sendo tratada?

No pensamento de direita, a vertente neoliberal na qual se fundam algumas idéias sobre diversidade cultural origina-se de uma corrente chamada por Callinicos (2006) de liberalismo igualitário, ideário que adquire relevância após os movimento por direitos civis nos Estados Unidos nos anos de 1960/1970. O expoente principal desta corrente na atualidade foi o professor de filosofia política da Universidade de Harvard, John Rawls (1921-2002) que, em 1971, divulgou suas idéias em uma obra intitulada *Teoria da justiça*, para tratar sobre como deveria ser o funcionamento de uma sociedade “bem ordenada”. Callinicos (2006) observa que o liberalismo igualitário<sup>32</sup> apresenta consideráveis diferenças em relação ao liberalismo de John Maynard Keynes (1883-1946), defensor de um capitalismo regulado, e de seu oponente principal Friedrich von Hayek (1899-1992), anti-igualitarista y anti-intervencionista. No pensamento liberal igualitário

se define a justiça como equidade segundo dois princípios: a igual distribuição de uma lista bem conhecida de liberdades civis e políticas e o famoso “Princípio da Diferença”, de acordo com o qual as desigualdades sociais e econômicas só são justificáveis quando redundam em benefício dos setores mais despossuídos da sociedade. (CALLINICOS, 2006, p. 266)

Esta corrente de pensamento defende que um projeto moderno de Estado, para criar uma sociedade estável e bem estruturada deve basear-se nos princípios clássicos do liberalismo assentando-se, conforme Rawls (1981), no seguinte tripé: *promoção da mais ampla liberdade e autonomia para todos, combate à escandalosa pobreza e término da injustiça racial*. O pensamento de John Rawls (1981) representa uma tentativa liberal de conciliar direitos iguais em uma sociedade desigual – ou seja, permitir a igualdade política

---

<sup>32</sup> As idéias desta corrente de pensamento não são originárias deste período; já se faziam presentes na Inglaterra no século XIX, tendo sido propagadas pelo estadista Joseph Chamberlain, um dos ideólogos e porta-vozes da política colonial do imperialismo britânico, foi Ministro das Colônias no período de 1895-1903. Segundo Harvey (2005, p. 106), “Estreitamente aliado dos interesses manufatureiros liberais de Birmingham, Chamberlain de início se opusera resolutamente ao imperialismo... e dedicava boa parte de seu tempo à reforma da educação e outros projetos voltados para a melhoria das infra-estruturas físicas e sociais para a produção e o consumo em sua cidade natal, Birmingham. A seu ver, isso oferecia um canal de escoamento produtivo para excedentes que seriam pagos a longo prazo. Figura importante do movimento conservador liberal, ele percebeu a maré montante de luta de classes na Inglaterra antes de todos, e em 1885 proferiu um celebrado discurso em que conclamava as classes proprietárias a reconhecer suas responsabilidades e obrigações perante a sociedade (ou seja, a melhorar as condições de vida dos desafortunados e investir em infra-estruturas físicas e sociais em favor do interesse nacional) em vez de simplesmente promover seus direitos individuais de proprietários”.

para manter a desigualdade econômica – por meio de uma legislação que facilite e amplie as possibilidades de acesso a empregos e educação àqueles que chamou de *worst off*, “desvalidos”, compreendendo as minorias étnicas até então excluídas destes benefícios dando-lhes igualdade de oportunidade e condições de equidade para amparar-lhes e, ao mesmo tempo, satisfazer suas expectativas. Para tanto, os ricos, chamados por Rawls (1981) de *better off*, “talentosos”, melhor dotados “por nascimento, herança ou dom” devem ser benevolentes, aceitando uma diminuição em sua “participação material” em bens, salários e lucros, que seriam distribuídos em favor dos “outros”, os desvalidos e desassistidos adquirindo, os *better off*, em contrapartida, a esperança e satisfação de estarem contribuindo com um mundo melhor.

Retomando os princípios liberais de Locke<sup>33</sup>, a organização jurídica proposta por Rawls (1981) implementaria uma democracia de modelo representativo no qual “aqueles que têm autoridade” tolerariam os partidos populares, as lideranças sindicais, as organizações das minorias étnicas, de certos grupos religiosos e demais grupos excluídos por meio de uma legislação especial reparadora das injustiças passadas e promotora da autonomia dos indivíduos ou grupos para “formar uma sociedade com um empreendimento cooperativo em benefício mútuo”. (RAWLS, 1981, p. 380)

Outras vertentes teóricas que também fundamentam as discussões sobre diversidade cultural são provenientes de alguns setores da esquerda que, não se alinhando com as idéias liberais nem com os conceitos marxistas de revolução, totalidade, hegemonia, Estado burguês, luta de classes, emancipação humana e outros, criam ou se utilizam de novos termos<sup>34</sup> para se opor à opressão do Estado, defender liberdades humanas e aspirações emancipadoras por meio do reconhecimento e celebração da diferença e diversidade. Segundo Wood (2003b, p. 210)

O efeito é fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado de capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social

Neste sentido é relevante uma análise da terminologia sobre cultura, diversidade cultural e poder utilizada por Michel Hardt<sup>35</sup> que tem sido destacado como importante

<sup>33</sup> Cf. *Carta sobre a tolerância*, escrita em 1689, na qual Locke ressalta a prática da tolerância à diversidade como um valor da ética e como ação política.

<sup>34</sup> Um destes conceitos é o de “sociedade civil”, amplamente discutido por Ellen Wood (2003b).

<sup>35</sup> Michel Hardt publicou *A hibridade do império*, sobre a diversidade cultural, em 1995. Em 2000 veio a público *Império*, livro escrito em co-autoria com Antonio Negri. A respeito das idéias veiculadas em *Império*, existe um



pensador da esquerda na atualidade. Neste estudo o autor afirma que uma mudança no tratamento do “outro” se orquestrou na passagem da dominação colonial para a soberania pós-colonial – o Império – revelando que nesta nova lógica, a “lógica do império”, o mundo não é mais dividido em dois, mas aparece em termos de diferenças, de misturas, de hibridação e de ambivalências sendo esta a forma de poder que passa a ser adotada pelo sistema capitalista com o fim da guerra fria.

Hardt (1995) afirma que as fronteiras fixas, tipo *apartheid*, não existem mais na atualidade e que a antiga lógica do racismo biológico e da exclusão do “outro” deu lugar ao “reconhecimento”, à hibridade, mas esta não pode ser vista como forma de liberação e, sim, como um mecanismo de controle eficiente do Império. Para Hardt (1995), esta “nova” lógica implica uma concepção radicalmente diferente de racismo. Enquanto o racismo colonial reiterava a diferença ao extremo, como fundamento negativo do ser, vendo o “outro” como selvagem, ignorante, inferior, incapaz, sendo necessário usar a força e a violência para manter a ordem, o racismo imperial integra os “outros” ao seio de sua ordem e orquestra, depois, estas diferenças em um harmonioso sistema de controle e gestão de micro-conflitos que se situam todos no interior de suas fronteiras constantemente em expansão com o objetivo de integrar tudo o que puder escapar ao seu poder. Hardt (1995) explica que, nesta nova acepção, o poder imperial organiza-se em três momentos distintos: o primeiro visa a integração, o segundo a diferenciação e o terceiro a gestão.

O primeiro momento representa o aspecto magnânimo e tolerante do Império. Todos são bem-vindos nas suas fronteiras, qualquer que seja sua raça, a cor de sua pele, seu sexo, suas preferências sexuais e assim por diante: “Dê-me suas massas miseráveis, esfomeadas e

---

amplio debate promovido pelo pensamento marxista. “É um bom livro a sua maneira – belamente escrito, cheio de passagens líricas e de interessantes *insights*, mas Império é também uma obra profundamente imperfeita [...] A linguagem que usam Negri e Hardt (hibridade, pluralidade, flexibilidade etc.) é, em grande parte, a linguagem dos pós-modernos para quem a terminologia tende a transmitir a idéia de que temos chegado além do capitalismo. (CALLINICOS, 2003, p. 12). Em *Império*, Hardt e Negri abandonaram o conceito marxista de classes sociais adotando o termo “multidão” (de Spinoza) que identifica oprimidos e exploradores como uma massa anônima e amorfa sem nenhuma situação social definida e transformaram o marxismo, que é uma teoria compreensiva das forças motrizes de mudança social, em uma mera teoria do poder (CALLINICOS, 2003). Seguindo uma linha foucaultiana de análise do poder, omitem a centralidade do império norte-americano na sociedade capitalista e com isso alcançaram grande popularidade nos meios acadêmicos. Borón (2004), no Prefácio da obra *Império e Imperialismo: uma leitura crítica de Michael Hardt e Antonio Negri*, afirma que estes intelectuais identificam-se com uma postura crítica em relação ao capitalismo e à globalização neoliberal, porém *Império* contém gravíssimos erros de diagnóstico e interpretação tornando a resposta que oferecem à compreensão do fenômeno do imperialismo altamente insatisfatória, podendo ser fonte de renovadas frustrações no terreno da prática política. Borón (2004) argumenta que, obviamente, o imperialismo de hoje não é o mesmo de 30 anos atrás. Pesem as mudanças, conserva sua identidade e estrutura e segue desempenhando sua função histórica na lógica da acumulação mundial do capital. O autor salienta que as mudanças, a volatilidade e a perigosa mistura de persistência e inovação do imperialismo requerem uma abordagem que considere os estudos clássicos de Lênin e Rosa Luxemburgo, mas avance em uma formulação que, partindo da obra de Marx como chave imprescindível para interpretar a sociedade capitalista, apresente um instrumental teórico capaz de compreender e lutar contra o imperialismo na atualidade.

oprimidas...”. Neste momento, o Império é uma máquina a integrar o universal, uma porta aberta convidando todos a penetrar pacificamente em seu domínio.

Ninguém é excluído da esfera imperial, neste estado integrador, o Império não vê as diferenças, ele se mostra absolutamente indiferente na sua aceção. A integração universal se obtém colocando de lado as diferenças mais rígidas, as mais difíceis de gerir, aquelas que poderiam assim ser a origem dos conflitos da sociedade. (HARDT, 1995, p. 12)

O autor salienta ser importante reconhecer que o racismo do Império não tem nada a ver com o racismo biológico colonial, este o denuncia e refuta, inclusive. No Império as diferenças são consideradas culturais ou étnicas e não biológicas. “O Império se pinta de todas as cores do arco-íris”. Para Hardt, os cartazes da Benetton são, neste sentido, o resultado da publicidade integrativa imperial sendo que a tendência à unificação e a homogeneização da marcha mundial, indiferente à todas as fronteiras nacionais e culturais, seria um dos importantes aspectos da “máquina de integrar”. O momento integrador do Império corresponderia à rede global de produção e à circulação global dos bens e da cultura afirmando que neste momento, uma assimilação cultural completa não é a prioridade da estratégia imperial.

O segundo momento do controle imperial, observa Hardt (1995), é quando se afirmam as diferenças, aceitando-as no seio do domínio imperial. Este momento deve ser seguido pela gestão e hierarquização dessas diferenças étnicas e culturais. No plano jurídico estas diferenças são desconsideradas – todos passam a ser amparados pela lei – e no plano cultural elas são valorizadas. Esta valorização não é percebida como sendo ameaçadora ao consenso buscado pelo mecanismo integrador do Império.

Em um primeiro momento, o direito se funda sobre características comuns, universais e indiferenciadas; em um segundo momento, as diferenças são reconhecidas e exaltadas, no terceiro momento as diferenças devem ser subordinadas e mobilizadas em uma economia de controle. (HARDT, 1995, p. 16)

Desta forma, Hardt (1995) anuncia que se pode ver o colonialismo como sendo mais ideológico e o Império como sendo mais pragmático. Tomando como exemplo as usinas da *Nova Inglaterra* e as minas de carvão dos *Appalaches* que, no início do século XX, empregavam muitos imigrantes recentemente chegados de diversos países europeus trazendo com eles as tradições de forte militância sindical, o autor afirma que isto não fazia os patrões

recuarem diante da idéia de reunir esta “mistura” de trabalhadores potencialmente explosivos, pois tinham como estratégia dosar cuidadosamente o número de trabalhadores de diferentes províncias em cada grupo e em cada mina para obter uma fórmula de poder particularmente eficaz. As diferenças lingüísticas, culturais e étnicas, presentes em cada equipe de trabalho eram estabilizadas e utilizadas como instrumento para combater os sindicatos.

O autor afirma que “dividir para reinar” não é a fórmula que convém para descrever esta nova estratégia imperial. “O Império não cria a divisão, mas, sim, reconhece as diferenças reais ou potenciais, as exalta e as gera ao seio de uma economia de poder global. A ‘solução’ imperial não será mais negar ou atenuar estas diferenças, mas, principalmente, lhes afirmar e lhes organizar segundo um dispositivo de poder eficaz”. (HARDT, 1995, p. 19).

Esta análise de Hardt (1995), ao afirmar que uma mudança substancial ocorreu na forma deste novo imperialismo deixando de perceber ou omitindo que estas fazem parte das diversificadas estratégias de consenso elaboradas pelos países centrais nas últimas décadas do século XX, não contribui com a compreensão da realidade que estamos vivendo. Afirmar que os aparatos de dominação foram descentralizados pelo imperialismo com o fim da guerra fria e que o mundo aparece em termos de diferenças, de misturas, de hibridação e de ambivalências sendo esta a nova forma de poder que passa a ser adotada pelo sistema é uma postura que favorece a confusão teórica propiciando a fragmentação da resistência e contribuindo para colocar na cultura<sup>36</sup> e nos movimentos autonomistas<sup>37</sup> a ênfase da transformação social. É o que Moraes (2001, p. 13) chamou de “fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade efetiva que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos enquanto totalidade da economia e das relações de poder.”

---

<sup>36</sup>Segundo Callinicos (1995, p. 32), “Esta ênfase na cultura não é completamente equivocada. As tentativas, por exemplo, de desenvolver uma história afrocêntrica que recupere as realizações de sociedades africanas pré-coloniais e os séculos de luta heróica dos povos negros contra o imperialismo ocidental e o racismo podem ser uma fonte importante de orgulho negro que lança força aos movimentos políticos contemporâneos: o real valor de *Black Marxism* de Cedric Robinson, por exemplo, está na sua contribuição a este processo de recuperação. Mas fundamentar a luta contra o racismo na idéia de uma comunidade negra unida por uma cultura de resistência comporta grandes perigos. Provavelmente o mais óbvio deles é que os negros formam uma minoria da população nos países capitalistas avançados – 12 por cento nos Estados Unidos e 5 por cento na Inglaterra. O fator central da derrota do maior e mais heróico de todos os movimentos nacionalistas negros, o movimento *Black Power* que emergiu nos Estados Unidos com os grandes levantes dos guetos nos anos de 1960, foi o fracasso, até mesmo de sua ala mais avançada – representada por Malcolm X e os Panteras Negras – em unir a luta pela libertação negra com a luta dos trabalhadores brancos contra sua exploração. Isto permitiu à classe dominante isolar, e em última instância destruir, os radicais negros, dos quais muitos de seus melhores líderes foram assassinados ou encarcerados.”

<sup>37</sup> Callinicos (2003) afirma que estes movimentos se organizam contra as barbáries do capitalismo, mas têm evitado a tarefa de realizar uma política revolucionária.

A este respeito Ahmad (2002, p. 22) afirma que

A dominação cultural é sem dúvida um aspecto importante da dominação imperialista, e a “cultura” é sempre, portanto, um espaço importante de resistência, mas as contradições culturais dentro das formações imperializadas tendem a ser tão numerosas – às vezes, ao longo das divisões de classe, mas também nas configurações que atravessam as classes, como no caso de formas culturais patriarcais ou das modalidades religiosas de autorização social – que a totalidade da cultura nativa dificilmente pode ser postulada como um espaço unificado, transparente, de resistência antiimperialista.

Desde o final da Segunda Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos têm se colocado no cenário internacional como o centro do poder hegemônico seja pelo consenso ou pela coerção. Neste período a economia norte americana não só cresceu e se expandiu – introduzindo regimes fordistas de acumulação – mas unificou o poder tecnológico e bélico emergindo “como poder hegemônico devido seus níveis de acumulação serem, no período, muito maiores do que a Grã-Bretanha e a França jamais haviam experimentado até mesmo no auge do período colonial” (AHMAD, 2002, p. 28). No pós-guerra, a moeda corrente americana, o dólar, predominava nas transações econômicas e o aparato militar do país era superior aos demais.

Estas condições lhes possibilitaram a redefinição das estratégias de expropriação de matérias-primas, conquista de mercados mundiais, combate ao comunismo e toda forma de resistência anticapitalista impondo-lhes derrotas reais<sup>38</sup>, cooptação de movimentos nacionalistas, patrocínio de burguesias nacionais, deflagração de um grande número de guerras altamente destrutivas com uso de armas biológicas (Vietnã, Camboja, Irã-Iraque).

Com o fim da guerra fria foi eliminado o principal obstáculo ao seu avanço global, a União Soviética. Segundo Harvey (2005, p. 42), atualmente este país mantém-se no controle da hegemonia, “envolvendo-se simultaneamente tanto em práticas coercitivas como em práticas hegemônicas, embora o equilíbrio entre essas duas facetas do exercício do poder possa se alterar de acordo com o período e conforme quem ocupa o governo”. O autor observa que

A Guerra Fria proporcionou aos Estados Unidos uma gloriosa oportunidade. O país, dedicado ele mesmo à acumulação ilimitada do

<sup>38</sup> Analisando os movimentos de resistência, Callinicos (2003, p. 15) faz referência às “catástrofes” em Fiat, em 1979-80, a grande greve mineira na Grã-Bretanha em 1984-85 e todas as demais lutas nas quais o capital pôde quebrar as formas existentes de organização operária “arrancando as más ervas dos meios militantes e restabelecendo seu domínio sobre áreas onde havia sido desafiado”.

capital, estava preparado para acumular o poder político e militar capaz de defender e promover esse processo em todo o globo, em oposição à ameaça comunista. Os proprietários privados de todo o mundo puderam se unir, apoiar-se mutuamente e se abrigar por trás desse poder ao se verem diante da perspectiva do socialismo internacional. (HARVEY, 2005, p. 41)

A compreensão deste processo permite um melhor entendimento sobre como foi realizada a reestruturação do capital nos anos de 1980/1990, com triunfo global do imperialismo, de novas formas de controle dos movimentos sociais, da utilização da diversidade cultural, ampliação de direitos civis (cidadania) e combate ao racismo como uma estratégia eficiente na fragmentação da luta pela emancipação humana. Harvey (2005) demonstra que o funcionamento da lógica territorial capitalista de poder expansionista evidencia a permanência de todas as características da acumulação original – a acumulação por expropriação – e o aprofundamento da exploração da força de trabalho, a abertura de novos campos de atividade lucrativa com as privatizações operadas em diferentes regiões do mundo. “O Banco Mundial tratou a África do Sul *pós-apartheid* como amostra da maior eficiência que se pode alcançar com a privatização e a liberalização dos mercados”. (HARVEY, 2004, p. 131), confirmada pelo fato de que as mudanças realizadas com a alteração constitucional, que findou o regime jurídico do regime do *Apartheid* em 1993 permitindo a instalação de um governo democrático e do regime de igualdade política, não tenham permitido a apropriação pelos sul-africanos – oprimidos no regime do *apartheid* – das minas de ouro e diamantes, das indústrias e fábricas e dos lucros provenientes dos agronegócios no país. Estes meios de produção continuam nas mãos de exploradores capitalistas. Os negros pobres da África do Sul – país mais próspero do continente africano – encontram-se na atualidade lutando<sup>39</sup> contra ondas de imigrantes negros provenientes de

<sup>39</sup> A ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, em um relatório intitulado *A questão da imigração na África do Sul* assim se referiu a este fato: a presença, cada vez mais visível, de estrangeiros na África do Sul tem provocado algumas reações negativas por parte da população local, que vê nos recém-chegados uma concorrência desleal em relação aos escassos empregos, oportunidades educativas e serviços sociais existentes. Tendo lutado contra o Estado do *apartheid* e abolido aquele regime, freqüentemente com enormes custos pessoais, muitos sul-africanos encontram-se agora relutantes em partilhar os frutos da sua luta com pessoas de outros países. Há uma crescente vaga de xenofobia entre os cidadãos sul-africanos. Para muitos, todos os estrangeiros são imigrantes ilegais. Os meios de comunicação social divulgam histórias que sugerem que o país está a ser submergido por uma vaga interminável de estrangeiros e acusa-os de traficarem drogas, armas e de outras actividades ilícitas. Num momento em que o país sofre um aumento inquietante do número de crimes violentos, os recém-chegados de outras regiões do continente poderão constituir um conveniente bode expiatório. Alguns líderes de comunidades e políticos têm manifestado publicamente sentimentos racistas e xenófobos e o número de agressões a imigrantes aumentou consideravelmente em 1995. Por exemplo, em Janeiro, em Alexandra, nos arredores de Joanesburgo, bandos armados lançaram uma campanha violenta para limpar a área de imigrantes ilegais, expulsando-os das suas casas e ajudando a polícia a apanhar suspeitos. Ironicamente, o líder desta campanha tinha sido um refugiado, durante os anos do regime de “apartheid”, encontrando-se entre os milhares de exilados sul-africanos que regressaram ao país com assistência do ACNUR em 1993. Também têm sido desenvolvidas políticas oficiais para limitar o fluxo de migrantes para o interior do

regiões esfaceladas pela colonização européia como a Etiópia, Somália, Zaire, Ruanda e outros.

Tratar estas lutas como sendo provenientes de questões étnicas ou culturais, cuja política contra o racismo pode contribuir com a resolução dos conflitos, é uma eficiente estratégia disseminada pelos organismos internacionais, protetores dos interesses expansionistas, e um equívoco por parte daqueles que defendem esta política no campo da teoria, deixando de mostrar que o determinante nestas lutas é a pobreza cuja origem está na organização econômica deste sistema que, durante mais de 40 anos, reprimiu violentamente as lutas emancipatórias na África do Sul, mas consentiu a mudança constitucional – que colocou fim ao *apartheid* – no início dos anos de 1990, período em que já havia reestruturado seus mecanismos de expropriação por meio das reformas neoliberais. Callinicos (1995, p. 17) observa que “não é a subordinação legal e política ao explorador, mas a sua separação dos meios de produção e a compulsão econômica resultante para vender o seu único recurso produtivo, a força de trabalho, que é a base da exploração capitalista”.

Se não houve alteração na lógica do sistema que criou a escravidão<sup>40</sup> e, conseqüentemente, o racismo, como poderá este ser eliminado pela política multicultural com sua retórica de inclusão social? Callinicos (1995, p. 8) afirma que

O racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do Novo Mundo que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo. O racismo atual resulta das divisões que foram fomentadas entre diferentes grupos de trabalhadores, cuja competição no mercado de trabalho é intensificada pelo fato de que os mesmos,

---

país. Nalgumas regiões fronteiriças, a polícia criou unidades especiais para deter imigrantes ilegais, enquanto na recém criada província do Transvaal do Leste, as autoridades colocaram uma equipa de civis armados ao longo da fronteira com Moçambique. O governo nacional irá introduzir nova legislação sobre a imigração, que irá restringir a concessão de autorizações de trabalho a estrangeiros e impor penas mais severas sobre os empregadores que contratem trabalhadores ilegais. Só em 1994, as autoridades deportaram 90.692 imigrantes ilegais para 63 países, sobretudo para Moçambique, Zimbabwe e Lesotho. (ACNUR, 2002)

<sup>40</sup> Callinicos (1995, p. 18) observa que, embora seja um paradoxo a manutenção da escravidão no sistema capitalista, cuja dominação envolve a exploração do trabalho livre, este sistema beneficiou-se enormemente da escravidão colonial durante uma fase crítica de seu desenvolvimento. Essa relação continuou no período da Revolução Industrial com as fábricas têxteis do norte da Inglaterra importando as matérias primas principais das plantações escravas do sul dos Estados Unidos. A dependência do capitalismo no trabalho escravo tornou-se uma anomalia que exigia explicação. Segundo o autor, foi nesse contexto que começou a predominar a idéia de que os negros eram sub-humanos e que, portanto, não demandavam o respeito igual, um direito cada vez mais reconhecido como sendo um direito de todos os seres humanos, pois as grandes revoluções burguesas, que varreram os obstáculos à dominação do modo de produção capitalista, haviam mobilizado as massas sob a bandeira da liberdade e igualdade.

freqüentemente, vem de diferentes partes do mundo, agrupados no interior das fronteiras de um mesmo Estado pelo apetite insaciável do capital por força de trabalho. Dessa forma o racismo serve para jogar os trabalhadores uns contra os outros, e para impedi-los de combater efetivamente os patrões que exploram a todos eles, independentemente de sua cor ou origem nacional.

No final do século XX, tornou-se conveniente ao sistema a existência de teorias com conceitos como multidões, misturas, hibridação, diversidade, multiculturalidade, conflitos étnicos, exclusão e outros, na medida em que aparecem como “desafios” e “tensões” possíveis de superação e contribuem com a divulgação de uma visão de mundo na qual “a sociedade contemporânea se caracteriza por fragmentação crescente, diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais. Em outras palavras, estamos vivendo num mundo ‘pós-moderno’, um mundo em que diversidade e diferença dissolveram todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades”. (WOOD, 2003b, p. 220) Estas formulações teóricas corroboram com o encobrimento da permanência da questão central que fomentou as lutas sociais: a condição de miséria em que são colocadas imensas parcelas da população em todas as partes do mundo dominado pelas relações de mercado. O encobrimento desta questão contribui com a fragmentação do movimento social que se organiza em torno de lutas particularizadas cujas demandas principais são pelo acesso a igualdade jurídica e políticas de inclusão social mais facilmente solucionáveis pelo Estado. Segundo Harvey (2005, p. 49), tanto quanto o imperialismo europeu recorreu ao racismo para dissolver a tensão entre nacionalismo e imperialismo, os Estados Unidos buscaram ocultar a ambição imperial num universalismo abstrato.

A defesa da “igualdade” em uma “sociedade diversificada” está presente nas ações e no suporte logístico que recebe de importantes parcelas da classe dominante: dirigentes das grandes empresas internacionais, empresários e industriais milionários que expandem seus negócios com maior facilidade gozando das prerrogativas da cidadania multicultural, alto escalão que dirige os organismos internacionais ao proporem a interação entre o mercado mundial e a identidade cultural, entre o processo local e o global, entre o consumo e as estratégias culturais. Kuper (2002, p. 31) afirma que após ter sido constatado que muitos “projetos de desenvolvimento eram derrotados pela resistência cultural”, estes segmentos demonstram, agora, grande preocupação e cuidado com a questão das diferenças.

A política de atenção à diversidade se expande para várias dimensões da sociedade e o controle em relação à cultura envolve também o setor de segurança nacional, como observa a antropóloga argentina Eva Muzzopappa (1998) ao constatar que as questões culturais

receberam atenção internacional devido “ao caráter desestabilizador que podem produzir quando extrapolam o âmbito da vida cotidiana e se transformam em força política aglutinadora”.

Para Muzzopappa (1998) o fato de a cultura ter atingido também este setor se deve às idéias do “político” americano Samuel Huntington – diretor do Instituto de Estudos Estratégicos da Universidade de Harvard –, amplamente divulgadas no início dos anos de 1990, atingindo fortemente os meios intelectuais e a mídia que começaram a produzir artigos e comentários com frases de efeito do tipo “o furor racial, étnico ou religioso corrói todas as nações”, “os perigos que incubam a intolerância”, “[...] na Guerra Fria as pessoas eram perseguidas por suas idéias políticas, mas agora podem morrer dependendo do lado da rua em que vivem”. (MUZZOPAPPA, 1998, p. 3).

Estas idéias são baseadas na concepção formulada por Samuel Huntington<sup>41</sup> fundamentada na teoria de que a fonte principal dos conflitos mundiais deste período não seria mais econômica ou ideológica, mas cultural. Para ele, os estados-nações continuariam sendo os atores mais poderosos no cenário internacional, mas os principais conflitos da política mundial ocorreriam entre nações e grupos<sup>42</sup> de diferentes civilizações. Nesta acepção, a questão da cultura se liga à idéia de divisão, conflito e enfrentamento podendo se tornar uma ameaça à soberania dos estados. Muzzopappa (1998, p. 4) argumenta que

O problema radica em que a hipótese do conflito cultural de Huntington permite situar diferentes conflitos em um mesmo horizonte (o da intolerância com o outro) homogeneizando desde guerras com base em interesses geoestratégicos até reivindicações pela educação bilingüe, suprimindo a história e as causas mais profundas, de tipo político, econômico, estratégico etc., que cada um dos casos encerra.

A supressão da história nas explicações dos fenômenos sociais é uma velha e eficiente estratégia utilizada pelos grupos hegemônicos. Por exemplo, nos anos de 1990, os documentos emanados dos centros de poder são incansáveis em mencionar os números da pobreza – porém sem abordar suas causas, e quando o fazem é por meio do discurso falacioso da falta de acesso à educação e à informação. Menciona-se constantemente as mudanças no

<sup>41</sup> Em 1993 seu artigo publicado na revista *Foreign Affairs* teve grande repercussão devido aos amplos debates provocados na mídia internacional. Em 1995 uma edição especial da *Revista Veja* divulgou o artigo de Huntington no Brasil com o título “Choque do futuro”. Em 1996 o autor publicou um livro de 450 páginas, intitulado *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*, tendo sido traduzido no Brasil em 1998 pela Editora da Biblioteca do Exército.

<sup>42</sup> Callinicos (1995) evidencia que a idéia de grupos étnicos em conflito fora fomentada, nos anos de 1980, por algumas das representações mais influentes dos Estados Unidos, o romance de Tom Wolfe *A fogueira das vaidades* e por meio dos filmes de Spike Lee.



setor produtivo, tecnológico e de comunicações colocando nestes a esperança de que o desenvolvimento, um dia, será para todos. Inúmeros conceitos são criados ou revitalizados para dar a idéia de mudança, transformação. Usa-se recorrentemente o conceito de exclusão social – para na seqüência propagandear seu antídoto, a inclusão – ao se referirem aos milhões de pobres existentes no mundo, mas se furtam a explicar porque a pobreza aumenta no mesmo ritmo que a riqueza se concentra, cada vez mais, nas mãos de uma minoria que tem o controle sobre os meios de produção.

Fazer a apologia da diversidade cultural na atualidade ocultando a violenta história do colonialismo e sua versão atual, o imperialismo, tem como objetivo escamotear o predomínio de um projeto cultural hegemônico e dominante que ora apresenta a cultura como um bem universal devendo ser reconhecida e respeitada – versão que se apresenta à mídia, que faz parte das políticas públicas e é defendida pelos organismos internacionais “humanitários” –, ora como algo perigoso (Huntington, 1993) que precisa ser controlado – versão que justifica os massacres, as guerras, as invasões, os assassinatos, a pilhagem... Seria isto uma profunda contradição ou são apenas os dois lados da moeda neoliberal?

Voltemos à história. O discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural teve seu início no final da Segunda Grande Guerra Mundial quando a discussão sobre raça, racismo, discriminação, etnocentrismo tiveram seu significativo redirecionamento.

O bloco capitalista vitorioso criou diversas instituições com o objetivo de organizar a parte do “novo mundo” que lhe coube para evitar que nacionalismos descontrolados – nazismo, fascismo – voltassem a acontecer podendo colocar em risco seu projeto de expansão. A UNESCO foi um dos organismos criados com o objetivo de divulgar a idéia da tolerância e da paz para os povos de diversas partes do mundo e estabelecer uma filosofia de ação comum entre os países aliados.

Neste período, ocorreu o que Alain Finkielkraut (1988, p. 66) chamou de desocidentalização do mundo. Segundo este filósofo francês, no ano de 1945, em Londres, foi estabelecido o ato constitutivo da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura. Tratava-se de uma medida para abordar na história humana uma era distinta daquela que se findava. Uma época na qual “reinará um verdadeiro espírito de paz”, contexto no qual fez-se necessário recuperar o ideal iluminista de que somente poderia ser considerado livre um homem esclarecido. A nova democracia deveria, então, respeitar a autonomia dos indivíduos e oferecer-lhes, pela instrução, o meio de serem efetivamente autônomos.

Em 1950 Claude Levi-Strauss foi convidado pela UNESCO para realizar uma palestra sobre *raça e história*. O ilustre antropólogo francês iniciou sua fala refutando concepções teóricas presentes no pensamento científico – positivismo e evolucionismo – que viam a história como um movimento linear evolutivo caminhando sempre rumo ao progresso. Para Levi-Strauss esta visão impunha o etnocentrismo gerando intolerância, conflitos, atitudes racistas e discriminação. O autor citou diversos exemplos de culturas que haviam realizado descobertas importantes antes da Europa afirmando que não se pode buscar uma explicação unificada da História. “Existem nas sociedades humanas, simultaneamente em elaboração, forças trabalhando em direções opostas: umas tendem à manutenção, e mesmo à acentuação dos particularismos; as outras agem no sentido da convergência e da afinidade”. (LEVI-STRAUSS, 1976, p. 331)

Com a ampla divulgação desta idéia pela UNESCO, consolidou-se o conceito de *diversidade cultural*, tão em voga na atualidade. “Há muito mais culturas humanas que raças humanas, já que umas se contam por milhares e as outras por unidades: duas culturas elaboradas por homens pertencentes à mesma raça podem diferir tanto, ou mais, que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados”. (LEVI-STRAUSS, 1976, p. 329)

Levi-Strauss negou a existência de aptidões raciais inatas contrariando os discursos baseados no determinismo histórico, no biologismo e evolucionismo, mostrou que o conceito de raça é inadequado para se conhecer as diferenças, pois é insuficiente para explicar toda a *diversidade* existente no mundo. Este pensamento deu origem também a uma teoria relativista<sup>43</sup> presente em alguns estudos de antropologia cultural usados como fundamento da política da diversidade cultural na atualidade.

Sobre esta questão, Callinicos (1995, p. 20) afirma que a idéia de que a humanidade está dividida em raças com constituições biológicas diferentes já não possui respeitabilidade científica. Além disso, é definitivamente vergonhosa moral e politicamente por causa do uso feito pelos nazistas. “Após o Holocausto nazista o racismo biológico, em sua fórmula do século XIX, passou a ter um odor putrefato – daí a mudança da biologia para a cultura, e da raça para a etnia”. Compreender que a idéia de raça não encontra sustentação é fato, mas

---

<sup>43</sup> Conforme Cuche (1999, p. 239), o relativismo cultural designa, inicialmente, uma teoria segundo a qual as diferentes culturas formam entidades separadas, com limites facilmente identificáveis, logo, entidades claramente distintas umas das outras, incomparáveis e incomensuráveis entre si. Semprini (1999, p. 92) acrescenta que o relativismo afirma a impossibilidade de estabelecer um ponto de vista único e universal sobre o conhecimento, a moral, a justiça, ao menos na medida em que existam grupos sociais ou minorias com finalidades e projetos de sociedade diferentes.

afirmar que o racismo já não possui bases materiais, implica que a principal tarefa dos anti-racistas é mudar as atitudes, presumivelmente através de algum projeto de educação. Ela é todavia equivocada pois as condições materiais do capitalismo moderno continuam a dar vida ao racismo. Notemos em primeiro lugar uma mudança na ideologia racista – construída como uma justificação para o domínio europeu do resto do mundo no período colonial. Martin Barker é um dentre muitos escritores a terem percebido a emergência do que ele chama de “novo racismo”, que destaca não a superioridade biológica de algumas raças sobre outras, mas as diferenças culturais entre grupos étnicos. Os ideólogos da direita conservadora na Grã-Bretanha, de Enoch Powell a Norman Tebbit, usaram a idéia de que as diferenças culturais entre povos europeus e não europeus impossibilitam a sua convivência em uma mesma sociedade para justificarem controles de imigração mais rígidos e até mesmo (no caso de Powell) a repatriação de pessoas negras. (CALLINICOS, 1995, p. 20)

O autor salienta que esta mudança não deve, porém, ser superdimensionada porque, segundo ele, o racismo biológico permanece, por exemplo, nas tentativas da sociobiologia em explicar as desigualdades sociais em termos biológicos, na idéia de que os maus resultados dos negros norte-americanos de baixa renda nos testes de *QI* refletem diferenças genéticas entre eles e os brancos, na permanência da idéia de que os negros são naturalmente inferiores aos brancos estar ainda presente no racismo popular, embora ela tenda a usar as diferenças culturais como um manto respeitável e ainda pelo fato de que as “identidades étnicas” ou “culturais” que tomaram o lugar de “raça” nas discussões polidas, tendem a envolver o mesmo tipo de estereótipo grosseiro característico do racismo à moda antiga. “Etnia ou cultura são concebidas como um destino do qual não se pode escapar”.

No contexto da nova expansão do capitalismo – a globalização – como a exclusão se intensificou, a reforma estrutural teve que desenvolver uma poderosa retórica de inclusão, disseminá-la e financiar alguns projetos em setores estratégicos da sociedade com o objetivo de edificar a idéia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre os “desvalidos”. Desta forma, os projetos desenvolvidos nos países periféricos antes de serem entendidos como uma benevolência da classe dominante das economias centrais ou, ainda, como projetos de inclusão social deveriam ser analisados sob a ótica apontada por Harvey (2005, p. 83) de que “o capital excedente de um lugar pode encontrar emprego noutra lugar em que as oportunidades de lucro ainda não foram exauridas”.

A analista política norte-americana, Amy Chua, em sua obra *Mundo em chamas* (2000), ao falar sobre a *democracia do livre mercado* e do “ódio étnico” que esta política desencadeia pelo mundo, adverte que uma forma de reduzir as “tensões étnicas” e a instabilidade nos países periféricos seria se a minoria rica dominante compartilhasse parte da

riqueza extraída destes países por meio de contribuições visíveis – construindo escolas, universidades, hospitais, centros de recreação – e contratando mão-de-obra entre os membros da maioria pobre destes países para trabalhar nas empresas transnacionais.

Nesta “nova” conjuntura de aumento da pobreza, devido a novas e eficientes formas de exploração, a política da liberdade cultural e da autonomia do sujeito adquiriram centralidade tornando-se essenciais para o discurso de criação de uma sociedade bem estruturada. O Relatório das Nações Unidas<sup>44</sup>, *Liberdade cultural num mundo diversificado* (2004), adverte que

[...] a exclusão de grupos étnicos ou religiosos e a sua segregação social têm como resposta o ativismo político. [...] a política de identidade pode polarizar comunidades e nações inteiras, espalhar o ódio e ameaçar destruir a paz e o desenvolvimento. [...] Dos povos indígenas da América Latina a minorias religiosas do Sudeste asiático até às minorias étnicas dos Bálcãs, os xiitas, sunitas e os curdos [...] muita gente se mobiliza hoje por motivos étnicos, religiosos, raciais e culturais. (PNUD, 2004, p. 7).

São necessárias, então, novas estratégias para alcançar o consenso político – estas estratégias foram, na década de 1990, baseadas em mecanismos que tiveram no discurso da inclusão social uma importante via para diversificar o exercício do poder hegemônico – devido às mobilizações e protestos que os violentos mecanismos de coerção tradicionais do sistema podem suscitar.

### **3.2 Multiculturalismo e interculturalidade: origem e histórico dos termos**

O termo multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. A utilização deste termo teve início no Canadá como uma estratégia do governo para reprimir o movimento separatista nos anos de 1960. O estudo de Mitchell, intitulado *Multiculturalismo ou as cores unidas do capitalismo* (1993), mostra que o termo multiculturalismo tornou-se comum depois do discurso do primeiro ministro canadense, o liberal Pierre Elliott Trudeau, em outubro de 1971, no qual foi apresentado um novo plano para o país chamado *Multiculturalismo dentro de uma base*

<sup>44</sup> A partir de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) encomenda anualmente um Relatório do Desenvolvimento Humano que é feito por uma equipe de especialistas (membros de universidades, dos governos e de instituições da sociedade, em sua maioria, ingleses e americanos) que fornecem dados, idéias e sugestões a serem consideradas na elaboração dos projetos políticos e econômicos para os países periféricos.

*bilingüe*. Segundo a autora, o projeto teve como objetivo aliviar as tensões raciais entre os dois grupos majoritários e fazer o país crescer economicamente.

Hobsbawm (1990), analisando este fenômeno em *Nações e Nacionalismos*, afirma que os movimentos separatistas são essencialmente negativos para o desenvolvimento de um país, por isso a insistência colocada nas diferenças “étnicas” e lingüísticas que em alguns lugares podem se apresentar também combinadas com questões religiosas.

Devido ao impasse em que se encontravam os francófonos e anglófonos, que lutavam pelo separatismo a política do multiculturalismo foi sendo implementada pelo governo canadense, para conseguir a conciliação política. Segundo observou o presidente do Fórum para a Integração Social dos Imigrantes de Madri, o antropólogo Mikel Azurmendi (2004), “o governo do Canadá com uma má consciência democrática, tirou da manga o termo ‘multicultural’ para denotar as três entidades sociais da Federação, a anglófona, a francófona e a dos aborígenes (índios e mestiços de 11 grupos lingüísticos e uns 35 povos diferentes)”. Tendo sido incorporado à Constituição de 1982, o multiculturalismo erigiu-se com a promessa de desenvolver no Canadá uma legislação que ampliaria os direitos de cidadania a todos (JUTEAU, 2005). Nesta Constituição foi incluída a *Carta de Direitos e Liberdades*<sup>45</sup> na qual se determina que os canadenses têm direito à proteção e benefício da lei sem discriminação alguma seja por origem, cor, raça, sexo, idade, deficiência mental ou física.

Segundo o estudo de Mitchel (1993, p. 279), uma investigação sobre a política do multiculturalismo<sup>46</sup> revela as estratégias econômicas utilizadas pelo mercado imobiliário, por

<sup>45</sup> Conforme informações existentes na página da Embaixada do Canadá ([www.dfait-maeci.gc.ca/brazil/br-10-aboutcanada-14-pt.asp](http://www.dfait-maeci.gc.ca/brazil/br-10-aboutcanada-14-pt.asp)), em 1982, a Carta dos Direitos e Liberdades tornou-se uma parte fundamental da Constituição daquele país. A Carta estabelece os direitos básicos das pessoas que estão em território canadense. Qualquer um pode apelar às cortes caso creia que esses direitos foram violados. A corte pode declarar inválida qualquer lei federal ou provincial que não seja consistente com a Carta. Este documento protege os direitos básicos nas seguintes áreas: liberdades fundamentais: incluindo a liberdade de expressão, credo, associação e reunião pacífica; direitos democráticos: direito de votar em eleições e a candidatar-se a cargos públicos; liberdade de ir e vir: direito de viajar, viver e trabalhar em qualquer lugar do Canadá; liberdade lingüística: direito de receber serviços do governo federal em inglês e francês (as duas línguas oficiais); direito de igualdade, garantindo proteção contra a discriminação racial, nacional ou étnica, de origem, religião, cor, sexo, idade ou incapacidade física ou mental ; e direitos legais, incluindo: o direito à vida, liberdade e segurança, de consultar um advogado em caso de detenção, de ser julgado dentro de um prazo razoável, de ser considerado inocente até que se prove o contrário e de estar protegido contra perseguição injustificada, prisão arbitrária e punição cruel e invulgar. *Desde 1982, a Constituição inclui o reconhecimento e afirmação específicos dos aborígenes existentes e dos direitos conquistados dos povos aborígenes do Canadá.*

<sup>46</sup> No pensamento liberal o multiculturalismo canadense é discutido pelos filósofos Will Kimlicka e Charles Taylor tendo sido suas obras traduzidas e amplamente divulgadas em vários países. Para estes pensadores, as questões afetas ao multiculturalismo giram em torno das mudanças ocorridas no campo das idéias, da identidade, da autonomia e da diferença como um princípio fundamental para a igualdade universal, “... outra exigência que estamos agora a considerar é a de que todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas: que as deixemos, não só sobreviver, mas também admitamos o seu mérito” (TAYLOR, 1994, p. 84). Os estudos de Taylor argumentam sobre a “possibilidade de haver uma democracia constitucional que proporcione esta política, baseada, não na classe, na raça, na etnia, no sexo, ou na nacionalidade, mas sim numa cidadania democrática de liberdades, oportunidades e responsabilidades iguais para os indivíduos”. (TAYLOR, 1994, p.13).

exemplo, na cidade de Vancouver como forma de derrubar as barreiras culturais e atrair investidores “culturalmente diferentes” abrindo o mercado interno para o capital internacional. “Essa disposição para atrair capital estrangeiro, para anunciar uma *cidade aberta aos negócios* é deliberadamente associada à disposição de se unir aos imigrantes chineses e empresários numa harmonia racial”. (MITCHELL, 1993, p. 265). Para a autora, as novas relações entre capitalistas canadenses e chineses têm requerido uma reformulação dos entendimentos tanto sociais como culturais para o sucesso dos empreendimentos.” (MITCHELL, 1993, p. 265).

Conforme a autora, no final dos anos de 1980, Trudeau assim se pronunciou: “Queridos irmãos canadenses [...] O multiculturalismo tem sido responsável pela construção da nação... Canadenses estão percebendo que benefícios sociais, econômicos e culturais substanciais vão fluir com um fortalecido comprometimento com o multiculturalismo...” Numa palestra intitulada *Multiculturalismo significa negócios*, proferida pelo então primeiro ministro canadense, fez-se a ligação entre a necessidade de novos mercados para as exportações canadenses e maiores oportunidades de negócios com uma melhor e mais próxima relação do governo com membros étnicos da nação. A conexão entre patrocínio do governo por melhores relações raciais e direitos humanos e a crescente imigração de ricos investidores asiáticos foi feita em várias publicações do governo. “O governo entrou numa nova era estratégica ideológica envolvendo a mitigação de tensões raciais aumentado em torno da crescente imigração de ricos asiáticos para dentro da sociedade.” (MITCHELL, 1993, p. 281).

Concomitante ao processo de abertura do país ao capital internacional, ocorreu uma ampla propaganda de tolerância aos estrangeiros. Mitchell relata que as denúncias por parte de alguns parlamentares canadenses quanto às estratégias comerciais que elevaram significativamente os preços dos imóveis excluindo velhos habitantes canadenses, que não conseguiram mais se manter em suas vilas de origem, foram taxadas de racistas e preconceituosas.

Quanto aos nativos canadenses que adquiriram novos direitos à cidadania por meio da constituição multicultural – aborígenes, índios<sup>47</sup> e mestiços – pertencentes a diferentes grupos lingüísticos, – a autora afirma que as conquistas multiculturais se restringiram ao direito de ver suas línguas maternas constar do currículo escolar e o material didático reformulado dos

---

<sup>47</sup> O estudo de Torrente (1997), ao investigar as condições de vida entre os povos indígenas afirma que estes têm, no Canadá, seis vezes mais probabilidade de morrer, devido às más condições em que vivem, do que os demais canadenses.

quais se retiraram termos que continham idéias preconceituosas ou estereotipadas desta população.

Praticamente no mesmo período em que o Canadá utilizava a política da diversidade cultural para diluir os conflitos entre os dois grupos majoritários do país e atrair maiores investimentos do capital estrangeiro, os Estados Unidos implementavam sua política multicultural por meio da *ação afirmativa*<sup>48</sup> para atender reivindicações do movimento por direitos civis – que eclodiu nos anos de 1960 –, pois, a partir deste período, os protestos contra a discriminação ganharam maior visibilidade e foram marcados por motins e revoltas contra a segregação racial que se fundamentava em leis separatistas. Estes acontecimentos abriram espaço para as discussões sobre diversidade cultural, lingüística e identitária, mobilizando os centros decisórios do governo em torno de projetos que possibilitassem o controle dos conflitos.

Concomitante aos movimentos internos de protesto e o fracasso das forças americanas na Guerra do Vietnã, segundo estudo de Mattelart (2005), havia produzido alterações na política do Pentágono. O autor (2005, p.73) constata uma mudança nos mecanismos de controle

Os estrategistas do Império comprovaram que não é apenas o poder de tiro que determina a vitória, mas que os fatores políticos existem e que os setores civis também são um campo de batalha. Para decifrar o enigma, eles passam então a se fazer perguntas de outro tipo: “Quem são os nossos amigos? Quem são os nossos inimigos? Quais são seus conflitos internos? Quem pode neutralizar quem? Quais são os interesses próprios de cada grupo, de cada etnia? Quais são os líderes operários? E os líderes rurais? Podemos retirá-los de sob a influência comunista? Que lugar ocupa o exército? Qual é a sua composição social?” Em suma, o Pentágono descobre que a sociedade se divide em classes, grupos, e começa, pela primeira vez, a analisá-los. O centurião de elmo deixa de ser o instrumento privilegiado de

<sup>48</sup> Conforme Silvério (2002), a primeira referência à ação afirmativa aparece, com o sentido atual, na legislação trabalhista americana de 1935 (*The 1935 National Labor Relations Act*) como forma de conter a discriminação no trabalho ou na oferta de emprego aos operários sindicalizados. O estudo de Oliven (1996) mostra que o termo *Affirmative Action* foi retomado em 1961, pelo presidente Kennedy, que estabeleceu um comitê presidencial sobre oportunidades iguais no emprego. Em 1964, o descontentamento representado por motins urbanos em Harlem, Bedford-Stuyvesant, Nova Iorque e os tumultos de Watts, em Los Angeles, de 1964-5, que causaram prejuízos imensos aos negócios locais, a ação afirmativa foi regulamentada no Título VI do *Estatuto dos Direitos Civis Americano* em que os negros adquiriram o direito de voto e representatividade. Posteriormente, em 1967 foi acrescentada a questão do sexo entre as categorias protegidas pela Ação Afirmativa. Neste processo, o presidente Johnson apontou uma comissão para estudar as lutas raciais que vinham ocorrendo em numerosas cidades americanas. O relatório da comissão, apresentado em março de 1968, apontou como causas da violência a discriminação de brancos contra os negros. Entre as recomendações da comissão salientaram-se a eliminação das barreiras raciais no emprego, a educação e a habitação, maior resposta pública aos problemas das minorias raciais e maior comunicação entre as fronteiras raciais. Oliven (1996) observa que a ação afirmativa, embora ofereça mecanismos de incentivo para grupos previamente discriminados, não questiona a orientação individualista e meritocrática da sociedade norte-americana.

manutenção do Império. O antropólogo e o sociólogo vão sucedê-lo. E os fluxos de financiamento para pesquisas vão correr como rios para os centros de estudos universitários. (MATTELART, 2005, p.73)

Com o desenvolvimento de estudos nestas áreas foram sendo elaborados ou divulgados alguns conceitos novos que posteriormente foram considerados por outras áreas das ciências humanas e usados como politicamente corretos<sup>49</sup> tendo sido promovida a substituição de uma linguagem considerada discriminatória (monocultura, raça, negro, cego, oprimido) por uma linguagem considerada mais respeitosa às diferenças (multiculturalismo, afro-descendente, etnia, portador de deficiência visual, não-privilegiado).

Quando, nas últimas décadas do século XX, a política neoliberal forjou sua poderosa arma contra a organização dos trabalhadores – a demissão em massa – enfraquecendo o poder de negociação dos sindicatos ocorreu a fragmentação e a reestruturação dos movimentos sociais. Os chamados “novos movimentos sociais” autonomistas reivindicavam tratamento legal igualitário para as especificidades dos diferentes grupos existentes na sociedade e postulavam bandeiras de caráter mais culturais adotando a linguagem politicamente correta proveniente dos estudos acadêmicos e da mídia. Callinicos (1995, p. 34). Afirma que

Na ausência de lutas de grande escala contra a opressão, os oprimidos tenderam a fragmentar-se em grupos menores, cada qual tendendo a destacar as suas diferentes identidades, a particularidade da sua opressão comparada às dos outros: negros de origem africana contra asiáticos, mulheres negras contra mulheres brancas, judias contra mulheres brancas não-judias, homossexuais contra lésbicas contra bissexuais. Este tipo de fragmentação só pode debilitar qualquer luta real contra o sistema que produz todas as formas diferentes de opressão. (CALLINICOS, 1995, p.34)

Outro fator que contribuiu com o arrefecimento de movimentos revolucionários de caráter universalista e a conseqüente adesão a reivindicações grupais bem como às políticas de emancipação via ampliação dos direitos civis, encontra-se na discussão feita por Ahmad (2002, p. 31) sobre os rumos que tomou o socialismo na União Soviética e países do leste europeu ao desistirem dos regimes do “socialismo real”.

Apesar da melhoria muito considerável das condições econômicas da vida das pessoas [...] o tipo de sociedades que realmente surgiram [...] resultante da combinação (distorção stalinista, escassez, pressão e

<sup>49</sup> Para um estudo sobre a adoção do politicamente correto na academia americana cf. o livro *Multiculturalismo* do sociólogo Andrea Semprini (1999). Para uma visão geral do uso do politicamente correto nos meios de comunicação cf. o livro de Vladimir Volkoff (2000) *Pequena história da desinformação*. Na área da educação cf. o texto de Maria Célia M. de Moraes (2001) *O recuo da teoria*.



coerção) [...] simplesmente não tinham uma chance razoável de inspirar as classes trabalhadoras européias ocidentais ou norte-americanas em direção ao socialismo (AHMAD, 2002, p. 32)

O autor aponta também os interesses e limites dos movimentos de protesto salientando que o radicalismo que surgiu nos Estados Unidos no final dos anos de 1960 não acreditou, “exceto em alguns pequenos bolsões, na conveniência do socialismo em seu próprio país ou em qualquer possibilidade realista de um movimento revolucionário no Ocidente, enquanto seus sucedâneos entre a *intelligentsia* parisiense pareciam acreditar mais no surrealismo do que no socialismo (AHMAD, 2002, p. 35) e rapidamente se acomodaram em pós-estruturalismos e novas filosofias que eram diretamente hostis ao marxismo e à idéia de qualquer papel histórico para a classe operária preferindo acreditar em uma “combinação dos regimes fordistas de acumulação e o pacto de bem estar social para o operariado industrial, que havia subscrito o consenso anticomunista nos países capitalistas avançados, era a melhor escolha possível para seus próprios países, e o que eles agora precisavam fazer era refinar as premissas democráticas dos regimes capitalistas liberais em seus próprios termos” (AHMAD, 2002, p.35)

Por outro lado, afirma o autor que os países que saíram vitoriosos na guerra antiimperialista, Cuba, Vietnã, Nicarágua, encontravam-se de tal forma arrasados, isolados, tendo que enfrentar a escassez e sem “o espaço, o tempo, os recursos materiais, a assistência, as condições de paz para tornar possível a correção das distorções que inevitavelmente surgem no curso de projetos humanos coletivos de tal magnitude, levados a cabo em condições tão punitivas” (AHMAD, 2002, p. 38), desta forma, salienta o autor, no mundo imperializado, o Chile foi derrotado, Cuba contida, e em grande parte incorporada, e a onda de revoluções anticapitalistas estava essencialmente encerrada por volta da metade dos anos de 1970, “não tendo sido permitido a nenhum deles, de Angola ao Vietnã, tornar-se um modelo de desenvolvimento para sociedades pós-coloniais.” (AHMAD, 2002, p. 77)

Segundo o autor, estes acontecimentos exerceram forte pressão sobre os movimentos sociais promovendo recuos, fragmentação e desorientação. Na academia, afirma Ahmad (2002, p.77), o pensamento radical nas universidades prestou homenagem à nova consolidação das burguesias nacionais pós-coloniais deslocando seu foco, decisivamente, da revolução socialista para o nacionalismo terceiro-mundista – primeiro na teoria política, depois em suas reflexões literárias. Citando o caso do *Orientalismo* de Edward Said, publicado em 1978, Ahmad (2002) afirma que esta literatura com sua “recepção entusiasmada e enorme influência” recebeu todos os tipos de honrarias acadêmicas e que

Dentro dessa conjuntura global reorganizada testemunhamos, em todos os países burgueses, a ascensão de um tipo completamente novo de intelectual dentro de uma formação que continuou a chamar-se de esquerda. A postura característica desse novo intelectual era que ele ganharia legitimidade na esquerda referindo-se constantemente e fervorosamente ao Terceiro Mundo, a Cuba, à libertação nacional etc., mas seria também aberta e desdenhosamente anticomunista; o mais das vezes não se filiaria nem mesmo àquela outra tradição que também descendera do marxismo clássico, a social-democracia, nem seria filiado, em qualquer grau, a qualquer movimento de trabalhadores, mas invocaria uma atitude antiburguesa em nome de anti-humanismos manifestamente reacionários enunciados na tradição nietzschiniana e propagados agora sobre a rubrica de antiimperialismos [...]. (AHMAD, 2002, p.140)

As idéias de “teóricos culturais” como Edward Said, cuja ênfase dos estudos está na “vitimização e na paixão terceiro mundista”, poder ser, segundo Ahmad (2002) reconfortantes mas atuam no sentido de eliminar todos os conflitos internos e omitir o papel daqueles – as burguesias nacionais – que foram os beneficiários do colonialismo.

A ênfase nas especificidades culturais é fomentada pelo atual imperialismo não apenas para ocultar a luta de classes e dividir os movimentos sociais, mas também para reorganizar seu processo de expansão do sistema de mercado sobre os países do leste europeu quando a União Soviética desmoronou, a questão da cultura foi estrategicamente colocada em pauta. Segundo Hardt (1995, p. 17),

Depois da queda da União Soviética os Estados Unidos têm jogado um papel muito ativo na promoção e na recriação das identidades étnicas nas antigas repúblicas soviéticas. As línguas regionais, a toponímia tradicional, as artes, o artesanato etc., são afirmados como elementos importantes da transição do socialismo para o capitalismo. Estas diferenças são pensadas como sendo “culturais”, antes que políticas, e não devem conduzir a conflitos incontroláveis, mas jogasse, antes, com seu papel enquanto uma força de divisão e de pacificação regionais.” (HARDT, 1995, p. 17)

Desta forma, a política do multiculturalismo tem sido usada tanto para o encaminhamento dos conflitos internos (movimento separatista canadense nos anos de 1970,

movimento civil americano dos anos de 1960, protesto de Los Angeles no ano de 1992<sup>50</sup>), como para combater resistências e estabelecer o consenso em regiões estrangeiras.

No âmbito das políticas públicas, o ideário do multiculturalismo se disseminou e foi sendo adotado como uma alternativa para o reconhecimento da diversidade cultural por meio de uma agenda de compromissos a ser implementada pelo Estado como garantia à igualdade formal. Nos dois países onde se originou, o discurso da política multicultural promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas e propôs o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural ressaltando a importância das crenças e dos costumes diferenciados no combate ao racismo e a discriminação tendo a escola como *locus* privilegiado para a difusão destas idéias.

O estudo realizado pelo professor de políticas educacionais na Universidade de Wisconsin, Cameron McCarthy (1993), evidencia que no contexto de descontentamento radical negro a respeito da educação norte-americana, os responsáveis pela política educacional e os intelectuais liberais forjaram o “novo” discurso do multiculturalismo para substituir o modelo assimilacionista subjacente ao currículo escolar norte-americano por um modelo pluralista que incorporou a idéia da diversidade cultural.

O autor afirma que os enfoques multiculturais da reforma do currículo não oferecem explicações viáveis do problema da desigualdade racial nas escolas e nem “soluções” ao mesmo. Dentro destes marcos de referência, as reformas da escola e das relações raciais dependem, de modo quase exclusivo, da inversão dos valores e atitudes e da natureza humana dos sujeitos sociais entendidos como “indivíduos”. Para McCarthy (1993, p. 68),

Os defensores do multiculturalismo não têm em conta a estrutura diferencial de oportunidades que ajudam a definir as relações das

---

<sup>50</sup> Este acontecimento em particular, assim como os levantes do Exército Zapatista de Libertação Nacional de 1994, no México, são elucidativos para a compreensão da ênfase que se quer dar à questão étnica nos atuais movimentos de resistência. Callinicos (1995, p. 34) observa que “A rebelião de Los Angeles demonstra que a classe, e não a raça, é a fratura fundamental da sociedade americana. Das primeiras 5000 pessoas presas na revolta, 52 por cento eram latinas, 10 por cento eram brancas e só 38 por cento eram negras. Subjacente ao caráter multiétnico da rebelião estava o duplo impacto das políticas econômicas de Reagan e Bush nos anos de 1980 que diminuiu radicalmente os salários e da grande recessão que começou em 1990, a qual teve um impacto particularmente forte sobre a economia da Califórnia. Mas os interesses de classe não uniram simplesmente os trabalhadores negros com seus companheiros de outras raças. Também os separou da classe média envolvida na administração de Los Angeles e outras grandes cidades americanas. O prefeito, Tom Bradley, o futuro chefe de polícia, Willie Williams, e o presidente dos altos comandos militares dos Estados Unidos, General Colin Powell, sob cujas ordens as tropas federais foram enviadas para suprimir a rebelião, eram todos negros. O fato de que Nova York, um caldeirão racial nos últimos anos, não explodiu apesar do pânico que levou ao êxodo de Manhattan no dia 1 de maio de 1992, alimentado por temores de que o vírus da revolta de Los Angeles se disseminasse por lá, teve muito a ver com a intervenção do Prefeito David Dinkins, em aliança com políticos negros mais radicais como o Reverendo Al Sarpron. Contudo, boa parte da cobertura da mídia à rebelião de LA enfocou o confronto entre os saqueadores e os lojistas coreanos. Este conflito pôde facilmente ser utilizado para reforçar a imagem da América como uma sociedade de grupos étnicos em guerra.”

minorias com os grupos brancos dominantes e as instituições sociais dos Estados Unidos. Ao deixar de lado as fundamentais questões relativas à desigualdade estrutural e as diferenciadas relações de poder, os defensores do multiculturalismo acabam depositando uma enorme responsabilidade sobre os ombros dos professores na luta para a transformação das relações raciais nas escolas e na sociedade. (McCARTHY, 1993, p.68)

A estratégia multicultural, ao propor a tolerância para com as minorias raciais e étnicas – mesmo sendo esta relacionada à vestimenta, ao idioma, à comida e às crenças religiosas –, omite que “o racismo e o alto nível de xenofobia que presenciamos hoje em dia em nossa sociedade não são atos isolados de indivíduos marginalizados ou pouco importantes., Ao contrário, esses indivíduos são representativos de um esforço de todos os seguimentos da sociedade dominante orquestrado para liderar uma guerra contra os pobres e contra as pessoas que, em virtude de sua raça, etnia, linguagem e classe, são consideradas e tratadas, na melhor das hipóteses, como cidadãos de segunda e, na pior, como inimigos nacionais responsáveis por todos os males de nossa sociedade”. (MACEDO; BARTOLOME, 2000, p. 106).

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a idéia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, sobre quais bases este anti-racismo foi construído. De forma geral, os países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na seqüência, dirigiram o foco de ação para a reforma na política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação de professores. Estabelecida a política, incentivou-se a produção e divulgação de estudos que com ela corroboraram.

McCarthy (1993, p. 67) afirma que os defensores da educação multicultural como fórmula emancipadora tem passado por alto sobre as complexas relações sociais e políticas estabelecidas no regime interno das escolas. Nos marcos de referência multiculturais não se tem tratado das questões da elaboração da política educacional, da tomada de decisões, das transações, nem do estabelecimento de alianças a favor de iniciativas reformistas específicas. Para os educadores reformistas, a mudança educativa gravita de maneira quase exclusiva sobre a reorganização dos conteúdos do currículo escolar. McCarthy (1993, p. 67) afirma que,

Impulsionada pela pressão dos grupos minoritários a favor da igualdade de oportunidades na educação e na sociedade e por esforço dos estudiosos liberais para dar soluções práticas à desigualdade racial, a educação multicultural se converteu em uma das bandeiras

educativas mais poderosas nos anos 70 e 80. (McCARTHY, 1993, p. 67)

Neste mesmo período iniciava-se a atual crise estrutural do capitalismo bem como a adoção da política neoliberal para enfrentá-la, tendo sido o consenso multicultural estabelecido e se transformado no interior da típica reforma educacional capitalista: a de oferecer programas compensatórios às minorias étnicas – sistema de cotas, introdução do bilingüismo nas escolas, adequação do material didático, (que devem incluir informações, depoimentos, imagens e dados quantitativos sobre grupos minoritários), “treinamento” dos professores e incentivo a programas anti-racistas desenvolvidos nas universidades.

Estas medidas realizadas pela reforma multicultural, segundo McCarthy (1993), não promoveram as melhorias prometidas pelo projeto. Como exemplo o pesquisador cita a relação entre negros e brancos na escola – uma vez que enquetes mostram que a percepção dos estudantes brancos em relação aos negros não foi alterada – e na sociedade, pois estudos realizados e sistematizados pelo autor apontam que, além dos programas multiculturais não promoverem mudanças nas atitudes frente às minorias, produziram, em alguns casos, efeitos negativos e estereótipos em relação a alguns grupos que fazem parte das minorias nos Estados Unidos, como os chicanos e os mexicano-americanos.

Outra pesquisa sobre as mudanças ocorridas por meio da política multicultural, realizado pela socióloga Arabela Campos Oliven (1996), reitera que, a partir da década de 1970, com a crescente presença nas universidades de mulheres, afro-descendentes, índios, hispânicos e outros grupos, o currículo passou a ser questionado em suas diversas dimensões.

Muitas universidades bastante ciosas de seu padrão acadêmico, não querem ser “contaminadas” nos seus cursos mais seletivos com a presença de grupos menos bem preparados. Forma-se uma segmentação interna com a criação de novos departamentos voltados para atender, predominantemente, o interesse dos novos estudantes, ou seja, estudos de gênero, de chicanos, estudos africanos etc. (OLIVEN, 1996, p.78)

O que se depreende daí é uma nova segmentação que se desenvolve dentro das próprias instituições que operam com o discurso do anti-racismo, inclusão e tolerância com a diversidade cultural.

O estudo do assessor da GTZ-Universidad Mayor de San Simón/Cooperación Técnica Alemana, Luis Enrique Lopez (2001, p. 9), evidenciou que a educação multicultural objetiva garantir, de um lado, a reprodução da multiculturalidade e, de outro, facilitar uma distinção de

fronteira em benefício da sociedade dominante. Neste sentido, afirma o autor, não se busca o diálogo, o intercâmbio e a complementaridade – presente na retórica entusiasta – uma vez que está claro que o *american way of life* se apresenta como imodificável e a educação multicultural tem sido assumida para garantir a atual situação de clara separação entre populações imigrantes, negros, índios e a sociedade dominante.

A proposta do multiculturalismo – como a da interculturalidade no caso europeu – busca superar a xenofobia e o racismo e promover a tolerância frente às diferenças culturais e lingüísticas. Pretende também, a partir da educação, transformar as práticas das aulas e das escolas estadunidenses assim como o imaginário social da nação mesmo sem, necessariamente, questionar suas bases. (LOPEZ, 2001, p. 10)

Estes estudos evidenciam que, a despeito dos discursos veiculados pela mídia e da reformulação na política educacional, em mais de três décadas de multiculturalismo os “diferentes” – do padrão masculino, anglo saxão, branco e protestante – dos Estados Unidos continuam tão ou mais excluídos da cidadania como o eram nas políticas segregacionistas anteriores. “O índice de desemprego dos negros em relação aos brancos aumentou e as taxas de mortalidade infantil dos norte-americanos negros e índios são superiores a alguns países do Terceiro Mundo”. (MCCARTHY, 1993, p. 20). Fazendo um balanço de alguns destes estudos, este autor demonstra que as condições de vida dos afro-descendentes, dos indígenas, das mulheres pobres e de outros grupos excluídos, pioraram muito neste período.

A crescente evidência que proporcionam os informes de comissões do governo, revistas acadêmicas e dados censitários documentam as enormes disparidades presentes na fortuna educativa e sócio-econômica relativa das minorias raciais frente às dos brancos nos Estados Unidos. Na realidade, as estatísticas atuais mostram o estancamento e, em alguns casos, a inversão da sorte das minorias desde as conquistas do movimento a favor de direitos civis nos anos sessenta e início dos setenta. (MCCARTHY, 1993, p. 20).

Outros estudos corroboram com esta tese. Macedo e Bartolome (2000, p.109) confirmam a permanência da exclusão ao afirmarem que “desde o início da década de 60, foram produzidas contínuas variações nas cifras dos impostos que enriqueceram a classe alta enquanto desgastaram a base econômica das classes média e baixa. 2% da classe alta dos Estados Unidos controlam 48% da riqueza nacional, ao passo que 51% de meninos e meninas afro-americanos vivem na mais extrema pobreza.”

Neste sentido, Bordieu e Wacquant (2000, p. 4) asseveram que o multiculturalismo americano não é nem um conceito nem uma teoria, nem um movimento social e político – ainda que pretenda ser tudo isso ao mesmo tempo. É um discurso-tela cujo estatuto intelectual resulta de um gigantesco efeito de *allogoxia* [tomar uma coisa por outra] nacional e internacional que engana tanto aqueles que estão nele como os que não estão. Além do que é um discurso norte-americano, embora pense e se apresente como universal.

Ahmad (1999, p. 71) afirma que nos Estados Unidos não houve ganhos na renda das mulheres pobres e jovens negros. O autor assevera que a questão da justiça para com a vasta maioria das mulheres e negros penetra no próprio âmago da vida americana, em sua totalidade e não pode ser inteiramente resolvida sem transformações revolucionárias.

Além da ênfase à questão educacional, o projeto multicultural tem seu foco voltado também para a questão do controle da imigração de contingentes populacionais oriundos dos países periféricos, pois a crise e a conseqüente reestruturação neoliberal do capital forçaram um amplo processo de migração no cenário mundial.

Endividados, os países periféricos tiveram que se submeter às severas imposições do capital financeiro internacional. Com altos níveis de corrupção, concentração do poder e da renda nas mãos de uma elite dominante que aprova as determinações da burguesia internacional, estes países pouco podem investir em seu desenvolvimento interno, o que leva milhares de pessoas à perda do poder aquisitivo e outras tantas a situações de extrema pobreza.

O professor de sociologia da Universidade Autônoma de Barcelona, diretor do Seminário de Políticas Sociais e membro fundador da Rede Européia sobre Globalização e Educação (GENIE), Xavier Bonal (2002, p. 18) afirma que

O tratamento de choque sofrido pelos países implicados em reformas de ajuste estrutural a partir da década de 1980 alterou o comportamento das magnitudes macroeconômicas e o dos principais indicadores sociais: contração da atividade econômica, redução do gasto social, aumento da dívida externa, aumento do desemprego, queda dos salários reais, aumento da pobreza etc. (BONAL, 2002, p. 18)

Sem emprego em seus países, excluídos da cidadania (crítica, participativa, multicultural ou qualquer outro adjetivo que se dê para o revigoreamento constante deste conceito), grandes contingentes populacionais são forçados a migrar para os países industrializados em busca de trabalho e de melhores condições de vida.

Na última década do século XX, dados censitários e as análises de intelectuais eram reveladoras quanto ao futuro próximo: aumento da pobreza, degradação do meio ambiente, crescimento demográfico desenfreado, impossibilidade das fontes de alimento de atender a toda esta população e, em decorrência disso, ondas de protestos e grandes movimentos migratórios provenientes dos países periféricos que levariam a constatações como a do sociólogo espanhol Luis Abad (1993, p. 23): “O terceiro mundo tem se instalado de cheio no interior de nossas sociedades”.

O historiador francês Duby (1993) e o filósofo alemão Enzensberger (1993) assim expressaram este momento:

Imagens alarmantes vão se empilhando dia após dia: a de uma proliferação de povos famélicos na maior parte do planeta, a de um fluxo migratório irreprimível em direção a regiões prósperas, a de uma horda de pobres investindo contra os mais ricos, rompendo barreiras, pilhando, devastando, impondo suas leis. Seria isso o século XXI? (DUBY, 1993, p. 229).

Os estrangeiros são mais estrangeiros quando são pobres [...] As previsões das Nações Unidas são de um aumento de quase 1 bilhão de pessoas migrando entre 1990 e 2000. Isso induz à conclusão de que apenas uma diminuta fração dos migrantes em potencial já se pôs em movimento: a verdadeira migração de povos está por vir. (ENZENSBERGER, 1993, p. 95)

Um estudo na área de planejamento urbano e desenvolvimento proveniente de pesquisa realizada na Universidade de Virgínia, publicado pelo *Population Reference Bureau* em Washington (SPAIN, 1999) revelou que no início dos anos de 1990 havia sido alterada a origem dos imigrantes que adentravam nos Estados Unidos. Neste período, o maior fluxo de imigração era proveniente do México, Filipinas, China e Índia revelando também uma diferenciação em termos de “etnicidade, escolaridade e *status* econômico” dos novos imigrantes. Segundo a pesquisa, o recenseamento realizado em 1990 mostrou que,

Os imigrantes de períodos anteriores têm uma renda familiar mais alta do que os imigrantes mais recentes. A renda familiar média em 1990 era de 35 mil dólares por ano entre os estrangeiros que chegaram aos Estados Unidos antes de 1980; essa média era mais ou menos a mesma dos indivíduos nascidos nos Estados Unidos. Entre os imigrantes que chegaram após 1980, no entanto, a renda familiar média era apenas de 24.600 dólares por ano. Os imigrantes mais recentes têm duas vezes mais probabilidades de serem pobres. (SPAIN, 1999, p. 6)



O estudo acrescenta que a maior “anomalia” da imigração recente encontra-se no grau de escolaridade dos imigrantes quando comparados aos dados daqueles provenientes do período anterior a 1980 informando que este fato levou à elaboração de muitas leis referentes à reforma dos benefícios sociais pelo Congresso, no sentido de limitar certos tipos de assistência pública aos imigrantes tendo em vista que os mais pobres têm maior probabilidade de procurar estes serviços. Corroboram este estudo, os relatórios elaborados pelo CIDE – Centro de Investigación e Documentación Educativa do Ministério de la Educación y Ciências da Espanha, a partir dos anos de 1990, sobre as matrículas do “alunado estrangeiro” evidenciando um aumento de mais de novecentos por cento no número de crianças provenientes da América Latina e quase oitocentos por cento no número de crianças cujos pais são imigrantes vindos da África. “O alunado procedente da América do Sul continua sendo – como em pesquisas anteriores – o mais numeroso no sistema educativo espanhol, seguido pelo alunado procedente da África.” (CIDE, 2003, p. 5)

Sobre a situação da imigração na França, o estudo da socióloga Rossana Reis (1999, p. 27) mostra que

Desde meados dos anos 80, a preocupação com a forma de inserção dos estrangeiros tornou-se um dos pontos principais da política francesa e foi motivo de reformas e modificações mais ou menos amplas na legislação referente à nacionalidade e imigração, um dos fatores que concorreu foi a crise econômica, que aumentou muito o nível de desemprego no país e ajudou a difundir a crença de que os estrangeiros roubavam os empregos dos franceses. Paralelamente, o Estado de Bem-Estar francês entrou numa grave crise fiscal, e novamente os estrangeiros foram acusados, sobretudo os africanos e árabes, por terem famílias muito grandes e abusarem dos benefícios estatais. Um primeiro-ministro francês ficou famoso ao declarar que a França não poderia abrigar toda a miséria do mundo. A base desse argumento não é apenas numérica, uma vez que os próprios políticos reconhecem a fragilidade das estatísticas no setor, mas é sobretudo ideológica.

Estas evidências colocaram políticos e dirigentes das economias centrais em alerta fazendo com que buscassem alternativas para enfrentar o “perigo” proveniente da invasão dos pobres bem como mecanismos para “desativar o potencial conflitivo que ameaça hoje as sociedades ocidentais” (ABAD, 1993, p.23).

Processos migratórios não são fenômenos recentes, mas a imigração de grandes contingentes de trabalhadores oriundos de diversos países periféricos em busca de trabalho nas economias centrais num mesmo período, é um acontecimento que teve início após a

Segunda Grande Guerra Mundial quando os países da coalizão implementaram uma ampla política de imigração devido à necessidade de mão-de-obra<sup>51</sup> e para dar asilo aos imigrantes provenientes de países do bloco socialista e aos refugiados políticos. Acreditava-se que os imigrantes, após algum tempo de trabalho, retornariam aos seus países de origem. A investigação de Denys Cuhe (1999, p. 225), sociólogo, pesquisador do CERIEM-Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Relações Interétnicas e das Minorias na Universidade de Rennes, França, levou-o a afirmar que

Enquanto se considerava que a imigração era temporária, pois estava ligada a déficit de mão-de-obra, os imigrantes eram definidos como trabalhadores estrangeiros. As questões colocadas sobre este tema giravam em torno do trabalho [...]. Com o fim oficial da imigração, em 1974, descobre-se o aspecto durável da imigração, pois os imigrantes não voltam para casa apesar da crise de emprego que os atinge particularmente. Toma-se consciência que a imigração de trabalho se transformou em imigração de população. (CUCHE, 1999, p. 225)

Os países industrializados desenvolveram mecanismos de controle sobre a entrada de mão-de-obra imigrante – abundante e barata – para que esta pudesse ser controlada e descartada quando não fosse mais necessária. Mas o crescente empobrecimento dos países periféricos, “a distribuição cada vez mais desigual dos recursos no planeta” (ABAD, 1993, p. 23), não apenas alterou a procedência dos imigrantes<sup>52</sup> como fez com que esta alcançasse proporções alarmantes.

Quando os imigrantes se instalaram definitivamente nos “países de acolhida” com suas famílias e começaram a utilizar os serviços públicos, formar bairros, mobilizarem-se em torno de direitos à cidadania e mandar os filhos para as escolas, os governos começaram a formular políticas – baseadas em fortes aparatos de controle bem como em estratégias de

---

<sup>51</sup> Conforme Luis Abad (1993), o forte ritmo de crescimento econômico nos países desenvolvidos durante a década de sessenta, unido ao decréscimo em suas taxas de crescimento demográfico, dispararam a implantação de mão-de-obra estrangeira. Durante este período, a imigração atendia a uma demanda real dos países industrializados, essencial em seu processo de desenvolvimento. Segundo o autor, o capital viu nesta mão-de-obra excedente um recurso insubstituível para incrementar a mais-valia, não só pelos baixos salários relativos, mas também por seus menores custos de reprodução. Sobre esta questão, Callinicos (1995, p. 22) afirma que a dependência no trabalho imigrante provou ser uma característica estrutural do capitalismo avançado na segunda metade do século XX. No início dos anos de 1970 havia quase 11 milhões de imigrantes na Europa ocidental que vieram da Europa meridional ou das antigas colônias durante o *boom* das décadas de 50 e 60 do século XX.

<sup>52</sup> Os estudos de Abad (1993) corroboram as pesquisas realizadas por agências americanas mostrando que até o começo dos anos de 1980, 80% dos imigrantes que ingressavam nos Estados Unidos, Canadá e Austrália vinham de outros países industrializados; hoje, a maior parte da imigração é proveniente de países periféricos devido, principalmente, à distribuição cada vez mais desigual dos recursos no planeta. Mas, para o autor, não só a fome e a superpopulação explicam as pressões migratórias, há que se considerar também fatores como a instabilidade política, a degradação ambiental e as guerras.

multiculturalismo e interculturalidade –, para controlar estas populações, incluí-las em alguns direitos civis visando amenizar os conflitos (rebeliões, racismo, xenofobia) que a presença de muitos imigrantes pobres pode desencadear em um país servindo destas estratégias também como um elemento que contribuiria para com o retorno dos imigrantes aos seus países de origem.

Callinicos (1993, p.5) observava que uma característica marcante na política europeia desde as revoluções do leste europeu em 1989 tem sido o ressurgimento do racismo, tanto na formação não oficial dos partidos fascistas e racistas que têm conseguido recentemente ganhos eleitorais significativos (principalmente na França, Alemanha e Bélgica), quanto na forma oficial das tentativas orquestradas pelos governos europeus de restringir mais ainda a imigração, atacando, inclusive, o direito de asilo.

Os desemprego estrutural implementado nas últimas décadas, conflitos internos e a pressão dos movimentos migratórios sobre as sociedades industrializadas contribuíram com a elaboração de um discurso que denota preocupação com o pluralismo cultural. Bonal (2000, p. 9), analisando a questão dos imigrantes na Espanha, afirma que o multiculturalismo tem sido uma expressão reservada exclusivamente para identificar a resposta social e educativa necessária para fazer face às novas vagas de migrações procedentes dos países periféricos e cujo traço mais característico é o da diversidade étnica.

Nos discursos de alguns partidos de direita<sup>53</sup>, o estrangeiro trabalhador é culpabilizado pela crise do estado de bem estar social; para eles, a presença de grandes contingentes de imigrantes nos países desenvolvidos é o fator que impulsiona o desemprego, fazendo desencadear os conflitos inter-étnicos, manifestação de xenofobia, racismo e intolerância.

---

<sup>53</sup> Ver, por exemplo, o item “Imigração” no Programa do Partido Nacional Renovador de Portugal onde se lê “O PNR considera que a imigração em massa, fenômeno de que Portugal tem vindo a ser vítima sobretudo desde a década de 90, constitui uma verdadeira invasão, [...] Com efeito a imigração não gera riqueza, pois a maior parte do dinheiro que os imigrantes ganham é enviado para os seus territórios de origem. Cria situação de injustiça para os trabalhadores portugueses [...] aumenta a insegurança [...] crescem as redes de crime organizado estrangeiras [...] juntam fenômenos como o aparecimento de gangues étnicos compostos por jovens de origem africana. [...]” (PNR – Portugal. Imigração, 2005). O Jornal do Partido Britânico Nacional, *A voz da liberdade*, assim se refere à imigração: “Ao povo britânico nunca foi dada a oportunidade de votar se eles queriam que o U.K. se tornasse uma sociedade multicultural porque isso fragmenta a sociedade e gera conflito. O *British National Party* objetiva proteger e preservar a integridade cultural e étnica do povo britânico, os governos conservadores e trabalhistas nos últimos 30 anos têm permitido a imigração em grande escala para o U.K. proveniente do terceiro mundo contra os desejos claros do povo britânico. Agora importantes *experts* em estudo de população predizem que o povo britânico nativo será uma minoria em seu próprio país [...]. O BNP vai acabar com a imigração e estabelecer o assentamento daqueles que procuram asilo na Grã-Bretanha, [...] vai encorajar os imigrantes para retornarem aos seus países de origem étnica promovendo incentivos financeiros generosos para ajudar aqueles que desejam voltar para casa [...] The Voice of Freedom, n. 266, 1998 [...] Na França, o Partido da Frente Nacional presidido por Jean Marie Lê Pen afirma que *a imigração de contingentes pobres para o país é uma ameaça mortal para a França e para a sobrevivência dos franceses*. (II L’ immigration: inverser lo Courant, 2003) Disponível em [www.frontnational.com/doc\\_id\\_immigratin.php](http://www.frontnational.com/doc_id_immigratin.php). Acesso em 27 de outubro de 2005

Devido a estes acontecimentos, “da gestão da mão-de-obra estrangeira, passa-se então à gestão da diferença cultural, pois a paz social, supõe a paz cultural” (CUCHE, 1999, p. 226).

A política de “gestão”<sup>54</sup> da cultura foi promovida com o objetivo de orientar os imigrantes para retornarem aos países de origem. Conforme Cuche (1999, p. 227),

Ao “promover” a cultura dos imigrantes, os sucessivos governos deste período tentaram, através de todo o tipo de medidas de incentivo, provocar o regresso dos imigrantes a seus países. Não se deve ver nenhum tipo de contradição nesta atitude: “fechar” os imigrantes na sua diferença, reativar a “consciência” de sua cultura de origem faz parte também da iniciação ao regresso. (CUCHE, 1999,p.227)

Este fator mobilizou governos na busca de ações voltadas a controlar, tanto o processo migratório como as reações a ele. Torna-se necessário aprender a conviver com o diferente, com o “outro” e descobrir as vantagens, além de se dispor de uma farta mão-de-obra barata, que os imigrantes podem trazer. A propaganda feita pelo *Population Reference Bureau* de Washington, é um exemplo de como a política multicultural vem tratando a questão das diferenças étnicas:

A religião, a língua, a comida e os festivais são os pilares da identidade cultural [...] Os imigrantes enriquecem o sabor americano, graças aos bem-sucedidos restaurantes e outros estabelecimentos que atendem às necessidades dos imigrantes e dos que aqui nasceram. Por exemplo, a região metropolitana de Washington, D.C., possui prósperas comunidades vietnamitas, coreanas e etíopes que introduziram suas especialidades onde a dieta era tradicionalmente insossa. [...] a criação e a administração de pequenas empresas, e o investimento em mercados habitacionais inativos e bairros problemáticos, são duas maneiras pelas quais os imigrantes têm ajudado a revitalizar as cidades americanas. (SPAIN, 1999, p. 7)

Concomitante a este discurso a política de valorização da cultura, o multiculturalismo funciona também como uma estratégia ao regresso dos trabalhadores imigrantes mais pobres – aqueles que não conseguem pagar seguros privados tendendo a onerar os serviços sociais – aos seus países de origem. Juntamente com o fechamento das fronteiras, perseguições, prisões, deportações, crimes e do rigor para fornecimento de vistos, fomenta-se na escola a política da tolerância, da paz, do bilingüismo e do consenso revestidas de um caráter humanitário.

---

<sup>54</sup> Cf. Alisdair Rogers (2001) sobre os inúmeros programas criados (Gestion de las Transformaciones Sociales-MOST, COST, Comissão Europeia sobre Multiculturalismo e Integração Política nas Cidades Europeias) para controlar/gerir a diversidade.

Segundo Rogers (2001), junto com a política multicultural foi ampliada a militarização do espaço público e aumentadas as forças policiais para o controle social dos pobres bem como outros aparatos como câmaras de vigilância, empresas privadas de segurança, toques de recolher, por exemplo “nos bairros magrebies em Paris”, estilos de construção e arquitetura defensivos e outros, com a o argumento de que isto ocorre devido ao aumento do medo à delinqüência na cidade multicultural. Para este autor, a ampliação das leis de proteção à cidadania aos culturalmente diferentes pode não produzir um incremento súbito dos direitos à cidadania e não aumentar a tolerância em sua forma de exercê-los, uma vez que as comunidades étnicas da Europa estarão entre aquelas mais diretamente afetadas pela generalização da militarização.

Rogers (2001) afirma ainda que a política multicultural é compatível com os interesses do Estado de manter as condições de crescimento econômico mediante seus objetivos de atrair o capital flutuante internacional e elucida a falácia do discurso de respeito às culturas minoritárias ao descrever o interesse econômico e a exclusão, presentes nas políticas multiculturais em cidades dos Estados Unidos e da Europa. A investigação feita pelo autor demonstrou que:

“Detroit considerou a possibilidade de criar uma reserva indígena no centro da cidade com a esperança de que, permitindo o jogo neste lugar, se reativaria a economia. [...] Em Brisbane os comerciantes chineses se rebelaram contra o intento da cidade de impor-lhes um espaço cultural falseado e pouco autêntico. [...] Em Melbourne, as pequenas empresas reagiram contra as grandes empresas e as autoridades municipais quando estas se aliaram para “orientalizar” o espaço e fazer subir o preço dos terrenos [...] Em Los Angeles [...], uma cultura mexicana artificial, dirigida aos turistas tem negado um recurso vital para os numerosos pobres sem lugar, vagabundos, ou ilegais da cidade”. ( ROGERS, 2001, p. 206)

Estes e outros encaminhamentos da política multicultural em diferentes países ilustram o que muitos defensores desta política não querem perceber e nem dizer: que “o esperançoso e brilhante conceito do multiculturalismo tem sido politicamente utilizado para facilitar o investimento internacional e o desenvolvimento do capitalismo”. (MITCHELL, 1993, p. 267). E sendo este um sistema de produção altamente excludente e hegemônico, se perpetuado, continuará promovendo a manutenção deste estado de coisas, ou seja, o aumento da pobreza, da violência, da exclusão e da discriminação dos pobres e dos grupos diferentes culturalmente.

Nas últimas décadas tem sido construído e renovado constantemente (HUNTINGTON, 1993; PNUD, 2004), a retórica persuasiva de que os conflitos sociais são causados por questões culturais – divergências em termos de religião, vestimentas, alimentação – e não pela situação de miséria em que milhões de pessoas são colocadas neste sistema para servirem de massa de manobra e de mão-de-obra barata.

Dando destaque às heranças culturais dos grupos que compõem a sociedade, permitindo a estes postular legalmente estas singularidades e tendo a inclusão social como palavra chave, o multiculturalismo fomenta, então, uma política baseada em princípios de igualdade para convencer os grupos discriminados de que o diálogo intercultural e a inclusão de alguns membros das minorias étnicas – por meio das cotas –, juntamente com o reconhecimento dos elementos de suas culturas, resolverão os problemas da atualidade.

Para vários estudiosos (DIAZ & ALONSO, 1998; COBO, 1999; ROGERS, 2001), medidas compensatórias e ou assistencialistas implementadas pela política do multiculturalismo podem aprofundar ainda mais o preconceito e a discriminação aos grupos minoritários. Rosa Cobo (1999, p. 36) assevera que o multiculturalismo indiscriminado pode desembocar em um relativismo absoluto e na exaltação das diferenças sem atender de fato as importantes demandas destes grupos, pois, do ponto de vista sócio-político, o relativismo cultural indiscriminado conduz à segregação e ao gueto. Rogers (2001) alerta para o perigo muito real de que a criação de jurisdições mais extensas deixará os imigrantes e as comunidades étnicas em uma posição ainda mais diminuída, pois a fixação de fronteiras constitui um ato político e é devido a isto que pode servir tanto para integrar como para excluir ou marginalizar os pobres e os diferentes.

Na Europa, o conceito mais comum que orienta a política “humanitária” da diversidade cultural para a paz e a tolerância é a interculturalidade que tem sua adoção no final dos anos de 1970 como uma política de ação governamental para o tratamento com os imigrantes tendo grande inserção no discurso mediático e nas políticas educacionais.

Apesar de alguns autores (MUÑOZ SEDANO, 2001; CANDAU, V. M.; ANHORN, 2000) fazerem referência a diferenças entre os termos colocando o multiculturalismo como uma política de reconhecimento à presença de várias culturas em um mesmo país e a interculturalidade como uma política de diálogo entre as diferentes culturas, um termo é sempre recorrente ao outro e na maioria das vezes eles aparecem juntos com significados semelhantes. Fernandez (2003) explica esta questão afirmando que “Na maioria dos trabalhos de origem inglesa se utiliza o termo multicultural para denominar características e aspectos

sociais e educativos muito similares aos que no mundo latino se nomeiam com o adjetivo intercultural”. (FERNANDEZ, 2003, p. 15)

Ser intercultural, reconhecer a diversidade e valorizar a cultura de origem significa, nesta política, permitir o uso da língua materna em espaços públicos, promover a abertura de restaurantes com comidas típicas, realizar festas nas datas comemorativas de diferentes países, incluir símbolos nas fachadas do comércio em bairros de imigrantes, etc. Macedo e Bartolome (2000) estudiosos do tema, afirmam que embora haja benefícios no conhecimento desses traços culturais, tais procedimentos não são capazes de preparar para o enfrentamento das tensões e das contradições geradas pela coexistência de grupos diferentes em uma sociedade racista.

Da mesma forma que o multiculturalismo, a interculturalidade também tem na escola uma importante aliada para a disseminação de sua política. Segundo Muñoz Sedano (2001, p. 11), será papel da *escola intercultural* preparar os alunos para viver em uma sociedade onde a diversidade cultural se reconhece como legítima. Segundo o autor, o tema do pluralismo se faz presente nos programas escolares e nos projetos educativos para desenvolver nos alunos o gosto e a capacidade de trabalhar na construção conjunta de uma sociedade em que as diferenças culturais sejam consideradas uma riqueza comum e não um fator de divisão. Assim, os objetivos da escola na política intercultural são: reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social; contribuir com a criação de uma sociedade com igualdade de direitos e contribuir com o estabelecimento de relações inter-étnicas harmoniosas. Estes objetivos são fundamentados nos princípios de formação e fortalecimento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e co-responsabilidade social.

Este estudo informa que na escola intercultural os programas curriculares podem se apresentar em forma de *aditividade étnica*: agregam-se conteúdos étnicos ao currículo escolar sem nenhuma revisão ou reestruturação do mesmo; *programa bicultural ou bilíngüe*: parte-se da hipótese de que as crianças de minorias étnicas obtêm piores resultados porque recebem o ensino em uma língua que não é a materna, então, para melhorar o êxito escolar, organizam-se programas bilíngües por meio de um *programa de transição*: se reconhece a língua materna na escola como medida prévia ao ensino do idioma do país de acolhida; assim, na educação infantil e “no começo do primário”, a educação deve se dar na língua materna. Muñoz Sedano (2001) acrescenta que, em meados dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX podiam ler-se acaloradas defesas deste programa baseadas em supostas razões psicopedagógicas (de que

todo conhecimento é mais bem assimilado se relacionado com o conhecido, com as experiências prévias) ou em razões políticas.

Nesta política, os materiais didáticos têm incluído elementos de outras culturas e os professores são orientados para uma mudança de postura em relação aos alunos de outras culturas, presentes na sala de aula<sup>55</sup>.

Há também um vertiginoso investimento para pesquisas na área (SILVA, 2003). Universidades e centros de pesquisa de países europeus recebem verbas para estudos com a temática da imigração, do racismo e da tolerância, o que colocou, nos últimos anos, diversos grupos de professores preocupados com a temática da diversidade. Teorias foram formuladas para explicar o fenômeno da imigração e muitos intelectuais chegaram à conclusão de que uma forma politicamente correta de lidar com ele seria por meio da estratégia multicultural. O professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona Jorge Larrosa (2002, p. 71) diz que

O campo intelectual da educação (o que é composto pelos intelectuais da educação: os especialistas, os professores de universidade, os que escrevem livros, ditam conferências e cursos, os ideólogos do educativo, os que desenham políticas, os que falam em congressos, os formadores de formadores, os que trabalham nos despachos, os que saem na televisão, nos periódicos e revistas, os que têm autoridade para falar legitimamente, os que fazem carreira administrando o trabalho dos outros e conformando o sentido de suas práticas) tão interessadamente abertos a formular os “projetos do futuro”, tão dispostos sempre a dar respostas às inquietudes do momento, sobretudo quando são inquietudes morais, está começando a produzir quantidades enormes de bibliografia sobre o tema multicultural. (LARROSA, 2002, p.71)

A investigação de Ana Lucia Valente (1998) mostrou que a perspectiva europeia de educação intercultural – que pretende ser mais abrangente e humanitária afirmando pautar-se no “diálogo” entre as culturas –, com a intenção de superar o multiculturalismo, também esbarra em obstáculos de várias ordens, pois, segundo sua abordagem, a proposta de educação

<sup>55</sup>Manuel Méndez Santamaria (2004) com a pergunta “Que fazer com uma criança chinesa em nossa sala de aula?” Assim descreve a orientação dada aos professores em cursos de formação: a) **ignorá-la**, ou seja, convencer-se que não é verdade que ela está ali; b) **marginalizá-la**, dizendo: “olha, você aí, nós aqui e sem incomodar, certo?”; c) **assimilá-la**: “você não é chinês, só tem que se esforçar um pouco e perceberá que acabarão as diferenças”; d) **multiculturalizá-la**: “olha eu sempre admirei a cultura chinesa, assim o melhor é que continue falando e escrevendo em sua própria língua. A pena é que tenhas vindo para cá com a beleza que é seu país que desta forma vai ficar sem habitantes nativos”; e) **interculturalizá-la**: “temos a enorme sorte de ter Li Kun Chang entre nós. Ele necessita que todos lhes ajudemos a compreender nossa língua rapidamente, e de seu lado poderá ajudar-nos a compreender melhor como é o lugar de onde veio, como nos vê positiva ou negativamente, como nos sente e sobretudo nos oferece a oportunidade de exercer nossa hospitalidade e nossa solidariedade como grupo humano.



intercultural na Europa, ainda que seja pensada a partir do pressuposto de uma dinâmica de relações sociais, ao desconsiderar os contornos da sociedade capitalista atual, incorre no mesmo equívoco que imputa a outrem: limita-se a constatar o estado de “parceiros” culturalmente diferentes em conflito. “Sem que nessa proposta seja aprofundada a compreensão das razões históricas que determinam esse conflito e sendo desconsiderado o seu caráter desigual, torna-se difícil recuperar, em pensamento, o processo que institui essa situação, inviabilizando teórica e praticamente as propostas de intervenção” (VALENTE, 1998, p. 16).

A autora afirma que a compreensão das bases teóricas das propostas elaboradas pela educação intercultural se dá pelo conhecimento da tradição culturalista da antropologia norte-americana com seu relativismo cultural, salientando que tal corrente de pensamento representou um avanço em relação às perspectivas e evolucionistas do início do século XX, no entanto, ao propor a análise de aspectos da cultura, de sociedades diferentes do modelo ocidental, segundo sua lógica interna que seriam, então, relativos ao seu funcionamento, seus defensores muitas vezes incorreram nos mesmos equívocos que pretendiam superar. Para Valente (1998, p. 15)

Mesmo não se tendo um consenso sobre o que é a educação intercultural, existe uma perspectiva norteadora dominante que considera o terreno do intercultural despojado de contradições e conflitos. Prenhes de boas intenções, todas as propostas nessa direção são também carregadas de ingenuidade militante e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação conseqüente daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. (VALENTE, 1998, p. 15)

Diferentemente do que quer parecer, a interculturalidade não é uma demanda dos grupos étnicos, das minorias ou dos imigrantes – embora tenha assimilado muitas de suas bandeiras de luta –, é uma política emanada dos centros de poder que tem sua fundamentação no modelo de educação elaborado para os índios norte-americanos nas primeiras décadas do século XX (COLLET, 2003), e vem sendo disseminada, na atualidade, para outras regiões do mundo. Outros estudos corroboram esta tese afirmando que “a preocupação intercultural tem sua origem no desenho de ações e projetos de desenvolvimento educativos inovador e diferencial, promovidos por agências internacionais.” (MUNÕZ CRUZ, 2002, p.14)

Uma das estratégias da política do multiculturalismo e da interculturalidade é a de tentar articular desigualdade com diferença e estabelecer uma fabulosa plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das

minorias. Estas ações têm como objetivo ensinar a tolerância por meio de princípios e atitudes (orientações anteriormente contidas na extinta área de *educação moral e cívica*) e da constante aprendizagem de regras de convivência para que se possa viver harmoniosamente “em uma sociedade cada vez mais heterogênea e conflitiva” declara a catedrática de Psicologia Evolutiva e Educação na Universidade Caplutense, assessora do Ministério da Educação na Espanha, membro do Instituto de Prevenção da Violência e Luta contra a Exclusão desde a Adolescência, Maria José Diaz-Aguado (1995, p.165)

O estudo de Diaz-Aguado (1995) mostra que na escola intercultural, os alunos devem interagir o máximo entre si. O professor deve se colocar como um animador, um assessor na elaboração de um planejamento que favoreça o adequado desempenho das tarefas a serem realizadas em grupos diversificados, utilizando materiais e fontes de informação produzidas por *experts* em assuntos de sociologia, política, ética e outros temas.

Nas aulas, observa Díaz-Aguado (1995), o professor deve ensinar o relativismo e a neutralidade simulando situações de vida real entre os alunos para que estes – por meio do diálogo – se posicionem frente às questões do dia-a-dia, chamando a este procedimento de “modelo de aprendizagem cooperativa”. Neste “modelo”, o professor deve “pedir sucessivamente a cada um dos alunos para que representem a perspectiva contrária a sua, tratando de convencer aos demais [...] favorecendo assim, nos alunos, uma atitude reflexiva e positiva sobre os conflitos de sua vida cotidiana bem como sobre as possíveis soluções.” (DÍAS-AGUADO, 1995, p.174). O papel colocado na interculturalidade como um ardil em busca da integração para o consenso é evidenciado na afirmação da autora:

Nossa sociedade vive atualmente vertiginosas e profundas transformações para a multiculturalidade que exigem inovações educativas de similar envergadura. Como consequência do desajuste existente hoje entre as exigências que estas mudanças reivindicam e os esquemas disponíveis para responder a elas são produzidos graves problemas sociais. Dentre eles cabe destacar: a exclusão das minorias que se percebem diferentes, o incremento do racismo e da intolerância [...] ou alguns dos problemas que suscita a construção da União Européia”. Um dos principais postulados da educação intercultural reside no reconhecimento da necessidade de fazer compatível a igualdade de oportunidades que a integração escolar permite desenvolver, com o direito à própria identidade cultural [...] É, portanto, imprescindível que a escola adote uma perspectiva intercultural, reconhecendo ativa e implicitamente a cultura das minorias que pretende integrar. (DÍAZ-AGUADO, 1995, p. 164).

Mesmo com estas prescrições, autores observam que em Portugal, país europeu de grande contingente migratório e um dos primeiros a garantir em sua legislação (Constituição de 1974) o reconhecimento do caráter multicultural existente no país, a educação multicultural tarda a sair dos nichos acadêmicos e da militância pedagógica. Luís Souta (1999, p.3) alerta que “A multiculturalidade é reduzida à sua expressão mínima: está lá a expressão *educação intercultural*, a moda assim o recomenda, mas não passa de uma figura de retórica sem conteúdo concreto nas medidas de acção.”

Há, nos debates e políticas educacionais formuladas sobre estas bases, divergências que extrapolam a polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalidade. O professor de Teoria do Currículo na Universidade da Columbia Britânica no Canadá, John Willinsky (2002, p. 43) afirma que se os defensores do multiculturalismo procuram uma política do reconhecimento com base no respeito às diferenças e, assim, não estão tão distantes de seus melhores críticos. “Aqueles que não querem nem saber do multiculturalismo defendem o respeito às diferenças por meio da preservação e proteção da diversidade que, segundo crêem, define a nação”.

Investigando a construção do multiculturalismo como conceito no Brasil, Santos (2002) fez uma síntese<sup>56</sup> das diversas correntes do pensamento multicultural. Apresentando-as da seguinte forma:

*Multiculturalismo conservador* – esta vertente do multiculturalismo que corresponde ao neocolonialismo, ao retorno da tradição colonialista de supremacia do homem branco de classe média sobre os demais (não brancos) que se encontram em situação de inferioridade devido a suposta ausência de valores familiares e pela bagagem cultural/intelectual supostamente inferior. Neste sentido, a política dos conservadores continua sendo a da assimilação, pois esta funcionaria como uma porta de acesso à mobilidade econômico-social. Nesta concepção a educação tem um papel central que é o do ajuste social. Busca-se uma cultura comum por meio de uma ação padronizada na qual a pobreza, o sexismo, o racismo e os efeitos que podem ter no processo educacional são desconsiderados. Os problemas de aprendizagem se centram no aluno. Entendendo que as diferenças sociais causam divisões, os conservadores acreditam que a única forma de construir uma sociedade funcional é por meio do consenso, da busca de uma cultura comum. Para ser integrado a esta cultura comum o indivíduo precisa desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura e aceitar as normas culturais do país hospedeiro, isto é, da cultura dominante.

<sup>56</sup> As tentativas de síntese são válidas apenas para efeito didático. Vários autores discutem as diversas vertentes do pensamento multicultural. Para um estudo mais amplo ver McCarthy (1993), Semprini (1999), McLaren (2000) e Torres (2001).

*Multiculturalismo liberal* – nesta concepção de multiculturalismo acredita-se que os indivíduos de raças, classes e gêneros diferentes partilham de uma igualdade natural e uma humanidade comum. A ausência de oportunidades sociais e educacionais são os fatores que impedem a competição com equidade na economia. Os liberais não têm argumentos para negar a desigualdade inerente ao sistema de livre mercado, mas tentam neutralizá-la ocultando as relações de opressão que sustentam estas desigualdades. Acreditam que o mercado não pode evitar que existam miseráveis, excluídos ou marginais, mas o que se pode fazer é gerenciar adequadamente a miséria mantendo-a em um nível aceitável. Nesta versão, o currículo multicultural pluralista tem dificuldade de escapar dos eixos discursivos de mobilidade econômica, valores familiares, respeito à diversidade e construção da cidadania. Para Santos (2002), tanto quanto o multiculturalismo conservador, a proposta curricular multicultural liberal, atrelada à normatização eurocêntrica, também é assimilacionista. Tais modelos apóiam-se na concepção do relativismo cultural, traduzido em um discurso de reciprocidade e consenso. A idéia é desenvolver estratégias instrucionais/curriculares que promovam atitudes e interação transcultural que reduzam o antagonismo diante da diferença, busquem a “harmonia” para com a diversidade cultural, quer preparando grupos minoritários para a negociação cultural/social com a sociedade dominante, quer desenvolvendo nos grupos majoritários a aceitação de tal diversidade (SANTOS, 2002, p. 31). Um exemplo do multiculturalismo liberal é a inserção desta concepção na reforma educacional brasileira por meio da temática da Pluralidade Cultural contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos de 1990.

A autora afirma ainda que estas duas vertentes – o multiculturalismo liberal e o conservador – dão uma perspectiva de como o multiculturalismo tem sido tratado no Brasil. Tais modelos refletem a própria democracia liberal em que vivemos: uma democracia de consenso, de neutralidade, na qual as práticas antidemocráticas passam sem questionamento, mascarando as divisões de classe. Ambos os modelos, utilizam-se do princípio da aceitação da diferença para difundir uma mentalidade de convivência pacífica, associando desigualdade e diferença, com o objetivo de velar qualquer questionamento por uma sociedade menos injusta e desigual. No contexto educacional, tais modelos são aplicados ao currículo com o objetivo de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, do capitalismo contemporâneo. (SANTOS, 2002, p. 32)

*Multiculturalismo essencialista de esquerda* – a autora demonstra que nesta acepção, também chamada de multiculturalismo liberal de esquerda, a diferença se conecta a um passado histórico de autenticidade cultural onde a essência de uma identidade em particular

foi desenvolvida – uma essência que transcende as forças da história, contexto social e poder. A busca essencialista por autenticidade na identidade e história tem conduzido a um privilégio da identidade como base para a autoridade epistemológica e política. Em sua valorização do poder da autenticidade, os essencialistas, com frequência, assumem que somente as pessoas autenticamente oprimidas possuem agência moral, ou seja, têm autoridade de fazer críticas específicas por estarem em uma posição de agenciamento privilegiado e devem falar por si mesmas. Neste contexto, os essencialistas têm uma tendência de focar a atenção em uma forma de opressão, em detrimento de todas as outras. Para a autora, tal postura enfraquece a possibilidade de articulação de uma visão democrática que responda aos anseios e necessidades mais amplas de indivíduos e grupos pois está mais preocupada com a autoafirmação, do que com o esforço em construir, em aliança com outros grupos identitários, coalizões mais amplas em prol de uma democracia econômica, cultural e politicamente inclusiva. (SANTOS, 2002, p. 33)

*Multiculturalismo crítico e de resistência* – esta abordagem do multiculturalismo, é descrita por, McLaren (2000) da seguinte forma: “o que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...] mas, enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados”. (MCLAREN , 2000, p. 123) Para este autor o multiculturalismo crítico ou de resistência se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa – “não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes.” Nesta acepção, diferença é um produto da história, cultura, poder e ideologia.

Como se pode perceber, além da polissemia do termo, o multiculturalismo tem adeptos nos mais diversos segmentos intelectuais e militantes. Conservadores, neoliberais, pragmáticos, estruturalistas, progressistas, muitos, de uma forma conservadora ou crítica, vêem no multiculturalismo possibilidades de transformar/alterar o sistema por meio do reconhecimento da diversidade e da inclusão social.

Apesar das diferenças entre um tipo de multiculturalismo e outro, suas idéias são convergentes em diversos pontos. Esta convergência encontra explicação em seu próprio fundamento, sustentado pelo enfoque culturalista americano, o multiculturalismo não questiona e nem pretende transformar as estruturas que dão sustentação ao sistema de mercado. As principais questões sobre as quais se debatem os diversos multiculturalismos são

igualdade e diferença. O que tem centralidade no debate é a questão da possibilidade de ser igual sendo diferente. Segundo Kuper (2002, p.299)

Numa sociedade multicultural as diferenças culturais devem ser respeitadas, ou até mesmo estimuladas. A sobrevivência cultural representa o resultado dessa política. Tudo isso, obviamente parte de uma certa tradição europeia liberal, mas inevitavelmente levanta um problema para outra tradição política liberal predominante nos Estados Unidos, que se baseia no princípio de que todos os cidadãos são iguais perante a lei. Charles Taylor tentou encontrar uma base para conciliar essas duas tradições liberais, mas essa é uma tarefa inglória. Isso ocorre não somente porque a política cultural na verdade exige uma discriminação positiva, embora esse problema exista, mas também porque exige conformidade. Uma vez estabelecida uma identidade cultural, a pressão passa a ser viver de acordo com ela, mesmo que isto signifique sacrificar a própria identidade. (KUPER, 2002, p. 299)

A idéia de igualdade presente na discussão do multiculturalismo e da interculturalidade, embora não esteja explicitado, é a idéia de igualdade jurídica herdada das revoluções burguesas expressas na *Declaração dos Direitos Humanos* cujas bases se formularam no contexto da Revolução Francesa no período de 1789-1830 contra o regime de servidão da sociedade feudal, a favor de uma liberdade física por meio da qual os servos adquiririam o direito de ir e vir, não tendo que ficar restritos a uma gleba.

Findada a Revolução e estabelecidas as bases da sociedade capitalista burguesa na França, esta bandeira foi ampliada adquirindo outros significados – como o direito à liberdade de crença (para combater a hegemonia católica), de decisão (para combater os resquícios do poder aristocrático), de associação (contra as corporações de ofício que limitavam a produção no sistema feudal), de pensamento e de expressão (contra os dogmas religiosos que obstaculizavam o desenvolvimento científico) – que garantiriam a cidadania a todos.

Durante todo o período de consolidação e expansão das bases capitalistas de produção a democracia teve centralidade nos discursos tanto da direita como da esquerda. A crise instaurada nas últimas décadas do século XX impulsionou a ampliação das bandeiras dos direitos humanos e da cidadania incluindo a discussão sobre inclusão social concomitante ao reconhecimento e direito à manutenção da diversidade cultural. Embora a luta pela liberdade tenha sido fundamental no processo de transição do feudalismo para o capitalismo, não podemos nos esquecer do alerta de Souza (2004, p.11) sobre os interesses que predominam neste jogo: “Afirmar a diferença para legitimá-la enquanto desigualdade tem sido a bem sucedida estratégia do pensamento conservador de direita.”

Paralelamente ao contexto de crise e reestruturação do sistema capitalista no final do século XX, surgiram as chamadas novas teorias do conhecimento. Conforme Semprini (1999), nos últimos vinte anos a renovação epistemológica que teve início no pós-guerra desenvolveu-se nas direções mais diversas. “Cresceu o interesse pelos fenômenos cognitivos (Cicourel e Geertz), pelo papel dos sentidos e das interpretações na produção da ‘realidade’ e dos valores sociais (Baudrillard, Garfinkel), e a crítica de qualquer possibilidade de conhecimento unificado e objetivado do mundo (Derrida, Lyotard, Vattimo).” Para Semprini (1999, p. 82) o que está colocado no quadro da cognição é um coquetel, por vezes exagerado, dessas últimas posições, conhecido nos Estados Unidos como “*French Theory*” que serviu de fundamento teórico ao que é conhecido do outro lado do Atlântico por “teoria pós-moderna”.

Ao investigar o fundamento teórico do multiculturalismo, Semprini (1999) mostra que os principais centros de elaboração das teses multiculturais não são os departamentos de ciências sociais ou filosofia, mas os de literatura e estudos étnicos. Para ele, “o resultado é uma compartimentalização ainda maior de um debate teórico já subdividido no interior da comunidade acadêmica.” Semprini (1999) afirma ademais que o nível teórico deste debate é muito desigual e freqüentemente muito decepcionante sendo este fato, segundo o autor, derivado, sem dúvida, da atualidade da problemática e de seu caráter “militante”. Semprini (1999) observa ser “particularmente difícil para os pesquisadores, mesmo na produção científica de qualidade, distinguir a dimensão propriamente teórica da questão multicultural de seus desafios sociais e políticos.” (SEMPRINI, 1999, p.82)

O autor destaca quatro aspectos principais que constituem os pilares da epistemologia multicultural: a) *a realidade é uma construção*. A realidade social não tem existência independente das personagens que a criam, das teorias que a descrevem e da linguagem que viabiliza sua descrição e comunicação. Então, toda objetividade é uma objetividade “sob uma descrição”, que oferece apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade; b) *as interpretações são subjetivas*. Se a realidade não é objetiva, ela se reduz a uma série de enunciados cujo sentido e estatuto referencial estão amplamente condicionados pelas condições de enunciação, pela identidade e posição do emissor desses enunciados e de seu receptor. A interpretação é, então, essencialmente um ato individual. Se for coletivo, estará de todo modo enraizado num horizonte interpretativo e condicionado por competências de recepção que orientam a interpretação; c) *os valores são relativos*. A principal consequência do caráter radicalmente subjetivo e enunciativo da experiência é a impossibilidade de fixar um plano de objetividade que escape a esse condicionamento. Nesta acepção, a verdade só pode ser relativa, fundamentada numa história pessoal ou em convenções coletivas. Uma vez

constatada a relatividade da verdade, surge a necessidade de relativizar-se qualquer julgamento de valor, que não pode mais visar a adequação com uma objetividade evanescente. O julgamento só faz sentido no interior de uma configuração específica, mediatizada pela linguagem e dentro de uma formação discursiva;. d) *o conhecimento é um fato político*. Se as categorias e os valores sociais são o resultado de uma atividade constituinte, será necessário estudar não somente os mecanismos e as modalidades desta última, mas também as condições concretas nas quais surgem, as relações de força que estabelecem, os sistemas de interesse aos quais servem e os grupos que instituem, ou, ao contrário, marginalizam, ou mesmo neutraliza. O conhecimento não brota da relação entre um enunciado e uma determinada condição do mundo, mas do fato de impor como objetiva e neutra – e mesmo universal – o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras.

Para Semprini (1999) a desesperança que acometeu a muitos dos que lutavam e acreditavam na construção de um mundo justo e inclusivo – quando viram estes sonhos ruir após o fim do leste europeu, a queda do muro de Berlim, o fim da guerra fria, o conseqüente avanço das forças de direita e a miséria que se construiu em boa parte do mundo – promoveu a filiação apressada a uma retórica discursiva bem elaborada, bastante disseminada e amplamente acolhedora do pluralismo cultural.

Sob estas bases teóricas a política do multiculturalismo e da interculturalidade foi adotada pelas concepções de educação que imputam à escola o caráter de promotora da igualdade omitindo as questões reais da exclusão social e, ideologicamente, quer fazer acreditar que, freqüentando a escola, dialogando e aprendendo a conviver com a diversidade, os pobres e diferentes terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhes abrir a porta de acesso ao mundo da produção e das rendas.

A análise de Bonal (2004) sobre as funções que se quer atribuir à escola na atualidade revela que a crítica mais repetida centra-se na incapacidade da instituição escolar em dar resposta às transformações tecnológicas e produtivas, porém, não faltam também opiniões, freqüentemente vindas dos setores reacionários que acusam o sistema educativo de incapacidade para preservar os valores humanistas fundamentais que garantiriam uma convivência democrática. Para este autor o recurso à escola atua como mecanismo amortecedor do *mal estar social* e como bode expiatório a quem há de se exigir responsabilidades em momentos de acirrada crise econômica.

Paradoxalmente, em tempos de enorme desenvolvimento tecnológico e de renovação constante do saber, em tempos de discursos sobre



educação permanente e ao longo da vida, parece que o papel principal que tornamos a atribuir à escola é o mesmo que deu lugar ao surgimento dos sistemas educativos públicos [no início do século XIX]: o dispor de uma instrução com a autoridade moral suficiente para moldar as atitudes e as consciências dos cidadãos [...] Uma triste função em tempos de globalização. (BONAL, 2004, p.1)

Esta concepção liberal de educação abstraindo o real discursa sobre a necessidade da inclusão social por meio da educação – que agora pode contar com o auxílio da cultura –, sendo chamada a acabar com a discriminação, a violência, com a pobreza e promover a igualdade entre todos, mas, se não conseguir atingir estes objetivos, deverá, pelo menos, ensinar aos pobres e diferentes, excluídos, à convivência pacífica sendo tolerantes, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou, mas promete que se eles abraçarem o multiculturalismo e a interculturalidade poderão ser re-incluídos.

### **3.3 O multiculturalismo e a interculturalidade no Brasil: a apropriação dos temas**

*[...] os textos escritos, a propósito da educação intercultural, deixam de considerar de qual sociedade estamos falando. (Ana Lucia Valente, 1998)*

*Que significado pode ter o reconhecimento cultural, para as populações submetidas a forte exploração econômica ou relegadas para bairros miseráveis e massivamente excluídas de mercado de trabalho? (Michel Wieviorka, 1999)*

Quando a crise estrutural vivida pelo capitalismo atingiu fortemente os países periféricos, o Brasil era governado pelos militares que haviam contraído grandes empréstimos com os credores das economias centrais e tinha uma enorme dívida externa. Como o modelo desenvolvimentista foi atingido pela crise, o governo militar ditatorial enfrentava cada vez mais dificuldades em se manter no poder. Apesar dos assassinatos, deportações e perseguições aos “comunistas”, o movimento social se ampliava e eclodia com vigor, os sindicatos se fortaleciam e lutavam por reformas sociais. As mobilizações populares exigiam eleições diretas e a elaboração de uma nova Constituição – de caráter democrático – crescendo, também, as demandas internas por reformas na educação. Gonçalves e Silva (1998, p. 102). afirmam que

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, por meio dos movimentos sociais emergentes de protesto contra o regime militar, as reivindicações político-culturais – dos negros, índios, homossexuais, de mulheres – exigindo direitos iguais e o fim dos preconceitos reaparecem e são levadas para a Assembléia Nacional constituinte tendo, com a constituição de 1988, alcançado algumas vitórias. (GONÇALVES; SILVA, 1998, p.102)

Neste contexto as elites dominantes buscaram o consenso estendendo os direitos da cidadania e a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) adotou, então, um caráter democrático e pluralista. Este avanço legal contribuiu com a manutenção da direita no poder e, no início dos anos de 1990, o Brasil adotou o neoliberalismo como modelo econômico começando a adaptar a sociedade a seus parâmetros. A educação foi, neste sentido, um importante alvo de ajustes para atender ao objetivo educacional neoliberal de dirigir o processo educativo à formação de mão-de-obra apta ao trabalho com as “novas tecnologias”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 632) afirmam que

Em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação, lançadas na Conferencia Mundial de Educação para Todos, começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do *Plano Decenal de Educação para Todos*, em 1993, já na gestão do ministro da educação Murílio de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado. (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2000, p.62)

Esta reforma se consolidou nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Com o projeto: *Acorda Brasil, está na hora da escola*, este governo viabilizou um programa de ampliação de matrículas revigorando os dados da educação brasileira que se apresentavam de forma extremamente negativa tendo em vista a atender as orientações dos organismos internacionais, estabelecidas por meio de conferências<sup>57</sup> e reuniões preparatórias realizadas na América Latina no final dos anos de 1970 e decorrer de toda a década de 1980.

Criou-se uma cultura de números, a *promoção automática*, foi utilizada para combater o fracasso educacional. Os estudantes, tendo ou não desenvolvido a aprendizagem, deveriam constar da lista dos aprovados para contribuir com o aumento das cifras. Neste projeto os professores perderam ainda mais seu poder de decisão – conquistado no interior das lutas sociais contra a ditadura militar –, tiveram seus salários, que já é um dos mais baixos do

<sup>57</sup> Cf. Conferência Regional de Ministros da Educação e de Ministros do Planejamento e Economia da América Latina e Caribe realizada pela UNESCO na Cidade do México em 1979.

mundo, estagnados e foram colocados, por propostas pedagógicas (DUARTE, 2000) que acompanharam o projeto neoliberal, como meros facilitadores no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante à questão da diversidade cultural não foi diferente. O MEC, chamou para si, desde o início dos anos de 1990, a educação das minorias. Foram absorvidas as orientações dos formuladores da política educacional internacional e vive-se do processo do eterno refazer, um ir e vir, ou seja, da formulação e reformulação constante de propostas e encontros que geram um certo movimento bem como o envolvimento de pessoas ligadas aos interesses das minorias, dando a impressão de ação. Decorrida mais de uma década após o MEC ter anunciado sua nova política para a educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngüe em 1993, deparamo-nos com a seguinte notícia:

*MEC propõe pacto para formular nova política educacional para indígenas.* O secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural do Ministério da Educação, Ricardo Henriques, afirmou que pretende pactuar uma nova política nacional para beneficiar mais de 200 etnias, respeitando as diferenças culturais e lingüísticas. [...] (CLIPPING Educacional, 05/08/2004,)

Para a formulação de uma política de diversidade cultural nos anos de 1990, o Estado agiu em variadas frentes. Em 1996 a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça preparou, para discutir os temas sobre direitos humanos, um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos” no qual participaram importantes nomes da política – o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o vice-presidente, Marcos Maciel – e da ciência no Brasil – Thomas Skidmore, Luis Roberto Cardoso de Oliveira, Roberto da Matta, bem como *experts* norte-americanos – Michael Rosenfeld, Jonathan S. Leonard, George Reid Andrews, Anthony W. Marx e Ronald Walters – em formulação de políticas multiculturais.

A discussão destes “pensadores” girou em torno das possibilidades de se adaptar as políticas do multiculturalismo norte-americano à realidade brasileira evidenciando aquilo que vimos abordando neste trabalho: que as contradições assentadas em interesses de classes não podem ser superadas, mas as diferenças podem ser articuladas. E como afirmaram Diaz e Alonso (1998, p. 4), a integração das diferenças resulta em controle dos conflitos sociais mediante a vitimização e a assistência ao outro, que ocupará espaços previstos na nova ordem mundial para que não coloque em risco a estabilidade social do atual modelo de acumulação.

No evento, Anthony W. Marx (1997, p. 166) professor de ciências políticas no Amherst College em Massachusetts afirmou que

A discriminação racial e a desigualdade permanecem bastante evidentes no Brasil. A realidade da “democracia racial” está sendo posta em xeque, com ameaças à unidade, à estabilidade e ao crescimento nacional. Um conflito generalizado a partir da questão racial, por muito tempo postergado, pode ser finalmente inevitável, ameaçando romper a unidade nacional de forma bem mais contundente que os protestos negros nos Estados Unidos ou na África do Sul. Urge conter tal conflito pelo incentivo de políticas de unidade e harmonia nacionais de transposição das desigualdades e da sub-representação. A “democracia racial” pode manter-se como objetivo, a ser realmente implantado. De acordo com o provérbio, o Brasil deve “dar um dedo para salvar a mão”. [...] O Brasil precisa fazer da imagem que sempre vendeu de mobilidade racial e social uma realidade. Em parte, isso pode ser realizado por meio de esforços que não especificam a raça, dado que a larga proporção dos pobres são negros e, portanto, qualquer esforço de uma política social de redução da pobreza vai fazer progredir essa população. [...] (MARX, 1997, p.166)

Citando a reforma feita na África do Sul, o professor americano continua sua exposição afirmando a importância da educação com campanhas de alfabetização, treinamento e emprego e que, com a ajuda da experiência norte-americana, o Brasil poderá ter soluções específicas para a questão racial e formular sua política de redução da pobreza, sugerindo, por exemplo que “contratos de negócios entre firmas privadas e os governos devem exigir, em cláusula, que tantos postos devem ser ocupados por negros, incentivos fiscais podem proporcionar o aumento da contratação de negros” (MARX, 1997, p.166).

Embora as questões da situação dos negros e a discriminação racial na escola venham sendo discutidas no Brasil já há algum tempo como demonstram diversos estudos (Pinto, 1992; Souza, 2001; Gonçalves e Silva 1998), – nos quais se apontam, entre outras questões, a dificuldade de acesso e permanência das crianças provenientes de famílias negras e pardas na escola. – antes da reforma curricular elaborada pelo MEC nos anos de 1990, não se encontravam os termos multiculturalismo ou interculturalidade na literatura no Brasil, o que denota estarem ausentes das demandas dos movimentos sociais.

Em relação aos povos indígenas, evidencia-se situação similar. Tendo em vista as novas metas das políticas educacionais internacionais para as minorias étnicas, “os governos nacionais realizaram as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas” (MONTE, 2000a, p. 119),

Uma pesquisa feita por Canen *et al* (2000, p.1) revela que

[...] o debate sobre a pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafios a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, “deficiências”, padrões culturais e outros. [...] De fato, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos e espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem com força.

Gonçalves e Silva (1998, p. 40), confirmam a emergência de pesquisas com esta temática.

Hoje já temos bons programas de pós-graduação em educação multicultural, currículo e formação de professores na ótica da diversidade cultural. O nosso temor, em 1998, de que um projeto de educação multicultural no Brasil ficaria comprometido se dependesse da produção acadêmica nacional, na época insuficiente, foi se dissipando em consequência do aumento do número de pesquisadores que têm se voltado para o tema.

Estes estudos mostram que, no final dos anos de 1990 começou a existir por parte dos pesquisadores latino-americanos e brasileiros um interesse pelo tema do multiculturalismo e da interculturalidade e sua introdução na política educacional do continente, porém a apropriação de estratégias – criadas para solucionar conflitos sociais em outros países – pela política educacional brasileira não é vista por todos como um avanço, devendo ser refletida com profundidade pois o Brasil, como outros países da América Latina, tem suas especificidades histórico-culturais.

Williamson (2004, p. 24), professor do Departamento de Educação na Universidade da Fronteira em Temuco, Chile, coordenador nacional do Programa de Educação Intercultural Bilíngüe do Ministério da Educação do Chile afirma que o multiculturalismo é um conceito difuso e está sendo assumido como um novo “indigenismo assimilacionista” pelos aparatos do Estado, “não é uma demanda indígena, senão do Estado, dos intelectuais e dos organismos internacionais.” (WILLIAMSON, 2004, p. 24)

Importantes questões estão sendo levantadas por alguns intelectuais que investigam os fundamentos da política de diversidade cultural no Brasil. O estudo do antropólogo da Universidade de Brasília, Gustavo Lins Ribeiro (2000, p. 9) atesta que “[...] pela via do

multiculturalismo norte-americano chegaremos onde sempre estivemos, ou seja, no *mito da democracia racial* e, para muitos de nós, na luta anti-racista, mas sem solucionar o problema do acesso à modernidade e ao poder para a grande multidão de despossuídos de nossos países.” (RIBEIRO, 2000, p.9)

O autor afirma que o multiculturalismo, definido no contexto norte-americano de construção do consenso para um novo pacto nacional, não pode ser trasladado mecanicamente à América Latina, sobretudo a países onde as “ideologias de mestiçagem” foram ou são funcionais na construção ou consolidação da nação.

[...] não se pode negar as grandes diferenças entre situações como a norte-americana e a brasileira. Em um país de mestiços como o Brasil, existe o “mito da democracia racial”, da participação equânime dos índios, negros e brancos na cultura nacional, um mito antigo que fala do desejo por justiça social, mas através da linguagem, da aceitação da condição de mestiço. Em um país de segmentação étnica rígida como nos Estados Unidos, existe o “mito do multiculturalismo”, um mito que fala igualmente do desejo por justiça social mas através da delimitação de fronteiras étnicas nítidas em uma nação onde a condição de mestiço nunca se colocou como uma realidade social, política ou cultural. (RIBEIRO, 2000, p. 9)

Como se tentou evidenciar neste estudo, existem profundas diferenças entre as questões postuladas pelo movimento civil americano na década de 1960, pelas questões que envolvem os imigrantes pobres na Europa a partir de meados dos anos de 1970 e os problemas vividos pelos povos indígenas no Brasil.

Gonçalves e Silva (1998) advertem que na América Latina os grupos que reivindicam o reconhecimento de seu patrimônio cultural são justamente aqueles que construíram nações nas quais vivem, o que os coloca em uma situação muito diferente daqueles que, por um motivo ou outro, tiveram de imigrar para os países europeus, tendo de acomodar-se ou adaptar-se a nações consolidadas nas quais se sentiam estrangeiros.

Tendo sido o multiculturalismo formulado para atender as reivindicações de dois grupos dominantes que disputavam a centralidade do poder – caso do Canadá – ou ainda para minimizar os conflitos provenientes da segregação racial – caso dos Estados Unidos –, mas que não envolviam questões de posse de suas terras e nem de sobrevivência física, como é o caso das reivindicações indígenas no Brasil, torna-se difícil visualizar como esta política, cujas bases se sustentam muito mais em retóricas discursivas do que em ações concretas, pode contribuir com a melhoria da situação dos povos indígenas no Brasil. Cabe lembrar Bourdieu e Wacquant (2000, p. 3):

[...] o multiculturalismo leva consigo para onde é exportado três vícios do pensamento nacional norte-americano que são (a) o “grupismo”, que reifica as divisões sociais, canonizadas pela burocracia estatal, em princípios de conhecimento e de reivindicação política; (b) o populismo, que toma o lugar da análise das estruturas e dos mecanismos de dominação pela celebração da cultura dos dominados e de seu “ponto de vista” — alcançado a nível de proto-teoria em ato; (c) o moralismo, que é obstáculo à aplicação de um materialismo racional sadio na análise do mundo social e econômico e nos condena a um debate sem efeito nem fim sobre o necessário “reconhecimento das identidades” enquanto, na triste realidade do cotidiano, o problema não se situa de forma alguma nesse nível. (BORDIEU; WACQUANT, 2000, p.3)

Os povos indígenas têm procurado “dialogar” com os grupos dominantes há mais de 500 anos por meio de enfrentamentos e ou alianças. Durante todo este período têm tentado se manter vivos e lutado contra a exploração de sua força de trabalho, roubo de suas terras, dominação e imposição da cultura hegemônica.

Mesmo que o termo que predomine na política indigenista brasileira seja o da interculturalidade, com suas propostas otimistas que defendem o “diálogo” nas relações entre os grupos minoritários e a sociedade dominante, há que se observar, segundo Bonal (2000, p. 23), que,

A falta de poder dos grupos minoritários dificulta e impede mesmo a possibilidade de negociação cultural. As conseqüências desta situação projetam-se num discurso e numa política educativas estruturadas sobre uma lógica de dominação-subordinação que exerce inevitavelmente uma violência simbólica sobre os grupos minoritários. (BONAL, 2000, p. 23)

Para o autor, a recontextualização educativa do multiculturalismo, longe de favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo que incorpore as diferenças culturais de modo a permitir o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, neutraliza a dimensão social da diversidade e reduz este conceito à sua dimensão individual.

A maior parte dos autores que discutem o multiculturalismo e a interculturalidade na educação, pouco mencionam a nova estratégia de expansão e acumulação do capitalismo e a concentração de renda que cada vez mais diminui o número de pessoas que dominam a riqueza produzida no mundo aumentando, conseqüentemente, seu poder de decisão. Os estudos centram-se na problemática do necessário reconhecimento da diversidade cultural, defendendo que os sistemas de ensino devem adotar posturas democráticas e tolerantes em

relação às diferenças e que a escola seja o instrumento implementador desta proposta de tolerância, reconhecimento, convivência e respeito ao “outro”.

Além de ter absorvido, – “e toda a absorção tem sua medida desarticuladora”, – as reivindicações que vinham se fortalecendo desde o final dos anos de 1970, na organização dos povos indígenas, a política de uma sociedade multicultural com sua educação intercultural, iniciada nos anos de 1990 pelo Ministério da Educação, tem sido mais uma promessa e menos uma resposta as reais necessidades dos povos indígenas no Brasil. Kokotovic (2000, p. 294) afirma que

As celebrações pós-modernistas da diferença cultural não levam em conta a desigualdade estrutural e por isso não servem para enfrentar a concentração do poder econômico e político que tem efetuado a reestruturação neoliberal do capitalismo transnacional. (KOKOTOVIC, 2000, p. 294)

A adoção da estratégia do Estado mínimo (mínimo em realização de ações sociais e máximo nas intervenções a favor da classe que detém os meios de produção), imposta pela reestruturação neoliberal, foi extremamente nociva para os pobres. No Brasil a privatização e o desvio de verbas públicas para a iniciativa privada promoveram o aprofundamento das desigualdades sociais e aumento da pobreza ampliando assim a *exclusão*<sup>58</sup>. No caso dos povos indígenas – que figuram em todas as estatísticas de extrema pobreza<sup>59</sup> – o sucateamento da FUNAI levou a retirada ou redirecionamento<sup>60</sup> das verbas anteriormente investidas na assistência aos índios, o que tem, em muitos casos, promovido uma maior pauperização desta população.

Reconhece-se que mostrar a inadequação da política do multiculturalismo e da interculturalidade, bem como seus limites à educação indígena, não é empreitada fácil por vários motivos. Primeiro, porque os conceitos, além de serem novos, sofisticados, atraentes, sedutores e darem a idéia de serem democráticos, são esperançosos e soam muito bem aos ouvidos. Segundo, porque estão no auge da moda, na mídia e fazem parte da retórica discursiva de muitas lideranças de movimentos sociais, governos, dirigentes dos organismos

<sup>58</sup> Cf Pochmann e Amorin (Orgs.) Atlas da Exclusão Social no Brasil (2003)

<sup>59</sup> Cf. “Pobreza cresce na América Latina” (2004) Reportagem publicada na *A Página da Educação de Portugal* (v.13, n.136, julho de 2004, p.29) onde se afirma: “o que mais preocupa os especialistas é o aumento da pobreza nos setores mais vulneráveis da sociedade latino-americana, entre eles os idosos, as mulheres, os indígenas e, principalmente, as crianças”

<sup>60</sup> Cf matéria “*Funai diz que o dinheiro foi para a UNESCO*”. FUNAI-Núcleo de Imprensa/SCS, publicado no Correio do Estado, MS em 18 de março de 2005.



internacionais, intelectuais (críticos e conservadores) e organizações não governamentais dos mais diferentes credos.

Quando o termo cidadania multicultural é referido sugere a existência de uma ampliação, para diversas dimensões, dos direitos à cidadania, principalmente àqueles cujos direitos sempre foram negados. Contudo, as evidências levam a perceber a falta de conceitos seguros e de empiria que confirmem esta idéia. Raríssimos estudos apontam, por exemplo, a opinião dos professores sobre esta política. O estudo de Bonal (2000, p. 22), que teve esta preocupação, evidenciou que “o professorado” interpreta geralmente a aplicação desta reforma intercultural como um retrocesso na consecução dos objetivos de transmissão e aquisição do conhecimento.

Para Kokotovic (2000, p. 290), ao exaltar as diferenças, o multiculturalismo perde de vista o sistema como totalidade articulada e “o conceito de totalidade contraditória, por sua vez, nos permite não só destacar – ou celebrar – as diferenças, senão descobrir que muitas delas encobrem desigualdades, injustiça, marginalização e exploração.”

Para outra estudiosa do tema, o multiculturalismo, na medida em que repousa sobre uma representação completamente outra da diferença cultural, é mais um perigo do que uma resposta convincente. Sua opinião é a de que, “seria melhor, neste caso, inventar outro vocabulário ou redescobrir categorias mais clássicas, no centro das quais se situam as noções de sujeito e de democracia.” (WIEVIORKA, 1999, p. 43)

Ainda que muitos grupos culturais estejam alerta e se movimentando em relação aos seus direitos, tendo, por isso, conseguido se fazer ouvir em várias instâncias decisórias, é imperativo lembrar, com Ahmad (1999, p. 66), que “nenhuma luta contra o racismo ou qualquer outro tipo de opressão coletiva é possível sem alguma concepção de universalidade”.(AHMAD, 1999, p.66)

Na parte seguinte do deste estudo, tentaremos evidenciar como é imperiosa esta idéia de universalidade nas lutas pela emancipação uma vez que a tentativa dos organismos internacionais que representam os interesses das economias centrais é introduzir uma política educacional internacional hegemônica e padronizada instituindo assim seu “novo” projeto civilizacional (RIZO, 2005) baseado na defesa da diversidade cultural e da autonomia do sujeito.

## 4 A nova expansão do capital e a política educacional dos anos de 1990

*Propor nos documentos o que não se viabilizará na prática é a grande jogada dessa política.* (Evangelista & Shiroma, 2004)

A crise estrutural do capitalismo representada pelo aumento do preço do petróleo, recessão, declínio nas taxas de crescimento econômico, aumento das taxas de inflação e crise fiscal do Estado, configurada na década de 1970 com o fim da *era de ouro* do capital e o declínio do chamado socialismo real, criaram as condições para que o projeto do neoliberalismo<sup>61</sup> se afirmasse como dominante.

As economias centrais recorreram às reformas propugnadas por esta ideologia alegando que assim se consolidaria a democracia e retomaria a capacidade de crescimento do capital. Estas reformas compreendem a privatização (transferência de patrimônio e ativos públicos produzidos pelo Estado para empresas privadas), a desregulamentação e a liberalização das economias, a elevação das taxas de juros e o rebaixamento de impostos sobre rendimentos altos, a flexibilização dos mercados com abertura ao capital estrangeiro e internacionalização do mercado interno, a criação de maciças taxas de desemprego e ataque às legislações trabalhistas para rebaixar os salários enfraquecendo as organizações sindicais e a diminuição das responsabilidades do Estado com as questões sociais. Tal processo configura o que Oliveira (2005, p.282) denomina de nova regulação econômica. Para a autora, “a sociedade que se desenvolve a partir de então permanece, contudo, sendo organizada de forma rigidamente hierárquica, fundada na exploração e repleta de injustiças sociais”.

Anderson (1995), observa que o neoliberalismo é um movimento ideológico de proporções mundiais como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Originado da

---

<sup>61</sup> As idéias neoliberais foram desenvolvidas, em princípio, pelo economista austríaco Frederick Hayek no final dos anos de 1940 como uma crítica à política econômica keynesiana e ao modelo do Estado protetor, o *estado de bem estar social*. Findada a Segunda Guerra Mundial, Hayek funda em 1947 a *Mont Pelerin Society*, uma organização internacional dedicada a restabelecer o liberalismo clássico de Adam Smith e a sociedade livre, com sua principal instituição, o livre mercado. Para Hayek a política do *bem estar* causa constrangimento ao livre mercado, à riqueza e infringe os direitos dos indivíduos. Na ideologia neoliberal o mercado é a lei social soberana e regulador das relações sociais sendo o Estado instado a recuar de sua função de atender as reivindicações oriundas de movimentos sociais, pois isto os fortaleceria criando antagonismos políticos que inviabilizariam os interesses da sociedade de mercado. Harvey (2004) afirma que o neoliberalismo como doutrina político-econômica remonta ao final dos anos de 1930 sendo radicalmente oposta ao comunismo, ao socialismo e a todas as formas de intervenção ativa do governo para além de dispositivos de garantia da propriedade privada, das instituições de mercado e da atividade dos empreendedores, tendo começado como um conjunto isolado e em larga medida, ignorado de pensamento ativamente moldado na década de 1940 por Friedrich Von Hayek, Ludwig von Mises, Milton Friedman e Karl Popper. “Reunindo recursos oferecidos por corporações que lhe eram simpáticas e fundando grupos exclusivos de pensadores, o movimento produziu um fluxo constante mas em permanente expansão de análises, textos, polêmicas e declarações de posição política nos anos 1960 e 1970”. (HARVEY, 2004, p. 130)

crítica ao *Estado de bem estar social*<sup>62</sup>, este projeto teve como princípio promover o redirecionamento das verbas públicas para os setores privados. As mudanças estruturais desencadearam-se com o primeiro choque do petróleo em 1973. Este acontecimento foi diagnosticado pelos países centrais como uma crise do modelo de crescimento e da governabilidade das democracias ocidentais. Harvey (2004, p. 130) assinala que “O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e em poucos anos a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha por sobre as instituições e passara a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão porém mais tarde em boa parte da Europa e do mundo”.

O neoliberalismo tendo sido um projeto adotado como política de “saída da crise” mobilizou tecnologias da informação e de comunicação, de liberalização do comércio, de movimento de capitais e ajustes estruturais, flexibilidade de empresas, acordados por meio da instalação do clube das economias centrais iniciado com a reunião proposta pelos Estados Unidos com a França, Japão, Reino Unido e Alemanha, em 1973 (G5), ampliado para (G7) em 1977, com a inclusão do Canadá e da Itália, e depois para (G8) em 1991, com a entrada da Rússia no grupo. Este “clube” organizado em torno dos interesses das economias centrais, realiza cúpulas anuais para resolver assuntos de negócios. As decisões tomadas são adotadas como orientações pelo FMI – Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial no encaminhamento da economia internacional e de políticas públicas destinadas aos mais vulneráveis uma vez que o desemprego, a pobreza e a exclusão, são vistos como os custos que a sociedade tem que pagar para que haja crescimento econômico. Aos mais vulneráveis os Estados teriam consignadas linhas de financiamento internacional com o Banco Mundial a serem destinadas, especificamente às políticas de assistência.

---

<sup>62</sup> O estado de bem estar social, *Welfare State*, foi uma política norte americana elaborada no governo de Franklin Roosevelt no decorrer de seus quatro mandatos (1933-1945) inspirada nos estudos dos economistas da Escola de Keynes na qual se defendia a necessidade de intervenção do Estado na economia a fim de diminuir os conflitos sociais oriundos das lutas históricas dos trabalhadores contra a exploração capitalista, organização sindical, formação de partidos políticos de esquerda. No limiar do século XX, a Revolução Russa, cujo fundamento ideológico teve inspiração marxista, o avanço do socialismo no Leste Europeu bem como a Revolução no México que, mesmo não tendo esta inspiração, tinha forte base rural, camponesa e indígena, exibiu um processo de intensas lutas que forçaram os países capitalistas a buscar estratégias de consenso para somariam às de coerção. No final da Segunda Grande Guerra, os Estados Unidos por meio de um programa de recuperação econômica, o Plano Marshall, promoveu um forte investimento na economia, infra-estrutura (indústria de base e de transformação) para a revitalização do capitalismo, concomitante ao desenvolvimento de um programa de políticas públicas populares, com permissão à sindicalização, elaboração de legislações trabalhistas protetoras do trabalho livre pois os economistas da escola de Keynes afirmavam que os salários incentivariam o consumo estimulando a produção. No Brasil este foi o período de aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho e no tocante à questão indígena foi o período em que se realizou o Congresso Indigenista Interamericano (1940), no México, em que se recomendou o estabelecimento do Dia do Índio (19 de abril) com celebrações e divulgação das culturas indígenas na escola. Na ocasião foram recomendadas, aos governos de todos os países da América Latina, normas necessárias à orientação de suas políticas indigenistas. (BRASIL, Decreto 36.098/1954)

Os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, deram início à implementação da reforma neoliberal objetivando garantir a reprodução do capital e a acumulação flexível (HARVEY, 2004), estendendo-se para diversos campos além da economia, atingindo a sociedade e, principalmente, o Estado. “Chamada pelo Banco Mundial de *reforma estrutural*, na verdade se trata de um conjunto de medidas econômicas, políticas e institucionais, pensadas para atuar a longo prazo e para conseguir mudanças profundas na sociedade” (DÁVALOS, 2003, p.7). Sob o argumento da “crise da dívida externa” nos anos de 1980, esta reforma foi imposta pelo FMI e Banco Mundial a todos os países devedores forçando-os a “voltarem sua produção para as exportações e adotarem cortes nos seus orçamentos, medidas estas que afetaram principalmente as áreas sociais, nutrição, saúde, educação e bem-estar da população” (SIQUEIRA, 2001, p. 13). Com estas medidas, os países periféricos tornaram-se mais dependentes do capital financeiro cujo acesso só é possível para aqueles que cumprirem rigorosamente as determinações destes organismos – centro hegemônico de poder – realizando as mudanças prescritas em suas legislações, restando pequena possibilidade de autonomia uma vez que são praticamente impedidos de formular suas próprias políticas.

Enquanto o Estado se fortalece nas economias centrais exercendo um papel fundamental na privatização, manipulação de sistemas de crédito, substituição da agricultura familiar por agronegócios, promoção de corporações, repressão às lutas sociais, incentivo ou cooptação de organizações não-governamentais<sup>63</sup>, invasões, guerras que visam a expropriação para a acumulação (HARVEY, 2005), a retórica neoliberal divulga a idéia de enxugamento e diminuição do Estado (o estado mínimo). Segundo Batista (2001, p. 16),

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios.

---

<sup>63</sup> Sobre as organizações governamentais, Harvey (2005, p. 137) afirma que embora algumas advenham de tradições religiosas e humanistas do Ocidente, outras foram criadas em nome da luta contra a pobreza, mas foram fundadas por grupos que buscam ativamente a proliferação das práticas de troca de mercado. “Esses movimentos não apenas são incipientes como muitas vezes exibem contradições internas, como é o caso em que as populações indígenas reivindicam a devolução de direitos de propriedade a áreas que os ecologistas consideram crucial manter fechadas para proteger a biodiversidade e evitar a destruição do habitat. E, em parte devido às condições peculiares que fazem surgir esses movimentos, sua orientação política e suas formas de organização também se afastam ponderavelmente das que se organizavam tipicamente em torno da reprodução expandida”.

O corte dos gastos públicos do Estado com o bem estar social e o redirecionamento destes recursos para a classe dominante é o que Siqueira (2000) chama de *medidas para ajudar a ampliar os benefícios dos ricos*, tais como impostos regressivos, isenções para multinacionais ou esquemas de empréstimos para salvar bancos privados. “Para o pobre, a necessidade declarada é a de prover micro-créditos e redes de serviços básicos mínimos, enquanto que para os ricos, continuam assegurados a circulação livre e a alta remuneração para o capital financeiro, as isenções de impostos, os esquemas de impostos regressivos, a oferta de terrenos para a instalação de indústrias e grandes conglomerados comerciais, a evasão em paraísos fiscais ou através do uso de truques contábeis, como o comércio intra-firmas.” (SIQUEIRA, 2000, p.13)

O estudo de Macedo e Bartolome (2000, p. 110) afirma que, ao se realizar um exame detido do sistema de impostos atual, nos Estados Unidos, pode-se compreender o modo como o Estado está empreendendo uma “obstinada luta de classes” para beneficiar as grandes corporações por meio do abatimento em impostos das grandes corporações. Uma delas é a *Corporation Chase Manhattan* com sede em Nova York. *Chase* é uma companhia aparentada com o *Chase Manhattan Bank*, a instituição bancária mundial. Segundo o estudo, durante os anos de 1991 e 1992, *Chase* apresentou lucros brutos de 1,5 bilhão de dólares. A companhia pagou 25 milhões de dólares em impostos por lucro, o que significa uma cota pura de impostos de 1,7%. Nesses anos a cota oficial de impostos era de 34%. Outra grande corporação citada pelos autores pagou menos de 0,5% de impostos neste período enquanto operários e demais trabalhadores, com renda entre 13 e 15 mil dólares anuais, pagaram impostos com uma cota de 7,2%, o que significa um percentual quatro vezes maior.

Depreende-se daí que a política do estado mínimo, da diminuição dos gastos do Estado e da racionalidade técnica tão defendida pelo *marketing neoliberal* visa, exclusivamente, combater as conquistas sociais dos trabalhadores e aumentar a concentração da riqueza e do poder nas mãos da classe dominante única maneira de salvaguardar a ordem do capital. No entendimento do economista Manoel Malaguti (2000, p. 61):

Seja por meio da construção de uma infra-estrutura de transportes que diminua o custo de deslocamento das mercadorias, de hospitais públicos que reduzam as ausências ao emprego, da criação de uma polícia e de um exército que garantam a propriedade privada, de tribunais que zelem pelo cumprimento dos contratos, de escolas fundamentais que instruam – sem formar – a força de trabalho requerida pelas empresas [...] Sempre e quando a isso se ativer, a intervenção do Estado é desejável e benéfica. Caso contrário, dizem os liberais, ela deve ser considerada indevida, excessiva e perigosa.

Na análise de Siqueira (2000), com os desmembramentos desta política os países periféricos, dependentes, nunca poderão ter uma tecnologia avançada ou pensar em desenvolver ciência, assim como produtos, rendas e pensar próprios, relacionados com seu ambiente social, cultural, geográfico, religioso, étnico e político. Os cortes adicionais e as medidas de severidade fiscal e administrativa a estes países permitem mínimas concessões, tais como educação básica, para evitar o crescimento populacional e a insubordinação social.

Se os países mais pobres só puderem vir a ter projetos aprovados pelos “passos” definidos pelo Banco, eles precisarão importar – ou esperar pelo “serviço” de entrega para trazer – um pacote educacional completo, caro e descontextualizado [...] Isto significa, que a capacidade local para criar e propor currículos, cursos, avaliação (e não testes ou medidas) baseados na realidade sócio-cultural será bastante afetada, certamente criando mais dependência e uniformidade. (SIQUEIRA, 2000, p. 17)

O estudo de Bonal (2000, p. 11) demonstra que esta dependência gera um tipo de planejamento educacional mais centrado no *marketing* (estratégias para acessar financiamento internacional) que na racionalidade da *coisa pública*. Os programas de ajuste estrutural não só reduzem a autonomia nacional para estabelecer as melhores estratégias de política pública, mas impõe, direta ou indiretamente, uma determinada orientação política a estas reformas.

Nos anos de 1990 os centros do poder internacional formularam a política educacional para obter o controle sobre as decisões educacionais dos países periféricos colocando a escola a serviço dos interesses da economia de mercado. Esta reforma tem como objetivo político alcançar o consenso, controlar os conflitos sociais fazendo da educação uma via estratégica para que a democracia liberal, leia-se sistema capitalista, possa continuar sua existência e reprodução. Para tanto, é imprescindível a busca da coesão social expressada nos documentos e nas orientações destes organismos que divulgam suas idéias por meio de conferências, reuniões técnicas, *mass mídia* tendo a academia como local estratégico.

Úrzua & Puelles (1996, p. 134) pesquisadores que assessoram a OEI<sup>64</sup>, explicitam estes objetivos,

[...] a freqüência à escola contribui para que os jovens desenvolvam uma cultura cívica democrática que, ainda que seja crítica ao sistema social e político, não tem uma visão catastrófica do futuro; sejam tolerantes, concedam importância à igualdade e rejeitem as formas autoritárias para resolução de conflitos.

Este projeto não está falando de qualquer escola, a referência é à escola cuja política foi elaborada pelos centros de poder, retirada da proteção do Estado e delegada à população que a administrará por meio de associações, organizações não-governamentais e outras. Segundo Rizo (2005, p. 13)

A transferência de poder aos cidadãos é um marco democrático para que se imponha à estrutura educativa a personalidade da população. Neste contexto, o povo faz a escola funcionar de si para si. [...] Ao mesmo tempo, no processo de descentralização do Estado, o PES-Planejamento Estratégico Situacional. [Modelo de planejamento para sistemas descentralizados] é importante porque delega responsabilidades de um setor social a outros atores, fazendo com que o Estado se desembarace de atividades que o tornam lento, podendo se dedicar à economia. Porém, o PES exige uma população acostumada ao exercício democrático e sujeitos altamente reflexivos, de acordo com os modelos postulados por Delors. Sua viabilização torna-se problemática em todos os países da América Latina e Caribe, cuja população apresenta quadros de grande pobreza, abandono, inclusive de carências educacionais básicas.

A política da privatização fez com que o governo desencadeasse um ataque sistemático ao serviço público, principalmente à educação, desqualificando-a, com o objetivo de abrir espaço para o setor privado possibilitando, assim, a descentralização e novos investimentos para garantir as condições de permanência do capital internacional. “Os

---

<sup>64</sup> Cf. Tendo sido criada em 1949 “A organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países iberoamericanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Estados Membros de pleno direito e observadores são todos os países iberoamericanos que conformam a comunidade de nações compostas pela Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. A Sede Central de sua Secretaria Geral está em Madri, na Espanha e conta com Oficinas Regionais na Argentina, Brasil, Colômbia, El Salvador, Espanha, México e Peru e Oficinas Técnicas no Chile, Honduras, Nicarágua e Paraguai. O financiamento da OEI e de seus programas é feito mediante as cotas obrigatórias e as aportações voluntárias que efetuam os governos dos Estados membros. Disponível em: [www.oei.es/oei\\_es.htm](http://www.oei.es/oei_es.htm). Acesso em 18 de agosto de 2006

investimentos do setor privado em educação estão crescendo em todas as regiões do mundo, especialmente nos países de baixa renda”. (SIQUEIRA, 2001, p. 14)

A concepção defendida pelo pensamento neoliberal é a de que a educação deve funcionar como harmonizadora dos efeitos desumanos do mercado, para o alívio da pobreza diminuindo ou nivelando as desigualdades sociais “naturalmente” produzidas pelo sistema. O estudo de Roberto Leher (1998), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenador do Projeto do Observatório Social da América Latina no Brasil (CLACSO/LPP), mostra uma alteração significativa operada pela ideologia capitalista atual (o neoliberalismo): diferentemente de sua antecessora – a do desenvolvimentismo – esta ideologia não usa a promessa messiânica da *superação* da pobreza, agora a retórica dos centros do poder internacional foi canalizada para o *alívio* da pobreza naturalizando a exclusão social.

Na situação atual [...] os chamados pobres não constituem um *exército industrial de reserva* marginalizados temporariamente. Tendo em vista o desemprego estrutural são excluídos mesmo: a exclusão é estrutural. A educação é chamada a operar ideologicamente contradições para as quais o capital (por meio de seus porta-vozes) não tem alternativas a oferecer (LEHER, 1998, p. 51)

Para cumprir a tarefa de aliviar a pobreza, a educação necessita ser reformada. Michael Apple (2001) afirma que os neoliberais usam muito bem o discurso sobre a crise econômica adaptando-o à sociedade e, neste caso, as escolas ocupam o centro do palco como instituições culpabilizadas pelos problemas econômicos e como instituições que resolverão quase tudo o que está errado. Assim, uma aliança hegemônica voltada a trazer a educação para a “Direita” pode ser criada se uma grande quantidade de pessoas puder ser convencida de que a causa primária de nossos problemas econômicos é a educação e que a reforma educacional é a panacéia universal para resolvê-los.

[...] existem demandas econômicas internacionais feitas aos Estados em desenvolvimento para que se adaptem a uma nova realidade, chamada aqui de globalismo [...]. Este fenômeno representa a proeminência do poder dos organismos econômicos frente aos atores estatais na contemporaneidade. [...] os marcos educacionais internacionais passam a ser perseguidos rapidamente por países pobres, sem a devida qualidade, mas como forma de provarem que seus sistemas escolares estão aptos a um novo mundo e que seus países podem atrair investimentos. (RIZO, 2005, p.13)



Esta reforma educacional interferiu sobremaneira em todos os campos da organização escolar. As propostas coletivas foram cooptadas ou dispersadas uma vez que esta política chega pronta às escolas, embora tenha sido desenvolvida uma retórica persuasiva de que é apenas uma orientação não definitiva e que está em constante (re)elaboração. Com uma forte dose de imediatismo, apropriação de idéias, simplificações, receitas prontas e palavras de impacto, decisões são tomadas e encaminhadas às escolas.

Nesta política fomentou-se o ideário construtivista<sup>65</sup> no qual cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro (DUARTE, 2000, p.74). Duarte (2000) afirma que um estudo detalhado dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal pode revelar aproximações significativas entre esse pensamento e as concepções pedagógicas centradas no lema do “aprender a aprender”.

Os professores e demais sujeitos envolvidos no processo educacional tem a liberdade de “construir” o que quiserem, desde que seja dentro do que já foi estabelecido pela política educacional. Assim, o que parece novo conserva sua linha de continuidade nas propostas centradas na idéia de manutenção do modelo econômico vigente. Na formulação da política o Estado centralizou todas as decisões. O currículo e a formação dos professores têm sido os elementos mais destacados e, por isso, alvos principais da reforma educacional, pois são a garantia de que os conteúdos e as práticas desenvolvidos na escola serão aqueles definidos

---

<sup>65</sup> Conforme Rossler (2005), o construtivismo constitui-se num ideário epistemológico, psicológico e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais, representa um conjunto de diferentes vertentes teóricas que têm como referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget e vem sendo utilizado, atualmente, na tentativa de legitimação científica de uma série de políticas e propostas de reformas na educação, em vários países do mundo, com vistas a uma suposta melhoria na qualidade de ensino. Arce (2005) afirma que para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado por meio da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem. O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno. O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são as referências. Contudo devem ser reduzidos aos que puderem ser compreendidos pelo aluno. A educação é uma prática social da mesma forma que a família, o clube, mas é artificial por tentar impor ao aluno conteúdos que estão fora de seu mundo ignorando os conhecimentos que ele possui. Com isso, tenta-se destruir toda a possibilidade de conhecimento racional e de uma visão que possibilite abarcar a totalidade da produção humana [...] a educação não precisa ser a mesma para todos já que cada um percebe o mundo ao seu redor de modo diferente. Por isso o construtivismo, alicerçado nas discussões pós-modernas, pode afirmar de modo categórico que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano os conteúdos, não falando em privação cultural, mas em diferenças culturais. O conhecimento é fragmentado e multicultural, os conteúdos não podem mais pretender a universalidade, devendo estar voltados para a cultura local da escola e da comunidade, totalmente mergulhados no dia-a-dia das crianças, dos pais e dos professores, pois só assim poderão possuir a utilidade necessária que os torne significativos dentro do contexto escolar. A escola empobrece-se, o conhecimento acumulado pela humanidade torna-se algo para poucos, o senso comum invade a escola disfarçado de “sabedoria popular” e o professor deixa de ser um intelectual para tornar-se um técnico, um facilitador ou acompanhante nas atividades realizadas pelo aluno para promover o desenvolvimento de habilidades que propiciem sua autonomia.

pela política que visa estreitar a articulação entre escolarização, emprego, consumo, produtividade e comércio.

Após a queda da ditadura militar (1985) sua política educacional disciplinadora e autoritária, que vinha sendo combatida pelo movimento social organizado dos professores, começara a ser deslegitimada. Em vários Estados – Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e outros – estavam sendo discutidas e elaboradas novas propostas curriculares. Quando estas começaram a ser viabilizadas nas escolas – no início dos anos de 1990 – foram interrompidas devido à padronização curricular imposta pela reforma neoliberal – os PCNs e os Referenciais Curriculares – e descartou-se a experiência e o esforço dos professores que vinham trabalhando coletivamente na tentativa de produzir, no interior deste sistema, uma melhoria na qualidade da educação pública.

Um projeto feito de cima para baixo, coordenado e orientado pelos centros do poder internacional<sup>66</sup>, sem a participação<sup>67</sup> da coletividade marca a política educacional dos anos de 1990 na qual, ao mesmo tempo em que o Estado se desobriga do financiamento da educação pública, foi feita uma propaganda na mídia – com sua poderosa retórica de inovação educacional – que incentivava a competitividade e controle entre escolas e universidades (Provão, premiações a projetos inovadores, avaliação institucional etc.) – colocando diretores, equipe pedagógica e professores numa corrida individual por projetos para conseguir acessar uma fatia das verbas destinadas aos novos “projetos educacionais”.

Criou-se a idéia de uma educação em que a qualidade está baseada em resultados, em números, ignorando e ocultando a precária realidade em que se encontram inúmeras escolas no país<sup>68</sup>. Bonal (2002) afirma que organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco

<sup>66</sup> Cf. informações do MEC sobre os Organismos Internacionais, na atualidade, “O Ministério da Educação [...] mantém relacionamento mais estreito com Organismos Internacionais, sobretudo por meio da participação em programas e projetos em áreas prioritárias ao desenvolvimento e melhoria dos sistemas educacionais dos países. São parceiros do MEC, entre outros: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD), dentre outros”. Informações disponibilizadas pelo MEC na página <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18 de julho de 2006

<sup>67</sup> Márquez, F. *et al* (2001) explicitam que a reforma neoliberal promoveu a alteração da concepção de participação popular, combatendo seu caráter político, pretendendo exercer o controle sobre a participação e impor um modelo gerencial que normaliza a participação por meio das modalidades da *Participação Consultiva*, *Participação Instrumental*, *Participação Decisória* e *Participação Executora* que, na verdade, se resumem em estratégias de consulta a segmentos da população ou de grupos para referendarem projetos e decisões desenhados pelas instâncias do poder. Na acepção de Siqueira (2000, p. 15), fica muito clara a concepção de participação emanada dos organismos internacionais: “Apesar de o Documento [de 1999] do Banco Mundial expressar que é necessário escutar o cliente, ao mesmo tempo estabelece os passos a serem seguidos pelos países e regiões.”

<sup>68</sup> O estudo de Shiroma; Moraes e Evangelista (2000, p. 15) mostra que as condições físicas de muitos estabelecimentos de ensino no país estão precárias: 25% deles não têm nenhum banheiro; em 27% não existe sequer água, nem de poço. No meio rural este número sobe para 33%, sendo que 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir a carteira ou sentar no chão. E que

Mundial, têm impulsionado com especial interesse sistemas hegemônicos de avaliação educativa com o objetivo de fazer comparáveis os resultados em escala internacional. Um dos objetivos desta política foi o de articular as questões educacionais aos interesses econômicos transferindo as técnicas da organização empresarial para a escola e associando educação com desenvolvimento e empregabilidade. A educação adquire um caráter mercadológico devendo ser negociada como outro produto qualquer aos critérios de mercado. A análise de Siqueira (2000, p. 16), sobre esta política e o papel dos organismos internacionais na educação, demonstra que “Mais do que nunca, a educação deixa de ser tratada como um direito humano e social e se torna uma simples mercadoria, contando com o apoio financeiro e ideológico das instituições multilaterais.”

Evidencia-se, por meio da pesquisa realizada por RIZO (2005, p.10), estar havendo uma tentativa de rigorosa padronização na política educacional.

Chegamos ao século XXI com um raro panorama da educação mundial. Sistemas nacionais de ensino tão padronizados quanto os de hoje, tanto em seus princípios orientadores de ações educativas como em suas formas organizacionais, nunca haviam existido.[...]. Com esta, os modelos educacionais – e logo, as pretensões para a formação de todas as pessoas do mundo – se voltam para educações cada vez mais próximas a um só conceito de educação. As nações se aproximam em sua definição de educação formal, não só pela semelhança dos sistemas educacionais, mas também por postularem anseios de formação para os futuros cidadãos - e modelos de ser humano – bastante parecidos.

A autora salienta que a emergência de um único tipo de pessoa, que seria “meta de todos os sistemas educacionais do planeta”, estaria manifesta no “sujeito Delors”, veiculado pelo chamado Relatório Delors (UNESCO, 1998). “Este sujeito seria indicado para todas as nações do globo por políticas públicas internacionais para a educação, tecidas nas últimas décadas do século XX. A preocupação central de tais políticas seria motivar os países membros das Nações Unidas para a formação de cidadãos capazes de construir a paz, em meio ao fenômeno contemporâneo da Globalização” (RIZO, 2005, p.10)

A investigação de Evangelista e Shiroma (2005, p. 99) informa que “A linguagem dos documentos oficiais foi, modulada ao longo da década, incorporando os conceitos de autonomia, inclusão, *empowerment*, comunitarismo, terceiro setor, responsabilidade social, entre outros”, tendo em vista controlar “o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da “modernização conservadora”, ocultar os reais determinantes [...] em 1997, nada menos que nove Estados brasileiros pagaram a seus professores salários inferiores ao salário mínimo, em uma flagrante violação constitucional.

do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados. Desta forma, “um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente.”

No início dos anos de 1990 o Banco Mundial assumiu a coordenação dos projetos de educação para os países periféricos advogando a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, adotando a idéia do pensador liberal Milton Friedman<sup>69</sup>, de que a família, e não o Estado, deve arcar com a maior parte dos custos educacionais.

Neste período (FONSECA, 1998; SIQUEIRA, 2000, 2001), o Banco Mundial não só alterou sua ação como assumiu a direção internacional na formulação de políticas educacionais para os “países clientes” subordinando demais organismos a seus interesses. O Banco vem realizando também “uma série de estudos e pesquisas sobre os diferentes setores da área social, cujo produto constitui uma massa de informações que são utilizadas no momento da negociação de acordos” (FONSECA, 1998, p. 49).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990, o Banco se apropriou da bandeira de educação básica para todos em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino – com o objetivo de cortar custos – e assumiu o controle na condução das políticas educacionais. Segundo Siqueira (2001, p. 4), esta educação

[...] postulada e praticada pelo Banco era/é uma educação rápida, barata, rala de conteúdos e objetivos [...] onde a formação dos professores é postulada para ser substituída por treinamento em serviço ou educação à distância; onde salários são rebaixados; onde se propõe o fim do serviço público, estabilidade, carreira [...] Professores podem ser substituídos por televisões e livros, o número de alunos deve ser aumentado por classe [...] Mais ainda, essa educação básica foi colocada como panacéia para resolver todos os problemas da sociedade: alta taxa de fertilidade, desnutrição, fome, desemprego, discriminação das minorias [...]

---

<sup>69</sup> Economista norte-americano formado pela Universidade de Chicago nos anos de 1930. Ingressou naquela instituição como professor em 1946, participou da fundação da Sociedade do Mont Pèlerin em 1948 e recebeu o Premio Nobel de Economia em 1976. É originário de uma família pobre de imigrantes russos que conseguiu estudar com o auxílio de bolsa de estudos tornando-se um importante ideólogo do neoliberalismo. Escreveu *Capitalismo e liberdade* (1962) no qual mostrou como deve ser o acesso à educação e à instrução em uma sociedade livre. Fez severas críticas à ação indiscriminada do governo na oferta da educação ou instrução pública ao povo. Para ele o Estado não pode ser responsável pela oferta de todos os níveis de ensino entendendo que basta um mínimo de educação geral aos cidadãos para a estabilidade e fruição da troca entre indivíduos favorecendo a circulação de mercadorias em uma sociedade democrática de livre mercado. Se o Estado financiar a instrução de indivíduos em todos os níveis de escolaridade isto resultaria em ganhos para uns e impropria custos significativos para os que teriam que arcar com este custo. Segundo Friedman, o paternalismo do Estado em relação às crianças e outros indivíduos socialmente irresponsáveis tornaria cada vez mais difícil *aos poucos excepcionais os que constituem a esperança do futuro*, erguer-se acima de sua pobreza inicial.

Esta determinação do Banco reforça a visão comercial na qual países são nomeados “clientes” e “mutuários” e a educação é para ser “entregue” no pacote da reforma estrutural, como uma mercadoria. “De fato, no Documento de 1999, os empréstimos e o trabalho desenvolvido pelo Banco Mundial na área educacional, nos diversos países, é referido como *o negócio do Banco*” [...] (SIQUEIRA, 2000, p. 14) Esta política educacional promove uma educação barata (já que se destina aos pobres) de baixo custo, que privilegia “a distribuição de livros e outros pacotes instrucionais” em detrimento da formação<sup>70</sup>, experiência e do salário do professor (FONSECA, 1998, p. 56). Os professores são “treinados” para a correta utilização destes materiais didáticos e dos demais “insumos” da educação.

Considerando que nesta concepção, a educação oferecida pelo Estado deve tornar os pobres minimamente instruídos para a “estabilidade e fruição da troca” em uma sociedade de livre mercado (FRIEDMAN, 1988, p.85), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos imposta aos países periféricos pelos organismos internacionais<sup>71</sup>, pretende instituir uma política educacional que privilegie a “contribuição” e o “voluntarismo” na educação dos pobres conforme o que foi proposto aos *desvalidos* por Rawls (1981).

Para que as necessidades básicas de aprendizado para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro do país. (UNESCO, 1990, Art. 9 p. 6)

Os estudos que tematizam a questão, mostram que esta política outorgou ao Banco Mundial credibilidade em dois aspectos: em primeiro lugar, se trata de uma política sustentada em argumentos tecnicamente irrefutáveis (as estatísticas de acesso à escola nos países periféricos são bastante negativas); em segundo lugar, priorizar a educação básica faz o Banco aparecer como uma instituição engajada na luta contra a pobreza e a desigualdade de oportunidades educativas. Bonal (2002) evidencia que as estratégias de luta contra a pobreza

<sup>70</sup> Sobre o objetivo da política de formação dos professores elaborada pelos organismos internacionais, Cf. estudo de Evangelista e Shiroma (2003).

<sup>71</sup> Cf. Plano Decenal de Educação para Todos, “O Brasil participou em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento” (BRASIL.MEC, 1993, p. 11).

puderam ser incorporadas à agenda do Banco sem a necessidade de alterar substancialmente sua lógica de atuação. Esta “luta” contra a pobreza pode ser entendida como uma estratégia para responder a uma imperfeição de mercado. Bonal (2002, p. 26) chama a atenção para o fato de que,

Dentro de uma lógica de gestão do risco, o Banco Mundial impulsiona políticas de atenção específica aos grupos sociais mais prejudicados pelas novas políticas [...] as estratégias de luta contra a pobreza não supõem necessariamente uma política sócio-econômica redistributiva. Uma política de atenção às necessidades básicas dos setores mais pobres pode levar-se a cabo sem necessidade de situar a redistribuição econômica como prioridade política nem modificar uma lógica de redistribuição centradas nos mecanismos de mercado.

Este projeto diminuiu drasticamente os investimentos do Estado no setor social – pois é o mercado que deve determinar onde serão feitos os “investimentos” – abrindo espaço para o crescimento de empresas privadas em setores de bens e serviços com a utilização de dinheiro público. Os bens públicos são considerados mercadorias que devem competir no mercado. Nesta concepção, o conhecimento – categoria central do processo educacional – é tratado como um conjunto de habilidades e técnicas que deve dar suporte ao desenvolvimento econômico, à retomada de crescimento do capital e à acumulação flexível. Este processo reduz a educação a um setor da economia, subordinando-a aos seus interesses, pela qual se planeja formar a população para o consumo e a resignação política, oferecendo a capacitação necessária para o trabalho com as novas tecnologias de produção. Segundo Saviani (1998, p. 23),

A partir do início da década de 1990, a “racionalidade financeira” é a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e diminuição do tamanho do Estado visando tornar o país atraente ao capital financeiro internacional.

A reforma da educação neste período adquiriu centralidade nos discursos dos governos. O estudo de Moraes (2001, p. 9) evidencia os objetivos,

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação [...]. Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante

a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as “competências” necessárias para atender ao mercado

Visando reforçar o controle sobre esta “nova” educação, o projeto neoliberal implementou o modelo gerencial na escola, apoiado nas teorias e técnicas da gerência empresarial, que estabelece relações de clientela e de valor afirmando que assim se obterá a excelência e a qualidade na educação. Neste modelo gerencial, quando se fala em melhorar a educação está-se falando da melhoria dos “resultados” escolares, nas habilidades e competências relacionadas à empregabilidade. No sistema de gerência, o mercado é que determinará os objetivos da educação, a ênfase das decisões recairá sobre o “gestor”, ou o “líder”, para desarticular a organização coletiva dos professores. A escola deve se tornar uma empresa, o diretor um gerente, os professores são considerados prestadores de serviço e os alunos são os clientes. Os resultados escolares são os “produtos” gerados para justificar o investimento feito.

A imposição deste modelo aos países periféricos tem feito com que as estatísticas educacionais sejam adjetivadas – apresentando-se um número grande de alunos matriculados e aprovados, porém sem desenvolver o conhecimento adequado – para demonstrar resultados positivos e conseguir novos empréstimos junto ao Banco Mundial.

Com a reforma dos sistemas de ensino da região, que se descentralizaram na década passada, e o esvaziamento de um Estado de Bem-Estar social, um bom planejamento dos sistemas educativos se tornava algo essencial como estratégia para alcançar uma escola capaz de construir um sujeito preparado para o mundo global. Mais uma vez a Unesco, através da sede regional de seu Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), em Buenos Aires, orientaria os ministérios e secretarias de educação da América Latina, de acordo com seus parâmetros internacionais. (RIZO, 2005, p.15)

A continuidade do endividamento mantém estes países em longa dependência impedindo-os de realizar projetos autônômicos, voltados as suas próprias realidades. Bonal (2002, p. 21) afirma que se acentua, deste modo, uma lógica perversa que tem persistido na América Latina: “os benefícios da inversão exterior não repercutem sobre a própria nação, senão sobre frações da classe dominante, burocracias estatais e o capital exterior que obtém seus benefícios por meio da especulação financeira ou pela comercialização de produtos do exterior”.

Esta política, emanada dos centros do poder internacional, apropriada pela classe dominante brasileira segundo seus interesses, caracteriza-se, no campo educacional pelo afastamento dos professores e de suas organizações na tomada de decisões sobre a escola e na formulação de projetos próprios, ao mesmo tempo em que desenvolve uma ampla estratégia de inserção de *voluntários na educação* e da *comunidade na escola*, para dar a idéia de participação social. Porém, esta participação se resume a questões cotidianas – reformas do prédio, datas para festas comemorativas, atividades esportivas/recreativas, palestras sobre temas da psicologia (adolescência, sexualidade, drogas etc.), enquanto as decisões políticas são tomadas por técnicos/burocratas cujo vínculo com a comunidade é discutível.

Não se tem aqui a pretensão de minorar a importância do cotidiano da escola, mas sim de contrapor a ideologia que pretende transformar este cotidiano em centro, promovendo um tipo de participação social fragmentada, orientada para o assistencialismo<sup>72</sup>, em que participam grupos conservadores de direita propiciando um ambiente eclético no qual os interesses populares podem ser mais facilmente cooptados ou desmobilizados pelas políticas dominantes.

Com a desmobilização do movimento social organizado, de esquerda, sob reivindicações coletivas – “que historicamente tiveram o poder de transformar as políticas e práticas sociais educacionais” (APPLE, 2003, p. 1033) – o Estado (chamado de mínimo) se fortalece como instrumento estratégico que dá direção às políticas públicas para realocar investimentos em setores econômicos que beneficiam o crescimento do capital. Na educação, sua incumbência principal tem sido controlar e direcionar as políticas às prescrições internacionais e realizar paliativos à pobreza concedendo “ajudas” por meio de auxílios, vales, bolsas, cotas<sup>73</sup> e alguns projetos.

---

<sup>72</sup> Ver, por exemplo, o projeto *Amigos da Escola*, criado nos anos de 1990 pela iniciativa privada com a anuência do MEC para mobilizar e colocar para trabalhar nas escolas pessoas sem formação acadêmica específica, cuja atuação na educação escolar promove o assistencialismo, reforçando a ideologia do conhecimento como uma benevolência praticada por voluntários que dão aquilo que podem para ajudar os necessitados. Este projeto contribui com a desvalorização do trabalho dos professores e da equipe pedagógica na escola. Segundo Arce (2005) a instituição educacional torna-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade pode atuar; ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e um pouco de prática, pois, do contrário, como poderia uma modelo tornar-se uma contadora de histórias ignorando todos os estudos e pesquisas existentes a respeito do uso da literatura infantil na escola? Segundo a autora, este projeto vai esculpindo aos poucos a figura do professor não como um profissional qualificado que necessita de um ambiente equipado para o trabalho, mas como um missionário que trabalha incansavelmente para educar os mais pobres dando o pouco que possui, doando-se com amor e fé para que este país vá para frente.

<sup>73</sup> A política das cotas chegou tardiamente ao Brasil no pacote das reformas neoliberais. Tem sido objeto de discussão e um dos grandes embates da atualidade entre intelectuais representantes e defensores dos interesses dos grupos discriminados, neoliberais e neoconservadores. A este respeito ver uma análise feita pelo professor de antropologia da UNB, José Jorge de Carvalho, “Bases para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil”, publicado na *Série Antropológica* n. 355/2004.



Quem quiser boa educação deverá pagar por ela. Nos anos de 1990 a escola pública foi – por vertentes liberais e conservadoras – criticada, controlada, sucateada havendo diversas tentativas concretas de privatizá-la conforme evidencia o estudo de Azevedo (2002), sob o discurso de que assim se tornariam mais competitivas. Nesta visão, a concorrência entre as escolas é o que as tornará eficientes. Além da educação básica, os pobres poderão ter acesso aos mais elevados níveis de educação por meio de financiamentos específicos que atenderão algumas demandas dos “setores” considerados estratégicos: meninas pobres (para casarem mais tarde e terem menos filhos), indígenas (para controlar os conflitos étnicos e “compartilhar” as riquezas naturais de suas terras), população rural (para desmobilizar o movimento social do campo, conter o inchaço das cidades o que corroboraria na diminuição dos processos migratórios). Porém, mesmo entre estes “setores mais vulneráveis”, a política não beneficiará a todos uma vez que no projeto educacional dos organismos internacionais baseados no ideário do liberalismo igualitário “não há de fato nenhuma preocupação social ou grupal, o enfoque é no indivíduo” (SIQUEIRA, 2000, p. 16).

No pensamento educacional, têm sido exaltadas idéias que legitimem este ideário. O professor de economia da Fundação Getúlio Vargas, Paulo Nogueira Batista (2001) afirma que no campo da teoria o ressurgimento das velhas idéias liberais fortaleceu-se pela ação promocional de fundações estrangeiras e dos organismos internacionais que vêm sendo muito ativos no financiamento e organização de publicações e seminários que monopolizaram o debate acadêmico no continente.

Embora existam sérios estudos (EVANGELISTA & SHIROMA, 2003; MORAES, 1998, 2001, 2004; SIQUEIRA, 2001; BONAL, 2002; DUARTE, 2000; 2003; SILVA JUNIOR, 2002; PERONI, 2003; CARVALHO, 2005) que confrontam o ideário liberal que se pretende hegemônico na educação, o que tem sido colocado em evidência<sup>74</sup> – pelos imensos recursos investidos – são os discursos tautológicos dos reformadores, divulgadores das novas pedagogias, que falam das “habilidades e competências”, do “aprender a aprender”, da “sociedade do conhecimento”, da “inclusão digital”, da “educação para todos”, da “educação ao longo da vida” e tantos outros lugares-comuns do *marketing neoliberal* usados na

---

<sup>74</sup> A Revista *Nova Escola*, criada em 1986, subsidiada pelo governo federal por meio de convênio entre a empresa Victor Civita e o MEC para ser entregue gratuitamente nas escolas, divulgou largamente nomes e idéias dos “novos pensadores” da educação, representantes de diversas vertentes do construtivismo, da pedagogia das competências e da teoria do professor reflexivo. Figuram entre eles os nomes de Edgar Morin, Philippe Perrenoud, César Coll, Antonio Nóvoa, Donald Schon, Fernando Hernandez, Bernardo Toro e outros. A investigação realizada por Faria (2002) demonstrou que *Nova Escola*, com sua expressiva tiragem – segunda de maior circulação no país –, é a revista de maior penetração entre os professores brasileiros e que a leitura de seus artigos evidenciou uma relação entre a divulgação das idéias construtivistas e as políticas educacionais em curso no país, sugerindo uma sintonia do periódico em relação à ordem política e econômica vigente.

educação para reduzir as questões sociais a problemas técnico-administrativos a serem resolvidos por meio de modelos gerenciais. “Afirmando-se como um discurso particularmente permeável aos problemas sociais, esta ideologia tende, paradoxalmente, a preservar o campo educativo de qualquer questionamento social ou político.” (CORREIA, 1999, p. 100).

Tem se acentuado, neste período, entre diversos intelectuais, a abordagem do pós-modernismo, concepção que recusa a idéia de verdade, reduz a ciência a um confronto entre grupos, afirmando que a realidade é um produto do discurso em que todos os conhecimentos são meros discursos que podem ser referendados ou não por determinados grupos<sup>75</sup>. A este respeito Siqueira (2000, p. 17) assevera: “[...] parece que o objetivo principal é o de criar dependência intelectual e impor uma visão de mundo e solução unilateral, eliminando a possibilidade para o aparecimento de perspectivas alternativas.”

Esta abordagem desconsidera a ideologia, rejeitando a noção de objetividade do conhecimento e a possibilidade do agir humano. Para Moraes (2001, p. 13)

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata.

Estudos (JAMESON, 2002; DUARTE, 2000; EAGLETON, 1998, 2005a, 2005b; ZIZEK, 2003, AHMAD, 2002) evidenciam que o objetivo destes pensamentos é abolir do campo teórico as idéias e os conceitos críticos que propõem a compreensão e transformação desta sociedade. Não se discutem mais a luta de classes, a relação capital-trabalho e a constante imposição de um projeto hegemônico pela classe dominante aos subalternos. Estas idéias são consideradas ultrapassadas, superadas, estreitas ou ideológicas. As contradições quando aparecem, são naturalizadas ou tratadas como conflitos e não se evidenciam suas origens, não se discute por que elas acontecem, quais os interesses em jogo e quais os elementos que fizeram emergir o conflito.

A educação é isolada do contexto histórico, das relações sociais nas quais convivem interesses de classes antagônicas, e colocada no interior da escola sobre a qual se delineiam projetos para resolver os inúmeros “desafios” de “um mundo globalizado”, “complexo, multicultural” e em “transformação”, omitindo-se que “a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo a serviço do

<sup>75</sup> Para um estudo sobre esta questão ver os trabalhos de Ellen Wood (1995, 2003), Fredric Jameson (2002), Aijaz Ahmad (1999, 2002), Slavoj Zizek (2003), Terry Eagleton (1998, 2005a, 2005b). No Brasil, Newton Duarte (2000), Maria C. M. Moraes (2003, 2004) e Regina Hostins (2006).

mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que se apreendam em suas determinações concretas”. (MORAES, 2001, p. 19).

Negando a história e desprezando o contexto no qual as políticas educacionais são formuladas, deixa-se de perceber a origem, as matrizes teóricas que as fundamentam, as estratégias utilizadas na imposição/apropriação de projetos consensuais e os interesses aos quais atende, propiciando manipulações e usos retóricos de termos da moda.

Além dos citados acima, nos anos de 1990 sobressaíram-se nos estudos da área de educação conceitos como “novos atores sociais”, “participação”, “grupos vulneráveis”, “exclusão”, “inclusão”, “inclusão digital”, “comunidade educativa” e outros cujas origens encontram-se nas formulações dos organismos internacionais destinadas ao *desenvolvimento* (novas estratégias de expansão para acumulação) e à diminuição dos custos do Estado com educação e serviços sociais.

#### 4.1 O projeto para as minorias étnicas: a diversidade consentida

*A cultura agora não pode ser, e não é necessário que seja, um instrumento explícito de dominação. A diferença pode ser respeitada – a convivência direta com o nativo em suas terras não é mais necessária – sempre que os nativos representem panoramas exóticos globalizáveis ou sejam cosmopolitas que saibam como se comportar nos circuitos transnacionais e comprem as mercadorias e serviços que alimentam a expansão do sistema capitalista mundial. (Gustavo Lins Ribeiro, 2000)*

*Estão preparando os povos indígenas para uma autonomia induzida e vertical devido ao custo elevado que representam para o Estado. (Sanchez Lino, 2001)*

*O Banco Mundial e seus aliados querem transferir aos pobres a responsabilidade de serem capazes de sobreviver com pequenas quantias de recursos e reduzido apoio governamental e serviços. (Ângela Siqueira, 2000)*

Atentos à extrema pobreza criada nos países periféricos, principalmente na América Latina<sup>76</sup>, e ao risco de protestos sociais que esta realidade causa, os centros internacionais de

<sup>76</sup> Conforme a *Agenda de Desenvolvimento Social para o Século 21* do Banco Mundial, “o número absoluto de pessoas pobres aumentou 11 milhões em 19 países da América Latina e Caribe entre 1990 e 1999 e totalizou 211 milhões de pessoas em 2000 [...] Nas regiões habitadas por povos indígenas e populações afro-descendentes encontram-se taxas significativamente mais altas de pobreza extrema.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 12). Para Fleury (1999), a América Latina tem se caracterizado por ser a região do mundo que apresenta o maior nível de desigualdade na distribuição da renda, o que demonstra que a desigualdade não pode ser identificada somente

poder<sup>77</sup> têm elaborado projetos para os chamados grupos vulneráveis. Os índios, considerados “os mais pobres entre os pobres” (TORRENTE, 1997, HOPENHAYN, 2003; DAVIES, 2004) e por ocuparem, em muitos casos, regiões estratégicas de interesse do capital internacional – que deseja continuar “compartilhando” os recursos naturais no mundo –, se tornaram um segmento importante desta atenção.

Oscar Del Álamo (2004), assessor do projeto “Indigenous Governance in the Americas” organizado pela FOCAL-Fundação Canadense para as Américas, criada em 1990, patrocinada pela OEA-Organização dos Estados Americanos e instituições privadas, afirma que o fator etnicidade/identidade tem se colocado no debate uma vez que se intensificam as mobilizações de grupos indígenas e indigenistas que se expressam em marchas massivas, ocupações de terras estatais ou privadas e inclusive a destruição de bens de corporações multinacionais. Na opinião do autor, a América Latina se apresenta às expectativas de expansão do capital como uma região promissora, com progressos destacados, mas com numerosos motivos de preocupação, muitas reformas pendentes e uma democracia que não satisfaz aos cidadãos afetados pela progressão da desigualdade e agitação social constante.

Um amplo estudo (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993) encomendado pelo Banco Mundial no início dos anos de 1990, sobre os índios na América Latina, revelou que as populações indígenas desta região vivem abaixo da linha de pobreza e que esta pobreza está vinculada à “discriminação” que tem excluído os povos indígenas dos postos de trabalho e com a falta de uma educação adequada com níveis de ingresso suficientes.

[...] ser indígena na América Latina equivale a estar situado nas camadas mais baixas da sociedade e em regiões com maior pobreza e atraso, incluindo o educativo. Estas situações de pobreza, como é de supor, guardam particular relação com a situação de atraso educativo encontrada nas áreas indígenas (Psacharopoulos; Patrinos, 1995, apud.LÓPEZ, 2001, p. 5)

---

como subproduto do desenvolvimento. Pois uma região menos desenvolvida como a África, apresenta um nível menor de desigualdade e a economia dos Estados Unidos, o país mais poderoso do mundo, registra níveis de desigualdade nunca vistos nas demais economias mais desenvolvidas. Da mesma maneira, na América Latina, uma das economias mais desenvolvidas como o Brasil, registra o maior nível de desigualdade da região e um dos piores do mundo. Cf. também CEPAL (2003) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (2001).

<sup>77</sup> Para efeito deste estudo focaremos a análise, principalmente, na ação do Banco Mundial devido ao “peso específico deste como principal instituição de financiamento dos programas de desenvolvimento educativo [...] feito que lhe outorga um poder hegemônico para a imposição de uma determinada ideologia e para condicionar a orientação da política educativa internacional” (BONAL, 2002, p. 12), nos anos de 1990 observando também o papel fundamental que os demais organismos têm exercido junto aos países do Terceiro Mundo nesta área, pois “de 1990 a 1996, a ONU e seus organismos promoveram doze conferências mundiais abrangendo questões que se tornaram de maior impacto no plano dos problemas sociais, buscando construir uma base conceitual para a cooperação para o desenvolvimento, dando ênfase à dimensão humana e social”. (NOGUEIRA, 2001, p. 460).

O estudo afirmou que a escolaridade dos pais se reflete na escolaridade dos filhos, pois os índios têm níveis relativos de escolaridade muito inferiores aos não-índios, e uma igualação no número de matrículas resultaria em consideráveis aumentos de ingressos relativos. Detectando o descontentamento entre os índios em relação às políticas indigenistas, o estudo sugeriu que a política do Banco Mundial, destinada aos povos indígenas, deve ser reorientada no sentido de considerar os costumes, saberes e valores comunitários tradicionais destes povos. O descontentamento indígena em relação às políticas de desenvolvimento do Banco Mundial se deve, da ótica de Griffiths (2000, p. 10), pesquisador do IWGIA – Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas, ONG com sede na Dinamarca, ao fato de que

Durante os primeiros anos da década de 1980, uma série de projetos financiados pelo Banco Mundial foram social e ambientalmente destrutivos na Índia, Filipinas e Brasil levando o Banco Mundial a reconhecer que suas operações de empréstimo poderiam ter efeitos devastadores sobre os povos indígenas e seus territórios.

No Brasil são inúmeros os projetos financiados direta ou indiretamente pelo Banco Mundial<sup>78</sup> que causaram pobreza, morte e destruição aos povos indígenas, como demonstram as informações apresentadas no Relatório Nacional do Brasil para a CNUMAD– Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1992. O documento demonstra que, em 1981, o governo brasileiro inicia, com o apoio do Banco Mundial, o *Desenvolvimento do Noroeste*. Neste projeto, as companhias madeireiras, de capital internacional, em um curto espaço de tempo, destruíram milhões de hectares da floresta nativa para extrair madeira afetando a cultura de milhares de índios que perderam suas formas tradicionais de vida (atividades de caça, pesca e produção), sendo prejudicados também pela abertura de estradas sobre suas terras, atividades de garimpo, contaminação da água, doenças infecciosas e grilagem de terras ocorridas na região. O *Projeto Carajás*, com a construção da ferrovia, promoveu a invasão de posseiros, mineradores e empresas agropecuárias sobre as terras de diferentes povos indígenas; o *Projeto Calha Norte* reduziu para menos da metade as terras tradicionalmente ocupadas pelos Ianomâmi, dizimando parte da população com doenças e conflitos e promovendo a invasão de milhares de garimpeiros sobre os 25% de terras que lhes restaram; a *construção de estradas*, iniciadas ainda na década de 1970, atravessou terras

<sup>78</sup> Para uma visualização da atuação do Banco Mundial no Brasil neste período ver o site [www.obancomundial.org](http://www.obancomundial.org), item *Projetos Concluídos*, bem como as informações contidas no Instituto Sócioambiental ([www.isa.org](http://www.isa.org)), no qual se encontra a localização geográfica dos 216 povos indígenas no Brasil, e os dados da FUNAI ([www.funai.gov](http://www.funai.gov)) sobre a situação da demarcação das terras.

indígenas em várias regiões do Brasil sem que fossem demarcadas áreas específicas para estas populações; a *construção de hidroelétricas* em inúmeras terras indígenas – no Paraná, por ocasião da construção da Itaipu, os índios Guarani foram retirados de seus territórios tradicionais e transferidos para uma área que não atende suas necessidades de vida; diversas atividades de *mineração*, localizadas principalmente na Amazônia, destruíram florestas poluindo rios; a *pesca predatória* por empresas multinacionais usaram dinamite na captura de peixes destruindo espécies inteiras e promoveram grande desequilíbrio ecológico.

Estas atividades causaram protestos por parte dos índios, de vertentes do movimento ecológico internacional e de outras populações diretamente afetadas, obrigando o Banco a implementar mudanças em sua política de “desenvolvimento”<sup>79</sup> para a região. Segundo Fonseca (1998, p. 53),

No decorrer da década de 80, o Banco passou a articular a sua política de ajustes econômicos, como base para o projeto global de desenvolvimento. Nesta ótica o financiamento para projetos sociais adquiriu maior importância, enquanto medida compensatória para “proteger os pobres” durante períodos de ajustamento econômico, ou seja, para aliviar as possíveis tensões sociais decorrentes.

Na concepção de Fonseca (1998), a nova orientação do Banco Mundial, voltada para a atenção e controle da pobreza<sup>80</sup> por meio de ações sociais, se explica como uma reação aos movimentos sociais que eclodiram nos anos de 1960/70, especialmente na América Latina, bem como pela aproximação do movimento ecológico ao movimento étnico que lhe deu uma dimensão internacional e visibilidade na mídia. Além disso, os documentos mostram a preocupação com o crescimento demográfico apresentado entre as populações indígenas nos últimos anos.

Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na

<sup>79</sup> Sobre os projetos de desenvolvimento no contexto da globalização Cf. Ribeiro (1992)

<sup>80</sup> Ugá (2004, p. 60) analisando o Relatório sobre o Desenvolvimento 2000/2001, do Banco Mundial, afirma que o “ataque” à pobreza faz parte da própria lógica do marco teórico do neoliberalismo e suas políticas focalizadas e compensatórias voltadas para os pobres. “Ao priorizar os pobres como alvo de suas políticas, implica o deslocamento da política social da noção universalizada de *direito* e, em última instância, sugere a supressão da idéia e da realidade da *cidadania social*. [...] [...] A noção de [...] [...] *desenvolvimento como liberdade*, que nada mais é do que o entendimento do desenvolvimento como um processo de expansão das liberdades humanas. Assim, para que a pobreza seja reduzida, faz-se necessário que o Estado atue apenas no sentido de aumentar essas liberdades e deve fazê-lo por meio da expansão das capacidades humanas dos pobres. [...] [...] embora o conceito de capacidade humana seja mais abrangente que o de capital humano, ele também não pressupõe a existência de um Estado que garanta os direitos sociais, mas simplesmente a necessidade de um Estado caridoso, que tem deveres a cumprir apenas para com os pobres.”

língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990, p. 12)

Documentos dos organismos internacionais (DAVIS, 2003; HOPENHAYN, 1996) que informam o coeficiente da pobreza atestam a capacidade de crescimento que tem se acentuado entre as populações indígenas e a necessidade de uma educação que priorize a permanência das mulheres na escola, treinamentos em atividades geradoras de renda<sup>81</sup> e o acesso à informação como uma forma de maior consciência sobre a natalidade.

Há uma quantidade relativamente limitada da atenção colocada atualmente na participação de mulheres indígenas nos projetos financiados pelo Banco Mundial [...] dado o papel chave que as mulheres indígenas desempenham na transmissão de línguas e culturas indígenas, assim como o acesso mais limitado de meninas indígenas à educação primária e secundária em muitos países Latino Americanos, mais atenção deve ser prestada aos problemas de gênero em todos os aspectos do esboço, da execução e da avaliação dos projetos indígenas (DAVIS, 2003, p.8)

Habilidosamente, a reforma estrutural do Banco absorveu, no plano do discurso<sup>82</sup>, as críticas provenientes dos movimentos sociais, traduzindo-as em políticas indigenistas internacionais, pois, segundo Apple (2003, p. 1024), “uma das maneiras de construir alianças hegemônicas consiste no uso criativo, por parte dos grupos dominantes, dos elementos “do bom senso” que os grupos desprivilegiados possuem, para neles veicular suas ações neoliberais e neoconservadoras”.

Nesta acepção, o novo projeto de integração dos povos indígenas seria feito, principalmente, por meio da educação e das tecnologias de comunicação visando investir no *capital humano*<sup>83</sup> dos índios para aumentar sua capacidade de participação nas decisões que

<sup>81</sup> Cf Mujer indígena y educación en América Latina. Anna Lúcia D' Emilio (UNESCO/I.I.I., 1989)

<sup>82</sup> Evidencia-se na prática do Banco Mundial e em desacordo com sua *Diretriz Operativa 4.20*, a situação com a Aracruz Celulose, multinacional financiada pelo Banco e instalada em Aracruz-ES, que desmatou milhares de hectares dos grupos Tupinikim e Guarani, apropriando-se de suas terras. Quando estes protestaram para recuperar a posse das mesmas, a Aracruz recorreu ao Estado que, em 1998, reprimiu violentamente o movimento indígena.

<sup>83</sup> A análise de Ugá (2004, p. 59) do *Relatório de Desenvolvimento Mundial 2000/2001* evidencia que, para o Banco Mundial, “o investimento em capital humano é um dos meios mais importantes para reduzir a pobreza”, pois este considera que o principal bem dos pobres é o tempo para trabalhar e a educação aumenta a produtividade deste bem. Ver também o estudo de Roberto Salviani (2002) *As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial* (PPGAS-Museu Nacional), no qual se afirma que o investimento no capital humano indígena possibilitará a formação de jovens

lhes afetam e acesso à empregabilidade, tornando-os sujeitos competitivos em condições igualitárias de ingresso no mercado de trabalho. Nas palavras do Banco (2000, p. 74):

O meio cibernético tem criado uma realidade virtual que integra setores minoritários da população em todos os países [...] a Internet oferece possibilidade ilimitadas de acesso a um conjunto amplo de informação, bens e serviço. [...] A base elementar deste processo de integração via comunicação reside em um elemento que também produz integração no plano nacional: se trata da educação. O acesso universal aos recursos educativos é uma tarefa indispensável para o enfrentamento das necessidades de integração cultural a longo prazo. Neste terreno ainda resta muito que fazer pois a cobertura básica é ainda um horizonte a alcançar.

Este novo projeto de integração por meio da participação dos povos indígenas vem sendo elaborado pelos diversos organismos internacionais e conduzido pelo Banco Mundial na última década. No final dos anos de 1980 e no decorrer dos anos de 1990 as ações destes organismos em relação aos índios se intensificaram concentrando-se em “reconhecer” (*Convenção 169-OIT/1989*; *Declaração de princípios sobre a tolerância* (UNESCO-1995), “atender” (*Diretriz Operativa 4.20-Banco Mundial/1991*) algumas demandas dos povos indígenas, “pacificar” os conflitos em regiões de interesse econômico mundial promovendo a formação de organizações dispostas ao diálogo para garantir a participação destes povos nas decisões sobre desenvolvimento emanadas dos países centrais. A UNESCO/OREALC (2001, p. 81), singelamente, informa:

No decorrer dos anos oitenta, e acompanhando aos processos de pacificação e democratização dos países da região, se inicia a promulgação de leis de proteção e fomento das culturas originais de cada país. Se materializam políticas educativas e de desenvolvimento e projetos nacionais que planejam uma atenção especial à educação dos povos originários.

Estes organismos vêm, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, formulando instrumentos relacionados aos direitos dos povos indígenas (IBARRA, 1982) e, no contexto da reforma neoliberal, observa-se a reformulação dos parâmetros de atuação com a apropriação de diversas demandas indígenas e o direcionamento do discurso que começou a dar ênfase à cultura, aos etnoconhecimentos, ao direito à diferença e à diversidade cultural. Em 1981, a UNESCO realizou uma reunião em Costa Rica para deliberar sobre etnodesenvolvimento, destruição das culturas indígenas e etnocídio ocasionados pelos

---

mais aptos a participarem das decisões sobre os projetos do Banco Mundial.



projetos de desenvolvimento sobre áreas habitadas por grupos indígenas. Desta participaram representantes de ministérios da educação e cultura, pesquisadores, dirigentes de associações indígenas, fundações, comissões de assuntos indígenas, conselhos, sociedades antropológicas do México, Nicarágua, Costa Rica, Brasil, Bolívia, Panamá, Colômbia, Equador, representante do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento e instituições européias. A reunião contou com a presença de Howard Berman, jurista norte-americano especialista em leis sobre inclusão de minorias étnicas. As deliberações do grupo tornaram-se públicas por meio da *Declaración de San José* (UNESCO, 1981). Em 1982 este organismo realizou outro evento na América Latina, a Conferência Mundial do México sobre Cultura e Desenvolvimento, no qual se discutiram os encaminhamentos pertinentes às mudanças legais necessárias tendo em vista um novo tratamento em relação à cultura. Muitos outros eventos, publicações e atividades foram realizados. O estudo de Daes (1991) mostra a intensa atividade deste organismo no encaminhamento e deliberações sobre questões relacionadas ao desenvolvimento e à cultura indígena nos anos de 1980 no continente latino americano.

A realização e patrocínio destes eventos, os temas escolhidos e o convite direcionado a importantes nomes ligados à academia e aos movimentos indígenas demonstram a intenção da UNESCO de buscar não só a legitimidade de suas ações, mas o consenso na elaboração do que viria a ser sua nova política indigenista para a América Latina nos anos seguintes. Zinsser (2004, p.74) afirma que

No final dos anos de 1980, os organismos das Nações Unidas haviam criado todo um repertório de palavras e frases para expressar a nova conscientização sobre o meio ambiente da selva tropical e suas populações indígenas. As publicações falavam em desenvolvimento sustentável e das lições que se tinha que aprender com os povos indígenas, hábeis no manejo dos complexos sistemas ecológicos [...] As lideranças indígenas e suas organizações não governamentais aprenderam também a empregar estas novas frases para formular suas próprias demandas nas reuniões patrocinadas pelas Nações Unidas.

Na década de 1990 o Banco Mundial toma papel importante nesta cena. Por meio da *Diretriz Operativa n. 4.20* de 1991 reorienta sua política de relacionamento com as populações indígenas atingidas por seus investimentos, contratando antropólogos e cientistas sociais para somarem às equipes dos economistas que realizam estudos sobre expansão de negócios em países periféricos. “O papel dos cientistas sociais revela-se absolutamente indispensável e determinante no processo de planejamento, sendo eles os únicos capazes de, junto aos técnicos, atuar na estipulação de projetos que consigam mobilizar recursos locais”

(SALVIANI, 2002, p. 23). Os profissionais desta área são encarregados de realizar pesquisas disponibilizando para o Banco dados sobre as populações atingidas pelos projetos bem como aspectos do conhecimento das culturas nativas. Conforme Salviani (2002, p. 8),

a necessidade sentida de adaptar as formas de interação e de representação política das populações camponesas e indígenas de diversas partes do mundo às exigências da máquina de desenvolvimento [...] torna evidentes os modos como determinados discursos sobre desenvolvimento constroem os universos sociais e culturais, representando a tentativa de criação de objetos específicos para os quais propõem certos tipos de intervenção. Assim, categorias como pobres, povos, comunidade, grupo etnicamente diferenciado, assim como economia nacional, ambiente, mulheres e camponeses representam mecanismos retóricos através dos quais o Banco constrói os próprios objetos de sua intervenção com base nas próprias necessidades.

Pesquisas citadas pelo autor demonstram tratar-se de “mecanismos discursivos por meio dos quais o Banco Mundial constrói a realidade sobre a qual pretende intervir” (SALVIANI, 2002, p. 12). Observa-se nos documentos e na literatura produzidos pelos especialistas, funcionários ou consultores do Banco Mundial (PSACHAROPOULOS; PATRINOS, 1993; PARTRIDGE; UQUILLAS; JOHNS, 1996; BENGGOA, 1993; BANCO MUNDIAL, 1993, HOPENHAYN, 1998; BANCO MUNDIAL/FLACSO, 2000, BANCO MUNDIAL, 2003), sobre a questão indígena a descrição pormenorizada da pobreza<sup>84</sup>. Nesta literatura, os povos indígenas são “os povos mais pobres do planeta” e esta pobreza tem relação com a cultura. Assim, os grupos indígenas são considerados populações “vulneráveis”, que necessitam de ações voltadas a garantir-lhes maior ingresso (acesso à educação e empregabilidade) e participação nos projetos de desenvolvimento econômico. Estudos citados por Salviani (2002, p. 25) evidenciam que, para o Banco Mundial,

os pobres são pensados como incapazes de atingir objetivos de transformação social por si mesmos, e participam das atividades de desenvolvimento somente através das estruturas institucionais das agências de desenvolvimento destinadas a este fim [...] opera-se com uma visão de mundo em que a única possibilidade concreta de participação na construção do próprio futuro depende da aquisição de capacidades e aproveitamento das possibilidades de inserir-se nos circuitos econômicos e tecnológicos de mercado.

---

<sup>84</sup> Conforme Ugá (2004, p. 60), as recomendações do Banco Mundial são todas focadas nos pobres, vistos como pessoas incapazes que necessitam de ajuda para inserirem-se no mercado. “[...] suas propostas de políticas de combate à pobreza resumem-se apenas à transformação do indivíduo incapaz em um indivíduo capaz e competitivo, por meio do aumento do capital humano (no relatório de 1990) ou de capacidade humana (no relatório de 2000-2001)”.

O que está em jogo não é apenas uma visão etnocêntrica do colonizador em relação às populações pobres dos países periféricos, mas, principalmente, a necessidade de construir uma retórica sobre a vulnerabilidade destas populações que seja capaz de justificar uma política de intervenção cujo objetivo principal não é a assistência, mas a expropriação e o controle sobre as atividades políticas destas populações, obscurecendo suas capacidades de ação por meio de estratégias próprias de luta. A descrição pormenorizada e o reconhecimento da pobreza são uma estratégia para mostrar que os projetos de desenvolvimento do Banco Mundial na atualidade têm dado a devida atenção aos “excluídos”. Assim se expressou seu presidente,

O Grupo do Banco Mundial tem uma história longa e altiva. Contribuímos para a reconstrução global depois da Segunda Guerra Mundial, antes de assumir nosso novo papel de reduzir a pobreza no mundo inteiro. Temos sido agentes do crescimento com equidade.[...] Não existe um grupo de pessoas mais preparado e dedicado, e empenhado em melhorar o mundo, do que a equipe do Grupo do Banco Mundial. [...] Ao longo da última década, Elaine e eu visitamos mais de 100 países. Encontramos pessoas pobres em todos eles – em aldeias e favelas, em áreas rurais distantes e em bairros pobres. Exatamente como todos nós nesta sala, esses indivíduos querem viver em paz e segurança. [...] (WOLFENSOHN, 2004, p.1)

Com a retórica de combate à pobreza o imperialismo voltou seus olhos para o continente latino-americano (tendo em vista seus atuais interesses de expropriação) informando que em seus projetos de combate à pobreza no mundo, formulados com projeção até 2015, “A África, em particular, ocupará uma posição bastante desconfortável” (WOLFENSOHN, 2004, p. 4).

Na América Latina, as questões indígenas são tratadas pelo Banco Mundial em conjunto com as questões ambientais. A *Diretriz Operativa 4.20* foi elaborada para funcionar como um estatuto ambiental e social que limitaria os danos causados pelos projetos e financiamento de empresas multinacionais que operam em terras indígenas. Neste documento afirma-se que “O objetivo geral do Banco em relação aos povos indígenas [...] é assegurar que o processo de desenvolvimento promova o pleno respeito por sua dignidade, direitos humanos e singularidade cultural garantindo que estes povos se beneficiem das inversões para o desenvolvimento”. (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 2)

A *Diretriz* inclui um dispositivo garantindo a qualquer projeto que afete aos povos indígenas incluir um *Plano para o Desenvolvimento das Populações Indígenas* (PDPI) que

deverá estar baseado “na plena consideração das opções preferidas pelos povos indígenas afetados pelo projeto” devendo “prever as tendências adversas” que poderiam ser ocasionadas pelo projeto. A diretriz enfatiza que o PDPI requer “longo período de gestação” e “acompanhamento prolongado” e que, na elaboração do mesmo se leve em consideração os aspectos sócio-culturais da etnia indígena. (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 3)

No documento o Banco salienta o papel fundamental do conhecimento indígena – “Aqueles projetos que se baseiam nos conhecimentos indígenas são mais exitosos do que aqueles que introduzem princípios e instituições totalmente novas” – e da importância do envolvimento das lideranças indígenas – “Os líderes tradicionais ocupam posições centrais para mobilizar o povo e devem ser comprometidos no processo de planejamento” [...]. (BANCO MUNDIAL, 1991, p. 4)

Salviani (2002) observa que o termo *indigenous knowledge*, conhecimento indígena ou etnoconhecimento, está despertando o interesse do Banco Mundial que criou o *Indigenous Knowledge for Development Initiative*. O autor afirma que os conhecimentos indígenas “começaram a ser considerados como instrumentos valiosos, cujo aproveitamento pode fornecer contribuições notáveis ao sucesso das atividades implementadas”, salientando que “a preocupação e os esforços empreendidos para aproveitá-los voltam-se, sobretudo, para a eficiente adaptação do conhecimento global e das melhores práticas internacionais nos projetos locais”. (2002, p. 61)

Em sua perspectiva, o conhecimento indígena para o Banco Mundial se constitui principalmente de práticas médicas que se utilizam das qualidades medicinais das plantas ou de práticas pós-parto que se revelam efetivas na recuperação da mãe ou, ainda, em práticas contra desidratação que usam recursos locais. “Os conhecimentos locais são reduzidos a pedaços de informação que podem ser reaproveitados somente se inseridos e avaliados à luz de um *conhecimento para o desenvolvimento* mais abrangente, este sim aplicável universalmente e cuja validade não parece ser problematizada.” (SALVIANI, 2002, p. 63). O estudo mostra ainda que esta agência se auto-denomina “banco de conhecimentos”, tomando a si a “tarefa” de exercer um estrito controle sobre “conhecimentos” por meio da coordenação, da informatização dos dados e da gestão dos mesmos<sup>85</sup>, e não apenas o conhecimento indígena. Além da importância deste *conhecimento* indígena, o Banco tem afirmado também a importância da *participação* com seu desejo de *ouvir o cliente*. Os objetivos voltam-se, sobretudo, para as possibilidades que a participação oferece no sentido de aumentar a eficácia.

---

<sup>85</sup> Sobre o interesse do Banco Mundial no âmbito da denominada “sociedade do conhecimento” e sua auto-referência como “Banco do conhecimento” consultar De Mari (2006).

dos projetos e em estratégias para levar os grupos indígenas da América Latina a dar legitimidade às atividades de desenvolvimento propostas pelo Banco. Salviani (2002, p. 33) afirma que

A idéia de que as organizações locais e “estruturas sociais” precisam ser modificadas, fortalecidas e adaptadas às condições de produção necessárias a maiores níveis de desenvolvimento, junto à necessidade de modificar os modos em que as realidades locais se relacionam com as instâncias administrativas regionais e nacionais, representa um dos eixos centrais das atividades atuais do Banco Mundial junto às populações indígenas.

No final dos anos de 1980 e decorrer dos anos de 1990 a questão da participação popular adquire uma sistematicidade na política de desenvolvimento do Banco Mundial. Desenvolvem-se metodologias para a construção de modalidades participativas baseando-se em uma experiência por ele realizada no México em 1973<sup>86</sup>. Neste período os projetos eram precedidos de trabalhos de campo que permitem a coleta de opiniões dos “beneficiários” e de outros dados sobre os mesmos, bem como das características particulares das situações locais que serão avaliadas podendo ser incorporadas ou consideradas pelo Banco Mundial no decorrer dos projetos.

Griffiths (2000) salienta que, mesmo com o reconhecimento da necessidade de salvaguardar o meio ambiente e proteger os direitos dos povos indígenas declarados na *Diretriz*, o Banco seguiu financiando projetos ecologicamente daninhos e socialmente destrutivos durante a década de 1990. O autor afirma que, na reformulação feita pelo Banco Mundial em suas políticas voltadas às questões indígenas,

À diferença das declarações anteriores da política do Banco, a Diretiva 4.20 não declara que o Banco se negará a financiar os projetos rejeitados pelos povos indígenas. Pese a nova ênfase na participação indígena, a estrutura geral da política segue ainda dominada pelo conceito dos grandes projetos que requerem medidas atenuantes. (GRIFFITHS, 2000, p. 13)

Sob a alegação de que os povos indígenas são excluídos por desconhecerem os códigos da sociedade majoritária<sup>87</sup>, o Banco desenvolveu um discurso de reconhecimento da

<sup>86</sup> Trata-se do PINDER – *Programa integral para el desarrollo rural*. “Pela primeira vez, num projeto financiado pelo Banco Mundial, foi organizada uma equipe de cientistas sociais (além de economistas) na forma de um Centro de Investigación para el Desarrollo Rural (CIDER), com o papel de desenvolver procedimentos para a identificação das necessidades prioritárias e otimização de investimentos ao nível de comunidades”. (Salviani, 2002, p. 22).

<sup>87</sup> Cf funcionário da CEPAL “Até princípios da década de 1990, a maior parte dos países da região não havia abordado o tema da interculturalidade e do bilingüismo. É necessário buscar rotas alternativas para que os indígenas possam incorporar-se ao manejo dos códigos da modernidade, definida pela CEPAL como aquelas

diferença e da importância da participação indígena nas decisões que lhes afetam chamando para si a tarefa de “mudar os planos de estudo indígena instaurando uma verdadeira educação intercultural e bilíngüe [...] para exercitar a interculturalidade no terreno da educação.” (BENGOA, 1993, p. 77). É neste discurso que se sustenta seu projeto de *desenvolvimento com identidade*.

O Banco afirma, por meio dos formuladores de suas políticas, que os índios estão condenados ao extermínio caso não aceitem a proposta do “desenvolvimento com identidade”. Neste sentido, é de fundamental importância a participação indígena. “Que sejam os próprios indígenas, suas organizações, suas comunidades, suas estruturas políticas que decidam, consciente e livremente, o ponto de equilíbrio entre desenvolvimento e identidade.” (BENGOA, 1993, p. 74).

Na concepção do Banco “Existe uma forte relação entre a escolaridade e a indianidade e entre a escolaridade e a pobreza [...] um melhoramento dos níveis de escolaridade levará a melhores oportunidades salariais para a população indígena.” (AIYER, 1993, p.4). Assim como este estudo, realizado e divulgado pelo Banco Mundial, numerosos outros documentos deste e de outros organismos afirmam que a atual pobreza indígena tem relação direta com a cultura e a educação (PSACHAROPOULOS & PATRINOS, 1993; PARTRIDGE; UQUILLAS; JOHNS, 1996; BID, 1997; NAÇÕES UNIDAS, 1996; PLANT, 1998; CEPAL, 2000; UNESCO, 1997, 2001, 2003; DAVIS, 2003). Estas idéias são utilizadas pelos centros de poder para explicar que a falta de acesso à educação é o principal fator que leva à pobreza dos grupos minoritários.

Segundo Patridge; Uquillas e Johns (1996), ideólogos do Banco, pertencer a um grupo indígena significa um risco econômico, pois os indígenas têm ingressos menores e menor acesso a todos os serviços, especialmente saúde e educação. Então, o Banco anuncia que se os índios resistirem a este desenvolvimento não terão outra chance de sobrevivência no “natural avanço da economia de mercado” (a globalização). “Frente a uma alternativa de pura resistência e a outra que vê de forma inexorável o desaparecimento dos povos indígenas colocamos a possibilidade de desenvolvimento com identidade.” (BENGOA, 1993, p. 81).

Os porta-vozes do Banco, afirmam que a discriminação, a “negação do outro” e o seu “não reconhecimento” durante o período colonial foram as causas da pobreza e exclusão em que se encontram os povos indígenas, “por não conhecer os códigos da sociedade

---

destrezas requeridas para avançar em competitividade, exercício da cidadania moderna e igualdade de oportunidades. Entre estas destrezas destacam-se a lectoescritura, o cálculo a capacidade de buscar e usar informação e o conhecimento, a disposição à mudança, a adaptação a novos desafios, o trabalho em grupo, o manejo de racionalidades múltiplas e outros”. (HOPENHAYN, 1998, p.13)

majoritária”, tendo as línguas indígenas sido os principais elementos que impediram o conhecimento destes códigos. Nesta acepção, em que a linguagem é também fonte e origem da pobreza indígena, a escola tem um importante papel: “A educação que utiliza como veículo os idiomas indígenas além do idioma nacional e que tem um conteúdo pluricultural servirá para afiançar o desenvolvimento indígena.” (AIYER, 1993, p. 5)

Patridge, Uquillas e Johns (1996) concluíram que os índios vão menos tempo à escola e por isso não adquirem formação profissional adequada para ingressarem no mercado de trabalho. Para eles, corrigindo esta situação, os “países clientes” melhorarão a vida dos povos indígenas. Os autores advertem, porém, que não se deve insistir na utilização da educação como meio para a aculturação, pois isto causa resistência entre os “teóricos beneficiários”. O estudo confere especial importância à educação escolar indígena, intercultural e bilíngüe, como elemento predominante para se conseguir formar uma geração de jovens indígenas escolarizados, que melhorariam os níveis de emprego, assumiriam as organizações indígenas e exerceriam papéis de liderança entre o povo do qual provém. Afirmam:

Os recentes estudos do Banco Mundial sobre pobreza e povos indígenas demonstram claramente a correlação entre o alcance da educação escolar e a identidade indígena, e entre o acesso a escolaridade e a pobreza. A educação tem sido freqüentemente uma ferramenta para a assimilação dos povos indígenas e por isso programas para trazer a educação para estas comunidades são algumas vezes vistos com suspeita. Um programa bilíngüe apropriado deve enfatizar igualmente a língua materna/nativa e a língua dominante. A implementação de programas de educação bilíngüe tem tido sucesso em várias comunidades indígenas. A maior diferença nesses casos é que a comunidade indígena controla o processo educacional que fortalece a identidade indígena introduzindo cultura e linguagem indígena na escola. Essa é a educação bilíngüe intercultural ou educação da cultura específica de cada um. (PATRIDGE; UQUILLAS; JOHNS, 1996, p. 17)

Ratificar a proposta da educação intercultural na década de 1990 foi uma das medidas do Banco Mundial junto aos povos indígenas sob o argumento de que, por meio desta educação, os índios teriam mais acesso aos empregos e a uma melhor qualidade de vida uma vez que poderiam se modernizar preservando sua cultura.

As políticas de redução dos abismos educacionais entre índios e não-índios tais como os programas de educação bilíngüe que demonstraram uma diminuição significativa nas taxas de reprovação e desistência escolar com o melhoramento no desempenho estudantil, poderiam fazer uma grande diferença no potencial salarial e conduzir

à considerável diminuição da pobreza entre os povos indígenas. [...] o investimento no ensino destinado aos povos indígenas, correlacionados as suas características linguísticas e culturais específicas, poderiam desempenhar um papel significativo no igualamento das características de geração de renda das populações indígenas e não-indígenas melhorando assim seus sucessos produtivos em atividades de mercado e atividades não relacionadas ao mercado. ( DAVIS, 2003, p.15)

Estas “orientações” demonstram que, na América Latina, o Banco Mundial trabalha com um “pacote” que abrange três temas estratégicos envolvendo ações sobre a economia, educação, saúde, política e meio ambiente. São eles o *desenvolvimento sustentável*, *autonomia* e *educação intercultural*, que representam sua política para aliviar a pobreza das populações afetadas pela exploração das riquezas nas atividades extrativistas financiadas pelo Banco Mundial. Estas estratégias de alívio da pobreza objetivam minimizar os conflitos e gerenciar as organizações indígenas.

Para Bonal (2002), na mudança de orientação feita pelo Banco, em meados da década de 1990, explicita-se sua intenção de incorporação de indivíduos, organizações públicas e organizações não governamentais aos seus projetos de desenvolvimento. “Atender aos setores *sem voz*, aos setores mais afetados pelos programas do Banco, constitui agora uma prática comum prévia ao desenho de políticas, como também o de estabelecer consultas com movimentos sociais e com organizações do âmbito internacional”. (BONAL, 2002, p. 27)

Para este autor, a noção de *capital social* defendida pelo Banco adquire significado para conseguir o envolvimento das comunidades afetadas pelos programas e para desenvolver políticas que considerem o contexto social, político e cultural onde são aplicadas. “Com esta iniciativa, o Banco Mundial tem intentado tornar co-partícipes de sua política um grande número de organizações, buscando assim o consenso que assegure sua legitimidade e reduza as numerosas críticas a sua gestão” (BONAL, 2002, p. 27). O autor salienta, porém, que mesmo esta “abertura” à possibilidade de participação em projetos para o desenvolvimento não outorga autonomia de elaboração ou de aplicação de programas, pois o Banco raramente financia, de forma direta, organizações da sociedade civil.

Na concepção do Banco Mundial, a educação intercultural para os povos indígenas, por seu alto custo ao Estado, deve ser privatizada. No documento intitulado *Povos indígenas, pobreza e desenvolvimento humano na América Latina: 1994-2004* (HALL & PATRINOS, 2004, p. 2)., este organismo se antecipa em fazer a análise da política educacional destinada aos povos indígenas na América neste período. Afirma que mesmo com programas interculturais a pobreza não diminuiu entre os índios neste continente, “os povos indígenas se



relacionam com baixo nível de educação, suas condições continuam deficientes em termos de nutrição, saúde, emprego e discriminação.” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 2).

O Banco afirma que a política da educação escolar indígena não está sendo viabilizada para todos, “o alcance da educação bilíngüe é ainda limitado” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 2), mas diz que um primeiro passo, importante, já foi dado, a mudança na legislação, mas que esta “por si só não garante o cumprimento dos direitos” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 3). Para ele, “a brecha da pobreza indígena é muito profunda por isso diminuiu mais lentamente na década de 1990” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 5), sendo assim, “se trata simplesmente de um problema de tempo, para que os indígenas adquiram níveis suficientemente altos na escala do ingresso (escola e empregos) que lhes permitirão superar a linha da pobreza” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 5).

A educação continua sendo “o motor mais importante dos níveis de ingresso”, mas permanece de baixa qualidade e, por isso, os povos indígenas seguem contando com menos anos de educação o que não lhes permite o acesso ao mercado de trabalho. “Os resultados da educação são substancialmente piores para a população indígena, o que põe em evidência os problemas da qualidade da educação [...] os estudantes indígenas obtêm qualificações significativamente menores nas provas de leitura e matemáticas. As escolas indígenas também apresentam taxas mais altas de desistência, repetência e reprovação” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 8)

Por meio de pesquisas realizadas nos países da América Latina que têm maior número de populações indígenas, o Banco Mundial afirma que as crianças vão mal na escola porque trabalham em determinadas épocas do ano. O organismo reconhece que acompanhar os pais nas atividades diárias faz parte da cultura de muitos povos indígenas, mas assevera que “trabalhar e ir à escola pode dificultar a aprendizagem”, (HALL & PATRINOS, 2004, p. 9), razão pela qual os governos devem promover ajuda aos pais indígenas para que mantenham os filhos na escola o ano todo.

Outro fator que, segundo o Banco Mundial, está dificultando o bom desempenho das crianças indígenas na escola é a desnutrição: “[...] as crianças indígenas continuam apresentando taxas de desnutrição extremamente altas” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 9). Para solucionar este problema o Banco afirma que os governos devem promover a privatização dos serviços de alimentação (merenda escolar) para que sejam dados reforços por meio de “suplementos de micronutrientes e aqueles de controle do crescimento infantil, igual aos que são entregues na educação nutricional aos pais (particularmente às mães) que têm mostrado, todos, resultados promissores na América Latina e em outras regiões do mundo e

têm revelado ser meios eficientes em função dos custos para lutar contra a desnutrição.” (HALL & PATRINOS, 2003, p. 16)

O documento mostra que os programas sociais não estão chegando às populações indígenas e que “os povos indígenas carecem de real participação política ou alternativas eficazes para exercer influência sobre os serviços que recebem” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 11) e sugere “uma agenda para a ação” visando “contribuir ao melhoramento da quantidade e da qualidade do capital humano dos povos indígenas na região” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 11). Esta “agenda” compreende a privatização dos serviços de saúde e educação bilíngüe/intercultural por meio da prestação de serviços.

O Banco sugere então

Entregar uma educação de maior alcance e melhor qualidade com o objetivo de diminuir a brecha que existe em relação aos anos de escolaridade e melhorar a qualidade da educação que recebem os povos indígenas, [...] Pôr em prática programas bilíngües e multiculturais funcionais [...] Incrementar os esforços destinados a manter as crianças na escola mediante incentivos [...] conseguir a plena participação dos pais e da comunidade [...] Centrar-se na qualidade [...] Incrementar o acesso ao ensino secundário por meio da educação a distância (HALL & PATRINOS, 2003, p. 12)

Para o Banco, “os programas bem desenhados, executados e submetidos a uma rigorosa avaliação podem gerar retornos significativos” e “os programas que oferecem incentivos para a matrícula escolar podem compensar a carga da pobreza, reduzir os custos de oportunidades e aumentar a obtenção de capital humano por parte das crianças indígenas” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 13). “Dado que investir no nível secundário tem um alto custo para o setor público, se recomenda seguir explorando alternativas de educação à distância e outros modelos que façam uso de novas tecnologias” (HALL & PATRINOS, 2004, p. 14).

O Banco sugere também que se desenvolvam políticas de planejamento familiar, educação infantil e saúde da mulher. Para que se consiga resultados em curto prazo, recomenda “buscar estratégias que fortaleçam a influência direta dos beneficiários sobre os prestadores de serviço. Isso poderia incluir um melhoramento do poder dos clientes ou a influência dos pais mediante a capacidade de escolha ou participação direta no nível escolar”. (HALL & PATRINOS, 2004, p. 15).

Sob o argumento de que o serviço público de saúde e educação no período analisado (1994-2004) não promoveu a diminuição da pobreza, o Banco salienta a importância de retirar

do Estado e passar para o controle da iniciativa privada, por meio da prestação de serviço, as políticas sociais destinadas aos povos indígenas. No desejo do Banco, os governos devem parar de financiar as escolas e começar a contratar empresas para realizar estes serviços:

Pôr a população indígena no centro da prestação de serviços pode contribuir a que tais serviços funcionem, na medida em que tal iniciativa permite, por um lado, que as pessoas realizem acompanhamentos dos prestadores e os chame à ordem e potencie, ademais, sua capacidade de participação na formulação das políticas e, por outro lado, que os prestadores de serviços tenham maiores incentivos para atender à população indígena (HALL & PATRINOS, 2003 p. 16)

Com este objetivo os organismos recomendam que a reforma jurídica bem como a educação intercultural tenham o importante papel de propiciar, entre os “países clientes”, a autonomia indígena, pois

É quase impossível para instituições multilaterais bancarem o desenvolvimento econômico de povos indígenas no nível da comunidade sem uma estrutura nacional de política adequada que reconheça a existência de povos indígenas, seus direitos coletivos da terra e suas características lingüísticas e culturais originais. Para tais iniciativas serem eficazes, estruturas nacionais de política também necessitarão fornecer algum grau de autonomia para os povos indígenas e suas organizações em termos de sua participação no planejamento local de desenvolvimento e nas decisões. (DAVIS, 2003, p.7)

No estudo elaborado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Deruyttere (1997) define a autonomia indígena como a possibilidade de acesso à informação, à participação e decisão sobre os projetos de desenvolvimento.

Para a CEPAL

Os processos de integração econômica e renovação da regulamentação, e a globalização, em geral exigem repensar o desenvolvimento indígena, para considerar melhor tanto as novas ameaças como as novas oportunidades que estes introduzem. O conceito de autodesenvolvimento indígena (o etnodesenvolvimento) se baseia no reconhecimento do direito de cada povo em um estado multiétnico a definir e gerenciar, com alto grau de autonomia, seu próprio processo de desenvolvimento. (CEPAL, 1995, Apud. FRANCO; DI FILIPPO, 1999, p. 185)

Esta é a concepção veiculada também nos documentos do Banco Mundial, ou seja, a autonomia significa permitir aos povos indígenas a autoridade para dirigir seus próprios

assuntos dentro do sistema político e jurídico nacional bem como permitir a participação nos projetos que afetem seus interesses. Ao mesmo tempo em que o Banco Mundial defende, nos documentos sobre desenvolvimento e educação escolar, uma maior participação indígena na gestão e no acompanhamento dos projetos, em outro documento, no qual os consultores do Banco discutem a aplicação da *Diretriz Operativa 4.20/1991*, adverte-se que se os povos indígenas insistirem demasiadamente em acompanhar o processo do começo ao fim isto pode representar um fator de desinteresse do Banco em desenvolver projetos nestas áreas. “Na Oficina Regional se pensa com certa inquietação que se o requisito de preparar um *Plano para o desenvolvimento de populações indígenas* – PDPI, for aplicado a todos os projetos, isto poderá servir de desestímulo para que os chefes de projeto incorporem as zonas indígenas em seus projetos.” (SWARTZ & UQUILLAS, 2003, p. 4)

Evidencia-se assim que o caráter discursivo em favor de uma política de participação e respeito à diversidade cultural indígena não se viabiliza nas ações desenvolvidas pelos organismos internacionais, embora se afirme reiteradas vezes que a missão principal

[...] é melhorar a qualidade de vida das pessoas da região da América Latina e Caribe promovendo um desenvolvimento equitativo, sustentável e socialmente inclusivo, respeitando a diversidade cultural [...] Preparando uma nova geração de projetos na área de desenvolvimento social financiados pelo Banco [...] Projetos de desenvolvimento com identidade, direcionados à comunidades e organizações indígenas, e compartilhando conhecimento sobre desenvolvimento social na região, dentro do Banco e em nossos mutuários. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 24)

Neste documento, intitulado *Agenda de desenvolvimento social para o século 21* (2003), explicita-se a importância de mecanismos de controle que visam “monitorar as estratégias regionais direcionadas aos povos indígenas” com a colaboração “de outras agências multilaterais e do sistema da ONU (CEPAL, BID, OIT, OEA, UNESCO etc.), os Ministros de desenvolvimento social, as ONGs, as associações e fundações do setor privado e a participação direta das organizações indígenas”. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 26) Estes são seus principais “parceiros” no projeto da nova expansão do capital sobre as terras indígenas. O documento adverte, ademais, que para o desenvolvimento sustentável é necessário que os pobres tenham menos filhos, pois, conforme afirmou seu presidente, James D. Wolfensohn “o crescimento demográfico agride a integridade dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida do mundo ocidental” (FONSECA, 1998, p. 53).

Em relação à questão da terra, evidencia sua concepção de privatização e de uso da terra como valor de troca. No estudo encomendado à Bengoa (1993), intitulado *Desenvolvimento com identidade: a questão do desenvolvimento indígena na América Latina*, defende que a demarcação e legalização das terras indígenas deve ocorrer o mais rápido possível para que os índios, tendo legalizada a posse da terra, possam consignar empréstimos dando-as em garantia. Na *Diretriz 4.20* o Banco reitera que “Em projetos que envolvam os direitos dos povos indígenas a terra, o Banco deverá trabalhar com o prestatário para esclarecer os passos necessários e sanear a posse (titulação, demarcação) o mais cedo possível, já que as disputas de terras freqüentemente atrasam aquelas medidas de execução que dependem da existência de títulos de terras adequados” (BANCO MUNDIAL, 1991).

O Banco determina que, quando se fizer necessária a ampliação das terras indígenas, os países devem recorrer a diversificadas modalidades de aquisição, “dependendo das condições políticas existentes em cada país”. Sugere o sistema de subsídio estatal por meio de empréstimos – já aprovado no Chile – nos quais o Estado fornece ajuda aos índios para que, “de forma individual ou comunitária”, adquiram terras novas mediante a compra. “O Estado lhes entrega uma quantidade de dinheiro para que eles realizem, através do mercado, esta operação.” (BENGOA, 1993, p. 78) O dinheiro entregue aos índios poderá ser conseguido, por meio de empréstimos junto ao Banco. Nos casos em que os povos indígenas habitarem terras com alto grau de deterioração, estes também devem receber benefícios por meio de financiamentos e empréstimos para promover a melhoria destas terras possibilitando, assim, o desenvolvimento de programas agrícolas eficientes e o uso racional dos recursos naturais.

Conforme Bengoa (1993), o Banco tem financiado programas pequenos – que não necessitam ser reembolsados pelos próprios índios – para exercitar a autogestão, com o objetivo de “treinar os índios na administração destes recursos” para que, posteriormente, possam realizar projetos maiores por meio de financiamentos e empréstimos junto ao Banco. “É conveniente que o Banco tenha a maior participação financeira direta possível nos componentes de projetos relacionados com os povos indígenas”. (BANCO MUNDIAL, 1991).

Para interagir diretamente com o Banco Mundial, inserindo-se em seus projetos de desenvolvimento, os povos indígenas necessitam ser escolarizados. É neste sentido que a educação intercultural bilíngüe, a autonomia, a autogestão e a participação indígena se tornaram elementos importantes na retórica deste organismo. (OLIART, 2003, p. 3) afirma que

Em aplicação de estratégias desenhadas para a região, estas orientações têm se traduzido, nos anos de 1990, em pressões do Banco Mundial e do BID, para que os distintos governos da região sul-americana incluam em sua agenda política aspectos que resolvam demandas indígenas não necessariamente surgidas dentro das fronteiras nacionais, senão ligadas à agenda do movimento internacional.

A educação também é um canal pelo qual se pode veicular a ideologia do respeito à diversidade cultural como elemento importante para a construção do consenso, chamado de *coesão social*. No Relatório Delors da UNESCO, a educação foi considerada a responsável pelas guerras e pela intolerância entre os povos, por isso “A educação [...] terá de dar mais atenção aos valores culturais universais que, além da tolerância, promovem o gosto pela diversidade cultural.” (DELORS, 1996, p. 237) “É o sistema educativo e em especial a escola que oferece as melhores oportunidades e talvez a única esperança de iniciar o processo de apaziguamento e de integração social”. (DELORS, 1996, p. 241)

A nova política para a educação escolar indígena foi amplamente divulgada por meio de eventos internacionais que promoveram a participação de alguns representantes dos povos indígenas. O estudo de Nietta Monte (2000) corrobora esta idéia.

O desenvolvimento e a difusão da EIB [Educação Intercultural Bilíngüe] como uma forma recomendada de educação podem ser traçados através de imbricadas redes de comunicação em vários níveis inter-relacionados. As políticas de organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos, OEA, e a Organização das Nações Unidas, ONU, desempenharam importante papel na criação e manutenção da nova perspectiva, promovendo seminários e cursos sobre políticas e estratégias para a educação indígena na América. (MONTE, 2000, p. 15)

O ano de 1993 foi declarado o Ano Internacional dos Povos Indígenas do Mundo e em 1994 foi proclamada a Década Internacional das Populações Indígenas do Mundo. Em um encontro internacional, ocorrido no ano de 1999, o então Diretor Geral de Educação da UNESCO, Colin Power, ressaltou que o maior desafio desta modalidade de ensino é *a busca da unidade dentro da diversidade* enfatizando a importância do evento como oportunidade para que os representantes de organizações indígenas do mundo fizessem suas vozes serem ouvidas. Power assim ressaltou a importância da presença indígena no evento: *vocês que raramente são ouvidos nos prédios do poder*. Reafirmou também que a política internacional de educação para grupos culturalmente diferenciados deve servir para evitar *a tragédia que se vive em muitas partes do planeta onde a educação é um veículo de destruição* (UNESCO, 1999).

Na acepção de Oliart (2003), estes fóruns internacionais têm tido uma influência importante nos organismos de cooperação bilateral com uma agenda definida para o trabalho com povos indígenas que tem construído como consenso a idéia de que a resolução dos conflitos étnicos latentes ou abertos, é central para a estabilidade democrática da América Latina. Pressupõe-se que, uma vez alcançado o consenso, a região terá o caminho assegurado ao desenvolvimento, pois atrairá maior inversão privada de capital do exterior.

Os organismos internacionais têm concentrado um grau maior de poder do que os Estados nacionais frente às questões indígenas visando padronizar as ações. A *Convenção 169* da OIT, em vigência desde 1991 e ratificado por 13 países latino-americanos, ostenta um estatuto de lei nacional. Esta *Convenção* orienta que os países incluam os indígenas nas estratégias de desenvolvimento nacional com as recomendações de que se aceite a diversidade étnica e cultural como um elemento positivo, que se resolvam os problemas de titulação pendentes, se garantam as condições de acesso ao emprego aos indígenas de forma igualitária, se promova a formação profissional vinculada ao artesanato e indústrias rurais, se garanta o acesso à previdência social, educação e saúde, que velem pela adequada representação dos povos indígenas e suas culturas nos meios de comunicação, se facilite o desenvolvimento de contatos e cooperação entre os índios através das fronteiras, se reconheça o direito à organização social, se garanta a participação nos processos de tomada de decisões que lhes competem por meio de mecanismos de consulta sobre as ações que se desenvolvam em seus territórios. (OIT, 1989)

Todo este “avanço” deve ser realizado sem investimentos, pois a “reforma estrutural” promoveu o redirecionamento do dinheiro público para setores privados, não permitindo que os Estados destinem verbas aos setores sociais. No discurso dos organismos internacionais os problemas que se relacionam com os povos indígenas são majoritariamente culturais e não econômicos, e neste âmbito devem ser resolvidos.

## **4.2 A política da educação escolar indígena no Brasil nos anos de 1990**

No Brasil, a reforma da educação escolar indígena com sua característica diferenciada, bilíngüe e intercultural, teve seu marco legal com a Constituição Federal de 1988, inspirada na constituição espanhola de 1976 – que havia integrado no texto da lei seus diferentes grupos culturais –, tendo sido a primeira na América Latina a reconhecer a diversidade cultural

existente na sociedade, assegurou aos índios o direito à diferença e o reconhecimento de suas organizações sócio-culturais (tradições, costumes, línguas, crenças) bem como direitos territoriais sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos diferentes grupos.

A partir desta lei, os índios adquiriram o direito à cidadania – podendo ter carteira de identidade, título de eleitor, CPF, conta bancária e postular ações judiciais desde que acompanhados pela FUNAI. A questão da tutela, embora ainda conste da Lei 6001/73, Estatuto do Índio e do Código Civil Brasileiro, pretendeu ceder lugar, após 1988, a uma ação indigenista mais voltada ao assessoramento por parte do órgão indigenista oficial.

Em relação à educação, a *Constituição Federal* de 1988 determinou que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Artigo 210 § 2º). Este foi o princípio que inaugurou o desenvolvimento da política da educação intercultural no Brasil. Monte (2000, p. 118) afirma que

[...] sobre a base de convergências globais, os governos nacionais realizam as adequações de conceitos como interculturalidade, diversidade e pluralidade democrática em suas políticas públicas. [...] muitos países do continente americano introduziram modificações em suas cartas constitucionais [...]. Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas, postulando sobre o papel que devem cumprir no seio do Estado e na construção de uma identidade nacional.

Tendo a Constituição alterado legalmente a relação do Estado com os povos indígenas, o governo brasileiro iniciou, nos anos de 1990, a elaboração da política educacional para a educação escolar indígena por meio do *Decreto 21*, de 1991, no qual se determinou: “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. (Artigo 1º). Este Decreto retirou a educação escolar da alçada da FUNAI transferindo-a ao controle do Ministério da Educação que criou um Comitê de Educação Escolar Indígena para encaminhar a reforma.

Na seqüência, a *Portaria Interministerial n. 559*, de 1991, estabeleceu a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena – NEIs nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas definindo como prioridade a formação continuada de professores índios e de pessoal técnico para atuar nesta área. Esta *Portaria* estabeleceu as condições para a regulamentação das "Escolas Indígenas"



fazendo referência à utilização de calendário escolar, metodologia, avaliação e materiais didáticos diferenciados, específicos e adequados à realidade sócio-cultural de cada povo indígena. Em 1992, o Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação elaborou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993) “para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios”, pois segundo Murílio Hingel, então ministro da educação,

O MEC é a cabeça pensante do sistema educacional. O executor tem de estar nos Estados e municípios, e é aí que se deverá fazer Educação, de acordo com a realidade local. Assim poderemos tanto promover ciência e pesquisa como atender às populações marginalizadas (HINGEL, M., 1993, Apud FARIA, 2002, p. 8)

Como um primeiro documento específico sobre a educação escolar indígena esta Diretriz é a-histórica. Menciona, mas não discute a questão indígena na sociedade brasileira. Omite que a relação da sociedade dominante com os povos indígenas foi construída e permanece sob a exploração, violência, dominação e extermínio e que estes elementos são os definidores da situação de pobreza, doenças e abandono em que vivem os índios no Brasil na atualidade. Sem analisar esta situação anuncia o desejo de construir uma “relação positiva” com as sociedades indígenas afirmando que a escola tem um papel fundamental neste projeto.

É a primeira vez que aparece na política educacional o termo intercultural, definido como “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades.” (BRASIL, 1994 p. 176) Esta interculturalidade que, segundo o documento, deve existir na escola indígena, é apresentada de forma vaga e genérica e assim é definida: “passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica [...], ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica” (BRASIL, 1994, p. 176)

De acordo com as *Diretrizes*, a ação pedagógica na escola deve ser orientada pela abordagem construtivista, “as atividades durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos – compreender é aprender” (BRASIL, 1994 p. 177). Juntamente com a inserção da proposta construtivista na educação escolar indígena está também o projeto de autonomia indígena tendo esta se tornado um dos objetivos principais desta modalidade de educação:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sistematizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas. (BRASIL, 1994, p. 178)

Na seqüência, o documento orienta a organização do currículo para a educação indígena, e, reafirmando a importância da escola indígena ser diferenciada, padroniza áreas do conhecimento (Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências) obrigatórias que devem ser adaptadas à realidade indígena. A partir desta *Diretriz* do MEC, os Núcleos de Educação Indígena criados nos Estados onde existem populações indígenas, fizeram a adaptação de seus princípios à legislação estadual e deram início ao levantamento de dados sobre as escolas, à formação dos professores e elaboração de materiais didáticos específicos.

Em 1996 foi aprovada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), inserindo a educação escolar indígena no sistema público de ensino. O Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1999), difunde esta posição: é necessário “garantir às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe”, e reafirma o preceito constitucional, Artigo 32, § 3º, para a educação nas comunidades indígenas, “a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). No Artigo 78 da Constituição fica assegurado o caráter intercultural e bilíngüe dessa educação que visará

a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional definindo também que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa [...] planejados com a audiência das comunidades indígenas [...], com os objetivos de fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna [...], desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...], elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1988).

Na análise de Valente (2004), o conceito de interculturalidade empregado nos textos legais e especificamente na LDBEN, ao propor uma educação específica para os índios, resvala numa armadilha ou deslize semântico que o despolitiza, na medida em que este é desligado da sua inerente problemática teórica.

[...] os artigos da LDB que tratam da educação diversificada e particularmente da indígena estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação; as contradições de classe que atravessam a instituição escolar; a língua, como a cultura, que não são imunes ao processo de transformação social e o processo educacional que é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação, porque ocupam baixas posições na estrutura social. VALENTE (2004, p. 2)

A LDBEN definiu, em seu *Artigo 8º*, que a educação deve ser organizada em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e exercendo função normativa e redistributiva em relação às demais instâncias educacionais. O Parecer n. 14/99, do CNE, informa que.

Quanto às populações indígenas, a tarefa foi duplicada por força do *Artigo 20* da Constituição Federal de 1988 que estabelece ser da competência da União legislar para essas populações. “Excluído o Sistema Federal de Ensino da tarefa de promover a Educação Escolar Indígena, essa atribuição fica por conta dos Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino.”

Na continuidade da elaboração da política para a educação escolar indígena, em 1998 foi enviado às escolas o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI* (BRASIL, 1998). Documento denso, com 339 páginas, que amplia os dispositivos das *Diretrizes* de 1993 (BRASIL, 1993) e faz constar as orientações pedagógicas e curriculares gerais e das diversas áreas do conhecimento – Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que deverão compor os conteúdos das escolas indígenas. Uma importante característica deste documento é a preocupação com a participação indígena. Em diversos momentos constam falas, experiências e opiniões de professores ou lideranças indígenas de Norte a Sul – muito mais do Norte e do Centro Oeste que do Sul – do país.

Este documento também não aprofundou o conceito da interculturalidade – bastante citado, mas pouco elucidado –, tratando desta questão em apenas um parágrafo e destacando seu caráter ideológico na medida que ressalta a necessidade da construção do consenso salientando a importância de “não se considerar uma cultura superior a outra” e a necessidade de “estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas

diferentes ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade política” (BRASIL, 1998, p. 24).

No RCNEI a cultura, fundamentada por princípios do culturalismo norte-americano, é definida como sendo um processo amplo, dinâmico e em constante mudança: “Culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença – exigido no Brasil pela Constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades e de valor inestimado” (BRASIL, 1998, p. 22).

O estudo de Collet (2001), ao analisar como esta proposta está se viabilizando na escola, evidencia a ocorrência de uma inversão conceitual que ao ser transposta para o currículo promove a “folklorização” da cultura uma vez que a fragmenta deslocando-a do contexto originário em que foi elaborada para transformá-la em conteúdos escolares.

Se se concebe cultura como um conjunto de traços isolados, pode-se fazer a substituição de um deles por outro (tubarão por pintado) sem modificar o modelo escolar original. É, portanto, segundo essa lógica que se cria a condição de possibilidade de construir uma escola intercultural para índios. De um lado a estrutura escolar e os conhecimentos pedagógicos e metodológicos do branco e, de outro, o conhecimento indígena, oferecendo elementos fragmentados a um esquema pré-estabelecido. (COLLET, 2001, p. 94)

Outra questão que chama a atenção no documento é a introdução dos Temas Transversais<sup>88</sup> que aparecem em primeiro lugar na descrição das áreas do conhecimento no RCNEI. Uma vez que este *Referencial* foi organizado sob a idéia de que a “nova” educação escolar indígena deve intercambiar (esta observação faz parte de todas as áreas do conhecimento) os conhecimentos da *sociedade majoritária* com o conhecimento das diversas etnias indígenas, é contraditório que as questões que afetam, de forma geral, todos os povos indígenas, como os temas *terra, conservação da biodiversidade, auto-sustentação, direitos,*

---

<sup>88</sup> A organização do currículo por Temas Transversais foi uma das propostas de César Coll Salvador – psicólogo espanhol que coordenou a reforma do ensino na Espanha, chamada Renovação Pedagógica (nesta os Temas Transversais compreendem o ensino da educação moral e cívica), em 1990 –, cujo modelo construtivista inspirou mudanças na educação de diversos países. No Brasil César Coll atuou como consultor contratado pelo MEC nos anos de 1995 e 1996 sendo responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados em 1997. Neste documento propõe-se que as temáticas fundamentais para a inserção dos alunos na vida social sejam tratados transversalmente por meio de temas que devem ser incorporados às diferentes disciplinas (BRASIL, 1997). Os organizadores do RCNEI seguindo esta padronização, instituíram os Temas Transversais para a educação escolar indígena.

*lutas, movimento, pluralidade cultural, saúde e educação*, apareçam como conteúdos a serem trabalhados na escola em forma de transversalidade.

Nos Temas Transversais figura o conteúdo Ética. Seria interessante que se desenvolvessem reflexões entre os estudiosos da educação escolar indígena sobre o que pode significar o ensino da Ética<sup>89</sup> – conceito nascido no berço da civilização ocidental greco-romana – para crianças indígenas. Dificilmente esta palavra constará no vocabulário da língua materna dos mais de 220 povos indígenas no Brasil, mas o Referencial define Ética como sendo

A maneira, o jeito de agir, de se comportar, do indivíduo frente ao outro, sem prejudicar a si mesmo e ao seu próximo. Ética tem a ver com o amor, com a solidariedade, o respeito, a justiça. Sempre que alguém se perguntar sobre os efeitos de sua conduta no outro, estará diante de uma questão ética [...] (BRASIL, 1998, p. 101)

Se isto é Ética o que seria então cultura indígena para o Referencial? Se este conteúdo tiver um momento privilegiado, nos Temas Transversais, na escola indígena, como fica o princípio da interculturalidade que intenciona “abordar as diversas formas de conhecimentos e condutas existentes nas diferentes culturas”? (BRASIL, 1998, p. 101).

Entre os povos indígenas, de forma geral, os padrões de conduta que permeiam as relações e permitem a um novo membro do grupo (principalmente as crianças) apreender o sistema social em que nasceu (ou foi acolhido) e está inserido são ensinados e aprendidos no âmbito familiar, nos rituais, por meio dos mitos e nas práticas sociais nas quais se transmitem e recriam todo um complexo de normas que fundamentam a organização sócio-cultural, o conhecimento, as crenças, as relações entre as pessoas, as trocas e as condutas consideradas adequadas ou inadequadas para um determinado grupo frente a determinadas situações cotidianas.

Organizando-se por meio dos Temas Transversais nos quais se inclui a Ética, a educação escolar indígena deseja chamar para si a responsabilidade sobre a formação moral da criança e do jovem indígena. Em se tratando de uma educação que se intitula intercultural, específica, diferenciada e respeitadora da diversidade cultural, deveria chamar nossa atenção o fato de ter se apropriado e reproduzido um princípio ocidental prescrito ao currículo por um psicólogo espanhol construtivista cuja idéia central formulada para a área dos Temas

<sup>89</sup> Os estudos presentes no livro *Ética*, organizado por Aduino Novaes (2005), mostram que este conceito tem sua origem na Grécia Antiga tendo sido formulado para tratar da felicidade, da justiça, de princípios de conduta, de ordem, da administração, dos desejos que compõem o sistema moral de uma sociedade. A partir daí, o conceito tornou-se objeto de amplas discussões entre importantes pensadores ocidentais e passou por diversas mudanças, mas conserva sua característica fundamental que é a de introduzir um princípio unificador de moral em substituição às variadas “crendices” que podem levar a transgressões dos direitos civis.

Transversais é a educação moral e cívica. Este fato é um indicador de que o documento mais importante da política para a educação escolar indígena – O RCNEI – atende a uma padronização internacional, tendo sido mais um instrumento organizado pelo MEC para responder a “agenda reformista” imposta pelos organismos internacionais.

Alguns professores indígenas questionaram o documento: “Terão eficácia os esforços e os enormes gastos no sentido de preparar mais um documento sobre o direito à educação escolar diferenciada”? (PORANTIM, 1998, p. 3)

Tendo sido feita e divulgada a organização curricular, partiu-se para a questão da formação dos professores. Em 1999, um documento do Conselho Nacional de Educação, o Parecer do CNE/CEB n. 14 (BRASIL, 1999) apresenta a fundamentação da Educação Escolar Indígena, determinando como a Escola Indígena deve ser estruturada e como deve ser seu funcionamento, afirma que a formação dos professores “se dará em serviço e de forma continuada” e que o currículo deve ser flexibilizado de acordo com o Artigo 210 da Constituição Federal. Este *Parecer* define as competências da União, Estados e Municípios, estabelecendo que à União compete legislar privativamente sobre a educação escolar indígena, definindo e elaborando diretrizes políticas e curriculares, acompanhando e avaliando as atividades desenvolvidas nas escolas indígenas e na formação continuada dos professores. Por meio deste, os Estados ficaram com a responsabilidade financeira da oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou com a colaboração de seus municípios, cabendo a estes criar a categoria de Escolas Indígenas em suas redes de ensino organizando uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária para o gerenciamento da educação escolar indígena provendo os estabelecimentos de ensino de recursos humanos e materiais para o seu pleno funcionamento. Os Estados deverão promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, formular um programa para a formação de magistério indígena, criar a categoria de “professor indígena” dentro da carreira do magistério e efetuar convênios com os municípios para que estes assumam as escolas indígenas em sua jurisdição.

O estudo de Capacla (1995) já havia alertado para um fator fundamental que não recebeu a devida atenção por parte dos formuladores da política: “a descentralização dos projetos de educação indígena não tem sido feita de modo sistemático e, se submetida inteiramente às políticas regionais – muitas vezes contrárias à causa indígena –, os direitos indígenas adquiridos podem tornar-se letra morta”. (CAPACLA, 1995, p. 33)

O poder público tem feito “vistas grossas” às manipulações políticas que são feitas no interior das escolas nas Terras Indígenas. Tendo, por meio da Constituição de 1988, adquirido

a cidadania, o direito ao voto e à participação nos projetos que os envolvem, os índios se tornaram eleitores importantes entre o número de votantes dos pequenos municípios podendo ser alvos de manipulação<sup>90</sup>. Tendo sido municipalizadas as escolas nos anos de 1990 os prefeitos indicam direções e escolhem a maior parte dos professores que nelas atuam de acordo com suas filiações partidárias. Este elemento é totalmente desconsiderado pela política educacional. O Núcleo de Educação Indígena no Paraná durante toda sua atuação não discutiu estes fatores e o poder público não financiou estudos que permitissem explicitá-los.

Para consolidar a política do MEC foi elaborada a *Resolução CNE/CEB n.3*, em 10/11/1999 (BRASIL, 1999), pela qual são fixadas as *Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas*, por meio de diversos artigos que estabelecem sua estrutura e funcionamento, definem os elementos de sua organização, da participação da comunidade, da formulação de projeto pedagógico próprio não tocando nas questões políticas. Este documento estabelece que

*Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 1999, Artigo 7º)*

reafirmando que cabe à União exercer o controle, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação escolar indígena considerando a participação dos professores, das organizações indígenas, de universidades e órgãos governamentais.

Como se pode perceber pela legislação, a política educacional para os povos indígenas realizada nos anos de 1990 promoveu o controle do Estado sobre a organização e funcionamento das escolas, adequou a formação dos professores aos moldes estabelecidos pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais (Formação em serviço, continuada, baseada em valores, competências, atitudes e habilidades), estabeleceu diretrizes, definiu objetivos, conteúdos e metodologias a serem adotadas sob a retórica da autonomia das escolas, presente em todos os documentos. Todos as recomendações e normalizações desta

---

<sup>90</sup> No Paraná existem sete projetos de construção de hidrelétricas no rio Tibagi, quatro já estão em fase de discussões para a construção. Estes projetos atingiriam as Terras Indígenas de Queimadas, Mococa, São Jerônimo da Serra e Apucarantina, alterando profundamente o meio ambiente (destruindo a fauna e flora) e, conseqüentemente, a vida destas populações. Em diversas ocasiões a escola e os professores indígenas são veículos pelos quais as idéias sobre estes projetos são difundidas. O livro *Venh Róg*, Rio Tibagi (PEREIRA; TELES, 1998), organizado pelo Grupo Mig com a participação de professores e lideranças indígenas, patrocinado pela COPEL-Companhia Paranaense de Energia Elétrica, distribuído às escolas é um exemplo do tratamento apolítico que vem sendo dado à questão.

política não vieram acompanhadas de dotação própria, pois segundo estabelece a *Resolução n. 3*, de 1999, “aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.” (BRASIL, 1999, Art. 11)

O *Plano Nacional de Educação – PNE*, de 2001 (BRASIL, 2001), dedica um capítulo à educação escolar indígena no qual contém diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para esta modalidade de ensino. Prevê a universalização da escola indígena, a criação da categoria de professor indígena e sua inserção no quadro de carreira do magistério dos Estados. Reafirma a idéia de participação da comunidade nas decisões sobre a escola, bem como da especificidade, interculturalidade, autonomia e bilingüismo. A partir deste documento, a responsabilidade da educação escolar indígena foi definitivamente atribuída aos sistemas estaduais de ensino.

[...] a proposta do Plano se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino, para estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 1998 p. 84)

Silva (2002, p. 6), ao analisar a educação escolar indígena no *Plano Nacional de Educação*, afirma que,

[...] ao invés de ir além do que já está garantido em outros textos da legislação atual [...], explicitando a real responsabilidade do Estado frente aos desafios da educação escolar indígena, o PNE repete questões já tratadas em leis anteriores e, inclusive, traz – em diversos pontos [...] – retrocessos significativos com relação ao direito dos povos indígenas em ter educação escolar que reconheça, respeite e fortaleça seus processos próprios de ensinar e aprender e que sejam parte de seus projetos de presente e futuro.

e conclui que

Apesar dos esforços recentes (em especial na legislação que regulamenta as relações com os povos indígenas) em reconhecer a diversidade sócio-cultural que constitui o Brasil e, quanto à política de educação respeitar os processos educacionais próprios desses povos, as escolas oficiais têm servido, ao meu ver, muito mais como mecanismos da velha política de “integração nacional”, do que instrumental de apoio aos projetos de construção do presente e futuro. (SILVA, 2002, p. 7)



Para a autora, o excesso de normas legais, embora avançadas em termos de um novo discurso que respeita a diversidade cultural, confronta-se com a dura realidade das escolas em áreas indígenas. “[...] no fim das contas, nem municípios, nem estados, nem união se comprometem com os custos da educação escolar indígena.” (SILVA, 2002, p. 8). Mesmo aqueles, como López (2001), que enfatizam o avanço legal deste período reconhecem o engodo da política.

Apesar de todos estes avanços, a educação bilíngüe intercultural tem caído na inércia e no descuido. [...] Tem havido avanços em toda a América Latina, mas basicamente os modelos e estratégias para o ensino bilíngüe intercultural não têm sido transformados, estão estáticos, enquanto a realidade indígena tem mudado dramaticamente [...].” (LÓPEZ, 2001, p. 26)

Um estudo realizado pelo INESC Instituto de Estudos Socioeconomicos (2005) mostra que a promessa do poder público de “incorporar os indígenas num processo maduro de diálogo e de aprofundamento da democracia e de participação indígena nas políticas específicas e nacionais” não se realizou. “Os canais institucionais de interlocução com o Estado nacional não vão além das clássicas consultas e da coleta de sugestões”. Em episódios de demarcação de Terra, como o da Raposa da Serra, o estudo evidencia que “a presidência não quis assumir o ônus de se indispor com os setores ideologicamente conservadores, com os fisiologistas do Congresso Nacional e com os desenvolvimentistas neoliberais do agronegócio e da mineração, que integram a base de sustentação do governo” (INESC, 2005, p. 5)

Na parte seguinte, intentamos mostrar um pouco da história dos Kaingang e Guarani no Paraná e os processos de escolarização que lhes vem sendo impostos pela sociedade dominante com o intuito de integrá-los a seus projetos de desenvolvimento.

## 5 Breve histórico das populações indígenas no Paraná

### 5.1 Os Kaingang

Conforme dados censitários (IBGE, 2005; FUNAI, 1995; INEP 1999; ISA, 2003), no Estado do Paraná existem atualmente cerca de doze mil índios das etnias Kaingang (aproximadamente nove mil pessoas), Guarani (aproximadamente três mil pessoas), Xokleng (algumas famílias) e alguns remanescentes do povo Xetá<sup>91</sup>, vivendo nas 17 Terras Indígenas demarcadas e três em processo de demarcação. Pela primeira vez o estudo feito (IBGE, 2005 p.116) apontou também a existência de mais de vinte mil índios autodeclarados vivendo na zona urbana de diversos municípios do Estado.

Os fatores que envolvem a vida destes povos na atualidade são decorrentes da história e conquista dos territórios paranaenses iniciadas no período da colonização bem como da política indigenista estatal à qual estão submetidos pois esta população habitava vastos territórios do Brasil central quando da chegada dos europeus. Mota (2000) afirma que a guerra de conquista desses imensos territórios iniciou-se nas primeiras décadas do século XVI, em nome das Coroas de Portugal e Espanha, com as expedições portuguesas e espanholas que cruzaram a região em busca de metais preciosos, escravos e de uma rota ao Paraguai e Peru; acentuou-se no século XVII com a implantação das Reduções Jesuíticas e com as bandeiras paulistas que invadiram esta região capturando índios; prosseguiu no início do século XVIII, com a descoberta de ouro e diamantes no rio Tibagi e com as expedições militares que construíram fortificações e transitavam pelo território rumo ao Mato Grosso; recrudescer no século XIX, em nome do Estado Nacional, com a ocupação dos campos de Guarapuava e Palmas e, a partir da segunda metade do século, com a invasão dos territórios indígenas ao longo da bacia do rio Tibagi pelos grandes fazendeiros dos Campos Gerais paranaenses.

No século XX, a guerra de conquista continuou, então, em nome do progresso, sob o manto da *colonização pacífica e harmoniosa* levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do

---

<sup>91</sup> Os índios Xetá contatados em 1952 foram extintos – como grupo – na década de 1960 devido ao processo de colonização desenvolvido pela Companhia de Terras Norte do Paraná na região de Umuarama e à demora do Estado em criar uma área que lhes desse proteção e garantisse sua sobrevivência. Segundo Tommasino (1995, p.53), a última comunidade Xetá, encontrada nos anos de 1950, em 1960 já estava extinta, como consequência da colonização do extremo oeste do Paraná. Atualmente existem 11 ou 12 indivíduos que foram retirados ainda crianças de suas famílias e entregues aos brancos, funcionários do SPI-Serviço de Proteção ao Índio e a um missionário. Não lhes foi permitido crescerem juntos e estão hoje dispersos pelas reservas ou na zona urbana.

Estado. Hoje, no século XXI, justifica-se a ocupação das últimas matas nativas das áreas indígenas no vale do rio Tibagi em nome da necessidade de geração de energia por meio da construção de hidroelétricas.

O povo Kaingang pertence à família Jê<sup>92</sup>, sendo referidos também como Jê do Sul e é o mais numeroso povo indígena no Brasil Meridional, incluindo-se entre as cinco etnias com maior contingente populacional no Brasil na atualidade. Os povos Jê têm algumas características comuns em suas organizações sócio-culturais. Veiga (1994) elaborou um quadro demonstrativo no qual é possível visualizar algumas convergências entre os diversos grupos Jê como os rituais de nominação (cerimônia que dá nome às crianças), o culto aos mortos (no caso dos Kaingang este ritual tem o nome de *kiki*), a uxorilocalidade (aliança política estabelecida por meio de casamentos), a patrilinearidade (os filhos descendem do pai), as pinturas corporais (redonda/comprida, horizontal/vertical), a relação das metades (no caso Kaingang são *Kamé* e *Kairu*)<sup>93</sup> com leste/oeste, as trocas rituais entre estas metades e o dualismo. Esta pesquisa evidencia que diferentemente de outros povos Jê, os Kaingang não realizam ritos de iniciação e não possuem aldeias circulares ou semicirculares. Os grupos Kaingang fazem suas reuniões (assembléias) no centro administrativo – onde se concentra, geralmente, a estrutura institucional, o posto da FUNAI, a escola, o campo de futebol, a casa do cacique, a Igreja, a cadeia, a unidade de saúde, o salão de bailes e outros espaços coletivos,

a política dos Kaingang é feita nas casas. A reunião no centro da aldeia tem apenas o papel de ratificar ou tornar pública a decisão já tomada nas conversas que acontecem nas casas, onde a participação das mulheres é fundamental. (VEIGA, 1994, p.15).

Embora estas características sejam fundamentais para distinguirem um povo Jê de um povo Tupi, por exemplo e para caracterizar os Kaingang, deve-se observar que cada grupo apresenta suas particularidades e que a história do contato engendrou importantes mudanças em sua organização sócio-cultural o que requer densos estudos etnográficos para que se possa conhecer adequadamente um grupo.

Segundo Ricardo Cid Fernandes (2003, p.2) estudioso desta etnia, atualmente os Kaingang vivem em 29 Terras distribuídas nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná havendo ainda aqueles que vivem fora das terras, nas periferias de

<sup>92</sup> Conforme quadro de Ayrton Rodrigues fazem parte do grupo Macro-Jê os grupos Xavante, Kayapó, Timbira, Panará Xakriabá, Xerente, Kaingang, Panará, Karajá, Kariri, Maxacali.

<sup>93</sup> Cf. Borba (1904). Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná, *Kamé* e *Kairu* são os heróis mitológicos que teriam sobrevivido ao grande dilúvio do princípio dos tempos e que deram origem ao povo Kaingang.

centros urbanos ou em zonas rurais destes Estados. A síntese sobre a história deste povo feita por Tommasino e Fernandes (2003), para o Instituto Socioambiental (ISA, 2003), evidencia que o contato dos índios Kaingang com a sociedade envolvente efetivou-se no século XIX quando os primeiros chefes políticos tradicionais aceitaram aliar-se aos conquistadores começando a ser conhecidos como capitães. Os autores afirmam que esses capitães foram fundamentais na pacificação de dezenas de grupos arredios vencidos entre 1840 e 1930.

No desdobramento desta história, destaca-se o processo de expropriação e acirramento de conflitos não apenas com os invasores de seus territórios, mas intragrupos Kaingang, uma vez que o faccionalismo característico dos grupos Jê foi potencializado pelo contato (ISA, 2003). O faccionalismo, de maneira geral, é definido na literatura antropológica<sup>94</sup> como sendo a oposição, entre subgrupos familiares que incluem parentes afins e consangüíneos em um mesmo grupo étnico, formando unidades políticas menores. Segundo o antropólogo Grünewald (1993, p.154) “uma facção pode ser vista como um grupo vagamente ordenado em conflito com um grupo similar sobre um ponto específico”.

Antes do aldeamento, quando se acirravam os conflitos provocando cisões, os subgrupos se separavam indo habitar outros territórios. Atualmente, com a imposição aos índios de permanecerem em áreas delimitadas, os grupos têm sido forçados a buscar novas formas de resolver os conflitos internos. Fernandes (2003), ao discutir esta questão em relação aos Kaingang, aponta a complexidade que ela envolve bem como a insuficiência de estudos que elucidem a questão do faccionalismo em um grupo que se organiza de forma dualista, considerando que entre os Kaingang o dualismo (sistema de metades complementares Kamé Kairu) é um importante componente em sua organização social.

Fernandes (2003) afirma que a existência das atuais Terras Kaingang é o resultado, em muitos casos, das iniciativas políticas dos séculos XIX e XX, que visavam à concentração das populações indígenas em áreas delimitadas tendo como objetivo liberar terras para a colonização. Segundo o autor, não existe um padrão entre estas Terras. Enquanto algumas têm uma maior extensão territorial, outras são bastante reduzidas. Os estudos de Mota (1994, 1999, 2001, 2003) mostram que, no Paraná, as reservas indígenas decretadas no início do século XX foram invadidas e, depois, drasticamente reduzidas no final da década de 1940 por meio de acordos entre governo Estadual, Federal e anuência do SPI-Serviço de Proteção ao Índio. A este respeito Tommasino (1995) acrescenta que a atual distribuição das reservas indígenas no Paraná reflete a extensão outrora contínua do território original, que as reservas

---

<sup>94</sup> Cf. Barata (1993) “A antropóloga entre facções políticas indígenas: um drama de contato interétnico” o estudo da etnia Timbira, grupo JÊ permite perceber aspectos da questão do faccionalismo entre grupos indígenas.

atuais são um fragmento de seus antigos territórios e que o modelo de aldear povos indígenas em espaços reservados e controlados continua em vigor.

É preciso esclarecer que os aldeamentos de grupos indígenas apresentados pelos historiadores como espontâneos, na realidade ocorreram porque as condições de guerra permanente colocaram em risco a sobrevivência física dos grupos. Depois de aldeados, as estratégias de resistência política e cultural foram geradas no interior desses aldeamentos, evidenciando a busca de segurança física e acesso aos bens materiais alienígenas, mas como condição para continuarem a se reproduzir como tais, isto é, de acordo com seus costumes e tradições. (TOMMASINO, 1995, p. 93)

Os estudos de Tommasino e Fernandes (2003) evidenciam serem os Kaingang um povo que tradicionalmente vivia da caça, coleta e agricultura e que, na atualidade, a agricultura é o elemento básico de sua economia. Vivem das roças administradas pela FUNAI, das roças familiares, da venda de artesanato, de assistência e de serviços rurais temporários<sup>95</sup>.

Mota (2003) afirma que os anos de 1940 foram marcantes para as populações indígenas no Paraná devido à espoliação de seus territórios ocorrida com a chegada em massa de populações migrantes e nacionais, incentivada por projetos de colonização do governo do Estado e pela promulgação de leis e decretos que “reestruturaram” as terras indígenas promovendo uma redução drástica das áreas que lhes haviam sido destinadas no início do século. O autor acentua que após os anos de 1950 todo o Paraná já havia sido ocupado e que a fauna e flora naturais haviam sido devastadas não restando outra alternativa aos índios a não ser viverem confinados nas pequenas áreas que lhes restaram tendo sido, por isso, impedidos de praticar suas atividades tradicionais de pesca, caça e coleta perdendo sua autonomia e passando a ser dependentes do poder público.

Mesmo vivendo esta realidade, após um longo período de depopulação, os povos indígenas vêm apresentando altos níveis de crescimento demográfico (IBGE, 2005; ASSIS; GARLET, 2004) com percentuais que chegam a 4% ao ano (MOTA, 2003) no Paraná. Na análise do autor, este crescimento se explica, na atualidade, pela ampliação da rede de saneamento básico e assistência institucional, porém, não vem acompanhado de melhoria na qualidade de vida desta população que continua apresentando altos índices de desnutrição,

---

<sup>95</sup> Cf. TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. (2003, p.8) “Tendo perdido a maior parte de seus antigos territórios, os Kaingang ainda viram suas florestas serem devastadas pelas serrarias implementadas em suas terras e as melhores terras serem arrendadas para fazendeiros pelos próprios órgãos indigenistas. Mais recentemente, várias comunidades Kaingang e de outras etnias foram atingidas direta ou indiretamente por barragens que afetaram ainda mais as suas condições de vida.”

fome, doenças infecto-contagiosas (TOLEDO; MOTA; CHAVES, 2006) falta de moradias e alimentação adequadas, roupas e utensílios domésticos.

Confinados em minúsculas parcelas de terra, o constante reuso do solo e a perda da cobertura vegetal transformaram as Terras Indígenas em espaços degradados ambientalmente cuja produtividade não atende as necessidades materiais das famílias. (ISA, 2003, p.12)

Apesar das mudanças a que foram obrigados a implementar, dadas as novas condições históricas impostas pelo contato, os Kaingang continuaram a produzir a sua cultura, gestada e redimensionada no interior do novo contexto e, mesmo tendo que adotar muitos dos padrões ocidentais, estes foram reinterpretados segundo seus objetivos e necessidades. Para Tommasino (1995), este fator demonstra que “os Kaingang, enquanto sujeitos de sua história, não se conformaram ao modelo imposto. Ao contrário, produziram um espaço próprio, resultado da interação e da troca com os brancos; portanto, a situação de contato constituiu-se como um espaço de negociação das novas estruturas e padrões sociais indígenas.”(TOMMASINO, 1995, p. 33).

Este estudo de Tommasino (1995) elaborado por meio de volumosa pesquisa documental e etnográfica mostra, não apenas a profundidade da cultura Kaingang como também a permanência de muitos dos antigos elementos de sua organização sócio-cultural.

[...] os Kaingang do Tibagi, seja por terem sido perseguidos duramente os seus rezadores, seja pela discriminação social que sofreram, durante décadas silenciaram sobre seus costumes “selvagens”, levando as novas gerações a desconhecem os princípios, as regras, os mitos e outros elementos que fundamentam o modo de vida de seus antepassados (TOMMASINO, 1995, p. 30)

É importante observar que não há homogeneidade mesmo no interior de uma etnia e por isso, os Kaingang apresentam heterogeneidades que se observam entre as diferentes áreas (T.I.s). Segundo Fernandes (2003), existem, por exemplo, diferenças que se manifestam no tocante à organização política. O autor assinala que alguns grupos atuam de forma mais intensa na política dos “brancos” enquanto outros são avessos a ela, indicando que a cultura Kaingang é dinâmica e dotada de princípios classificatórios e organizacionais de grande alcance que se manifestam em todos os campos da vida social, mas “não é óbvia a olhos não treinados, não insistentes, não iniciados.” (FERNANDES, 2003, p. 5). O autor argumenta que pelo convívio com os Kaingang é possível perceber que as atividades cotidianas estão marcadas por distintivos étnicos, pequenos atos que indicam a filiação cultural tais como o

tipo de agricultura, a caça, a cestaria, o respeito pelas crianças, a perambulação entre as áreas indígenas, a existência de pequenas *casas de fogo* atrás ou ao lado da casa principal onde geralmente vivem os mais velhos.

Schaden (1959) relatara que a vida religiosa dos Kaingang apresentava, como centros de elaboração cultural tradicional, o ritual dos mortos e a organização da comunidade em grupos de parentesco. Estudos mais recentes (VEIGA, 1994; 2000 TOMMASINO, 1995; FERNANDES, 2003; ALMEIDA, 2004) reafirmam serem estas importantes características da cultura Kaingang. Fernandes (1998) diz que, se por um lado, os índios não resistiram à integração de símbolos do cristianismo, por outro, demonstraram uma capacidade sem igual de ressignificação<sup>96</sup> e apropriação de elementos da religiosidade da sociedade dominante (o cristianismo) e suas concepções cosmológicas.

Em relação ao *ritual dos mortos*, os Kaingang no Paraná não o praticam mais e não praticam o princípio da exogamia (casamentos entre metades diferentes). A grande maioria não sabe a metade *Kamé* ou *Kairu*<sup>97</sup> à qual pertence. As mudanças impostas pelo contato são as principais responsáveis pelo “abandono” ou ressignificação desta prática. Os registros mostram que o último *Kiki*<sup>98</sup> foi realizado no Paraná há cerca de 50 anos. Nas Terras

<sup>96</sup> A este respeito ver o estudo de D’Angelis e Veiga (1994) intitulado “Em que crêem os Kaingang?” no qual onde os autores afirmam que a necessidade de sobreviver, de adaptar-se à situação para poder continuar existindo, leva o indígena a reconstruir sua identidade ou, mais precisamente, a construir uma nova identidade e a religião dos brancos representou, em determinados momentos, uma possibilidade para os Kaingang construírem uma nova identidade fazendo adesões e reelaborando suas convicções de fé. “Hoje é idéia participada pela maioria dos Kaingang que sua *religião antiga* é a *católica*. Para essa maioria, o (algum) *catolicismo* faz parte de sua identidade indígena própria, tradicional. Evidente que esse católico não significa a mesma coisa que a maioria de nós, não índios, entendemos por isso.” (p.107) Outro estudo sobre as religiões cristãs entre os Kaingang é o de Ledson Kurts de Almeida. “Análise antropológica das igrejas cristãs entre os Kaingang baseada na etnografia, na cosmologia e dualismo” (2004) no qual o autor afirma que a adoção do cristianismo por grupos indígenas pode expressar a ocupação de espaço na cosmologia, na vida social e nas práticas rituais desses povos por símbolos cristãos, não significando, necessariamente, a destruição de categorias significativas do sistema indígena.

<sup>97</sup> Na lenda coletada por Kurt Nimuendaju, “A origem dos Kaingang”, consta que “A tradição dos Kaingang afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela se vão reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. (...)” Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (1986, p. 86)

<sup>98</sup> Conforme Fernandes (1998), o ritual do *Kiki* (bebida fermentada feita de mel e água) também chamado culto aos mortos é a expressão de uma cultura que utiliza mecanismos nativos para produzir significados nativos capazes de instrumentalizar sua relação com o mundo dos mortos. “Além do caráter religioso, o *Kiki* é um esforço para tornar visível a identidade étnica para os brancos e para os próprios Kaingang.” Este ritual é celebrado todos os anos entre os meses de março e junho no Posto Indígena Xapecó-SC. Neste Posto, vivem cerca de cinco mil índios e não-índios. Poucos falam a língua Kaingang e, portanto, não podem acompanhar integralmente o ritual. Com isso, o ritual é percebido por alguns como coisa dos velhos. Alguns condenam a realização do *Kiki*, especialmente os “crentes”, por entenderem que esta é uma celebração católica além dos elementos de sincretismo com símbolos do catolicismo, este ritual foi revitalizado na década de setenta com a ajuda do Conselho Indigenista Missionário).

Indígenas deste Estado os grupos Kaingang professam majoritariamente a fé católica. Quando perguntados sobre o *Kiki* dizem que é a religião dos antigos, eles é que sabiam fazer e que agora não existe mais o número de rezadores necessário para a elaboração das rezas e que a maioria não sabe com exatidão a que metade pertence. A professora bilíngüe Gilda Kuitá afirmou que se o ritual não sair certo alguém da aldeia morre e que o número de casamentos “errados” é grande e já não podem ser desmanchados. Os Kaingang mais antigos dizem que pessoas das metades iguais não poderiam se casar porque são parentes e este fato seria um dos causadores de divisões entre os grupos. O estudo de Veiga (1994) mostra que os casamentos considerados ótimos pelos Kaingang são os que unem homem *Kamé* com mulher *Kairu* ou homem *Kairu* com mulher *Kamé*<sup>99</sup>.

São vários os fatores relacionados ao contato que levaram os grupos Kaingang do Paraná a abandonarem seu tradicional ritual religioso – momento em que as metades *Kamé* e *Kairu* faziam as pinturas corporais que os identificava –, os principais entre eles foi o processo de aldeamento que desestruturou as tradicionais formas de vida. Houve também a perseguição aos rezadores por parte dos diretores dos aldeamentos. Porém o *kiki* resistiu até os anos de 1950 quando a entrada nas áreas de missões religiosas<sup>100</sup> contribuiu para seu abandono. Outro fator teria sido o acesso dos índios à medicina ocidental. Nas pesquisas realizadas por professores bilíngües<sup>101</sup> em suas comunidades, a maior parte dos atuais *Kuiã* (religioso, rezador e curador Kaingang) afirma que seu trabalho de rezas e curas tem sido prejudicado principalmente pela presença das igrejas e dos remédios dos brancos, e também pelo desmatamento que destruiu as florestas, as ervas medicinais e poluiu os rios.

O estudo de Rocha (2005) mostra que os Kaingang têm uma concepção específica de saúde, doença, dor e uso de remédios tanto os “do mato” como os “do branco”. Os Kaingang acreditam que as plantas têm inspiração, vida, e daí provém seu poder de cura. Em relação ao *hã*, corpo, os Kaingang dizem que quando uma criança nasce ela recebe uma alma que dá vida

<sup>99</sup> A sociedade Kaingang, organizada em metades exogâmicas e quatro seções, apresenta analogias com o sistema de trocas conhecido como *Kariera*. Ou seja, entre os Kaingang prevalece a forma sócio-centrada de troca matrimonial: todo indivíduo de uma metade deve buscar cônjuge na outra metade. (VEIGA, 1994, p. 125)

<sup>100</sup> Barros (2003) observa que a questão central relacionada às missões tanto católicas como protestantes é que, tipicamente, a diversidade/especificidade cultural dos grupos com os quais elas entram em contato não é reconhecida e nem respeitada operando assim um desestímulo às suas práticas quando não, sua proibição formal.

<sup>101</sup> No decorrer do Curso de formação de Professores Indígenas Bilíngües coordenado por uma comissão interinstitucional que envolveu representantes da UNIJUI-Universidade Regional do Rio Grande do Sul, da APBKG-Associação dos professores Bilíngües Kaingang e Guarani, do COMIN-Conselho de Missão entre Índios da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e da ONISUL-Organização das Nações Indígenas do Sul realizado entre 1993 e 1996 foi possibilitado aos cursistas desenvolver pesquisas junto aos conhecedores da tradição oral Kaingang (na maior parte dos casos, os *Kujã*) em suas comunidades. O registro ampliado deste curso foi feito por Silvia Maria de Oliveira em dissertação de Mestrado intitulada “Formação de professores indígenas bilíngües: a experiência Kaingang” (1999), e as pesquisas realizadas pelo grupo resultou na publicação do livro *Êg Jamên Ky Mû* (Textos Kaingang), publicado pela APBKG/Dka Áustria/MEC/PNUD em 1997.



ao corpo, mas seu *kumbã*, espírito, é fraco, vulnerável e por isso precisa de cuidados que compreendem banhos com ervas específicas para o fortalecimento e a fixação do espírito<sup>102</sup>.

No decorrer da idade, vão sendo aplicados outros tratamentos para que a criança adquira força, habilidade e outros quesitos necessários à sua vida<sup>103</sup>. Os Kaingang acreditam que o enfraquecimento do *kumbã* leva à morte do *hã* e que as doenças do *hã* são inerentes à natureza e algumas são causadas pelo rompimento temporário do *hã* com o *kumbã*. Rocha (2005) afirma que os Kaingang reconhecem a existência de “doenças de família”, hereditárias, que já existiam no *wãxi*, tempo antigo, atribuindo a maior parte das doenças (principalmente o câncer e a AIDS) e o agravamento das “doenças de família” ao *uri*, tempo atual pós-contato, ocasionados pela destruição da mata, má alimentação, carência de determinadas proteínas ou pela adoção da “comida dos brancos” que tem muito sal, muito açúcar, muita gordura ou estão contaminadas.

Sobre as doenças do *kumbã*, Rocha (2005) afirma que os Kaingang acreditam serem causadas por sentimentos como raiva, ciúme, inveja e também pelos feitiços. Estas doenças não podem ser curadas pelos remédios dos brancos, pois os médicos as desconhecem e ignoram. Só o *Kuiã* é capaz de reconhecê-las e fazer o tratamento certo. No processo de cura, os *Kuiã*, orientados por seus *jangrés*, *espíritos* que são a fonte do conhecimento religioso tradicional utilizam-se de banhos com ervas medicinais, defumações, isolamentos e rezas.

Rocha (2005) observou também que a pessoa que conhece o remédio não pode usá-lo para si mesmo. Se ficar doente deve esperar que algum parente vá buscar o remédio no mato e o prepare para que surta o efeito desejado.

Sobre a concepção de morte entre os Kaingang, o estudo de Veiga (2000) evidenciou que

A morte é a contraparte da vida, ou uma parte indissociável dela. O mundo dos mortos é apenas uma outra aldeia, que está em outra dimensão com relação àquela dos vivos: quando aqui é dia, no mundo dos mortos é noite e, vice-versa. Se aqui faz tempo seco, no mundo dos mortos está chovendo. Tanto os mortos podem vir ao mundo dos

<sup>102</sup> Cf. ROCHA, (2005, p.97) Os remédios do mato também estão ligados à idéia de transmitirem qualidades especiais, como por exemplo, nos banhos dos recém nascidos, quando o chá de determinadas plantas é passado no corpo da criança para transmitir-lhe uma série de características próprias da alma.

<sup>103</sup> TOMMASINO (1995, p. 255) enfatiza a importância e a eficácia da medicina Kaingang afirmando que algumas mulheres conhecem contraceptivos naturais, abortivos, remédios para produzir lactantes que não tenham sido gestantes (para fazer descer o leite em mães adotivas) podendo ter o controle sobre a natalidade do grupo. A autora relata a ênfase dada ao tratamento que era feito aos meninos entre sete e oito anos para se tornarem fortes e valentes. “Queimavam um tipo de árvores cujas brasas eram colocadas na água e depois de moído passavam o carvão (em caldo) nas juntas do corpo e nas costas. Era assim que as crianças se tornavam *Kaingang jú*, isto é, os homens bravos eram produzidos pela sua medicina que, como os demais tratamentos, era ritualmente realizada.”

vivos, quanto os vivos podem, em determinadas situações, ir ao mundo dos mortos (VEIGA, 2000, p. 4)

Os Kaingang acreditam que quando o *hã* morre, o *kumbã* transforma-se em *wëinkupri*, espírito dos mortos, que, sentindo saudades retorna ao lugar que vivia para encontrar as pessoas da família, a sua *in*, e pode querer levar algum ente querido com ele, principalmente filhos pequenos, netos ou a viúva (que são os mais vulneráveis) por isto faziam o *ritual da viúva* tampando seus olhos, pintando-a, apagando seus rastros, banhando-a no rio de madrugada e isolando-a no mato por alguns dias. Conforme relato coletado por Tommasino (1995), na T.I. Apucarantina-PR, este ritual se encerrava com o *kukrũko*, *festa da viúva*, marcando o fim do período de luto.

O ritual do *kiki*, praticado antigamente, e as rezas realizadas nos velórios, na atualidade, teriam como uma das funções encaminhar o *wëinkupri* ao *numbé*, mundo dos mortos. Tommasino (1995) afirma que, apesar de os Kaingang não fazerem mais o *kiki*, é possível que ainda haja funções cerimoniais, entre estes grupos no Paraná, que são exercidas pelo *péin* (homem ou mulher, membro de uma das metades *kamé* ou *kairu* que fazia o enterro, podendo pegar na pessoa morta e cuidar da viúva sem ser atingido pelo perigo que isto representa). A autora acredita que os Kaingang desenvolveram uma estratégia de ocultar dos não-índios a manutenção de seus costumes considerados selvagens como uma forma de se protegerem cultural e fisicamente<sup>104</sup>.

Os diversos estudos<sup>105</sup> demonstram que não foram apenas as tradições religiosas e os conhecimentos dos Kaingang que sofreram mudanças, rupturas profundas e ressignificação com a violência do contato, perda de territórios e pressão da “civilização”. A organização política deste povo também passou por importantes alterações. O colonizador, principalmente o espanhol, cunhou os termos *capitão*, *soldado*, *cabo*, *major*... entre os grupos indígenas para criar ou nominar lideranças e chefes políticos ou religiosos que se destacavam entre estes grupos e que estivessem dispostos à “colaborar” com os brancos.

Entre os Kaingang, tradicionalmente, somente nos casos de interesse maior se escolhia uma chefia, os grupos se reuniam, constituíam um *pai*, chefe Kaingang, ou um *pai bang*, liderança geral, para chefiar negociações ou guerras. Findada a situação, as autoridades “eleitas” perdiam a função. Com o contato, o termo utilizado para nominar estes chefes

<sup>104</sup> Cf. Tommasino (1995, p.246) “Foi-nos informado, quando fomos ao enterro de um Kaingang no Posto Apucarana, que os índios fazem enterro como os brancos, mas depois os mais velhos iriam ao cemitério para rezar “do jeito deles”, sem brancos por perto”.

<sup>105</sup> Kimiye Tommasino (1995), Juracilda Veiga (1994), Lúcio Tadeu Mota (1994, 1998) e outras obras citadas na *Bibliografia Kaingang* (1998).

passou a ser o de capitão ou cacique. Tommasino (1995) afirma que, em todas as regiões, uma das estratégias utilizadas na conquista e na ação indigenista era a de cooptar estas lideranças por meio de presentes e promessas para conseguir o que se queria com o grupo.

Atualmente, em cada terra indígena no Paraná existe um cacique<sup>106</sup>, “eleito” ou indicado pelo grupo para exercer a autoridade política, sendo também responsável por fazer os contatos e as negociações com autoridades da sociedade envolvente. Segundo Fernandes (2003), uma das características que predominam no reconhecimento da autoridade indígena Kaingang é estar associado à autoridade dos brancos e ser reconhecido, em certa medida, como uma autoridade no mundo fora da aldeia. É importante também que o “candidato” defenda, ao menos no plano do discurso, instrumentos democráticos de escolha do cacique e de implementação de suas decisões. Na escolha do cacique, considera-se a tradição, a hereditariedade (descendência patrilinear), a experiência e o prestígio conquistado pela família bem como a participação histórica desta nas lideranças do grupo. Outros atributos do cacique, segundo Fernandes (2003), devem ser: promover a distribuição de responsabilidades entre os membros de sua liderança (o número dos membros da liderança de um cacique variam conforme o tamanho da área e o número de moradores) que têm como atribuição o controle social, a representação da comunidade nos processos de tomada/implementação das decisões e a manutenção dos mecanismos de controle social (o tronco, a cadeia e os aconselhamentos).

Nas áreas pesquisadas, podem concorrer à liderança homens que tenham acima de 15 anos. Estes devem se mostrar dispostos a ajudar o grupo (principalmente no controle do alcoolismo e dos conflitos internos), cuidar bem de suas famílias, não usar bebidas alcoólicas abusivamente, não manter relacionamentos amorosos fora do casamento para não ser vítima de difamações.

O cacique de uma Terra Indígena tem autoridade para falar em nome da comunidade com instituições e membros do poder público (FUNAI, prefeito, secretários, governador, administradores regionais, membros de universidades), participar de reuniões, tomar decisões, redigir e assinar documentos, negociar projetos, receber verbas provenientes do ICMS ecológico, arrecadar donativos e distribuí-los, organizar as principais festas, cuidar das instalações e bens do Posto (tratores, caminhões, arados etc.) decidir sobre nomeações (junto com o chefe do Posto da FUNAI) de funcionários aos cargos existentes, organizar grupos de

<sup>106</sup> No caso de São Jerônimo existem dois caciques. Devido aos conflitos interétnicos constantes, o grupo decidiu fazer uma divisão interna, concretizada em 2004. Na mesma Terra tudo (terra, equipamentos, instalações) foi dividido entre o grupo Kaingang e o grupo Guarani sendo eleito um cacique e vice-cacique com suas respectivas lideranças para comandar cada grupo. É importante ressaltar que (devido aos casamentos interétnicos) entre o grupo Kaingang existem alguns Guarani e vice-versa.

trabalho nas roças comunitárias, solucionar conflitos familiares, aconselhar os pais para que mandem as crianças para a escola, proibir o uso de bebidas alcoólicas e impor penalidades aos infratores das normas e regras da organização social do grupo atribuindo, nos diversos casos (desde assassinatos até desavenças conjugais), o tempo que uma pessoa deve ficar amarrada ao tronco (existente em algumas terras) ou presa (podendo levar dias, semanas ou meses, nunca alcançando um ano) na cadeia da área.

Não há remuneração para a função de cacique, seu trabalho é “doador” à comunidade, seu poder e prestígio é medido por sua capacidade de conseguir bens e serviços para seu grupo por meio da intermediação com a sociedade envolvente. Devido à organização sócio-cultural dos Kaingang o cacique tem tendência ao favorecimento da própria família, devendo mostrar disposição em beneficiar também a parentagem e a comunidade como um todo (principalmente crianças e velhos). Não é permitido a nenhum membro da liderança reter no limite de seu grupo familiar recursos que devem circular entre a comunidade. Estes fatores fazem parte das obrigações de reciprocidade e são determinantes, tanto para se ter o apoio de seu grupo familiar quanto para se ter a anuência dos demais membros da aldeia.

Na política Kaingang o poder se concentra primeiramente na figura do cacique, após este, vem o vice ou sub-cacique e as demais lideranças (os policiais) organizadas nos cargos de sargento, cabo etc. Não existe um tempo estabelecido para o “mandato” do cacique embora na atualidade os grupos estejam se organizando para uma liderança de quatro anos. Durante este período, o cacique tem que se equilibrar entre as forças internas emanadas dos grupos familiares e facções (não transgredindo as instâncias que constituem a organização social do grupo) e as determinações da sociedade dominante. Em alguns casos o cacique pode permanecer por vários anos no poder (no decorrer da pesquisa registrei na Terra Indígena Ivaí a presença de um cacique que ocupou o poder durante 13 anos, na Terra Indígena Faxinal o cacique já lidera o grupo a mais de quinze anos) ou ser afastado do cargo logo após a “eleição” ou em qualquer momento em que se alegue mau uso das verbas e benefícios destinados à comunidade, por demonstrar inabilidade administrativa, por manter relacionamentos amorosos fora do casamento sendo vítima de boatos etc. Por sua própria vontade, pode renunciar ao seu mandato alegando problemas pessoais, neste caso deve indicar outra pessoa que será submetida à aceitação da comunidade, para ocupar seu lugar.

Fernandes (2003) salienta que o poder de um cacique, o processo de escolha e as expectativas quanto ao seu perfil dependem da história da constituição de cada área.

Importa saber qual a relação que se estabelece entre a liderança e os grupos domésticos. Só assim poderemos emitir qualquer juízo sobre a tradicionalidade ou não da organização política de uma ou outra terra indígena (FERNANDES, 2003, p. 239)

Em muitas situações, o cacique pode enfrentar severa oposição proveniente dos diversos grupos familiares. A oposição ao cacique geralmente se manifesta em comentários, críticas, denúncias e na recusa de alguns em realizar trabalhos coletivos na área (os “membros da oposição” raramente aderem ao mutirão de plantação e colheita da roça comunitária). A facção contrária ao cacique geralmente sofre restrições no acesso a postos de serviço, às moradias construídas pelo governo, à distribuição das roças familiares e aos demais benefícios que chegam à comunidade (cestas básicas, roupas, calçados etc.). Em casos de desavenças graves ou enfrentamentos com membros da liderança e manifestação pública contra o poder do cacique, os opositores podem ser expulsos ou transferidos *ex officio* para outra Terra Indígena.

O estudo de Fernandes (2003) evidencia que, historicamente, a relação entre os grupos Kaingang combinava aliança e conflito e que estes incorporaram o contato com os brancos aos seus mecanismos de divisão interna. Para o autor, o longo período de contato que estes povos vêm tendo com a sociedade majoritária ocasionou muita pressão sobre eles, acirrando os conflitos internos. Ainda que se reconheça o dinamismo próprio das culturas indígenas, o contato sistemático promoveu uma maior diversificação nos contextos nos quais estão inseridos.

### **5.1.1 Aspectos históricos e sócio-culturais dos Kaingang da Terra Indígena Ivaí**

A literatura pertinente (MOTA, 2003; TOMMASINO, 2001; TOMMASINO et al, 2004) mostra que, a partir da segunda metade do século XIX, quando se intensificou a ocupação desta região ocorreu também, com maior frequência, relatos descrevendo a presença de populações indígenas no vale do Ivaí (Paraná Central). Os primeiros destes relatos descrevem a presença de grupos Xetá que foram deslocados Ivaí abaixo por grupos Kaingang quando estes começaram a fixar-se nesta região. De acordo com esta literatura, seriam os remanescentes destes Kaingang que constituem hoje os grupos que habitam as Terras Indígenas Ivaí e Faxinal (MOTA, 2003, p. 64).

Em Mota (2003) consta que a presença destes grupos no Ivaí está relacionada com a expansão das fazendas de gado nos Campos Gerais e na região de Guarapuava ocorridas desde o início do século XIX. Desta forma, os Kaingang foram se instalando nas matas das serras do vale do rio Ivaí, e que passaram a sofrer aí a pressão das populações não-índias chegadas neste período para ocupar esses territórios.

Em meados da década de 1870, constata-se a presença de vários grupos Kaingang em diversas localidades do alto rio Ivaí, entre Ponta Grossa e Guarapuava, nas imediações de Teresa Cristina. A partir daí eles desenvolveram a política de reivindicar das autoridades a demarcação de suas terras e ajuda material. Alguns anos depois, em abril de 1879, os moradores da colônia Teresa Cristina, fizeram um abaixo assinado ao diretor dos índios de Guarapuava denunciando os Kaingang que estavam ocupando terras reservadas para a colônia, e pediram ao diretor que escolhesse um local para eles. Esse abaixo-assinado, subscrito por treze moradores, indica conflitos e tensões entre os índios e a população branca na região em torno das terras do vale do Ivaí. (MOTA, 2003, p. 72)

Este estudo mostra que a chegada destas populações para se fixarem de forma definitiva no vale do Ivaí remonta à metade do século XIX, quando vieram, para esta região, contingentes constituídos de migrantes poloneses, franceses, alemães e ucranianos.

Pela margem direita do Ivaí vieram primeiro os franceses em 1847, por iniciativa do médico francês, Dr. João Maurício Faivre, sob os auspícios de dona Tereza Cristina, esposa do Imperador D. Pedro II, foi criada a colônia Teresa Cristina na confluência dos rios Ivaí e Ivaizinho; em meio a territórios indígenas Xetá e Kaingang. A localidade cresceu rapidamente, e em 1859 contava com 236 brasileiros, 11 franceses e 6 portugueses. Dos 87 franceses que iniciaram a colonização, a maioria não permaneceu, espalhando-se por outras regiões. Em 1864 havia 342 habitantes e em 1866, 444 habitantes. Em 1871, foi elevada à Freguesia com a denominação de Terezina. Em 1891, passou a Distrito judiciário com a denominação de Tereza Cristina, em homenagem à Imperatriz. (MOTA, 2003, p.105)

O autor acrescenta que em 1901 o governo do Paraná decretou uma porção de terras aos índios Kaingang na margem direita do rio Ivaí. Esse decreto definiu as terras dos Kaingang que viviam entre Tereza Cristina e o rio Corumbataí. Em 1909, a Lei nº 853 já demonstrava as intenções do governo estadual em delimitar os territórios indígenas. O Art. 1º da Lei determinara que: “o governo do Estado fará medir e demarcar as áreas de terras reservadas em tempos aos índios, em vários pontos do Estado, por decreto do executivo.”

(MOTA, 2003, p. 93). A análise desta legislação feita pelo autor, levou-o a concluir que o governo republicano ainda mantinha a idéia de agrupar os índios para “catequizá-los” e “civilizá-los”, seguindo os mesmos preceitos do período imperial iniciado em 1845, por ocasião da instalação das colônias indígenas em todo o país.

O estudo mostra que, a partir de 1912, a região passou a receber diversos grupos de colonizadores estrangeiros, entre esses, alemães, poloneses e ucranianos, que fundaram outras colônias na região como: Linha Apucarana, Três Bicos e Faxinal da Catanduvas. Um maior número de ucranianos estabeleceu-se em Imbúia, Rio dos Índios e Saltinho; os poloneses se instalaram em Apucarana e Faxinal de Catanduvas, os alemães em Linha Palmital e Linha Pinhal. A colônia federal de Cândido de Abreu teve início em 1915, formada por colonizadores brasileiros, alemães, ucranianos e poloneses. O Núcleo Colonial Cândido de Abreu, pertencente ao município de Tibagi, foi criado em 1919. A margem esquerda do rio Ivaí também ocupada por grupos Kaingang foi tomada por contingentes de populações não índias oriundas da região de Guarapuava.

O autor afirma que existiam *toldos*, aldeamentos Kaingang, desde a vila de Tereza Cristina até a confluência do rio Corumbataí, estando toda esta região sob o domínio destes grupos e que, por conflitos, pressões e reivindicações dos índios, o governo promulgou uma série de Leis e Decretos visando regulamentar as terras indígenas no Estado<sup>107</sup>.

O fato de o governo não ter regulamentado o acordo feito com os índios propiciou invasões e violentos conflitos com os “brancos” culminando, em abril de 1923, no “sangrento episódio da guerra de Pitanga envolvendo os Kaingang e outras populações da região”. (MOTA, 2003, p.97). A partir deste acontecimento o governo do Paraná elaborou um novo decreto, em 1924, no qual se demarcaram as terras indígenas no vale do Ivaí. O autor observa que o novo “desenho” dos territórios Kaingang significou uma diminuição substancial na área anteriormente definida por meio do decreto de 1913.

Anos depois os Kaingang desta região sofreram novamente violenta subtração de suas terras quando, em 1949, o governo do Estado firmou com a União um acordo que diminuiu consideravelmente as extensões da T. I. Ivaí, Faxinal e de outras áreas indígenas do Estado em benefício de fazendeiros, colonos e imigrantes que haviam já se apropriado destas terras.

---

<sup>107</sup> Cf MOTA (2003, p.107) “Em questões relativas às demarcações das terras indígenas no Paraná, e especificamente, a origem da T.I. Ivaí, foi verificado que em 4 de maio de 1912, o cacique Paulino Arak-xó enviou um requerimento ao governo do Estado propondo a permuta de parte de seus territórios na margem direita do Ivaí por outras terras na margem esquerda do mesmo rio. Desta forma o autor salienta que os Kaingang conseguiram garantir parte de seus territórios na margem direita do Ivaí, que ficou a cargo do cacique Pedro dos Santos. E, Paulino Arak-xó conseguiu assegurar, conforme a indicação do decreto – terras entre os rios Ivaí, Barra Preta e Marrecas – territórios bem maiores que os que tinham sido demarcados em 1901. No entanto, nem o governo do Estado e nem o SPI fizeram a demarcação dessas terras.”

Sob a justificativa de “reestruturação” das áreas indígenas, esse acordo expropriou cerca de 90% dos territórios Kaingang demarcados em decretos anteriores.

Todas as terras “excedentes”, isto é, todas as terras fora das novas demarcações que estavam ocupadas por famílias kaingang foram entregues ao Estado “*para fins de colonização e localização de imigrantes.*” A maior parte expropriada das antigas terras da área do Ivaí se transformaram na Colônia D – Ivaí (área de 23.000ha), loteada e negociada pela Fundação Paranaense de Colonização e Imigração em 1954 (...). Todas as cláusulas deste acordo de 1949 foram confirmadas pelo decreto de 19 de janeiro de 1951. Todos os decretos anteriores foram revogados e as terras indígenas sofreram uma grande redução nas suas extensões. No dia 29 de janeiro de 1951 foi lavrada a escritura que transferiu as terras expropriadas, inclusive de Ivaí, para a Fundação Paranaense de Colonização e Imigração. O SPI ficou responsável pela demarcação das novas áreas que só foram escrituradas em 1955. (MOTA, 2003, p. 103)

Neste período, todo o Paraná já havia sido “colonizado”, inclusive o norte do Estado já estava dividido em lotes e cidades “pólos” já haviam sido planejadas pelas companhias colonizadoras de capital estrangeiro. Somado a este “projeto de desenvolvimento”, a expansão das fazendas de café pelos rios Ivaí e Piquiri com a devastação da fauna e flora obrigaram os Kaingang a residir nos Postos Indígenas demarcados pelo Estado restando ao SPI o papel de administrar os conflitos e atender aos inúmeros problemas surgidos entre fazendeiros, políticos locais e os índios.

Nos períodos seguintes teve início a chegada de novos grupos de populações imigrantes (poloneses, italianos, alemães, ucranianos, libaneses) e nacionais (paulistas, mineiros, nordestinos, gaúchos, catarinenses), incentivada pela propaganda de atração para venda, feitas pelas companhias colonizadoras e governo do Estado. Esta entrada em massa de novos grupos populacionais colocou fim à mobilidade das populações indígenas em seus antigos territórios, fixando-os em áreas restritas e institucionalizando a dependência destes povos ao poder público, como referido.

Apesar de confinados em pequenas áreas, a literatura sobre o tema é unânime em evidenciar que os Kaingang nem se “aculturaram” como previa o projeto do Estado e nem foram subsumidos pela sociedade envolvente. Ao contrário, se mantiveram como populações diferenciadas, conseguiram preservar a língua materna (todos os Kaingang do Ivaí, Faxinal e de outras T.Is. no Paraná falam a língua materna em todas as situações cotidianas e, mesmo sendo bilíngües, só usam o português nos contatos com não-índios) e parte de suas tradições. No final do período militar – que tratava a questão indígena como um item da segurança



nacional cerceando-lhes a liberdade por meio de severa vigilância e restrições – voltaram a crescer populacionalmente, adquiriram visibilidade e passaram a recolocar a questão da terra (a perda de seus territórios) como ponto principal de suas lutas.

A T.I. Ivaí localiza-se nos municípios de Manoel Ribas-PR e Pitanga-PR respondendo à Administração Executiva Regional da FUNAI de Guarapuava. Tem uma área de 7.200 hectares (tinha 36.000 hectares antes do acordo governamental realizado em 1949) onde habitam cerca de 1400 pessoas (400 famílias). Esta Terra encontra-se atualmente sem chefe de Posto da FUNAI<sup>108</sup>. A liderança nativa se constitui de um cacique, um vice-cacique e os membros de sua liderança que assumiram o poder em um período conturbado de política interna e externa<sup>109</sup>, após a saída de um antigo cacique que permaneceu no cargo por 14 anos, tendo sido deposto por uma facção opositora sob acusações de práticas ilegais, e a ascensão e queda de novos caciques cujos grupos familiares detêm menor poder e prestígio na área.

O estudo de Tommasino (2003), ao abordar a história da constituição da Terra Indígena Ivaí mostra que até o final dos anos de 1950 os Kaingang desta área viviam em quatro *boldos*, denominadas Passo Liso, Marrequinha, Balsa Velha e Serrinha. Com a criação da aldeia sede denominada Ivaí (na qual se concentraram as instalações do órgão indigenista) as famílias foram sendo para ela transferidas. No decorrer dos anos de 1980 e até o final dos anos de 1990 todas as famílias haviam já sido atraídas para o Ivaí sob a alegação de que seriam mais bem assistidas tendo acesso ao atendimento médico-odontológico, à energia elétrica, água encanada, escola, casas novas construídas pelo governo e maior acesso ao comércio das cidades do entorno para a venda do artesanato e aquisição de produtos industrializados. Do ponto de vista institucional esta concentração populacional em torno de uma sede tem como objetivo facilitar a atuação e o controle do Estado junto aos índios. Esta centralização reduziu ainda mais a autonomia dos grupos familiares atingindo profundamente a forma como costumam conduzir sua organização sócio-cultural.

---

<sup>108</sup> Desde o final de 2002 A T.I. está sem chefe de Posto da FUNAI quando o então chefe foi transferido sob a acusação de estar envolvido em ações ilícitas (arrendamentos de terra indígena). Daquele ano para cá existe uma acirrada disputa pelo almejado cargo tanto por parte de alguns índios como de não-índios, por exemplo, a atual diretora das escolas Cacique Gregório Kaekchot e Cacique Salvador Venhy, no Ivaí que já vem realizando atividades que caberiam ao chefe do Posto (prover documentos, solucionar conflitos, conseguir doações, ajudar a organizar as festas etc.) pleiteia a vaga. Algumas lideranças indígenas entendem que o chefe do posto deve ser um índio Kaingang que more na área e convive mais com a comunidade podendo, assim, melhor entender e resolver os problemas. Mas isso não é consenso pois um dos Kaingang do Ivaí que pleiteava o cargo foi expulso da T.I. A Administração Regional da FUNAI alega que a vaga para Chefe de Posto nesta Terra não existe no quadro de seus cargos por isso não procede a nomeação.

<sup>109</sup> Sobre a questão da liderança atual da T.I. Ivaí existe o estudo de Fernandes (2004), “Política de índio, política de branco: uma ponte em construção”, elaborado em 2004 como parte de Relatório de Pesquisa realizada na área.

Ao longo do século XX os Kaingang da T.I. Ivaí passaram por um processo que convencionamos chamar de “institucionalização da dependência”. Efetivamente, com a demarcação das terras indígenas no sul do Brasil, tem início um processo intensivo de controle institucional destas populações. [...] a expropriação territorial é percebida pelos indígenas como o aspecto mais radical da dependência institucional [...] A atuação do SPI e, posteriormente da FUNAI, impôs a esta comunidade uma dinâmica social inteiramente conflitante com seus modos tradicionais de organização. (FERNANDES, 2004, p. 8)

A concentração de grupos familiares em um espaço reduzido, ao mesmo tempo que possibilitou o acesso à estrutura institucional, afastou as famílias de suas áreas de cultivo (roças tradicionais) fazendo com que perdessem a autonomia econômica que lhes restara passando a depender basicamente da assistência do governo. Atualmente esta dependência se visualiza por meio da atuação de instituições federais (FUNAI, FUNASA, Bolsa-Família, auxílio gás etc.) estaduais (EMATER, Assessoria Indígena, *Projeto Paraná 12 meses*, *Projeto Casa da Família Indígena*, *Projeto Leite das Crianças*, *Projetos Fome Zero* conduzidos por pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá), municipais, pelas prefeituras de Manoel Ribas e Pitanga (Manutenção da escola, ICMS ecológico, atendimento hospitalar, postos de trabalho assalariados etc.), e organizações não governamentais ASSINDI- Associação Indigenista de Maringá (cestas básicas mensais, enxovais para recém-nascidos, moradia para artesãos e estudantes universitários).

No centro da T.I. Ivaí está localizada a estrutura institucional: o Posto da FUNAI, a Unidade de Saúde da FUNASA, um telefone público, uma Igreja Católica (Capela Nossa Senhora do Guadalupe), duas escolas (uma municipal e uma estadual), um campo de futebol, um salão de baile e uma cadeia (utilizada em casos de alcoolismo, desavenças graves, adultério e assassinatos).

Com a concentração e aumento acelerado da população, o processo de degradação ambiental da área foi intensificado. Não existe um sistema de coleta de resíduos ou locais apropriados para sua destinação. O “lixo” fica espalhado e exposto por toda a aldeia em lugares de convívio das crianças e circulação de animais domésticos. São majoritariamente materiais provenientes dos produtos adquiridos na cidade (principalmente sacos plásticos, garrafas cacos de vidro, pilhas etc.) e das doações (partes de bonecas, carrinhos e motocas estragadas, roupas velhas, carrinhos de bebê, parte de colchões de espuma etc.). Em vésperas de festas ou comemorações se organiza um mutirão, ocasião em que os resíduos são amontoados e queimados.

Existem também esgotos a céu aberto, poças de água parada onde transitam cachorros, porcos e galinhas. Até muito recentemente (quando iniciamos as visitas à escola em 2002) não existia sistema de saneamento básico e nem módulos sanitários, os dejetos humanos se somavam aos dejetos animais e demais resíduos espalhados pela área. Um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Estadual de Maringá, por meio do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações e LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história, financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente, demonstrou que

As mudanças no modo de vida e a dependência crescente dos núcleos urbanos que trazem para dentro da aldeia alimentos, roupas, insumos agrícolas, inseticidas e outros produtos da modernidade, trazem também muito material descartável que a comunidade simplesmente joga em locais onde são queimados parcialmente. A gradativa queda na qualidade de vida dessas populações está diretamente relacionada ao contato, invasão, expropriação de suas terras e perda de autonomia. (MOTA, 2003, p. 118)

Ao redor do “centro da aldeia” na T.I. Ivaí, existem várias casas habitadas por famílias, geralmente aquelas que fazem parte da liderança ou que ocupam os postos de trabalho assalariados da aldeia (professor, agente de saúde, agente sanitário, motorista, tratorista etc.). Um pouco mais afastadas deste centro existem outras moradias, onde residem as demais famílias do grupo.

Um dos grandes problemas enfrentados, na atualidade, é em relação à moradia. Muitas famílias aguardam em velhos barracões (antigas instalações da FUNAI, casa de máquinas, celeiros, casa de parentes etc.) o acesso a uma das casas construídas pelo governo e muitos jovens enfrentam dificuldade em se casar porque não têm condições de construir uma casa. Algumas famílias seguem a tradição Kaingang em que o jovem se casa e vai residir na casa e trabalhar na roça do sogro por um período de cerca de três anos até que possa construir sua casa, formar sua própria roça e prover o sustento de seu grupo doméstico.

As atuais moradias Kaingang combinam as *in sã*, casas antigas de chão batido, feitas com madeira bruta (do mato), amarradas com cipó e cobertas com sapé, folhas de palmeira ou samambaias, algumas casas de madeira (construídas pelos próprios índios), casas feitas de placas de alvenaria (com 25m<sup>2</sup>), cobertas com eternit (as primeiras feitas pelo governo estadual na década de 1980) e as atuais casas de alvenaria construídas por meio do projeto

estadual *Paraná 12 meses*<sup>110</sup> e *Programa Casa da Família Indígena*<sup>111</sup> (com 52m<sup>2</sup>). São ao todo 35 casas construídas pelo governo (e o compromisso de que serão construídas mais 28 no decorrer do ano de 2006). Este número de residências não atende às necessidades de moradia das 400 famílias residentes na área, e outras tantas que chegam constantemente de outras áreas por meio de transferências forçadas, para visitar parentes ou por deliberação própria.

Segundo estudo realizado por Simiema (2000), o único elemento em comum entre as casas tradicionais feitas pelos índios e as produzidas pelo governo, as modernas, é o fato de que, em ambas, os índios usam apenas um espaço, no caso das casas modernas, usam apenas um cômodo. Na casa tradicional o ambiente é adequado ao modo de vida Kaingang. Na do governo, dos vários cômodos, apropriam-se eles apenas do espaço necessário à reprodução da<sup>112</sup>.

Muitos grupos familiares Kaingang passam grande parte do tempo do lado de fora das casas, ao lado dos *fogos* onde realizam a maior parte das atividades diárias. Neste lugar conversam, tomam sol, observam as crianças pequenas, recebem os parentes e afins, confeccionam o artesanato e preparam os alimentos. Mesmo as famílias que têm acesso às casas de alvenaria e fogão à gás, quando podem, constroem, nos fundos ou ao lado, suas *in* onde preferem morar os mais velhos.

É comum se ouvir na área observações dos índios sobre as casas construídas pelo governo: são muito próximas umas das outras, os cômodos são muito pequenos, são úmidas, o chão (piso cerâmico ou cimento queimado) é muito frio, o ar não circula, o sol não entra, cheiram mal (porque o banheiro se localiza dentro de casa e fica constantemente entupido) etc. De outro lado, ouve-se dos agentes de saúde que nas *in* – chamados por eles de ranchos – as crianças ficam em maior contato com parasitas e expostas aos ventos frios no período de inverno adquirindo mais facilmente as doenças respiratórias (gripes, pneumonias, bronquite) e

<sup>110</sup> *O Paraná 12 meses* é um projeto iniciado em 1995 no governo de Jaime Lerner em “parceria” com o Banco Mundial por meio do projeto *Políticas públicas de combate à pobreza rural* que tem como um dos principais objetivos fixar comunidades rurais no campo.

<sup>111</sup> O Programa *Casa da Família Indígena* teve início em 2003 no governo de Roberto Requião por meio da COHAPAR - Companhia de Habitação do Paraná, contou com a participação de alguns representantes indígenas e indigenistas na elaboração dos projetos, combinou alvenaria com madeira e é financiado com verbas “de fundos perdidos” do Estado e da União.

<sup>112</sup> Cf SIMIEMA, (2000, p.247) “O que basicamente as diferencia é o fato de que uma é resultado secular de uma cultura construída com base em uma tecnologia própria, onde foram utilizados os materiais da forma mais adequada possível [...] em tudo adequada a sua origem [...] ao contato direto com a natureza [...] Há ainda a transparência total que permite sentir o tempo (se amanhece ou se anoitece), mas que também possibilita a vigilância em todas as direções. A sua moradia não rompe a ligação com a terra, de onde ele acredita ser originário. Ao contrário, favorece e possibilita a integração às suas raízes. Pode-se dizer que essa casa é a sua própria raiz, sua própria identidade. A outra, a do governo, abriga mas confina. Protege, mas isola. Isola a luz, o vento, o sol, a natureza [...]”

parasitárias. Com estas alegações e de forma não oficializada, as instituições existentes na párea estão praticamente erradicando o costume dos Kaingang de construir as moradias tradicionais.

Os relatos de viajantes e expedicionários (BIGG WHITER, 1878; SAMPAIO E SOUZA, 1771) que passaram pelos territórios Kaingang e os estudos acadêmicos atuais (SIMIEMA, 2000; PEREIRA, 1998) mostram que antigamente estas moradias tradicionais eram cercadas pela mata que “quebrava” os ventos no período do inverno, as frestas eram tampadas com barro ou cipós para proteger as crianças no inverno e quando estivessem fora de condições de uso (por umidade, sujeira ou contaminação de insetos) eram abandonadas ou queimadas e outras novas eram construídas.

Tradicionalmente, os subgrupos Kaingang se organizavam em famílias extensas – formada por um casal, seus filhos solteiros, filhas e genros – e viviam nos chamados *emã*, moradias fixadas num aflente do rio Ivaí, sendo econômica e politicamente autônomos e tendo exclusividade no uso dos recursos naturais (fauna, flora), na extração de pinheiro (uma abundante fonte de alimentação tradicional utilizada de diversas maneiras), na caça, pesca e coleta (verduras do mato, ervas medicinais, raízes, cipós, mel etc.).

Estes subgrupos domésticos formavam um grupo mais amplo interligando-se por laços de parentesco com outros subgrupos Kaingang da região visitando-se freqüentemente, participando dos rituais religiosos e estabelecendo relações de troca e reciprocidade. Rocha (2005) sintetizou esta organização Kaingang da seguinte forma: *família nuclear, grupo doméstico e parentagem*.

Com a redução das terras e o aldeamento, a agricultura familiar e as roças comunitárias (organizadas pela FUNAI) são, atualmente, no Ivaí, as principais fontes de sobrevivência do grupo. “O Estado, por meio das ações indigenistas, concentrou sua política desenvolvimentista nesta atividade com o objetivo principal de impor o sedentarismo aos grupos indígenas no Paraná” (MOTA, 2004, p.118).

Nesta T.I., as famílias mais antigas, mesmo não morando mais no sistema de famílias extensas (pela imposição a todos do sistema de moradias unifamiliar), conseguem manter suas casas e roças familiares umas perto das outras, mas, pelas restrições do ambiente, já não podem mais praticar as atividades tradicionais familiares de coleta, caça e pesca. Outras famílias, porém, necessitam percorrer até 15 quilômetros diários para trabalhar em suas roças. Neste caso costumam fazer acampamentos *wãre* ou *in ty ré*, abrigos rústicos, que servem de moradias temporárias e possibilitam um melhor cuidado das roças. Nestas moradias as famílias podem permanecer vários dias ou semanas dependendo da época do ano. A

obrigatoriedade de manter as crianças na escola o ano todo está contribuindo para que este tipo de organização para o trabalho na roça seja abandonado.

O Diagnóstico Etno-ambiental (2003) da T.I. Ivaí realizado no período de 2002/2003 evidenciou que o solo da aldeia está desgastado e depois de uma ou duas colheitas consecutivas a produtividade fica comprometida e a FUNAI não tem verbas e nem pode contar com pessoal especializado para promover a melhoria da qualidade do solo. Os rios (Monjolo Velho, Água do Tigre Passo Liso, Barra Preta e Borboleta) que banham esta Terra estão poluídos, contaminados, sujos e portanto inadequados para uso, pois perderam a floresta ciliar e recebem desejos da agricultura, de indústrias, de frigoríficos, curtumes e de esgotos domésticos das cidades do entorno. O que restou das terras é uma ínfima parte do que os Kaingang tinham no passado e com isso a caça e a coleta, que faziam abundantemente, se faz na atualidade em escala insuficiente, porque a biodiversidade desapareceu com a devastação do ambiente. Os peixes diminuíram drasticamente em quantidade, diversidade e qualidade em consequência atividades do entorno e a pesca<sup>113</sup> se tornou uma atividade acessória.

A agricultura que era, tradicionalmente, uma atividade acessória, se tornou hoje a atividade principal, porém, a produtividade, cada vez mais baixa devido ao desgaste da terra, não atende as necessidades das famílias, expondo-as à pobreza, carência, doenças e profundas dificuldades de sobrevivência obrigando-as à buscar a complementação de renda por meio de trabalho assalariado temporário e com a venda do artesanato.

Na T.I. Ivaí as roças comunitárias são realizadas sob a coordenação de técnico agrícola, funcionário da FUNAI. O governo do Estado, com o *Projeto Paraná 12 Meses*, coordenado pela EMATER, repassou à comunidade indígena calcário, adubos e agrotóxicos para as lavouras comunitárias. Sementes e óleo diesel para o trator são conseguidos com as verbas do ICMS ecológico proveniente da prefeitura de Pitanga que a Terra recebe e por convênios (a Universidade Estadual de Maringá por meio de um projeto junto ao Fundo Nacional do Meio Ambiente comprou misturador de calcário, sementes de milho e outros insumos para uso coletivo).

As roças comunitárias são “tocadas” pelos homens e cada família deve disponibilizar um de seus membros para esta atividade. Estas roças têm como objetivo prover renda para a comunidade sendo também responsável pelas despesas de produção, aluguel de colheitadeira, aquisição e manutenção de equipamentos, máquinas e implementos agrícolas da área. O Diagnóstico Etno-ambiental (2003) mostrou que com a renda das roças do ano de 2001

---

<sup>113</sup> Sobre as práticas tradicionais de pesca Kaingang, o Pari, ver os estudos de Mota (1999), Tommasino (1995), Veiga (2000).

ocorreu a compra de uma grade pesada (arrastão), um pulverizador a jato tendo sido feito também o conserto de um caminhão MB-608, reforma de trator, compra de pneus para o trator e para os veículos da comunidade, compra de ferramentas e insumos para uso agrícola (grafite, correias e óleo diesel) e compra de óleo diesel para os grupos familiares tocarem suas roças tradicionais. Observou-se também que, no caso de outros setores estarem deficientes de recursos, pode-se direcionar a renda da produção comunitária, para outras despesas, por exemplo, compra alimentação dos doentes internados na Unidade de Saúde ou de insumos para o gado (remédios, carrapaticidas, vacinas) e outros.

Analisando o impacto dos projetos agrícolas da FUNAI entre os Kaingang, Tommasino (1995) afirma que a roça coletiva afasta os índios envolvidos dos laços de parentesco e o resultado é a disjunção social, ao invés de conjunção que se dá por meio das práticas familiares de auxílio mútuo. “Portanto os próprios projetos são promotores da individualização, ao contrário do puxirão tradicional que promove a solidariedade grupal” (TOMMASINO, 1995, p.263)

Entre os Kaingang, a posse da terra é coletiva e as famílias têm o usufruto dos produtos de suas roças. Nas roças familiares continua sendo utilizado o sistema antigo de coivara – técnica em que o terreno começa a ser limpo antes do período das chuvas. As vegetações rasteiras e de pequeno porte são derrubadas, empilhadas em locais estratégicos e deixadas por algum tempo para secar, antes de ser iniciado o plantio ateia-se fogo para concluir a limpeza do terreno e dar início à plantação – onde se plantam *garã-pé*, milho Kaingang, batata-doce, *pehó*, abóbora, *rangró e mantéie*, espécies de feijão, e ainda milho híbrido. Este sistema tradicional impõe o pousio da terra e exige rotatividade de culturas que encontra-se inviabilizado devido a redução drástica do território. Algumas famílias cultivam pomares com plantação de banana, cana de açúcar, goiaba, laranja, limão e outros cítricos.

Na agricultura familiar toda a família, inclusive as crianças, participa dos trabalhos intensamente. Os homens e meninos (entre nove e catorze anos) são responsáveis pelas atividades de roçadas, limpeza do terreno, empilhamento, queima, plantio, capina e colheita. Os meninos menores (seis a oito anos) ajudam na retirada de pequenos matos e no empilhamento. No cultivo da mandioca os homens vão abrindo as covas, as mulheres colocam as ramas e as crianças vão cobrindo os buracos com a terra. Existem alguns tipos de cultivo e colheita que são de responsabilidade específica das mulheres e das crianças como a batata-doce e as abóboras. As principais atividades das mulheres na roça é cozinhar para os homens que estão trabalhando e cuidar dos filhos pequenos com a ajuda das filhas solteiras (meninas que tem entre seis de catorze anos). Com a obrigatoriedade da escola, imposta aos

Kaingang desde o final da década de 1970, esta forma de trabalho familiar está sendo modificada, pois as famílias que têm crianças em idade escolar necessitam permanecer no centro da aldeia para que elas possam ir à escola.

No Ivaí, um menino, por volta dos treze e quinze anos, se quiser já pode formar sua própria roça e contar com o trabalho da mãe e irmãos mais novos ou contratar “camaradas” (índios de outros grupos familiares pagos geralmente com alimentação) para o trabalho de limpeza do terreno, plantação e colheita. Ari, um menino de 14 anos cuja mãe (artesã e funcionária da Unidade de Saúde por meio período) se separou do pai, já tem sua roça formada há quase dois anos na qual, além da lavoura (parte consumida pela família, parte comercializada), cria porcos e galinhas com a ajuda da mãe, quatro irmãos mais novos e alguns camaradas.

A presença de animais domésticos faz parte da política indigenista que introduziu nas reservas indígenas a criação de gado, eqüinos e aves. Os Kaingang, com isso, adquiriram, no Paraná, a prática de criar cavalos, porcos, galinhas e patos. Várias famílias têm cavalos que são de propriedade individual – usados para transporte e trabalho –, criados soltos no pasto da comunidade ou nas proximidades da residência do dono. A área de pastagem é propriedade comunitária. Nela o grupo cria um pequeno rebanho bovino, cerca de 30 cabeças de gado que produz leite para consumo sendo abatidas somente em ocasiões de festa (principalmente no Dia do Índio), ocasião em que se faz um grande um grande churrasco e cada família tem direito a uma porção. A criação de galinhas e porcos é feita no sistema familiar, em escala reduzida devido a falta de espaço próximo às moradias e ao incômodo que estes, soltos, causam aos vizinhos.

O Diagnóstico Etno-ambiental (MOTA, 2003) realizado no período de 2002/2003 revelou que 70% das famílias do Ivaí dependem dos produtos das roças familiares e se dedica à agricultura de subsistência. Os demais 30% obtêm renda por meio de outras atividades, principalmente do artesanato, das aposentadorias e dos salários provenientes de empregos fixos (na área) ou temporários (no entorno).

A contratação de mão-de-obra indígena pelos fazendeiros da região é um costume antigo que teve início quando os primeiros brancos chegaram, até porque era a única fonte de mão-de-obra disponível. Pode-se dizer que, para os trabalhos pesados, a mão-de-obra indígena sempre foi preferida pelos fazendeiros da região, pois os indígenas não são registrados, não recebem qualquer tipo de garantia e não costumam registrar queixa junto ao poder público. (MOTA, 2003, p. 206)



As aposentadorias representam atualmente uma importante fonte de renda mensal e garantem a alimentação diária de famílias de até quinze pessoas que podem viver na dependência da renda de um único aposentado. Esta renda, por ser insuficiente, tem que ser complementada com a venda de artesanato. Levantamentos feitos junto à FUNAI e às lideranças revelaram que em 2004 existiam 76 pessoas recebendo aposentadoria e 12 pessoas com salários fixos provenientes dos empregos (agente de saúde, agente sanitário, professor, motorista, tratorista, vaqueiro, auxiliar de serviços gerais) existentes na T.I. Ivaí totalizando um percentual de menos de 10% de pessoas com renda fixa na área.

Existe também a renda proveniente da venda do artesanato. No passado a cestaria Kaingang<sup>114</sup> era feita para atender uma necessidade interna tendo apenas valor de uso. Como resultado do contato e surgimento da dependência econômica, esta atividade adquiriu também valor de troca cujos rendimentos são utilizados na aquisição de produtos não disponíveis na área (sal, macarrão, açúcar, roupas, calçados, eletrodomésticos etc.).

O enfraquecimento do solo e a disseminação das pragas provenientes do entorno (que leva a freqüentes perdas de mais da metade da lavoura familiar) e a crescente necessidade de renda têm obrigado, cada vez mais, um número maior de famílias a sair da aldeia em busca de matéria prima e para vender sua produção de artesanato nas cidades.

A confecção do artesanato também é uma atividade familiar que envolve principalmente mulheres e crianças. O homem ocasionalmente ajuda na retirada e transporte da taquara do mato até a aldeia e acompanha as mulheres às cidades no momento da comercialização. As demais atividades (cortar a taquara em tiras, secar, limpar, pintar e tecer) são tarefas de mulheres e crianças. Na fabricação do artesanato Kaingang, as plantas mais utilizadas são as *bambusa vulgaris* chamada pelos índios de *wãn pé*, taquara mansa, a *wãn wãn*, taquara brava, taquaruçu ou o *kré*, criciúma, cipó vime, cipó *imbé* e o cipó *guambê*. Desta matéria prima<sup>115</sup> se fabricam *kre-kygfy*, balaio trançado, cestos, cestinhas (feitas pelas meninas), peneiras, arcos, flechas e chapéus. Na pintura da taquara são utilizadas atualmente as anilinas industrializadas, o uso de tintas naturais – anteriormente preparadas com sementes de mamona, casca de pinheiro, cipó vermelho e outras plantas – foi abandonado devido à dificuldade de acesso e escassez destas plantas na natureza. Os Kaingang do Ivaí também

---

<sup>114</sup> Outras atividades tradicionais femininas como a fabricação de cerâmica e a tecelagem foram abandonadas pelos Kaingang no Paraná sendo consideradas pela literatura como “tradições mortas”.

<sup>115</sup> Nos últimos anos da pesquisa (2004/2005) têm sido muito constantes os relatos de que a taquara está cada vez mais difícil de ser encontrada nas proximidades da área. As famílias estão desmotivadas, pois precisam caminhar muitos quilômetros com suas crianças pequenas e levantar acampamentos (o que requer uma estrutura de transporte, alimentação e acomodação não disponível a todos) para a coleta deste material.

coletam cabaças com os quais fazem recipientes e chocalhos e sementes de rosário para fazer colares.

Observações e relatos demonstram que as constantes viagens para as cidades no intuito de vender o artesanato acarreta alguns problemas: mortes por atropelamento, acesso fácil a bebidas alcoólicas e drogas, prostituição, contaminação por DSTs, discriminação, assaltos e maus tratos. Nestas ocasiões as famílias ficam expostas às péssimas condições de vida ao acamparem em praças públicas, construções abandonadas sem banheiros e sem acesso à alimentação adequada. O grupo do Ivaí enfrenta problemas com viúvas e crianças órfãs que não têm como sobreviver após a desintegração da família ocasionada por estas viagens. Várias crianças passam fome e enfrentam necessidades materiais básicas acarretadas pela morte prematura do pai, da mãe e às vezes de ambos no processo de venda do artesanato. Os avós que tradicionalmente assumiam os cuidados das crianças nestas situações encontram-se impossibilitados pelo estado de carência em que se encontram todos aqueles que não têm renda fixa.

Alguns estudos (MOTA, 2000; TOMMASINO, 2000; ROCHA, 2005) chamam a atenção, porém, para a complexidade que envolve as viagens feitas pelos Kaingang, afirmando que nelas estão envolvidos não apenas objetivos de conseguir renda, mas também componentes culturais ligados à mobilidade espacial do grupo e à atividade de coleta (ressignificada na atualidade) em seus antigos territórios sobre os quais se instalaram as grandes cidades. Nos períodos que antecedem as festas, principalmente a comemoração do Natal, a confecção e venda do artesanato se intensificam.

Os Kaingang do Ivaí fazem suas principais celebrações seguindo o calendário religioso católico. Por força da ação dos missionários logo nos primeiros contatos (século XVIII) e depois pela imposição sistemática do catolicismo pelos diretores de aldeamentos (século XIX), os Kaingang no Paraná professam majoritariamente a fé católica realizando diversas festas religiosas no decorrer do ano. Na T.I. Ivaí existe uma Igreja construída em 1990, onde um padre de Manoel Ribas, os visita uma vez por mês para realizar missa, batizado e ouvir confissões. Existem algumas famílias protestantes. Em várias circunstâncias o grupo foi assediado por igrejas protestantes<sup>116</sup>. Atualmente a liderança avalia uma proposta que recebeu por parte da MCD – Missão do Cristianismo Decidido<sup>117</sup> para instalação de uma

---

<sup>116</sup> É comum a presença de pastores evangélicos que realizam visitas às T.Is no Paraná, participam de celebrações, apresentam a bíblia Kaingang (*Topê Vĩ Rá*), elaborada pelos missionários do SIL em 1977 e reeditada em 2005, propondo comissão aos índios na venda do produto (comercializado por R\$8,00 a unidade).

<sup>117</sup> A MCD faz parte da AMTB – Associação das Missões Transculturais no Brasil organizada oficialmente em 1982 por iniciativa de alguns líderes de missões no Brasil incentivados, entre outros, pela Missão Informadora do Brasil (MIB-Mission Information Bureau), pela Comissão de Missões da World Evangelical Fellowship

olaria na T.I (com a promessa de que esta fabricaria tijolos para serem utilizados na construção das casas e comercializados na região) em troca da autorização para construir uma igreja na área.

Os rituais tradicionais que os Kaingang faziam geralmente às margens dos rios (batismo, purificação da viúva<sup>118</sup>), no interior das matas e mesmo na aldeia (ritual do *kiki*) foram abandonados, principalmente, pela destruição do meio ambiente que fez com que se tornasse difícil obter as plantas medicinais e a *goio hã*, água limpa, nos rios. As atuais celebrações indígenas no Ivaí se concentram nas festas de Natal, do Ano Novo, Folia de Reis, Páscoa, Festas de São João e São Pedro e Dia do Índio; momentos em que as pessoas se arrumam, as mulheres e meninas se pintam (com batom e sombras coloridas) usam roupas novas, dançam, promovem campeonatos de futebol e se alegram. No Ivaí,

O “pátio” das festas está localizado na *Goio ni*, água santa, uma mina de água onde, acreditam os Kaingang, bebera o monge João Maria. Na simbologia kaingang a água do *Goio ni* é curativa e faz passar dores de cabeça e mal-estar, da vida atual. (MOTA, 2003, p. 97).

Existe entre os Kaingang do Ivaí a permanência de algumas práticas de curas e rezas tradicionais. No ano de 2003 foi registrada nesta Terra a presença de sete *Kuiãs* homens e uma mulher que continuam fazendo curas com *vẽnh-kagta*, remédios, ervas medicinais<sup>119</sup>, tanto para as doenças do *hã*, corpo físico, como para as doenças do *kumbã*, corpo espiritual. O estudo de Rocha (2005), realizado entre um grupo de Chapecó-SC, mostrou que existe na tradição Kaingang um *venh-kagta*, remédio para cada pessoa: homens, mulheres, crianças e

---

(WEF) e por missionários do exterior, residentes no Brasil. As primeiras reuniões rumo à organização da AMTB, ocorreram já em 1976 quando líderes brasileiros, junto com missionários estrangeiros ativos no Brasil, iniciaram a trabalhar os fundamentos para tal associação. A AMTB foi fundada com 16 organizações paraclesiásticas, sendo seu primeiro presidente o Rev. Jonathan dos Santos, que vinha liderando os encontros desde 1978. Informações disponíveis em [www.amtb.org.br](http://www.amtb.org.br). Acesso em 08 de setembro de 2006

<sup>118</sup> Sobre estes rituais ver Veiga (2002) e Ëg Jamën Kÿ Mũ (1997). Sobre o batismo Kaingang ver Veiga (1994; 2000) “Cosmologia Kaingang e suas práticas rituais”, ANPOCS, 2000 e Jornal PORANTIM, 2003 intitulado “São João Maria e os quatro batismos Kaingang”.

<sup>119</sup> O livro *Kanhgág sî kãme* (1993), relaciona alguns recursos da medicina tradicional dos Kaingang no Paraná mostrando que algumas plantas utilizadas são o guiné (fazem chá para gripe), taquaruçú (usam sua água para curar tosse de criança), jaguaratim (fazem chá contra infecção intestinal), cipó milomi (fazem chá e usam para combater parasitas intestinais), cipó pequeno (cujo sumo extraído por mastigação é usado em doenças oculares), vassourinha (fazem chá usado contra febre infantil), pessegueiro bravo (socam e retiram o sumo que depois de cozido é aplicado sobre dores pulsantes), folha de porungo (esquentada e colocada sobre tumores), folha de guabiroba (mastigada e passada na mucosa bucal da criança para curar estomatites), cipó de anta (após aquecido é utilizado para amarrar locais fraturados). Contra picadas de cobra cascavel os Kaingang matam a cobra, cortam o local afetado na pessoa e pingam sobre ele o fel amassado do animal morto. Alguns estudos acadêmicos sobre as plantas medicinais Kaingang são os de Moacir Haverroth “Kaingang: um estudo etnobotânico: o uso e a classificação das plantas na área indígena Chapecó”, 1997; Cintia Creatini da Rocha “Adoecer e curar: processos da sociabilidade Kaingang”, 2005; Kimiye Tommasino “Os Kaingang e suas relações com o meio ambiente”, 1998; Ricardo Cid Fernandes et al. “Ervas medicinais utilizadas pelos Kaingang”, 1999.

para animais bem como um para cada doença, sintoma ou parte do corpo afetado por dores e também aqueles que causam algum efeito desejado, como os contraceptivos, os abortivos e os fortificantes evidenciando também que os Kaingang, principalmente os mais velhos, detêm conhecimentos sobre os “remédios do mato”. Na atualidade alegam que, esta sendo difícil encontrá-los devido ao desmatamento. Os remédios do mato geralmente são plantas rasteiras ou de pequeno porte que florescem na mata protegidos do sol.

Na T.I. Ivaí é comum ouvir dos mais velhos e das lideranças reclamações sobre as dificuldades não só em encontrar os remédios no mato, mas em repassar o conhecimento sobre eles aos mais novos<sup>120</sup>. Os *kofá*, velhos afirmam que os novos “pensam como os brancos” e se mostram desinteressados em aprender e dar continuidade às tradições antigas.

O Diagnóstico Etno-ambiental (MOTA, 2003) revelou que a política da saúde coordenada pela FUNASA – Fundação Nacional de Saúde não considera as crenças e nem os conhecimentos tradicionais dos Kaingang. Não há estudos sobre a medicina tradicional do grupo e nem preocupação por parte dos servidores desta instituição em ouvir, conhecer e reconhecer a ação dos *Kuiã* que existem na aldeia acarretando um silenciamento por parte dos doentes em relação a sintomas e tratamentos já realizados por estes religiosos.

O levantamento junto à enfermaria da Unidade de Saúde (MOTA, 2003) evidenciou a presença de inúmeras doenças que atingem todas as crianças, muitos velhos e vários adultos. As doenças de maior incidência são as parasitoses (verminoses) e a escabiose (sarna) seguidas por gripes, resfriados, pneumonias, crise de bronquite, desnutrição, diarreias crônicas, bichos de pé, pediculoses, alguns casos de hanseníase e DSTs. Os registros do órgão mostram que estas doenças provocam cerca de cinco óbitos anuais. São registrados também casos de suicídios (dois ou três por ano) – atribuídos a desentendimentos familiares, alcoolismo, desavenças amorosas – não existem registros de que se tenha feito uma investigação criteriosa para se descobrir e agir sobre as prováveis causas destes suicídios.

Na T.I. Ivaí o grupo recebe atendimento médico e odontológico semanal e remédios (provenientes do Projeto Rondon). Por falta de estrutura adequada, os partos (na grande maioria, cesarianas) e os casos mais graves são encaminhados para o Hospital de Ivaiporã ou Pitanga (que atende prioritariamente as crianças). Atualmente existem indígenas bilíngües contratados para acompanhar os doentes ao hospital com a função de descrever os sintomas à equipe de saúde e transmitir às famílias as recomendações médicas.

---

<sup>120</sup> A pesquisa realizada pelos professores bilíngües, publicados no livro *Ëg Jamên Kÿ Mû* (1997), demonstra que o dom de rezas e de cura é hereditário, ou seja um conhecimento socializado também no sistema de parentesco.

De forma geral, as atividades da FUNASA, no Paraná, têm se concentrado basicamente na construção de módulos sanitários, perfuração de poço artesiano, tratamento da água para consumo, aplicação de vacinas obrigatórias, exames, encaminhamentos diagnósticos médicos e distribuição de remédios.

O que pudemos perceber por meio de observações e dos estudos disponíveis (MOTA, 2003) é que os atuais projetos do governo nas áreas indígenas no Paraná, coordenados por diferentes instituições, da mesma forma que os projetos desenvolvimentistas da década de 1960/70, coordenados pela FUNAI, apresentam inúmeros problemas. Por exemplo, alguns módulos sanitários foram construídos na T.I. Ivaí, sem que se disponibilizassem assento na patente (os índios alegam serem muito frios no inverno e não poderem fazer uso deles neste período), papel higiênico e produtos de limpeza. Os índios, não tendo como adquiri-los, acabam abandonando estes módulos que logo ficam sem condições de uso voltando a utilizar os arredores das casas e as capoeiras como sanitários. Outro exemplo é o sistema de água encanada: para os Kaingang, água boa é água que corre, água parada é água ruim, então, muitas vezes, por falta de orientação adequada e acompanhamento do órgão, as torneiras instaladas pela FUNASA são deixadas abertas e quase todas apresentam algum tipo de vazamento. Os técnicos, mais voltados ao funcionamento burocrático do Posto Indígena, entendem isto como descuido e desperdício de água tratada que gera prejuízo. Para fazer reparos e consertos no sistema, a instituição deixa a comunidade do Ivaí sem água por vários dias. As torneiras de uso comunitário são instaladas a céu aberto e a água corre sobre a terra provocando um lamaçal que atrai insetos e animais domésticos (porcos e galinhas) sendo pisoteado pelas crianças descalças que se utilizam destas torneiras para se lavarem ou se refrescarem após as brincadeiras.

Estes são algumas das questões que se observam em relação aos projetos desenvolvidos nas Terras Indígenas no Paraná, porém as maiores dificuldades – pobreza, alcoolismo, doenças, desesperança – enfrentadas pelos Kaingang do Ivaí e de muitas outras áreas – são atribuídas, pelas lideranças, à falta de terras para que todas as famílias possam trabalhar e garantir seu próprio sustento, ao sedentarismo e ao aglomerado de pessoas vivendo em um mesmo espaço.

### 5.1.2 A Terra Indígena Faxinal

A Terra Indígena Faxinal localiza-se no município de Cândido de Abreu-PR, cerca de 40 quilômetros de distância da T.I. Ivaí, entre os rios Ubunzinho, Baile, Jacaré e a Serra do Apucarana. Responde à Administração Executiva Regional da FUNAI de Guarapuava, ao chefe do Posto da FUNAI, Sr. Dário Moura (chefe do Posto há mais de 25 anos), e ao cacique, Sr. Pedro Lucas (no cargo há 15 anos), pelo vice-cacique José Roque Pinheiro e demais lideranças indígenas (oito homens chamados de *polícias*).

A área está localizada próxima da rodovia Federal 487 Clemente Adamowicz e algumas casas se situam exatamente ao seu lado sem nenhuma proteção (há ocorrência de mortes por atropelamento no local). Não existindo acostamento os índios são obrigados a circular pela rodovia. Esta Terra ocupa atualmente 2.043,89 hectares (os mais velhos afirmam que a extensão era de 20.000 hectares antes do governo tê-la vendido em 1949).

A pesquisa de Cazorla (2003) registrou que, mesmo dentro dos limites atuais demarcados (os 2.043,89 ha) os Kaingang do Faxinal enfrentam problemas com fazendeiros que estão ocupando parte desta Terra há mais de 40 anos. Segundo o registro do chefe do Posto do FUNAI, Dário Moura, alguns adentraram e demarcaram até 300 hectares no interior da Terra Indígena. Além disso, pelo menos 50% da área<sup>121</sup> não pode ser tocada por ser considerada reserva florestal e o restante, as terras agriculturáveis, “é uma terra fraca” e está bastante desgastada requerendo o constante uso de adubos e calcário nas lavouras.

Os estudos e as observações mostram que em decorrência desta situação fundiária, a vida do grupo é muito difícil e a dependência tem aumentado. Além da FUNAI, necessitam da assistência da FUNASA (responsável pela unidade de saúde na área indígena), da Prefeitura Municipal de Cândido de Abreu (responsável pela manutenção da escola, pela contratação da mão-de-obra para a construção das casas, pelo transporte das crianças que cursam as séries finais do ensino fundamental para a escola da cidade e repasse do montante referente ao ICMS ecológico<sup>122</sup>). O Governo do Estado presta assistência por meio da EMATER – Empresa Paranaense de Assistência Técnica e extensão Rural responsável pela execução dos Programas de construção de casas (*Programa Paraná 12 meses e Casa da Família Indígena*).

---

<sup>121</sup> Conforme dados coletados em entrevista cedida por Dário Moura (chefe do Posto da FUNAI na T.I. Faxinal), Pedro Réj Réj Lucas (Cacique da T.I. Faxinal) e Domingos Crispim (vice-cacique da T.I. Faxinal) à pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações/LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etnohistória da Universidade Estadual de Maringá em 2002.

<sup>122</sup> Segundo as informações obtidas junto ao cacique e ao chefe do Posto, parte do valor recebido é utilizada na compra de adubos, arames, sementes e no reparo/manutenção de equipamentos agrícolas.

Esta dependência é fator de preocupação entre o grupo. Os mais velhos afirmam que os índios viveriam melhor se pudessem trabalhar na terra e prover seu próprio sustento. Dizem que os jovens estão ficando preguiçosos, alegam ser muito difícil trabalhar na roça e ficam só “jogando futebol”, “passeando na cidade” e “esperando do governo”.

A dependência gera preocupação e exerce muita pressão sobre os índios (explicitada principalmente na disputa pelos empregos e benefícios) tornando-os reféns das políticas assistencialistas do governo estadual e da política partidária municipal – que lhes pressiona impondo apoios e alianças o que faz, em períodos eleitorais, agravar a insegurança (quem vai permanecer nos cargos, quem vai ser transferido) e os conflitos internos entre as facções. A preocupação se manifesta também pelo fato de a população estar crescendo e a terra não ser suficiente para a sobrevivência de todos. Dados estatísticos recentes apontam para um crescimento acelerado desta população (FUNASA, 2004). Na T.I. Faxinal vivem atualmente cerca de 500 pessoas representadas por 100 famílias sendo que 60% desta população têm até vinte anos e 51% têm até catorze anos<sup>123</sup>.

No Faxinal as famílias residem majoritariamente em casas de alvenaria construídas pelo governo (cerca de 50 casas). Restam poucas *in*, moradias tradicionais e casas de madeira construídas pelos próprios índios. No centro da aldeia estão situados a Igreja Católica, a Escola Municipal, a Casa do Cacique, a Unidade de Saúde da FUNASA, o Posto da FUNAI, o Centro Comunitário, o telefone público e a cadeia. Atrás da escola está o campo de futebol.

Afastada do centro da aldeia, existe uma Igreja da Missão do Cristianismo Decidido construída por iniciativa de Walter Henry missionário do SIL – Summer Institut of Linguistics no ano de 2000, onde se realizam cultos periódicos com a participação de algumas famílias indígenas. Missionários evangélicos do SIL estão presentes nesta T.I há mais de 20 anos, realizando seu trabalho de evangelização. Antes da autorização para construção desta Igreja, os cultos eram feitos nas casas de algumas famílias ou nas instalações da escola.

Nesta Terra os grupos familiares vivem basicamente da agricultura – algumas roças familiares e a roça comunitária coordenada pela FUNAI. Na roça comunitária, o sistema funciona em mutirão e todos os membros da comunidade que trabalham na plantação e na

---

<sup>123</sup> Atualmente o censo na T.I. Faxinal é realizado pela Unidade de Saúde da FUNASA, registrado em um Livro existente no Posto e atualizado trimestralmente. Antes da FUNASA esta atribuição era da FUNAI. A pesquisa de Cazorla (2003) realizada em Faxinal demonstrou os seguintes resultados: 51% da população têm entre meses a catorze anos, 9,7% têm entre quinze a dezenove anos, 10% têm entre vinte a vinte e quatro anos, 6,6% está entre vinte e cinco a vinte nove anos, 4,8% têm entre trinta a trinta e quatro anos, 3,6% trinta e cinco a trinta e nove anos, 2,4% de quarenta a quarenta e quatro anos, 8,2% de quarenta e cinco a quarenta e nove anos, 2,2% de cinquenta a cinquenta e nove anos, 2,0% de sessenta a sessenta e quatro anos, 1,1% de sessenta e cinco a sessenta e nove anos e 2,4% têm mais de setenta anos. Constatou-se também que havia nove pessoas, ou seja, 2,0% do total, que não possuíam data de nascimento.

colheita têm acesso aos seus produtos. Nesta se cultiva arroz, feijão, milho, soja e algodão. Nem sempre as colheitas são boas devido à falta de maquinários – estão todos velhos e obsoletos, tendo sido adquiridos na década de 1980 e pelo fato de não existir verba específica para manutenção – e boas sementes ou estas chegam fora da época do plantio.

Existe ainda a fabricação e venda do artesanato (elaborado em pequena escala pela falta de matéria prima e dificuldade de acesso a locais de venda), alguns empregos temporários (bastante raros devido à mecanização da agricultura do entorno), os postos de trabalho assalariados da aldeia (professor, motorista, tratorista, auxiliar de serviços, assistente indígena de saúde, assistente indígena sanitário), as aposentadorias, as doações (Pastoral da Criança, ASSINDI – Associação Indigenista de Maringá etc.) e ajudas provenientes de alguns projetos estaduais (*Paraná 12 meses, Leite da Criança*) e federais (Bolsa-Escola, Projeto Rondon) e projeto realizado pela equipe de pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, LAEE / Universidade Estadual de Maringá<sup>124</sup>. Porém, estas atividades e assistência não são suficientes para garantir vida digna a todos. A observação e os levantamentos feitos pela equipe de pesquisadores do Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações, da Universidade Estadual de Maringá, em Faxinal no período de 2002 a 2005, evidenciaram inúmeras dificuldades enfrentadas por este grupo Kaingang.

Em relação à desnutrição infantil, a pesquisa de Carzola (2003) mostrou que o chefe do Posto da FUNAI e voluntários da Pastoral da Criança têm desenvolvido ações para combatê-la. Foi viabilizado no ano de 2000 um local chamado Centro Comunitário destinado unicamente para a preparação e distribuição de uma sopa comunitária (feita de arroz, beterraba, repolho, cenoura, fubá e couve) diária acrescida de multimistura. Esta alimentação é servida às crianças e idosos uma vez por dia e a multimistura é preparada pelo chefe do posto por meio da secagem, trituração e torragem de folhas de leguminosas (cenoura, mandioca e bata-doce) produzidas na horta comunitária.

Existe também o cadastramento do grupo junto ao Projeto Estadual *Leite das Crianças* que em 2003 iniciou a distribuição de um litro de leite para as gestantes e famílias que têm crianças menores de três anos. A distribuição é feita no Centro Comunitário pelos agentes de saúde da FUNASA por meio de uma lista na qual constam os nomes das mães e crianças aptas ao recebimento. Quando há sobra, o leite é distribuído para alguns idosos que o

---

<sup>124</sup> A partir de 2004 este Programa realizou 10 projetos para captar verba do Programa Federal Fome Zero para as Terras Indígenas no Paraná estando em andamento programas de Implementação e Condução de Horta e Aviário Comunitários (T.I. Laranjinha), Aquisição de veículo e treinamento de tratoristas indígenas (T.I. Faxinal), Implementação e condução de Aviário Comunitário (T.I. Pinhalzinho), Melhoramento do rebanho Bovino e reforma de Pastagens (T.I. São Jerônimo da Serra), Melhoramento de rebanho bovino, aquisição de rebanho caprino e reforma de pastagem (T.I. Barão de Antonina).



consomem com farinha ou café. Os agentes de saúde afirmam que após estas ações constatou-se a diminuição de óbitos entre crianças não sendo registrados, atualmente, mais do que dois casos por ano.

Embora haja este empenho institucional e comunitário pela saúde, o levantamento junto à unidade de saúde da FUNASA e estudos realizados (TOLEDO; MOTA; CHAVES, 2006) evidenciaram a presença de várias doenças neste grupo. As principais são as parasitoses, doenças infecto-contagiosas, doenças infecciosas intestinais, diarreias, helmintíases, ascaridíases, pediculoses, escabioses, desnutrição, infecções das vias aéreas, resfriados, sinusite aguda, faringite aguda, amigdalite aguda, pneumonia, asma e infecções de pele. Constatou-se também que o grupo tem recebido periodicamente, via Unidade de Saúde da FUNASA, as vacinas obrigatórias.

Na situação de doenças, algumas famílias, além de buscarem o atendimento médico e receberem os remédios, recorrem também às rezas dos *Kuiãs* por acreditarem que os remédios do posto não são totalmente eficientes em certas doenças e que só o *Kuiã* pode saber a origem e os motivos dos males que está prejudicando a pessoa e, sendo necessário, fazer um tratamento com água da fonte santa para que haja a recuperação e fortalecimento do doente<sup>125</sup>.

No Faxinal a maioria das famílias é católica, algumas famílias freqüentam os cultos realizados na Igreja da Missão do Cristianismo Decidido. O grupo realiza freqüentemente festas em datas comemorativas. Comemora-se o Natal com missa e festa, momento em que alguns grupos familiares adquirem roupas novas, muito coloridas, as mulheres soltam o cabelo, se arrumam, usam batom. Os jovens se arrumam, cortam o cabelo e usam enfeites adquiridos na cidade (tiaras, pulseiras).

O 12 de outubro, dia de Nossa Senhora também é comemorado com cantos (em Kaingang e português) e com baile (matinê), celebra-se missa e distribuem-se doces para as crianças. Esta festa é feita por meio da contribuição pessoal dos membros do grupo. Uma das maiores festas ocorre no dia 19 de abril, Dia do Índio, com longo período de preparação, ocasião em que se matam bois (criados na área) para a realização do grande churrasco, do baile, da missa, campeonato de corrida e apresentação artística de jovens (existe no Faxinal

<sup>125</sup> Cf. Cazorla (2003, p.28) “Na Terra Indígena Faxinal existem *Kuiãs*, são eles Angélica Kurimba, Otacílio Renato e Senhora Pinheiro. Um dos recursos utilizados para alcançar a cura é a fonte de São João Maria. Acredita-se que o monge São João Maria passou por lá e benzeu aquela nascente, a partir daí a água passou a ter poder de cura e o lugar é sagrado. Quando as pessoas têm dor de cabeça tomam a água e a dor passa. Uma água que era muito importante para o trabalho na aldeia estava muito doente e fraca. As pessoas levaram a água próximo da fonte e lavaram a água que ficou completamente curada. A água também é utilizada para batizar as crianças. As pessoas vão muito à fonte para buscar água e para lavar a cabeça. Como o lugar é sagrado algumas coisas não devem ser levadas para lá, por exemplo, porcos não devem ser levados à fonte de outra forma ela será abandonada.”

um pequeno grupo que se organizou para apresentações nos jogos escolares promovidos pelo governo do Paraná em 2005). A festa é feita com as doações angariadas pelo chefe do posto, cacique e demais lideranças da T.I., junto a entidades e governo. Os professores que trabalham na escola participam ativamente na organização da festa. Nesta ocasião são convidadas todas as autoridades políticas da cidade (Prefeito, vereadores, secretários) e demais pessoas que tiverem ligações com a área (membros do governo estadual, pesquisadores, médicos, missionários etc.). O almoço é servido separadamente, primeiro comem as autoridades e depois os índios (que vêem isto como uma hospitalidade aos convidados). Ao receberem os espetos de carne assada, os refrigerantes e demais pratos, as famílias vão se reunindo em pequenos grupos, sentam-se no chão e lá permanecem horas conversando e comendo. Algumas famílias levam sua porção para alimentarem-se em casa.

No Faxinal comemora-se também o dia de São João, São Pedro e Santo Antonio em festas menores nas casas das famílias que cantam e rezam por diversas horas. Há também as celebrações por ocasião de funerais, momento em que as pessoas recorrem ao chefe do posto da FUNAI para conseguir alimentos a serem servidos aos presentes. Nesta ocasião os mais velhos puxam os cantos durante toda a noite e rezam nas casas uns dos outros.

Os rituais e práticas tradicionais, como a festa do *kuiã*, festa do *kiki*, purificação da viúva<sup>126</sup>, pesca no *pari*, armadilha de pesca Kaingang, presentes em diversas narrativas dos mais velhos, estão praticamente ausentes da vida deste grupo. No Faxinal a pesca não é muito freqüente devido à escassez de peixes promovida pela poluição dos rios e córregos; o mesmo acontecendo com a caça. A diminuição da vegetação nativa levou à drástica diminuição de animais silvestres na região. Os animais destinados à caça, existentes na mata, se restringem basicamente ao veado, tatu e cateto. Além da caça não ser farta, os índios a disputam com a invasão constante de caçadores ilegais. Como as atividades cotidianas das Terras Indígenas estão se concentrando no centro da aldeia, a proteção de seus limites fica descoberta, o que facilita a caça e coleta (de palmito, mel e demais fontes de alimento) por pessoas que vivem nos arredores da área.

O artesanato é uma atividade de pequena escala. Nos últimos anos um dos grandes problemas levantados pelos índios é o da diminuição das áreas nativas da taquara e sua conseqüente falta. O ciclo vital, crescimento, florada e amadurecimento, desta espécie é longo. Após a florada, a taquara seca, morre e brota estando pronta para ser utilizada no artesanato seis anos depois. Com o desmatamento e a expansão das áreas de agricultura, as

---

<sup>126</sup> Sobre estes rituais ver Veiga (2002) e Ëg Jamën Kÿ Mû (1997).

famílias têm que buscar a taquara cada vez mais longe pois, nas proximidades do Ivaí e Faxinal ela está praticamente extinta.

De forma geral, a vida nas duas Terras (Ivaí e Faxinal) apresenta inúmeros problemas e precariedades. As moradias não são suficientes para todos, os jovens, além da agricultura familiar e venda do artesanato, têm raríssimas opções de trabalho, muitos perambulam pelas cidades se envolvendo em brigas e apresentam alto grau de alcoolismo, alguns usam drogas ou se prostituem. Os casamentos apresentam bastante instabilidade. Os conflitos internos, entre famílias, indivíduos ou facções, são potencializados pelo alcoolismo, circulação de boatos, escassez de víveres, disputas pelos postos de trabalho assalariados na área, que tem como pano de fundo a falta de terra e de perspectivas de uma vida melhor.

## 5.2 Os índios Guarani Nhandewa

Outro povo que habita o Estado do Paraná são os Guarani, etnia que pertence à família lingüística tupi-guarani, do tronco Tupi<sup>127</sup>, e se divide nas parcialidades Mbyá, Nhandewa e Kaiowá. No Brasil, atualmente, os Guarani vivem nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, totalizando cerca de 34 mil pessoas.

No Paraná, segundo Tommasino (2002), o fato de as reduções jesuíticas terem se distribuído em todas as bacias hidrográficas comprova que todo o Estado era parte do habitat Guarani tendo as informações provenientes dos jesuítas, deixado claro que a grande maioria das reduções era de grupos Guarani, embora houvesse outras etnias de cultura e línguas diferentes. Mota (2003) acrescenta que no século XVII os padres jesuítas relataram a presença dos Guarani nos vales dos principais rios do Paraná (Rio Paraná, Paranapanema, Tibagi, Ivaí, Piquiri e partes do rio Iguaçu).

Todo este território anteriormente habitado por este grupo foi conquistado no processo de colonização o que ocasionou uma violenta perda populacional entre os Guarani. Conforme estudos de Assis e Garlet (2004) recentemente, após terem conseguido retomar algumas terras tradicionais, apresentaram efetiva recuperação demográfica. Os motivos que concorrem para este aumento demográfico, na afirmação dos autores, se relacionam com a diminuição de métodos contraceptivos pois, atualmente, os casais estão tendo mais filhos, há a redução da taxa de mortalidade principalmente entre as crianças (ainda que permaneçam casos

---

<sup>127</sup> Cf. Greg Urban “A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas” publicado no livro *Historia dos índios no Brasil*, 1992, organizado por Manuela Carneiro da Cunha.

dramáticos no Mato Grosso do Sul e em outros estados), e há intervenções sociais e de saúde e alguns projetos de auto-sustentação que vêm sendo desenvolvidos pelo poder público. Nossa pesquisa em duas terras indígenas Guarani no Paraná evidenciou, entretanto, que o aumento populacional não vem acompanhado de melhorias nas condições de vida deste povo. Estes vivem em condições de extrema pobreza<sup>128</sup>.

Sobre os Guarani antigos, o estudo de Almeida e Mura (2003) mostra que com a chegada dos europeus – portugueses e espanhóis no século XVI – estas populações ocupavam extensa região litorânea que ia de Cananéia (SP) até o Rio Grande do Sul, infiltrando-se pelo interior nas bacias dos rios Paraná, Uruguai e Paraguai. Da confluência dos rios Paraná e Paraguai espalhavam-se pela margem oriental deste último e nas duas margens do Paraná. O Rio Tietê, ao norte, e o Paraguai, a oeste, fechavam seus territórios. Monteiro (1992) acrescenta que do Chaco até o Atlântico, das capitânicas do Sul até o rio da Prata, a presença Guarani abrangia, no século XVI, uma imensa área e que a maior parte dos grupos locais encontrava-se nas florestas tropicais e subtropicais, ao longo do litoral e entre os principais rios do sistema Paraná-Paraguai.

Com o processo de colonização européia ocorreu uma acirrada disputa por estes territórios. Uma vez que tratava-se de região geopolítica estratégica naquele contexto. Segundo Almeida e Mura (2003), para os espanhóis era via de acesso entre Assunção e Europa; seu controle, propiciaria defesa contra o avanço paulista e para os portugueses representava área de expansão ao interior da colônia bem como acesso a supostas riquezas minerais.

[...] Vale dizer, entretanto, que o espaço entre Assunção e São Paulo/São Vicente não oferecia as riquezas minerais idealizadas pelos ibéricos no mito do Eldorado; a única riqueza nessa parte da América era a força de trabalho indígena Guarani. (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 2)

---

<sup>128</sup> De fato, ao se observar o documento *Políticas públicas para os povos indígenas: uma análise a partir do orçamento*, elaborado pelo INESC – Instituto de estudos sócio-econômicos em 2000, percebe-se que, do montante destinado para ações públicas com povos indígenas, 43% são com gastos de pessoal e manutenção da FUNAI e o restante para programas finalísticos. “No Programa Etnodesenvolvimento, onde estão 80% dos recursos para atividades finalísticas, estão os projetos que, por suas naturezas, foram mais efetivos no tocante aos processos de descentralização e terceirização da ação do Estado [...]”. (INESC. Nota Técnica, n. 38, 2000). Mesmo com os cortes orçamentários na política social (de cerca de 31%), do montante destinado aos índios, o Ministério da Saúde, ocupado no período por José Serra, foi o que recebeu a maior parcela. Barroso-Hoffmann e Iglesias (2002) reafirmam que, no primeiro mandato de FHC, os recursos do orçamento destinados aos povos indígenas oscilaram bastante, com uma tendência à queda expressa em cortes que chegaram a atingir entre 20% e 30% do total dos gastos em 1996 e 1998, quando comparados com os de 1995.

Desta forma, no início do século XVII, o governador do Paraguai solicitou a presença de padres da Companhia de Jesus para o trabalho de catequese e civilização dos índios. “Após contínuos enfrentamentos militares, foram os jesuítas a quem foi encomendada a tarefa de pacificar os Guarani” (BARTOLOMÉ, 1991, p. 97). Com esta política, parte da população Guarani foi reduzida e forçosamente concentrada nos aldeamentos ou missões implantadas e administradas pelos jesuítas. “A iniciativa de ‘reduzir’ os índios pretendia, dentro do modelo colonizador, arremontá-los em espaços específicos conhecidos como “reduções” ou “missões”, cristianizá-los e, desta forma, facilitar o acesso à força de trabalho indígena pelos *encomenderos* de Assunção” (ALMEIDA; MURA, 2003, p. 3). Segundo este estudo, os padres jesuítas teriam, porém, contrariado esse modelo econômico, não permitindo que seus catecúmenos fossem escravizados nas *encomiendas*, atrapalhando, desta forma, a base sobre a qual se estruturava a economia colonial.

A este respeito Monteiro (1992) afirma que a articulação de um expressivo sistema de missões – as reduções – permanece um dos capítulos mais interessantes e problemáticos da história do continente, pois mesmo condicionada pelas prerrogativas coloniais, a presença jesuítica foi um elemento desestabilizador, uma vez que a questão do trabalho indígena suscitava uma série de confrontos entre colonos e missionários, estes defendendo a “liberdade” e aqueles reivindicando o *servício personal* dos índios

Objeto de acirradas controvérsias desde o século XVII, as reduções estimularam uma ampla literatura que, por um lado, enxergava na experiência jesuítica a realização de autênticas sociedades cristãs e socialistas e, por outro, condenava a mesma experiência pelo seu despotismo e cerceamento da liberdade humana. (MONTEIRO, 1992, p. 486)

Descrevendo e analisando o processo de ocupação pelos europeus, dos antigos territórios Guarani, Monteiro (1992) afirma que a penetração colonial, em suas múltiplas facetas, atingiu de modo particular esta população tendo imprimido-lhe profundas transformações decorrentes das práticas e políticas impostas pelos principais agentes da expansão européia. O autor chama a atenção para o fato de que boa parte da historiografia tradicional, ao relatar episódios desta história, apresenta os Guarani como infelizes vítimas, sujeitos pacíficos ou dóceis, facilmente conquistados, dominados e dizimados desconsiderando as importantes estratégias indígenas que produziam, no contexto da colonização, formas de preservar ou mesmo recriar o modo antigo de viver. “De modo geral, a historiografia – sobretudo a brasileira – tem reservado ao índio o papel de figurante mudo

ou de vítima passiva dos processos coloniais que o envolviam.” (MONTEIRO, 1992, p.476).

Para o autor,

Os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu “modo de ser”, frente às condições progressivamente adversas. (MONTEIRO, 1992 p, 475)

Monteiro (1992) acrescenta que o surgimento de poderosas lideranças no decorrer dos séculos XVI e XVII, muitas das quais chefiaram rebeliões violentas contra o domínio espanhol, contesta frontalmente a noção de que os Guarani aceitavam passivamente a dominação colonial. Outra questão relevante que, segundo ele, nem sempre é mencionada pela literatura são as alianças por meio da troca de mulheres, cativos e mercadorias que os Guarani estabeleceram, em diversos momentos, com os colonizadores<sup>129</sup>.

O autor argumenta que se para alguns grupos a mobilidade espacial apresentava-se como a melhor maneira de se preservar a autonomia política e cultural, para outros era dentro da própria situação colonial que se buscava este espaço.

As reduções jesuíticas sofreram constantes ataques dos bandeirantes paulistas que vinham em busca dos Guarani reduzidos. A presença e o aprisionamento de índios pelos bandeirantes teria provocado um rearranjo na ocupação espacial da época, obrigando índios e padres a traslados forçados e em fuga para lugares distanciados do avanço paulista. Após a destruição total das reduções, a demarcação de fronteira entre Brasil e Paraguai – por meio de Tratado de Madri – inúmeras revoltas indígenas, a expulsão dos jesuítas, a anulação do Tratado e a conquista da região por brasileiros no início do século XIX, estes índios só voltaram a figurar nos relatos de expedições esporádicas e informações genéricas de grupos que não haviam sido reduzidos ou de alguns que conseguiram fugir se embrenhando pelas florestas.

O número de índios feito escravo é muito variado, os estudos existentes afirmam serem milhares os indígenas que junto a contingentes africanos foram absorvidos como mão-de-obra na empresa colonial. Sobre esta região, Meliá (1986) informa que foram aprisionados cerca de 60 mil Guarani na Província do Tape, atuais Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

---

<sup>129</sup> Cf. MONTEIRO (1992, p.491). “Para alguns líderes guarani, as relações com os portugueses por meio do tráfico de cativos apresentava-se como oportunidade para reforçar a autonomia e a tradição: a autonomia pois evitava que eles próprios fossem escravizados; e a tradição, pois dava seqüência às atividades guerreiras e à tomada de cativos [...]”.

Dos séculos iniciais de contato – séculos XVI a meados do século XVIII – existe uma vasta documentação proveniente de relatos dos viajantes e escritos jesuíticos sobre os povos Guarani, após este período e até o século XIX, Almeida e Mura (2003) afirmam não haver mais informações documentais sobre estes indígenas<sup>130</sup>.

Os autores salientam que, a partir da última década do século XIX e até as duas primeiras do século XX, grande parte dos territórios Guarani foi alvo de mobilização exploratória, e não colonizadora, da erva mate promovida por empresas detentoras do monopólio deste produto em região que abarca os atuais Paraná, Mato Grosso do Sul, norte da Argentina e o Paraguai oriental. No início dos anos de 1920, e mais intensamente a partir dos anos de 1960, terá início a colonização sistemática e efetiva dos territórios Guarani, desencadeando-se um processo de sistemática desapropriação de suas terras por grupos de colonos. Neste processo, índios Kaingang e Terena foram recrutados pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio para conter os movimentos migratórios dos Guarani em direção à Costa Atlântica. Após várias epidemias que dizimaram grupos familiares inteiros e da ação intensa do SPI no sentido da pacificação e integração, os Guarani, no Paraná, foram aldeados junto com os Kaingang e alguns Xokleng, tendo este processo juntado etnias que historicamente eram inimigas ou rivais<sup>131</sup>. Além disso, esta política chocou-se frontalmente com a concepção de especificidade territorial dos Guarani.

Quando se esgotaram as atividades econômicas tradicionais para acumulação – busca do ouro e diamantes, o tropeirismo e a extração da erva-mate – teve início, a partir dos primeiros anos do século XX, a “marcha” do café para o Paraná<sup>132</sup>. A busca de novas terras férteis para esta cultura impulsionou o povoamento de grandes regiões levando à abertura de estradas, fundação de colônias de povoamento, atração de mão-de-obra imigrante e de pequenos produtores vindos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e demais regiões do Brasil. Este movimento promoveu a valorização das terras despertando o interesse de companhias colonizadoras de capital internacional e madeireiras que vieram em busca de enriquecimento. Por meio de acordos firmados com o governo, as companhias colonizadoras começaram a vender as terras em lotes, glebas ou chácaras a quem tinha dinheiro para comprar, independente do fato de essas terras terem posseiros, índios ou qualquer outro habitante que

---

<sup>130</sup> Cf. ALMEIDA e MURA (2003, P.4) “É de se supor que parte da população que havia sido reduzida teria se incorporado à sociedade paraguaia e, em parte, à brasileira regional; outro contingente dos Guairá e Itatin coloniais teria, com a expulsão dos jesuítas, se reincorporado aos parentes não “cristianizados”. Serão descendentes desses os Guarani que encontraremos na atualidade e que se mantiveram embrenhados nas matas de seus territórios até o final do século XIX.”

<sup>131</sup> Ver Mota e Noelli (1999) “Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivaí e Piquiri”.

<sup>132</sup> Ver France Luz “O fenômeno urbano numa zona pioneira: Maringá”. Maringá: PMM, 1997.

não tivesse escritura da terra. Planejaram-se e fundaram-se diversas cidades sobre as terras tradicionalmente ocupadas por estas populações, inúmeras são as resistências, batalhas e revoltas constantes da história do Paraná neste período.

Assis e Garlet (2004) afirmam que o processo de expansão capitalista sobre os países do Cone Sul do Continente latino-americano afetou decisivamente as populações Guarani e especialmente o espaço territorial no qual estavam estabelecidas. Do ponto de vista sociológico, as implicações dessa dinâmica levaram a uma concentração de terras tornando-as progressivamente pertencentes a um número cada vez mais reduzido de proprietários. Com isso, pequenos proprietários, posseiros, arrendatários, meeiros e os povos indígenas são sistematicamente expulsos de suas terras e empurrados para novas fronteiras agrícolas, em permanentes conflitos entre si e com os habitantes mais antigos destas novas frentes. Segundo os autores, logo são novamente tangidos pelos que – mediante mecanismos e expedientes via de regra escusos – se constituem em proprietários pela detenção de titularidade das terras das quais vão se apossando.

Com a ação das companhias – responsáveis pela ocupação rápida e planejada da região – a anuência das elites e do governo, as resistências foram vencidas ou controladas por meio da força e as populações tradicionais foram empurradas para as pequenas áreas de florestas que restaram, aproveitadas como mão-de-obra barata ou foram ocupar as periferias das cidades<sup>133</sup>.

A expansão indiscriminada da cultura do café, a política governamental de defesa dos preços e controle dos excedentes somadas à concorrência do mercado internacional deste produto levou o governo brasileiro a implantar a política de erradicação dos cafeeiros e sua substituição por outras culturas no final da década de 1960. No Paraná, a nova produção que veio ocupar as plantações de café teve como base principal a cultura de soja e trigo e a “modernização” da cultura do milho por meio do sistema mecanizado. No final dos anos de 1960 o Estado já era um grande exportador destes produtos e no decorrer da década de 1970 o avanço desta agricultura mecanizada e intensiva de capital, somada às intensas geadas se refletiu profundamente na ocupação dos territórios desta região. Neste período, quase todas as terras haviam já sido ocupadas e a propriedade começou a se concentrar em grandes latifúndios agro-exportadores. Em meados da década de 1980, a política federal de

---

<sup>133</sup> [...] foi a partir da metade do século XX que os Guarani sentiram o impacto mais duro do processo de relação com a sociedade englobante. Apesar de que, nas épocas procedentes, os espaços geográficos tradicionalmente ocupados tenham sido sistematicamente atacados e esbulhados, e eles próprios vítimas de guerras, escravização e epidemias, é a partir da segunda metade do século XX que o processo de invasão dos espaços por eles ocupados ocorre de forma mais contundente. (ASSIS, V.;GARLET, I.J., 2004, p.47)



substituição da gasolina por álcool resultou no incremento ao cultivo da cana-de-açúcar que, além do desmatamento de novas áreas, promoveu um rápido desgaste do solo com a destruição de florestas nativas provocando ampla devastação ambiental, poluição dos rios e o empobrecimento do solo. Este procedimento, que têm sido a tônica da ocupação destrutiva dos territórios desde os princípios da colonização do Paraná, teve então, com a implementação da monocultura mecanizada e o conseqüente descarte da mão-de-obra de trabalhadores temporários, seu apogeu.

Este processo resultou em dizimação e transformações irreversíveis na vida dos Guarani. No Norte do Paraná os grupos não falam mais a língua materna nem praticam sua religião tradicional. Monteiro (1992) observa, porém, que certos aspectos essenciais do modo de ser deste povo – tais como o discurso profético e o profundo senso de identidade – são manifestos de forma constante e consistente nas fontes, tanto históricas como etnográficas, na atualidade.

Também os Guarani não são um povo homogêneo, existem diferenças entre as parcialidades, nas formas lingüísticas, costumes, práticas rituais, organização política e social, orientação religiosa, assim como formas específicas de interpretar a realidade vivida e de interagir segundo determinadas situações. Embora se reconheça existirem questões gerais que perpassam a maior parte dos grupos no tocante ao território, à religião, à concepção de infância, à importância da oralidade, ao papel central dos cantos e instrumentos musicais, da dança e da religiosidade, é necessário observar que cada grupo, mesmo dentro da mesma parcialidade, tem suas particularidades e que as generalizações contribuem pouco para a compreensão dos fatores sócio-culturais que os envolvem. Desta forma, “[...] as afirmações sobre um determinado grupo são genéricas e justificáveis, unicamente, diante da necessidade da abordagem didático-acadêmica” (ASSIS; GARLET, 2004, p. 47)

Em linhas gerais, este povo é caracterizado na literatura por sua profunda disposição religiosa – mesmo existindo diferenças entre as parcialidades alguns estudos afirmam que na convivência intergrupos incorporam itens sócio-culturais combinando-os com os seus – expressada principalmente na mitologia da *yvy marãey*, busca da terra sem males, pelos *oguatá*, movimentos migratórios, pelo *teko*, modo de ser Guarani, e por terem preservado muitos dos valores antigos concomitante à incorporação de valores novos.

Ladeira (1997) informa que, entre os conceitos relativos à configuração espacial Guarani, três referências são extremamente importantes: o *tekohá*, lugar onde existem as condições geográficas e ecológicas adequadas para se exercer o *teko*, modo de ser Guarani, e estratégias que permitam compor, com base em uma família extensa com chefia espiritual

própria, um espaço político-social fundamentado na religião e na agricultura de subsistência; o *guará*, espaço vital definido por recortes e limites naturais (nascentes, montes e matas). Citando os estudos de Susnik (1982), Ladeira (1997) afirma que os antigos Guarani conceituavam o *guará* como um local com suficiente possibilidade de rotação de campos cultiváveis e de abundante caça. Cada *guará* tinha seus limites determinados por rios, riachos e florestas; e o *yvy marãey*, traduzido pelos estudiosos<sup>134</sup> como *terra sem males*, movimento em busca de uma terra de abundância ou intocada sendo considerada também como o elo que une os diferentes planos espaciais – terrestres e celestes.

O estudo de Schaden (1976) evidencia que, apesar do aldeamento e das limitações impostas pelo projeto do Estado, os Guarani continuaram se deslocando em busca do *yvy marãey*, da *terra sem males*, considerando este como um lugar paradisíaco ou uma terra boa e produtiva que possibilitaria uma existência plena. O autor salienta que se deve considerar, porém, que as mudanças nas razões de sua busca, bem como o momento no qual ela será alcançada, sofreram alterações significativas, principalmente pela influência do cristianismo por meio da histórica atuação das ordens religiosas entre este povo. A este respeito Meliá (1990) argumenta que a busca da *terra sem males* pelos Guarani está relacionada à sua concepção de terra pois os Guarani não se deixam determinar inteiramente pelo ambiente; eles buscam *sua* terra, da qual têm conhecimentos experimentais consideráveis; elegem ambientes aptos, escolhem determinadas paisagens, preferem determinadas formações vegetais onde podem assentar-se e cultivar. As qualidades da terra são avaliadas pelas possibilidades de caça e coleta, em parte, porém, e sobretudo, da boa agricultura. Para os Guarani o comportamento depredador que sempre mostraram as sociedades coloniais, tanto no que respeita ao desmatamento como à caça, é visto como um mal irreparável (MELIÁ, 1990, p. 23). Porém, a pesquisa com membros do grupo Guarani Nhandewa do Norte do Paraná mostrou que a terra pode ser re-humanizada quando houver boa água, uma casa e um pátio com possibilidades de se desenvolver atividades religiosas de cantos e danças.

O Guarani atual tem mostrado uma imaginação extraordinária para recriar espaços ecológicos semelhantes aos tradicionais, que lhes sejam verdadeiros *tekohá*. Tem sabido procurar os últimos rincões de “terra-sem-mal” nessa geografia devastada que é agora o antigo território guarani, e encontram todavia, algumas terras sem dono, que portanto são suas” (MELIÁ 1990, p. 40)

<sup>134</sup> Sobre os Guarani, além da vasta documentação jesuíta, existe uma extensa literatura produzida desde o início do século XX. Os autores mais citados são Curt Nimuendaju, Leon Cadogan, Egon Schaden, Pierre Clastres, Helene Clastres, Bartomeu Meliá, Alfred Metraux, Branislava Susnik, Máxime Haubert, Louis Necker e Arno Kern.

Os Guarani se organizam por meio *mborayu*, uma economia de reciprocidade. Meliá (1990) afirma que eles estabelecem amplas redes de comunicação e de trocas nos territórios que ocupam (intercambiam mulheres, sementes, mudas, pensamentos, conhecimentos, músicas, estratégias políticas, informações etc.). Desta forma, a busca da *terra sem males* seria também um elemento, ao lado de outros, de um sistema de reciprocidade, ameaçado de múltiplas formas, porém sempre procurado como definição essencial.

Segundo Mura (2004), a terra tem um sentido especial para os índios e, diferentemente de uma concepção ocidental, esta não pode ser considerada como parcela ou como propriedade cuja posse estaria nas mãos de um indivíduo ou conjunto destes. Na cosmovisão Guarani, são eles que pertencem à Terra, sendo a boa ação do grupo o fator central para a conservação desta. Para este povo, a terra reduzida corresponde a um *teko*, enfraquecido. Para reforçar e manter o *teko*, são necessárias, então, profundas ações religiosas que compreendem consagrações, cantos e danças.

O estudo de Bartolomé (1991) entre os *Ava-Katu-Ete*, Nhandewa, demonstra a importância da religião na cosmovisão e identidade Guarani. O autor salienta que a religião Guarani foi e é eminentemente uma religião oral e que não há livros sagrados com os quais se pode referi-la afirmando que, com o decorrer dos séculos os símbolos e as práticas rituais, as concepções cosmológicas mudam e se transformam e que o processo de estruturação, desestruturação e reestruturação se realizam de acordo com o padrão proporcionado pelo código simbólico que lhes é próprio. Desta forma, o autor diz que não existem tradições mais puras ou menos puras já que todas são legítimas se forem elaboradas de forma autônoma pela cultura.

Sem dúvida, os Guarani representam um verdadeiro exemplo de tenacidade existencial; sua história demonstra a desesperada vontade de um ser coletivo que intenta por todos os meios, não renunciar a si mesmo (BARTOLOMÉ, 1991, p. 21)

O autor observou que os Nhandewa permaneceram durante quase cento e cinquenta anos sob o sistema das reduções jesuíticas, afirmando que hoje, se for comparada sua rica mitologia com a das outras parciaisidades Guarani, como os Mbya, que nunca foram missionalizados, pode-se perceber que ambas tradições orais são basicamente similares.

Segundo Bartolomé (1991), na mitologia dos *Ava-Katu-ete* existe o *Círculo dos Gêmeos* que é o mito de *Kuarahy*, o sol, e *Jacy*, a lua, filhos de *Nhanderu Guassu*, nosso pai,

com a mulher *Nhande Sy*, nossa mãe (encontrada por ele em um jarro de barro). Bartolomé (1991) afirma que este mito explica a origem do criador – que se criou a si mesmo e depois criou o mundo – e o significado de todas as coisas nele existentes refletindo em uma infinidade de elementos e regras sócio-culturais deste povo, ao mesmo tempo que proporciona, por meio de sua apropriação simbólica, a imagem de um universo que foi destinado ao homem. Por meio deste mito é que se forma a concepção de natureza sagrada e ligada ao homem incluindo grande variedade de plantas e animais de origem divina que são objetos de especial consideração e aos quais se destinam muitos dos cantos rituais Guarani.

Bartolomé (1991) explica que o mito dos gêmeos *Kuarahi* e *Jacy* situa-se em um tempo mítico, que não é exatamente um tempo passado, senão metahistórico, a partir do qual o presente como Sol e Lua seria inexistente sem o passado destes astros como heróis. Foram estes heróis que colocaram em ordem o universo, desta forma, a atitude religiosa do indivíduo deve se constituir, fundamentalmente, em conservar a consciência da origem divina de dita ordem.

No mito dos Gêmeos, *Kuarahy*, o sol, é a figura principal do culto pela sua qualidade de herói cultural e antecessor do homem. É o primeiro *Pa'i Guassu*, o grande xamã e com ele se identificam os atuais xamãs com quem se comunicam por meio de seu pássaro mensageiro, *maino*, o colibri. O outro gêmeo, *Jacy*, a lua, é também respeitado por ser o dono das plantas comestíveis (como eles perderam a mãe<sup>135</sup> quando ainda estavam no ventre, *Kuarahy* foi criando plantas boas para alimentar *Jacy*, o irmãozinho mais frágil) e da vida vegetal em geral, seu pássaro mensageiro é o *kusuva*, que inicia seu canto quando o milho começa a soltar espiga. Bartolomé (1991) afirma que este pássaro é freqüentemente invocado nas rezas dos Nhandewa para que a espiga se apresse em frutificar.

Na ordem de importância das divindades, após o *Kuarahy* e *Jacy*, vem *Tupã*, o trovão, divindade urânica, também filho de *Nhanderu Guassu* com *Nhande Sy*. *Tupã* comanda os ventos e as tempestades, seu *tembetá*, adorno labial, significa o raio que continua sendo um símbolo de identificação para as parcialidades Guarani. Seu pássaro emissário é o *tape*, ave parecida com uma andorinha de grandes dimensões.

Bartolomé (1991) acrescenta que, embora as divindades heróicas possam, em algumas situações, aparecer como um espírito ambíguo ou malévolo, as figuras míticas com atributos malignos são encabeçadas pelos *Añag*, jaguares, rivais dos gêmeos *Kuarahy* e *Jacy*. Os *Añag* são rivais e inimigos porque devoraram *Nhande Sy*, a mãe dos gêmeos, mas, não conseguindo

<sup>135</sup> No mito, *Nhande Sy*, após sua trágica morte pelos *Añag*, jaguar, um dos seres mais temidos pelos Guarani, foi morar no “paraíso”, ou na *terra sem males*, onde espera os homens, mas sem intervir em seus destinos terrestres.

matá-los (porque são imortais), os adotaram na qualidade de sobrinhos. Para os *Ava-katu-ete*, estes espíritos malévolos dos *Añag* também têm uma morada celestial sendo inatuantes em relação ao mundo dos vivos.

Outro importante estudioso da cultura Guarani cujos estudos situam-se no início do século XX Curt Nimuendaju<sup>136</sup> afirma que este povo procura esconder ao máximo sua religião fazendo com que todos os ataques dirigidos contra ela resvassem no escudo de um cristianismo simulado. Segundo o autor, isto se evidencia

Quando os Guarani estabelecem a sua aldeia na vizinhança de moradores brasileiros, como é usual, naturalmente jamais conseguem ocultar de todo sua velha religião. Pode-se ouvir nitidamente a mais de meia légua de distância, dentro do silêncio noturno da mata, os sons estridentes dos cantos de pajelança, que evocam clarins, e as pancadas retumbantes da taquara de dança. (NIMUENDAJU, 1987, p. 29)

Entre os Guarani a figura do xamã<sup>137</sup> (sacerdote, rezador, curador, *txeru* ou pajé) é importantíssima. Estes se formam pela inspiração, aprendizagem, iniciação, e, principalmente, pela revelação divina que acontece quando há a devoção. Bartolomé (1991) afirma que antes da colonização, os religiosos Guarani tinham grande prestígio e participavam ativamente da vida sócio-política tendo o controle sobre a colheita e demais assuntos importantes do grupo, podendo converter-se em chefe absoluto de seu povo. Nimuendaju (1987) diz que antigamente os Guarani não reconheciam outro líder além do pajé-principal. Quando passaram a se relacionar com as autoridades da sociedade dominante, “estas nomearam como principais todos aqueles que prometiam usar essa autoridade da melhor forma possível em favor dos que a nomearam” (NIMUENDAJU, 1987, p. 75). Desta forma, com as mudanças impostas pelo contato, os xamãs se encarregaram mais especificamente da religião enquanto os caciques, ou principais, juntamente com suas lideranças políticas realizam as demais atividades.

Para Bartolomé (1991) entre os grupos Guarani,

Os xamãs são os intelectuais orgânicos por excelência, tal como o testemunham seu papel histórico e atual; líderes, pais comunais,

<sup>136</sup> Antropólogo alemão que no início do século XX viveu e foi adotado pelos *Apapocúva*, Nhandewa de Araribá-SP. Teve sua obra *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva Guarani*, resultado das anotações feitas no período de 1905-1907, publicada em 1987 no Brasil.

<sup>137</sup> É importante ressaltar que os tradutores da obra de Curt Nimuendaju afirmam ser o termo *xamã* pouco preciso – devido sua origem siberiana, mas bastante utilizado porque se tornou corrente na Antropologia – assim como o termo *pajé* para explicar a figura do “chefe religioso” entre os grupos Guarani. Encontramos, tanto na literatura como no uso do termo feito pelos próprios índios, dependendo do contexto, diferentes nomes para designar esta função.

médicos, cantores do sagrado e profetas, que guiaram e guiam seu povo, refrescando a memória coletiva com a *bricolagem* que cada um elabora auxiliado por seus mestres e com base nas antigas tradições. Cada xamã é então um cosmovisioneiro, um organizador e atualizador da selva simbólica da cultura, que propõe estruturas de sentido, que faz a sociedade se manter nas águas de um mar semântico, historicamente mutável, mas com essência própria.” (BARTOLOMÉ, 1991, p. 20)

Nesta acepção, o xamã cumpre também o papel de reforçar a consciência étnica do grupo por meio de sua luta para evitar a desintegração social e a ruptura do *teko*. Suas funções são realizar curas visando manter a coesão e solidariedade grupal, conter as forças negativas que podem interferir nas colheitas, fazer aconselhamentos e atrair a chuva, quando necessário. As atividades do xamã só terão eficácia se forem acompanhadas da crença e ação de toda a comunidade, por isso nos rituais religiosos todos devem participar. “Para os *Ava-katu-ete* o resultado das curas não depende exclusivamente do xamã atuante, mas também, e em grande parte, da conduta e coesão da comunidade”. (BARTOLOMÉ, 1991, p. 120).

As doenças são consideradas pelos Guarani como um desequilíbrio nas relações do indivíduo consigo mesmo e com o mundo em que vive. As técnicas de cura se inspiram naquelas praticadas pelas divindades, os heróis culturais presentes no mito de criação. Entre os *Ava-katu-ete*, afirma Bartolomé (1991), as curas compreendem a *sucção* (o xamã sorve do corpo da pessoa o elemento que está causando a enfermidade), o *sopro* (o xamã emite o hálito mágico veiculado pela fumaça do tabaco), a *reza* (usada nos casos mais graves, compreende a invocação direta dos espíritos auxiliares e a divindade que lhes outorga seu poder para que eles possam combater a doença) e as *ervas*. O autor afirma que quase todos os membros do grupo têm um maior ou menor conhecimento sobre ervas medicinais e as têm, plantadas próximas de suas roças, porém só o xamã pode diagnosticar a doença e indicar a planta que deverá ser usada para combatê-la. “Entre os *Ava-katu-ete*, os xamãs não são apenas curadores e dirigentes cerimoniais, são também adivinhadores e prognosticadores do futuro”. (BARTOLOMÉ, 1991, p. 132).

Tanto na constituição do xamã Guarani como em sua prática o sonho tem um papel fundamental. É por meio deste que ele se vincula ao mundo mítico. Bartolomé (1991) afirma que para os Guarani o sonho não constitui uma “linguagem esquecida” como o configura Eric Fromm, já que em um sonho xamânico o indivíduo é perfeitamente consciente do significado do mesmo, posto que se trata de um significado expressamente buscado. Desta forma, o autor

salienta que o xamã possui uma *chave* para a interpretação das matérias de seus sonhos<sup>138</sup> sendo o mediador entre os homens e as divindades e também o responsável pela manutenção da ordem instaurada pelos heróis culturais, *Kuarahy*, o sol *Jacy*, a lua, e as demais divindades. Estes religiosos devem ter o conhecimento de todas as forças que regem o universo e, assim, dirigir sua ação para manter a ordem sobre a terra<sup>139</sup>.

A este respeito, Bartolomé (1991) e Nimuendaju (1987) ressaltam ser impressionante a profundidade dos conhecimentos dos quais os xamãs com os quais conviveram eram depositários. Segundo Bartolomé (1991), os xamãs Guaraní têm uma indumentária própria que compreende uma camisa de algodão, enfeites plumários e de sementes que se cruzam sobre o peito, pulseira e a *Akãa-gua'a*, tiara de penas coloridas, que usam sobre a cabeça tendo como principal instrumento o *mbaraká*<sup>140</sup>, chocalho ritual. O autor afirma que, entre os Guaraní, muitos homens podem ter este chocalho, no entanto, nenhum tem a potência do *mbaraká* do xamã. A importância deste instrumento para os Guaraní reside no fato de que seu som foi interpretado por alguns grupos como mensagem do espírito que o habita.

Para os *Ava-Katu-Ete* o *Mbaraká* não é o receptáculo de um espírito, mas possui a capacidade de invocar-lhes mediante o som produzido pelas pequeníssimas frutinhas negras que contém, provenientes de um arbusto chamado *Ibahú*, planta cujo arquétipo cresce no *Oka Vuso*, paraíso. (BARTOLOMÉ, 1991, p. 103)

O xamã têm, nos cantos e rezas sagradas que lhes foram revelados pelas divindades (por meio de seus sonhos), a base de sua ação junto ao grupo. O *Guau*, canto sagrado xamânico, seria diferente dos demais cantos e têm graus diferenciados, podendo ser ininteligíveis ou proferidos em Guaraní arcaico de difícil entendimento. Nos cantos,

[...] de toda forma, de acordo com meus informantes, as palavras não têm maior importância, é o tom, o que se recebe durante o sonho o que define a singularidade do *Guau* pessoal [...] o som escutado nos sonhos fica definitivamente ligado à experiência mística com a qual é associado. [...] Os xamãs *Ava* dedicam suas rezas à *Jacy*, *Kuarehy*, *Tupã* e *Ñanderu Guaçu*. (BARTOLOMÉ, 1991, p. 112).

<sup>138</sup> A este respeito Montardo (2002, p.49) afirma que os sonhos para os Guaraní indicam possibilidades que no decorrer do dia vão sendo interpretadas. São fontes de informações significativas sobre a natureza do mundo e os seres espirituais que estão nele e, como os mitos, eles são para serem partilhados, pensados e entendidos. São também importantes instrumentos para a tomada de decisões, tais como onde morar ou como se defender de feitiçarias.

<sup>139</sup> Cf. Nimuendaju (1987, p.34) “No que diz respeito à experiência da alma durante os sonhos, os *Apapocúva* concordam com todos os outros índios em sustentarem que se tratam de acontecimentos reais, capazes de interferir de modo decisivo no rumo da vida das pessoas. Ainda que os sonhos não produzam resultados imediatamente palpáveis, eles são experiências de onde provêm saber e poder. Quem sonha sabe e pode muito mais do que aquele que não sonha; por isso, os pajés cultivam o sonhar como uma das fontes de sua sabedoria e poder.”

<sup>140</sup> Sobre a origem, uso e importância desse instrumento Cf. a tese de Montardo (2002).

Os Guarani acreditam que *Nhanderu* os fez especialmente para cantar e dançar. “A música, o cantar, o executar os instrumentos têm caráter invocatório. Os instrumentos, principalmente, têm o papel de atingir a escuta dos deuses em suas moradas” (MONTARDO, 2002, p.32). Nimuendaju (1987) observou que os Guarani cantam e dançam por qualquer motivo<sup>141</sup>, relatando que, ao nascer uma criança, poucos dias depois o grupo se reunia, no maior número possível de pessoas, para saber de onde viera aquela alma que há muito já estava pronta para chegar. Neste caso, a única tarefa do religioso – que, segundo Nimuendaju (1987), lhe exige um tremendo esforço – seria fazer a correta identificação pronunciando seu nome<sup>142</sup>.

Nimuendaju (1987) afirma que, para o nome Guarani ser revelado ao xamã, o grupo se reunia, sentava em linha, ao longo da parede, com o rosto voltado para o leste. O xamã, com sua família, dava início à celebração que durava a noite toda. O grupo cantava e dançava até o nascer do sol, momento culminante, quando o xamã entoava sozinho, em êxtase, um canto acompanhado pelo som de seu *mbaraka*. “Os pajés são capazes de reconhecer pelo nome se a alma de seu portador veio do oriente, do zênite ou do ocidente” (NIMUENDAJU, 1987, p.33), onde se situam as moradas das divindades. Sendo o nome sagrado e revelado,

O fato de malbaratar o nome pode prejudicar gravemente seu portador. É por isso que os pais, cautelosos, especialmente quando vivem com seu filho entre estranhos, guardam segredo sobre o verdadeiro nome da criança, atribuindo a esta um apelido qualquer. (NIMUENDAJU, 1987, p.32)

O autor acrescenta que os Guarani não dão importância aos seus nomes cristãos, recebidos no batismo católico e por isso é comum que o troquem com frequência.

Eles acham profundamente ridículo que o sacerdote cristão, que sempre se julga superior ao pajé pagão, pergunte aos pais da criança como esta deveria se chamar. Pretende que é padre e sequer é capaz de determinar o nome certo da criança. (NIMUENDAJU, 1987, p. 32)

<sup>141</sup> Montardo (2002, p.62) afirma que há canto para fazer armadilha, canto para fazer anzol, canto para caçar, canto para parto, canto para afastar o mau tempo, canto para curar (entoado pelo xamã), entre outros. O conteúdo dos cantos possibilita o aprendizado e quando cantam e dançam os Guarani afirmam que estão percorrendo caminhos, indo a lugares que só são atingidos por meio desta ação.

<sup>142</sup> Cf. NIMUENDAJU (1987, p.31) “O nome determinado desse modo tem para o Guarani uma significação muito superior ao de um simples agregado sonoro usado para chamar seu possuidor. O nome [...] é a bem dizer um pedaço de seu portador, ou mesmo quase idêntico a ele, inseparável da pessoa”.



Na vida dos Guarani tudo, para ser bom e corresponder ao *teko*, tem que ser sagrado ou sacramentado. As palavras são, para este grupo, manifestações da *ayvu*<sup>143</sup>, a alma que não morre nunca. Bartolomé (1991) afirma que cada grupo, dentro das parcialidades, possui uma forma de caracterizar a alma, estas coincidem em alguns aspectos fundamentais tais como a identificação da alma com a palavra, a existência de uma dualidade interior que condiciona os aspectos positivos e negativos da pessoa e o fato de se considerar os ossos humanos como receptáculos da alma.

O estudo de Schaden (1959) mostrou que os Nhandewa fazem menção à existência de três almas que podem ser visualizadas como sombras. As sombras dianteiras e traseiras são chamadas *Ayvukue-Porãve*, a boa palavra, que emitimos e é a que depois da nossa morte retorna a sua origem divina. A sombra da esquerda é a *Atsy-ygua*, é considerada como a base de nossa existência biológica e das condutas indesejadas, animais. A sombra da direita é a *Ayvukue*, palavra que brota, e que se limita a ser companheira da *Ayvukue-Porãve* e sua subordinada.

Bartolomé (1991) explica que entre os *Ava-katu-ete*, as palavras-alma são provenientes de distintas moradas dos deuses e do *Ñe'eng-guery*, o Lugar dos Mortos, onde habitam aqueles destinados a reencarnar-se. No *Mitã-mbo'ery*, dar nome às crianças ou cerimonial do batismo, o xamã, batizador, trata, por meio de seus cantos e de seus sonhos prévios, de identificar o nome e a procedência da palavra-alma que chega para a criança. Bartolomé (1991) observou que nem todos os xamãs podem realizar esta cerimônia, mas somente aqueles que possuem o ofício-batizador, estes são os *Mitã-renoiha*, batizadores de crianças, capazes de convocar seus espíritos auxiliares ou aos pássaros mensageiros que lhes transmitem o nome.

A *ayvu* do indivíduo e seu nome são estreitamente unidos na totalidade alma-nome. Bartolomé (1991) confirma que, para os Guarani, o nome não é a forma com a qual a pessoa se designa, o nome é a pessoa já que é o nome de sua alma e os atributos desta são seus atributos pessoais. Na atualidade, os membros deste povo possuem dois nomes, o primeiro é o sagrado nome de sua palavra-alma, ao que denominam *Réra-ka'aguy*, nome da selva, vedado aos estranhos e cujo uso está limitado aos cerimoniais e às relações familiares. “[...] quando um *Ava-Chiripá* está gravemente doente, o último recurso do xamã é trocar seu nome para despistar a morte.” (BARTOLOMÉ, 1991, p. 85)

---

<sup>143</sup> O estudo de Waldemar Ferreira Netto, “A transmissão do conhecimento entre os Guarani de Ribeirão Silveira”. *Terra Indígena*, n. 73 (1995), oferece uma boa explicação sobre o significado da palavra *Ayvu* e seu importante componente no processo de aprendizagem entre os Guarani.

Chamorro Argüello (1998), estudiosa da cultura Guarani, ao relatar uma cerimônia de nomeação de crianças Guarani no Paraná, ocorrida em 1998, confirma a importância e o significado que o nome da pessoa continua tendo para este povo. Conforme a autora, trata-se de um ritual longo, realizado na *opy*, casa de reza, em que participam todas as pessoas da comunidade podendo durar a noite toda e constando de várias partes até chegar à recepção dos nomes da criança, chamado pelo grupo de *Nimongarai*, o batismo. Segundo a autora, as crianças que iriam receber os nomes, e as demais crianças e jovens da aldeia, participaram de todo o ritual sob a imposição de uma disciplina rigorosa que compreende momentos de sono, de curas e de acompanhamento em algumas danças.

No batismo das oito crianças da aldeia, o xamã Guarani, chamado de sacerdote por Chamorro Argüello (1998), iria descobrir e pronunciar o nome das crianças que, segundo o relato, se posicionavam em frente a ele no colo de suas mães<sup>144</sup>.

Os Guarani não chamam a chegada destas almas de reencarnação, e sim de revitalização. Bartolomé (1991) afirma que para os *Ava-katu-ete*, a morte não é um fenômeno natural, mas resulta do fracasso da ação dos “gêmeos” ao tentar ressuscitar sua mãe<sup>145</sup> morta prematuramente. O autor relata que, em todos os casos de morte que presenciou, o moribundo permanecia relativamente tranquilo. Perto do agonizante se localizava um xamã que, com seu *mbaraka*, entoava seu canto fúnebre, cujo ritmo se incrementava ao comprovar-se a morte do doente. Este canto xamânico teria a função de guiar a palavra-alma do morto, que se desprende do corpo buscando retornar à morada da divindade pela qual foi enviada. Nimuendaju (1987) relata que os Apapocuva lhe explicaram ser a alma Guarani, logo após a morte, fracionada em componentes para seguir caminhos que são diferentes. Por isso,

O Guarani tem muito mais medo dos mortos que da morte. Quando se convencem que seu fim está realmente próximo, eles são como todos os índios, de um sangue frio admirável. Esta atitude deriva principalmente do temperamento dos índios e é consideravelmente reforçada pelas suas convicções religiosas. O Guarani não teme

<sup>144</sup> Cf. ARGÜELLO CHAMORRO (1998, p.88) “Pude perceber que, enquanto o sacerdote ia descobrindo o nome das crianças, ocorriam duas coisas. Primeiro: a comunidade recebia “oficialmente” seus novos integrantes; segundo: ouviam e viam ritualmente, mais uma vez, os nomes da onomástica tradicional do grupo. Esses nomes relacionavam, assim, as gerações novas com a comunidade atual que lhes recepcionava ou com sua história (pois sendo relativamente escassos os nomes tradicionais ou sagrados, haverá sempre alguém que já atende ou atendia pelo “novo” nome revelado para os novos seres) e com os personagens epônimos desses nomes (os heróis culturais) ou com as divindades do panteão aborigine”.

<sup>145</sup> No mito do Ciclo dos Gêmeos, traduzido por Leon Cadogan e transcrito por Bartolomé (1991), quando *Kuarahy* descobriu – por meio de um passarinho, que, em troca da vida, lhe contou a história de que sua mãe não era aquela velha e que a ossada que ele sempre encontrava pelo caminho era a de sua verdadeira mãe, ele deu início a um cerimonial para ressuscitá-la. Pediu para *Jacy* se esconder e só aparecer quando sua mãe tivesse voltado, mas *Jacy*, o irmãozinho afoito, quando via o corpo da mãe se recompondo, corria ao seu encontro chamando-a e querendo mamar interrompendo assim o ritual de ressurreição. Após várias tentativas e interrupções de *Jacy*, *Kuarahy* percebeu ser impossível tentar trazer a mãe de volta e desistiu do ritual.

nenhum purgatório e nenhum inferno, e está absolutamente seguro quanto ao destino póstumo de sua alma. [...] o pajé acompanha a alma recém partida para o Além. [...] O morto é velado, entre prantos, pelo resto do dia e a noite seguinte; no outro dia é enterrado no cemitério próximo, com o rosto voltado para o leste. (NIMUENDAJU, 1987, p. 36)

Após a morte, a palavra-alma tem que passar por vários obstáculos e tentações até chegar ao além, uma das moradas divinas. Quanto mais imperfeições tenha acumulado uma alma em sua vida terrestre, mais difícil se tornará a ultrapassagem dos obstáculos. Tanto o relato de Bartolomé (1991) como o de Nimuendaju (1987) fazem menção a estes obstáculos como sendo a ultrapassagem, com todo o cuidado, sobre a rede onde dorme um *Anãg* (este pendurou sua rede no meio do caminho por onde devem passar as almas) sem acordá-lo para não ser devorada; o cruzamento do caminho da coruja sem que esta grite, chamando a atenção das almas de parentes e amigos já mortos que não puderam entrar no paraíso e, querendo sua companhia, não o deixariam seguir viagem forçando-o a viver com eles uma vida próxima à que vivia aqui na terra. Os autores salientam que só as almas das crianças passam livremente pelos obstáculos uma vez que elas não têm *teko-asy*, imperfeições.

Segundo Bartolomé (1991), a parte negativa da alma, o *Asyngua*, a alma terrestre, cheia de imperfeições se transforma em *Anguery*, o espírito dos mortos, que vaga pela terra e às vezes, dependendo das circunstâncias da morte (muito repentina ou violenta), por não conseguir tomar o caminho do além pode incomodar os vivos, provocando-lhes doenças, loucuras e até a morte<sup>146</sup>.

Somente a *Ñe'eng* pode renascer em algumas circunstâncias. Segundo o autor, uma delas é pelo próprio desejo do morto de retornar, se deixou na terra seres muito queridos ou uma forte paixão insatisfeita ou por ter tido uma morte sem a presença do xamã que, reconhecendo o caminho, por meio dos sonhos, o ajuda em sua viagem ao além. Nestes casos, esta alma ficará aguardando no *Ñe'eng-guery*, país dos mortos, uma oportunidade para voltar a nascer em uma matriz humana. “Para os Apapokuva [...] quando uma criança reencarnada morre logo após nascer, se considera que só tinha vindo visitar seus parentes e que não pode se acostumar mais com a vida terrestre.” (BARTOLOMÉ, 1991, p. 89)

<sup>146</sup> Cf. BARTOLOMÉ (1991, p. 88) Nada é mais temido pelos Chiripá que os *Aguery* que perambulam pela selva ou nos locais próximos onde foi enterrado seu possuidor. Uma das práticas preventivas é tratar o moribundo com toda atenção possível e expressar uma profunda dor para que o *Aguery* do morto não lhes guarde rancor. Só mediante complexos rituais nos quais atua o xamã, é possível conseguir que um *Aguery* se distancie, provisoriamente, dos vivos aos quais está incomodando. Mas, de todas as maneiras e por mais que o intente, o *Aguery* jamais pode voltar a encarnar-se.

Bartolomé (1991) afirma que o paraíso para os Nhandewa é o *Ñe'eng-guery*, o *oka vusu* ou ainda a *yvy mara'ey* com a diferença de que este último se situa sobre esta terra, sendo a *terra sem males* onde as colheitas são fartas e todos podem ter sua parte apenas trabalhando, sem se preocupar com o futuro. Na *yvy mara'ey* a morte seria factível e a vida transcorreria sob a proteção das divindades e dos grandes xamãs. Porém, para chegar neste local, que está situado em direção ao leste, é necessário atravessar o *Para guaçu*, grande mar originário, não sendo necessário morrer, pois só os vivos podem habitar a terra sem males. Para ter direito a alcançá-la deve-se recorrer à profunda disciplina e educação dos sentidos por meio de longos exercícios espirituais com técnicas especiais de concentração que compreendem tanto a vigília como o sono e cumprir, ao máximo, os preceitos religiosos e sociais que regem a vida humana bem como ter uma alimentação adequada. Entre os Guarani, de forma geral, são consideradas boas condutas pessoais o vegetarianismo, a meditação, o jejum, a tranquilidade espiritual e a passagem pelos rituais de iniciação.

Atualmente é quase inexistente entre estes grupos os rituais de iniciação que, aos meninos, correspondia a colocação do *tembetá*, o adorno labial de *Tupã*, confeccionado com um tipo de madeira (principalmente o cedro que é uma de suas principais árvores sagradas) ou de osso de determinados animais. Entre as meninas o ritual ocorria quando da chegada da menarca, momento em que elas ficavam reclusas, para se protegerem, por alguns dias, e ouvir algumas recomendações da mãe acerca dos procedimentos adequados da mulher na vida adulta.

Schaden (1976), que observou aspectos da educação das crianças entre os Guarani, afirma que, de modo geral, as diferentes parcialidades descrêm da eficácia do ensino e dos expedientes da educação moral, à exceção das medidas e precauções de natureza mágica.

Em primeiro lugar o Guarani não confia no valor do ensino [...] pois acredita que o saber vem de Deus. Para o Guarani o gênio da pessoa é inato, e pouco adianta querer corrigi-lo. Dessa crença resulta um natural respeito pela personalidade alheia, inclusive pela das crianças de tenra idade. (SCHADEN, 1976, p. 24)

O autor salienta que esta postura não significa desinteresse pelas práticas de educação, ao contrário, já desde o período de gestação a mãe toma todos os cuidados para não se irritar. De acordo com os acontecimentos descritos no mito fundador Guarani, o *Circulo dos Gêmeos*, acredita-se que a raiva sentida pela mãe durante o período de gestação impregnaria o corpo e o espírito do filho ainda no ventre<sup>147</sup>. Estes cuidados compreendem rituais, resguardos

<sup>147</sup> No mito Guarani do *Ciclo dos Gêmeos* toda a tragédia da vida de *Kuaray*, o sol, e *Jacy*, a lua, e conseqüentemente do povo Guarani se inicia quando *Nandecy*, a mãe, se irrita com o filho ainda no ventre e este,

e alimentação adequada sendo também observados pelo pai em determinados momentos da gravidez e após o nascimento da criança. O autor acrescenta que para a compreensão da mentalidade educacional dos Guarani – bem como de qualquer outro povo – cumpre saber qual o conceito de pessoa humana inerente aquela cultura.

No caso dos Guarani, este conceito está relacionado à “teoria das almas”, em que acreditam profundamente, tornando então sem sentido uma educação moral a que se quisesse submeter qualquer uma das três almas da pessoa (SCHADEN, 1976, p. 24). Segundo o autor, na concepção Guarani, nenhuma destas almas poderia ser corrigida por qualquer expediente educativo<sup>148</sup>.

Schaden (1976) afirma ainda que a criança Guarani encontra-se em pé de igualdade com os adultos, os valores morais como também a doutrina religiosa, as crenças mágicas e as idéias míticas se transmitem em grande parte pelo convívio entre as gerações e que, sem nenhum esforço, a criança índia entra no mundo sócio-cultural do grupo. O autor diz que todo Guarani, no decorrer de sua vida, recebe um canto e que isto, em determinadas situações, pode ocorrer ainda na infância, por meio da revelação ou observação<sup>149</sup>, o que denota o papel ocupado pela criança entre o grupo.

Meliá (1979) que também investigou a educação das crianças em um grupo Guarani observou que esta educação está orientada para conservar e aperfeiçoar o modo de ser, para que se viva perfeitamente. O autor afirma que durante a gravidez a mulher se abstém de uma série de comidas pesadas (banha, sal, determinadas carnes etc.), o parto é feito na posição sentada com o auxílio de parteira, a criança mama quando quer e o período de amamentação estende-se até os dois anos ou mais.

Após ser batizada, a criança adquire força para enfrentar eventuais doenças; aos pais, durante o primeiro ano de vida, cabe a tarefa de assegurar o crescimento da alma da criança. “Neste período o pai deve se abster de trabalhos pesados e evitar comportamentos violentos” (MELIÁ, 1979, p. 27). O desenvolvimento da alma da criança estará completo quando começar a pronunciar as primeiras palavras. Após este período, o autor salienta que a criança desfruta de grande liberdade e da atenção dos demais membros do grupo.

---

ressentido, não mais a orienta ao caminho certo e esta se perde sendo devorada pelos *Añag*.

<sup>148</sup> Cf. (SCHADEN, 1976, p. 25), “Seria, pois, flagrante a incoerência de quem se propusesse educar uma criança para melhorar-lhe o caráter. A sua personalidade é simplesmente aceita e, com isso, respeitada por todos. Não é difícil imaginar o absurdo que seria para o Nhandeva uma educação moral enérgica, disciplinadora e impositiva.”

<sup>149</sup> As canções são reveladas por meio dos sonhos, mas também podem ser aprendidas com a observação da natureza. “Os sons da cachoeira e o canto dos pássaros são fontes de composição, ensinam música entre os Guarani.” (MONTARDO, 2002, p. 47)

A educação está orientada a saber para que viver e viver perfeitamente, alcançando a perfeição através da reza (que é ao mesmo tempo canto e dança), da não violência e da visão “teológica” do mundo. Essas metas só podem ser alcançadas através da comunidade e também da inspiração. (MELIÁ, 1979, p. 27)

Por meio do convívio familiar, de jogos e exemplos, a criança Guarani aprende a conhecer e distinguir os comportamentos considerados adequados e aqueles que são desaprovados pelo grupo.

Uma criança de três anos já sabe distribuir entre os companheiros o que tem, sem nunca ser obrigado ou pressionado pelo ambiente. De três a cinco anos a criança constitui uma verdadeira mini-sociedade, onde a vida adulta é imitada em todas as atividades diárias, até as religiosas. A independência de movimentos dessa sociedade de crianças é notável. Mas os pais já começam a exigir deles alguns pequenos serviços, mas desculpas como cansaço, frio ou simplesmente não ter vontade são, todavia, aceitas sem criar maior problema. (MELIÁ, 1979, p. 28)

Estudos mais recentes (MONTARDO, 2002; MOURA, 2005) reafirmam que para os Guarani a sabedoria provém e é “dada” por inspiração. As crianças vão alcançando o conhecimento na medida em que participam e se exercitam nos rituais, têm instrumentos e funções específicas sendo o processo de aprendizagem dos movimentos coreográficos contínuo. “O princípio pedagógico Guarani, entre outras coisas, privilegia a relação, como se pessoas e coisas não existissem por si mesmas, mas existissem a partir da relação em que estão inseridos. Relação com os deuses, com o outro, com a natureza” (MOURA, 2005, p.25). Para esta pesquisadora, “A própria prática de transmissão do conhecimento ancestral se dá pela transmissão dos mitos, reatualizados nos ritos através do corpo pelos cantos e danças.(MOURA, 2005, p.26). Esta literatura demonstra que entre os Guarani, o conhecimento propriamente dito é algo difícil de ser atingido, só com muito esforço, dedicação, restrições se consegue ir recebendo das divindades a sagrada sabedoria, o lento aprendizado que ocorre no decorrer de toda a vida.

Embora não seja comum, uma pessoa do grupo Guarani pode se iniciar na aprendizagem do xamanismo bastante cedo. Montardo (2002) relata a existência de um jovem índio de 15 anos que havia recém chegado da Argentina e juntara-se ao grupo Nhandewa brasileiro por ela pesquisado, para *ñemoarandu*, estudar com outros xamãs e aperfeiçoar sua reza “que ainda não tinha palavra”. (MONTARDO, 2002, p.128).

No grupo Guarani Nhandewa, no qual realizamos nossa pesquisa, pudemos perceber

que as crianças têm bastante independência e liberdade. Ficam atentas a todas as conversas dos adultos e nunca fazem interrupções. Circulam pela área em pequenos grupos e brincam livremente nos arredores das casas. Os pais não lhes cobram horários fixos (nem para irem à escola) e nem procedimentos padronizados (uso de uniforme etc.). Demonstrem preocupação com a aprendizagem da criança e acompanham os acontecimentos da escola por meio dos relatos das crianças. Foi-nos explicado que

Na sociedade Guarani, os pais e os parentes são responsáveis pela educação das crianças. Sendo uma sociedade simétrica, não se domina nem submete ninguém. Cultivamos o respeito entre pais e filhos, adultos e crianças, homens e mulheres [...] Nossas crianças são educadas sem dominação, sem repressão, com liberdade, compreensão, tolerância e paciência. Todos os espaços são espaços de aprendizagem e todas as pessoas têm algo a ensinar para as crianças. (Professor Guarani, T.I. Laranjinha. Abril de 2005).

Além da liberdade de brincar e perambular, as crianças Guarani de Laranjinha, desde muito cedo, (sete/oito anos) têm várias responsabilidades. Ajudam os pais no trabalho que realizam na roça (principalmente os meninos), cuidam dos irmãos mais novos (função exercida principalmente pelas meninas), de alguns afazeres da casa, da limpeza do quintal e dos animais domésticos, ajudam na confecção e venda do artesanato<sup>150</sup>, levam e trazem recados dos adultos e participam dos cultos da igreja junto com seus pais.

Casam-se jovens (Dezesseis/Dezessete anos) em uma cerimônia simples que compreende a escolha, o consentimento dos pais (após prévia entrega de um “dote” que pode ser galinhas, frutos, serviços etc.) e o aconselhamento (do rezador, do cacique e parentes mais velhos) no sentido dos cuidados com a casa, formação de uma roça, hábitos de higiene, não cometer adultério, não consumir bebidas alcoólicas em demasia etc., estando desta forma consagrado o matrimônio.

<sup>150</sup> Os Guarani desta região têm feito do artesanato uma das formas de sua atual sobrevivência. Antigamente faziam-no para se enfeitar ou para adornar seus lugares sagrados. Nimuendaju (1987) relata ter ficado impressionado com o estilo, a beleza e o bom gosto dos Guarani ao fazerem seus enfeites (*jiaçaá*, colares, *acanguaá*, tiaras, *tucâmbi* pulseiras, *chiripá*, tangas de algodão, o *poty*, borlas de penas coloridas de diversos pássaros e também ramalhetes de flores e plantas). Os grupos Mbya fazem ainda réplicas de animais talhados em madeira. Sobre o artesanato Guarani na atualidade Cf. o estudo coordenado por Dinah Guimarães “Museu de artes e origens” publicado pela FAPERJ em 2003.

### 5.2.1 A Terra Indígena Laranjinha e o Posto Velho

A Terra Indígena Laranjinha se situa a quatro quilômetros do Município de Santa Amélia, norte do Paraná, próxima ao rio Laranjinha sendo banhada pelos rios Ribeirão da Onça e Ribeirão Grande. É dirigida pela Administração Executiva Regional da FUNAI de Londrina, um chefe de posto da FUNAI (José dos Passos de Oliveira), um cacique (Marcio Lourenço), um vice-cacique (Jucelio Aparecido da Silva) e suas lideranças. Nela vivem cerca de 300 índios da etnia Guarani, parcialidade Nhandewa, e um grupo familiar Kaiowa. Desta população cerca de 150 são crianças e jovens.

O Laranjinha é a Terra Indígena no Paraná que sempre contou com grande número de índios Guarani. Recebe, com frequência, famílias aparentadas, provenientes de outra aldeia Nhandewa próxima, a T.I. Pinhalzinho, município de Tomazina-PR, da T.I. Nimuendaju, antigo Posto Araribá, localizada no município de Avai, Estado de São Paulo.

Os estudos (MOTA 2004; TOMMASINO, 1991, 2002; ROSA, 1997; BARROS, 2003; ALMEIDA, 1981) sobre esta T.I. mostram que os Guarani de Laranjinha possuem antecedentes relacionados, primeiro, com possíveis remanescentes dos grupos que foram reduzidos pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e que, depois da destruição destas reduções pelos bandeirantes paulistas, ficaram dispersos nas florestas da região; segundo, com os Guarani Kaiowa que foram trazidos por funcionários do Império para a província do Paraná a partir de 1852 sendo alocados nos aldeamentos de São Pedro de Alcântara e Santo Inácio; terceiro, com os Nhandewa originários do Mato Grosso e Paraguai que tentavam chegar ao litoral e acabaram fixando-se ali; quarto, com os Guarani dos vários grupos que foram aldeados, por Curt Nimuendaju, no Posto Indígena Araribá no Estado de São Paulo nos anos de 1912/1913 e levados para o Laranjinha no período que compreendeu os anos de 1930 e 1940 e, quinto, com o deslocamento de uma família extensa Kaiowa que, durante a década de 1990, chegada de Mato Grosso, estabeleceu-se em Laranjinha.

Além desta composição fragmentada, proveniente da perda de territórios e do modelo de aldeamento de grupos com procedências distintas em um mesmo local, observa-se na atualidade uma grande miscigenação do grupo do Laranjinha com não-índios ou índios de outras etnias por meio de casamentos. A pesquisa realizada neste grupo, por Almeida (1981) em 1980, evidenciou que a miscigenação foi ocasionada pelo reduzido número de índios que vivia no Laranjinha naquele período, cerca de 100 pessoas, inviabilizando a política de reciprocidade no grupo e promovendo alguns casamentos inter-étnicos (com índios Kaingang)



e vários com não-índios. O estudo de Costa (2003, p.17) afirma que a miscigenação, as migrações religiosas e o constante trânsito entre as várias aldeias é uma característica comum ao grupo Nhandewa de São Paulo e Norte do Paraná.

A T.I. Laranjinha está inserida numa região de agricultura totalmente mecanizada voltada para produção de grãos (milho, soja) e, mais recentemente, o algodão, na qual a utilização de mão-de-obra é quase inexistente. A cidade mais próxima é Santa Amélia, um pequeno município de 4.000 habitantes com Índice de Desenvolvimento Humano de 67,366%, segundo Mota (2004), um dos piores índices do Estado do Paraná, não oferecendo quase nenhuma oportunidade de emprego e renda a seus habitantes. Inseridos nessa conjuntura e vivendo numa área restrita de 284 hectares, os Guarani não recebem cestas básicas, nem têm acesso aos programas do governo federal como Cartão-Alimentação, Bolsa-Família.

O grupo vive tensões constantes geradas, principalmente, pela disputa dos poucos empregos existentes na área (agente de saúde, monitor bilíngüe, agente de saneamento, motorista, ajudante de serviço geral, agente de saneamento, tratorista, auxiliar de serviços gerais, monitor de saúde). Além destes lhes restam pouquíssimas opções de trabalho que lhes garanta a sobrevivência.

Na T.I. pratica-se também a agricultura familiar. A extensão da área é de 117 alqueires que se dividem em pequenas roças (destinadas às famílias por sorteio para minimizar os conflitos em relação à distância da roça e qualidade da terra) cultivadas com produtos que se destinam ao comércio (algodão) ou ao próprio consumo familiar (milho, feijão, batata doce, mandioca etc.). Os produtos industrializados de que necessitam (óleo, açúcar, gás, roupas, calçados etc.) são adquiridos no município de Santa Amélia com o dinheiro que recebem por meio da prestação de serviços temporários que realizam esporadicamente nas fazendas da região e nas cidades próximas.

As famílias cujos membros possuem um emprego com remuneração fixa (na área), ou aposentadorias são aquelas que têm alimentação diária e melhores condições de vida. Já as famílias que dependem exclusivamente dos recursos oferecidos pela Terra Indígena enfrentam uma situação de muita pobreza e privações, pois ainda que consigam produzir os alimentos básicos (arroz, feijão, mandioca, abóboras), não têm como comprar os demais produtos que precisam (óleo, café, açúcar, sabão, roupas, calçados etc.).

Em termos de moradias, em Laranjinha predominam as casas construídas pelo governo do Estado por meio da COHAPAR – Companhia Habitacional do Paraná, do Projeto *Paraná 12 meses* e do Programa *Casa da Família Indígena* iniciado em 2003 (cerca de 30 casas).

Existem ainda algumas casas de madeira construídas pelos próprios índios. As *oguy*, antigas habitações de madeira bruta, chão batido e cobertura de sapé, utilizadas tradicionalmente pelos grupos Nhandewa, já não são mais construídas, devido a estes materiais estarem extintos na área.

Não existe no entorno da T.I. Laranjinha áreas de matas nativas preservadas. Com exceção de alguns poucos hectares, preservados dentro da área, pela impossibilidade de cultivo, é drástica a devastação ambiental pelo modelo de ocupação moderna da região que ocasionou grande desgaste do solo. Com a floresta destruída, as espécies da flora utilizadas para artesanato e medicamento desapareceram. Na pequena mata (cerca da 10 alqueires) preservada dentro da T.I. vivem alguns animais, como o tatu, o porco do mato, a capivara e a jaguatirica, sendo da caça desses animais (cada vez mais escassos) que provém a única fonte de proteína de algumas famílias.

Barros (2003) afirma que o grande número de famílias e o pequeno espaço da reserva (apenas 50 alqueires são cultiváveis) inviabilizam a autonomia econômica dos índios no Laranjinha mantendo-os em situação de grande dependência do poder público. O trabalho nas roças familiares – cada família tem de meio a um alqueire – é prejudicado ou inviabilizado pela falta de equipamentos (arado, trator, cercas para conter os animais dos vizinhos) bem como pelo atraso no envio das sementes – ou baixa qualidade destas – por parte do poder público.

No Laranjinha não existe roça coletiva. O “Projeto”, como os índios o chamam, funcionou do final dos anos de 1970 até o ano de 1995 ocasião em que um sério conflito entre facções inviabilizou a continuidade da roça comunitária. Por meio de suas lideranças, chefe do posto e da Associação das Mulheres, o grupo tem buscado alternativas em projetos e parcerias com universidades, órgãos do governo e organizações não-governamentais, mas os conflitos internos oriundos das tensões vividas pelo grupo agravadas pela escassez de recursos nem sempre possibilita a viabilização dos mesmos.

Reunidos em uma pequena parcela de terra cujo entorno está totalmente devastado, os Guarani da Laranjinha não podem mais viver como seus antepassados, quando havia extensas áreas disponíveis para a execução de suas atividades agrícolas, a utilização do sistema de rotação de roças – manejo do ambiente – para a produção de alimentos, a caça e coleta. Na impossibilidade de reproduzir seu sistema de reciprocidade, perderam boa parte de seus conhecimentos e de suas “sementes verdadeiras”<sup>151</sup>.

<sup>151</sup> Sobre a agricultura, as plantas e sementes tradicionais Guarani Cf. estudos de Maria Elisa Ladeira. “Teko Mbaraeterã: fortalecendo nosso verdadeiro modo de ser”. CTI, 2005 e Adriana Perez Feltrim. “O sistema agrícola Mbya e seus cultivares”. 2001

A devastação ambiental do entorno acabou com os animais sagrados com os quais os antigos rezadores se comunicavam nos sonhos para receber informações, avisos, ensinamentos. Com a perda da língua – ocorrida gradativamente desde meados de 1940 e consolidada quando a *oyguatsu*, casa de reza, foi fechada em 1991 – os valores sagrados, transmitidos por meio da *palavra*, foram sendo eliminados e substituídos por novos valores, veiculados pela língua portuguesa, alterando sobremaneira a forma de ver e entender o mundo.

Neste contexto o grupo buscou uma reorientação religiosa. Muitos se filiaram ao pentecostalismo da CCB – Congregação Cristã do Brasil que adentrara na área indígena. O estudo realizado por Barros (2003) mostra que até o final da década de 1980, todos os membros do grupo participavam dos rituais na *oyguatsu*, casa grande ou casa de reza, e as celebrações que nela ocorriam até a década de 1990 eram importante mecanismo de equilíbrio e alívio das tensões presentes no interior do grupo, “pois, através dos rezadores e de outras figuras importantes como as *ñandecy*, (rezadoras), eram refletidos para o plano religioso problemas como o faccionalismo ou desavenças pessoais” (BARROS, 2003, p.11). A autora relata ainda que, com a conversão de vários membros ao protestantismo, a casa de reza foi abandonada e as celebrações foram interrompidas em 1991 quando o último rezador se converteu à CCB<sup>152</sup>.

O estudo mostra que praticamente todo o grupo se “rebatizou” na Congregação Cristã na década de 1990. Os motivos arrolados pela autora para este acontecimento são o alto índice de alcoolismo<sup>153</sup> existente no grupo, as violências familiares e o desinteresse que muitos já vinham demonstrando pela casa de rezas.

<sup>152</sup> Cf BARROS, (2003, p.68) Com a entrada da Congregação Cristã no Brasil na TI Laranjinha, as pessoas progressivamente pararam de freqüentar essa antiga casa de rezas, que era uma construção retangular ao estilo dos “ranchos” tradicionais, feita de lascas de madeira e sapé [...] essas construções tradicionais precisam ser refeitas constantemente, mas dado o pequeno número de participantes que continuou freqüentando a “igreja guarani”, os homens resolveram construir uma outra, bem menor, e num local de mais fácil acesso. Nessa pequena casa de rezas que pude visitar, de formato circular, estavam guardados todos os instrumentos, objetos e enfeites utilizados anteriormente: os chocalhos (*mbaracás*), os instrumentos femininos (*takwa*), os recipientes de cedro utilizados nos rituais, colares e cocares cerimoniais, e outros pequenos objetos rituais.

<sup>153</sup> Somado à falta de terra, poluição dos rios, desmatamento, falta de trabalho, doenças infecto-contagiosas, desnutrição por falta de alimentação adequada, o alcoolismo tem sido um dos principais problemas enfrentados pelos povos indígenas no Paraná. No período imperial, o governo fez instalar alambiques nos aldeamentos e a dependência passou a fazer parte da rotina da grande maioria dos povos indígenas no Brasil. Antes deste acontecimento a utilização de bebidas fermentadas era restrita a rituais e cerimônias tendo a comunidade o controle sobre sua produção e utilização. Atualmente o avanço das cidades sobre as áreas indígenas tem facilitado a aquisição de bebidas alcoólicas pelos índios (mesmo sendo este ato proibido por lei). Ainda que não existam estudos ampliados sobre o índice de alcoolismo entre esta população, no Paraná os depoimentos de membros do setor público e de lideranças indígenas no Seminário sobre alcoolismo e DST/AIDS entre os povos indígenas da macro-região Sul, Sudeste e Mato Grosso do Sul (Brasília/Ministério da Saúde, 2001) revelou ser muito grave a situação de desagregação em que se encontram várias famílias indígenas devido ao alcoolismo.

Pela escassez de víveres, as redes de reciprocidade tradicionais funcionavam com dificuldade ou foram inviabilizadas pelos conflitos gerados, promovendo um ambiente adequado para a entrada, aceitação e permanência da CCB. Quando perguntamos a membros da liderança ou moradores antigos por que não praticam mais a religião antiga, quem autorizou a entrada da igreja evangélica na área e por qual motivo, as respostas giram em torno da questão do controle do alcoolismo e do desinteresse das pessoas em continuar participando da *oygwatsu*.

A literatura sobre religiosidade Guarani, consultada para a elaboração desta investigação, demonstra que o xamanismo deste povo é um ritual coletivo – o xamã ganha força e sabedoria com a confiança e ajuda da comunidade – que não funciona de forma fragmentária nem individualizada. As hipóteses levantadas por Meliá (1990) e Montardo (2002) em relação a outros grupos Guarani, podem ajudar a pensar a situação dos Guarani no Laranjinha

O xamanismo Guarani é, em sua essência, cremos, a consciência possuída pelo divino e feita palavra de um modo de ser bom que se vive plenamente na festa religiosa e no convite comunitário. Entretanto, essa festa e esse convite só são possíveis enquanto seja possível e esteja atuando uma economia de reciprocidade. (MELIÁ, 1990, p. 41)

Uma das explicações dos Guarani pentecostais para a sua opção é a que, ao seguirem as regras da igreja e não beberem, eles ouvem a voz de Deus, há revelação. O termo Guarani para revelação utilizado foi *omboypy*. Sendo *ypy* “origem”, “original” e *mbo* o “causativo”, *omboypy* seria algo como “fazer o original” que [...] é o mesmo que buscam os xamãs no *jeroky*, ir ao encontro do original. (MONTARDO, 2002, p.47)

Em muitas ocasiões, no decorrer da pesquisa, ouvimos lideranças indígenas, chefes dos Postos da FUNAI e demais índios (principalmente as mulheres) de várias Terras Indígenas no Paraná afirmarem que a conversão de membros do grupo às igrejas protestantes ajuda a conter o alcoolismo, diminuir as brigas e os conflitos familiares. Outros estudos corroboram esta idéia: “*para curar das bebidas não tem cacique, nem polícia que resolva, só a igreja mesmo*” (depoimento coletado por ROCHA, 2005, p. 100, em um grupo Kaingang na Aldeia Kondá em Santa Catarina). Não encontramos, porém, nenhum estudo comprovando que a ação das igrejas junto a grupos indígenas tenha diminuído os conflitos ou o alcoolismo.

Uma das hipóteses que levantamos a partir da pesquisa realizada junto ao grupo é que o abandono dos rituais anteriormente realizados na *oygwatsu* e a conversão ao

pentecostalismo têm forte relação com a mudança na forma de vida (realização de trabalhos assalariados temporários, presença de arrendatários e posseiros na área, número excessivo de casamentos inter-étnicos e com não-índios) e a conseqüente perda da língua – elemento fundamental para se proferir as rezas, os cantos, os mitos e as curas nas celebrações.

Nesta T.I. restaram poucas pessoas que não se converteram preferindo “ficar sem nenhuma religião” ou optando pelo catolicismo que lhes possibilita continuar freqüentando a *oygwatsu*. Embora o estudo de Barros (2003) demonstre haver um certo respeito pelas opções religiosas<sup>154</sup>, pudemos perceber que as famílias que não se converteram têm pouca relação com as demais e menor acesso aos benefícios institucionais. Presenciamos uma ocasião em que os não-crentes foram referidos como os bêbados e baderneiros da área.

Barros (2003) afirma que a igreja protestante pentecostal, por meio do discurso de opção pelos pobres, de sua organização, seus cultos (com momentos de cura e estados de transe), sua rede de sociabilidades, os aconselhamentos e visitas às famílias (realizadas pelos cooperadores da CCB) disseminou um código de conduta – condenando o adultério, a bebida alcoólica, o fumo, as brigas, a televisão, o consumismo e defendendo um estilo sóbrio de vida – que se apresentou como uma conveniência para a convivência coletiva em um contexto de muitas dificuldades no qual os mecanismos de reciprocidade e controle social nativos haviam perdido sua eficácia pela forte pressão do contato e a escassez de alternativas de sobrevivência.

O estudo de Mura (2003) sobre os Guarani mostrou que a rigidez introduzida no processo de aldeamento deste povo em várias partes do Brasil levou à formação de mecanismos de controle e de exercícios de poderes que extremaram a importância do cacique enquanto liderança pelo órgão tutelar como mediador entre a comunidade indígena e o Estado. Com estas mudanças, as famílias extensas, embora mantendo mecanismos de relacionamento recíproco, encontram-se na impossibilidade de regular os conflitos, tendo sido impedidas de deslocar-se no espaço livremente, como faziam tradicionalmente, permanecendo encapsuladas em locais por elas não considerados como dados imutáveis.

No Laranjinha a conversão ao pentecostalismo possibilitou uma forma de mobilidade (bem diferente da mobilidade tradicional dos Guarani) uma vez que a Congregação Cristã do Brasil realiza constantemente eventos e encontros entre seus membros<sup>155</sup>.

<sup>154</sup> O Estudo de Montardo (2002, p. 121) realizado entre um grupo Nhandewa evidenciou conflitos e acusações de feitiçaria feitas contra os rituais xamânicos por um grupo convertido ao pentecostalismo.

<sup>155</sup> Cf. BARROS, (2003, p.97) “Destaca-se no cotidiano das comunidades das igrejas da Congregação Cristã do Brasil as constantes visitas que costumam fazer entre si. No caso da comunidade do Laranjinha, eles recebem muitas visitas, tanto das comunidades das cidades próximas, quanto de outros estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Tais visitas ocorrem geralmente em feriados e o grupo é recebido e hospedado na

No decorrer da pesquisa, observamos que os “irmãos” da igreja que chegam em caravana ficam hospedados na escola, trazem sua própria alimentação e cestas básicas para as famílias convertidas bem como outras doações (roupas, calçados), compram artesanato e ensaiam cantos, trazem notícias de outros grupos etc. Promovendo, assim, um acontecimento de grandes proporções dentro da área.

Barros (2003) afirma que na aldeia Laranjinha a mobilidade já era uma característica marcante do grupo, que sempre reforçava seus laços de afinidade e solidariedade com os parentes de outros estados ou cidades por meio de constantes visitas. Então,

[...] a igreja ao invés de estabelecer um novo padrão, veio reforçar essa rede de visitas, ampliando-a, pois o grupo de Laranjinha se viu inserido numa rede de sociabilidade formada não apenas pelos parentes, mas também pelos outros membros da igreja da qual fazem parte agora, tornando acessível a eles esferas antes desconhecidas do mundo exterior. (BARROS, 2003, p. 98)

O grupo do Laranjinha é bastante misturado. O estudo de Almeida (1981) mostra que a depopulação do grupo ocorrida no processo de aldeamento rompeu as regras tradicionais de casamento fazendo com que fossem aceitos casamentos com membros externos ao grupo. O sistema de patrilinearidade (os filhos descendem dos pais) existente entre os Guarani e os acontecimentos registrados pela FUNAI, em que alguns homens brancos se casam com índias indo morar na terra e, posteriormente, reclama sua posse judicialmente, fez com que fossem aprovadas regras em que a mulher que se casar com um branco deve ir morar fora da aldeia. No caso do Laranjinha foram aceitos, no passado, alguns brancos na aldeia, porém,

A resistência do Chefe do Posto em admitir os maridos civilizados dentro da área, faz com que as famílias já coloquem objeções a esse tipo de casamento, embora seja rara aquela que não possua ao menos uma filha casada fora da reserva. Porém, as esposas civilizadas são bem aceitas por parte da direção do Posto e das próprias famílias. (ALMEIDA, 1981, p. 7)

Segundo a autora, os próprios índios consideram os dois modos de casamento desastrosos, afirmando que um “marido civilizado” pode explorar-lhes a terra e os demais benefícios e, por outro lado, uma “esposa civilizada” não transmitirá aos filhos elementos da cultura Guarani, principalmente a língua<sup>156</sup>. Nas conversas informais, pudemos perceber que a

própria aldeia. Nessas ocasiões, é comum alguns Guarani acompanharem estas pessoas, viajando com elas e ficando também eles hospedados nas casas dos “irmãos” em outras cidades.”

<sup>156</sup>Nesta T.I. devido à pressão do contato (proximidade com a zona urbana, casamentos inter-étnicos Guarani/Kaingang) e com não índios, trabalhos forçados no entorno, presença de posseiros na área) não se fala mais o Guarani. Apenas alguns velhos – em nossa pesquisa relacionamos seis pessoas no grupo que afirmaram conhecer a linguagem – conhecem a língua, porém, por falta de interlocutores não a usam no cotidiano. O grupo

falta de terra para que todos possam ter suas roças e a presença de muitos não-índios (principalmente homens) casados com índias e que tentam adquirir papel de destaque entre o grupo parece ser o causador dos principais desentendimentos entre os Guarani do Laranjinha na atualidade.

O vínculo de irmandade imposto pela conversão ao protestantismo não rompeu com o faccionalismo Guarani. No decorrer de nossa pesquisa ocorreu um desmembramento que dividiu o grupo em dois reafirmando a tendência Guarani de “caminhar para resolver conflitos” (MONTARDO, 2002). Neste processo, várias pessoas se aglutinaram em torno de um grupo familiar extenso chefiado pelo então cacique que saiu do Laranjinha indo em busca da recuperação de um *tekohá gwe*, terra antiga, que eles chamam de Posto Velho, localizado há cerca de 13 quilômetros da T.I. Laranjinha. Trata-se de uma área de 1238 alqueires reconhecida como terra tradicional pela FUNAI, por meio do Processo n. 08620-2728/04.

Nos relatos dos habitantes mais antigos, esta Terra pertencia a seus antepassados e teve uma boa parte vendida pelo governo do Paraná a fazendeiros em meados de 1940. As fazendas foram se expandindo sobre as terras indígenas até que na década de 1960 uma epidemia dizimou quase todo o grupo. Os poucos que sobreviveram, sob pressão dos fazendeiros, que os vinham perseguindo a tempos com armas e outras ameaças, não conseguiram manter a posse da terra tendo sido forçados a abandoná-la e partirem para a área próxima, o Laranjinha. Nesta, a casa de um funcionário do SPI na qual estavam guardados os documentos que comprovavam a presença dos Guarani no Posto Velho foi “acidentalmente” incendiada fazendo com que os documentos se perdessem. Alguns fazendeiros da região expandiram seus domínios por sobre as terras do Posto Velho com a criação de gado e, posteriormente com a cultura da soja. O senhor Isaac da Silva, vice-cacique no Posto Velho, foi o último morador a deixar o Posto Velho quando era criança. Contou-nos que seu pai foi perseguido até a beira do rio por pessoas armadas que o ameaçaram caso tentasse voltar para a Terra. Dona Teresa Alves Rodrigues, esposa do Senhor Bertolino Rodrigues, que ficara órfã quando ainda era muito pequena, tendo sido criada na casa do chefe do Posto do SPI, conta que viveu na “sediona” do Posto Velho até os 12 anos quando foi transferida com alguns parentes para o Laranjinha.

O vice-prefeito do município de Santa Amélia é um dos fazendeiros da região na qual os Guarani reivindicam a retomada de terras. Embora não tenha movido nenhuma ação que

---

reconhece a importância da linguagem para reivindicar maior acesso aos benefícios do poder público, para ser reconhecido e respeitado como grupo indígena, porém encontra-se com muita dificuldade de revitalizá-la, pois no cotidiano só falam o português. Em diversos momentos membros do grupo envidaram alguns esforços, mas ainda não conseguiu fazer com que o grupo reaprenda a língua.

prejudicasse diretamente o grupo, há um receio de que haja represálias. As pessoas, principalmente as mais velhas, têm receio de comentar os fatos ocorridos, tanto os de antigamente como os da atualidade.

Por enquanto, apenas uma pessoa que permaneceu no Laranjinha – um antigo rezador, ex-cacique e ex-monitor bilíngüe – tem autorização para visitar parentes na nova terra chamada pela FUNAI de Ivyporã. Nesta, o grupo vive pressionado pela iminência de conflitos com fazendeiros da região que fazem circular jagunços armados durante a noite ao redor do acampamento instalado na antiga sede da fazenda e pela carência de alimentos. No início da retomada, a energia elétrica foi suspensa, as condições da água eram muito ruins (está sendo captada água de uma nascente contaminada com dejetos e agrotóxicos da lavoura mecanizada) e o grupo foi impedido de fazer roças, de transitar na estrada que liga a fazenda à cidade, de receber visitas e doações de qualquer espécie.

Pela ofensiva dos fazendeiros e por estar transitando na justiça o processo, a FUNAI ainda não autorizou a formação de roças e o grupo depende totalmente da assistência deste órgão que tem providenciado lonas, transporte, matrícula e material escolar para as crianças na escola da cidade, bem como algumas cestas básicas. A alimentação do grupo é bastante deficitária, as crianças não estão recebendo nenhum tipo de proteína na alimentação. A FUNASA destinou um agente de saúde para acompanhar a situação dos membros do grupo e está providenciando a instalação de uma unidade de atendimento.

Os meses que antecederam o desmembramento do grupo apresentavam uma conjuntura bastante conturbada na T.I. O então cacique era bastante criticado por alguns membros fora de seu grupo familiar e acusado de beneficiar somente os seus e de não lutar para melhorar a vida da comunidade. Era muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que a terra estava abandonada, que o grupo não ia para frente, que as tentativas de melhoria não davam certo porque não eram viabilizadas pela liderança. Por outro lado, os membros da família extensa do cacique e suas lideranças atribuíam ao alto grau de misturas (muitos casamentos com não-índios) entre a outra facção como sendo um dos elementos responsáveis pelas desavenças e a falta de recursos. Observamos, porém, que no grupo que seguiu para o Posto Velho também é grande o número de casamentos com não-índios embora prevaleça a presença de mulheres não-índias o que explica a manutenção do princípio da patrilinearidade entre o grupo.

Meses antes do desmembramento a situação na T.I. era bastante conturbada refletindo também entre as crianças na escola. Algumas deixaram de ir as aulas, chegavam muito atrasadas, mostravam-se desanimadas com a situação de instabilidade, não se sabia ao certo



quem iria e quem ficaria, e desavenças entre as famílias bem como uma certa resistência em participar das aulas dos professores índios devido aos conflitos entre as facções.

Assim que soubemos que o grupo havia concluído a “divisão” no final de 2005 e que uma nova liderança e um novo cacique haviam sido escolhidos – incluindo agora membros da família extensa da facção majoritária que permaneceu no Laranjinha – voltamos à área esperando encontrar uma situação mais estável.

Fomos recebidos pelo novo cacique e nos instalamos na escola, tivemos todo o acesso às dependências desta e fomos autorizados a visitar quem quiséssemos, fazer a pesquisa e permanecer na área pelo período que julgássemos necessário, o que demonstrou um grande esforço do novo cacique em buscar uma situação de equilíbrio com as diversas instituições da sociedade envolvente. Internamente a nova liderança havia feito a redistribuição das casas e das roças (por sorteio) entre as famílias que antes não tinham terra para plantar. A longo prazo, o novo cacique afirmou que pretende realizar a análise da água dos rios (Ribeirão da Onça e Ribeirão Grande), reflorestar as áreas mais degradadas da T.I, construir uma granja, criar porcos e formar um rebanho de gado para abrir novos postos de trabalho na área e melhorar a qualidade da alimentação da comunidade.

Na questão da nomeação de servidores nos cargos que ficaram em vacância, presenciamos uma longa discussão entre o cacique e uma ativa representante da associação das mulheres ocasionada pelas novas indicações feitas para preencher os dois cargos vagos de professor bilíngüe (os dois professores Guarani da T.I. Laranjinha seguiram para o Posto Velho deixando os cargos em vacância). O novo cacique intentava indicar uma antiga professora, membro de seu grupo familiar, falante do Guarani Nhandewa, com longa experiência em sala de aula, que já havia sido professora da escola Cacique Tudjá Nhanderu no Laranjinha durante seis anos. Esta professora encontrava-se aposentada e morando na cidade de Santa Amélia.

O argumento da representante da associação das mulheres era a de que a pessoa indicada vivia fora da área e já tinha seu rendimento mensal garantido (aposentadoria) devendo, desta forma, ser dada oportunidade para uma pessoa mais jovem para que pudesse aprender e ter um salário para ajudar sua família.

A discussão se prolongou por um bom tempo e, no final do dia, o cacique havia recuado de sua posição e aceito a indicação de uma professora, Lucimara Marcolino, de 23 anos, que veio da T.I. Nimuendaju (antigo Posto Indígena Araribá-SP) aos oito anos de idade, cursou a 3ª e 4ª série na escola da aldeia, não fala a língua Guarani, está cursando o Ensino Médio em Santa Amélia e não tem experiência em sala de aula. A segunda vaga foi ocupada

por um senhor idoso, Benedito Matias, nascido no Laranjinha, falante da língua Guarani Nhandewa (não escreve nem lê em Guarani) e sem formação escolar. Foi alfabetizado quando freqüentou, durante alguns meses, um curso de educação de adultos na própria área e não tem experiência em sala de aula.

Este professor não chegou a assumir a sala de aula. Após alguns dias de sua nomeação teve aprovada sua aposentadoria e o cargo foi repassado a outro jovem, pertencente ao grupo doméstico de Lucimara, o jovem Almir Silva Marcolino, que está ministrando aulas para a turma de Pré I e Pré II. O professor Almir está cursando o ensino médio, não tem experiência em sala de aula e não fala a língua Guarani.

Os demais cargos existentes na escola (merendeira, auxiliar de serviços gerais) foram ocupados por membros do grupo do cacique.

## 6 Os índios e os projetos de educação: questões histórico-sociais da educação escolar indígena entre os Kaingang e Guarani no Paraná

*os grupos dominantes tentam reunir coletividades desfavorecidas sob sua própria liderança enquanto, por seu lado, os grupos desfavorecidos tentam empregar o capital social, econômico e cultural que os grupos dominantes costumam possuir para ganhar um poder coletivo para si mesmos. (APPLE, 2003, p. 1026)*

O projeto de educação para os índios no Paraná seguiu o mesmo padrão do projeto colonial, ou seja, catequese e civilização, iniciada com a ação dos jesuítas (séculos XVII e XVIII) e continuada nos aldeamentos (século XIX) com o trabalho de outras ordens religiosas. Os Guarani missionalizados foram os primeiros a terem contato com a instrução formal ministrada na língua materna dos povos indígenas (MELIÁ, 1993). Entre os Kaingang, a instrução propriamente dita teve início a partir do século XIX, com a política de aldeamento<sup>157</sup>.

O projeto de instrução para os índios incluía religião e atividades práticas visando o abandono dos costumes “primitivos” e a formação para o trabalho. Os padres jesuítas reconheceram, aceitaram e aprenderam a língua indígena utilizando-a nas ações educativas que compreendiam estudos em filosofia, literatura, artes (pintura, escultura, desenho), música e indústria cerâmica. Neste processo faziam uso de instrumentos musicais para atrair e manter os índios (crianças, jovens e adultos) na escola. Tommasino (2000) afirma que as escolas das reduções promoviam uma formação completa para meninos e meninas indígenas: catequese, ler, escrever, contar, cantar e tocar instrumentos musicais e, aos meninos, carpintaria. As meninas, criadas e “doutrinadas” por famílias portuguesas, completavam sua formação aprendendo a lavar, costurar e “outras obras de agulha”, tornando-se “estremadas cozinheiras e doceiras”.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1767, esta atividade educativa se desorganizou dando lugar a uma “reforma”, sendo um dos pontos principais do novo projeto tornar obrigatório o ensino em língua portuguesa aos indígenas. Neste período, várias pessoas – militares, religiosos, leigos – envolvidas com as questões indígenas foram recrutadas para fazer o trabalho de instrução e civilização dos índios.

---

<sup>157</sup> Sobre os Kaingang, existem, neste período, os relatos do Padre Francisco das Chagas Lima, no qual são descritos costumes, crenças, relações com os espíritos dos animais e outros elementos da cosmologia do grupo, publicados em CHAGAS LIMA, F. *Estado atual da conquista de Guarapuava no fim do ano de 1821*. In: FRANCO, A.M. Diogo Pinto e a conquista de Guarapuava. Curitiba: Museu Paranaense.

No decorrer do século XIX, de acordo com as mudanças que iam se processando no projeto econômico e político do país, as propostas de civilização destas populações também iam se modificando. Conforme Mota (2000), os debates sobre a catequese e civilização dos índios era um tema presente tanto no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nos meios intelectualizados do Império, como nos Ministérios e nas administrações provinciais, centros decisórios e impulsionadores das políticas públicas. Muitas idéias que giravam em torno de como tratar os índios foram formuladas e reformuladas naquele período.

O gradiente de propostas ia desde a guerra [...] passava pelas propostas de branqueamento através da miscigenação, pela “catequese e civilização” nos aldeamentos religiosos, até a manutenção dos índios com suas culturas em áreas reservadas. (MOTA, 2000, p. 2)

Sobre a educação escolar indígena no Período Imperial não existem estudos que tenham investigado as fontes documentais de maneira aprofundada. A documentação dos aldeamentos Capuchinhos – ordem de padres chegados da Itália em 1840 para ministrar a catequese aos indígenas – ainda não foi estudada. Existem também os Relatórios de Presidentes de Província e a documentação do Diretório dos Índios, criado em 1865. Este material é vasto, de difícil leitura (manuscrito) e trata de numerosos assuntos relacionados aos índios. Encontra-se disponível para pesquisadores na Biblioteca Nacional por meio de microfílm. Parte das determinações dos Ministérios e da legislação do período está sendo compilada e disponibilizada para consulta *on line*.

Uma pesquisa sobre as colônias indígenas no Paraná provincial<sup>158</sup> mostra a ofensiva do governo para conquistar e aldear os índios e a luta organizada destes em defesa de seus territórios bem como a resistência em abandonar suas tradicionais formas de vida e aceitar a submissão por meio da catequese e civilização.

O estudo realizado por Amoroso (1998) afirma que, no aldeamento de São Pedro de Alcântara, a escola funcionava distante do assentamento dos grupos indígenas e, em São Jerônimo, atendia também crianças e adultos não-índios. A autora relaciona os relatos dos padres

---

<sup>158</sup> Mota (2000) informa que, no total, foram onze as colônias indígenas planejadas e nove as instaladas a partir de 1850 em diversas regiões do Paraná (Santa Teresa, rio Paranapanema e Paraná, 1857; Nossa Senhora do Loreto, rio Pirapó e Paranapanema, 1855; Santo Inácio, rio Santo Inácio e Paranapanema, 1857; Santa Isabel, rio Tibagi e Paranapanema, 1857; São Pedro de Alcântara, rio Tibagi, 1855; São Jerônimo, 1859; Catanduvas, na picada de Guarapuava a Foz do Iguaçu, 1891; Chagu, 1859; Guarapuava, 1810; Palmas, São Thomas de Papanduva, território Xokleng, 1875).

dizendo que os índios se negavam à conversão, não abandonavam suas formas de vida tradicionais e os velhos impunham resistência dificultando a catequese das crianças. Surgem daí as propostas de mandar as crianças para orfanatos e colégios internos visando afastá-las do convívio familiar e grupal para que mais bem pudessem ser instruídas. Não constam, porém, evidências de que no Paraná tenha havido sistema de internato para a educação dos índios.

No final do século XIX, com as mudanças ocorridas na política brasileira – abolição da escravidão, proclamação da República –, intensificaram-se os debates sobre a questão indígena. Os positivistas defendiam políticas mais “brandas” de tratamento aos índios, considerando que eles poderiam ser promovidos do *estado primitivo* em que viviam para alcançarem a *civilização*. O debate se estendeu até o início do século XX, quando foi criado o SPI – Serviço de Proteção ao Índio em 1910, instituição laica, que passou a implementar as chamadas reservas indígenas.

Em relação ao projeto educacional deste órgão, Tommasino (2000) afirma que a criação de reservas indígenas tinha dois objetivos explícitos: de um lado, confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados liberando as terras indígenas para colonização; de outro, integrar os índios à sociedade nacional, por meio de projetos de agricultura e de educação profissional. As “escolas” criadas funcionavam nos núcleos de povoação, sendo encarregadas de instruir crianças e jovens indígenas.

O relatório de Povoação indígena de São Jerônimo, de 1923, por exemplo, relata que a escola “General Rondon” (localizada na sede da povoação) funcionou regularmente durante todo o ano, com a frequência média de 16 alunos entre janeiro e março, sendo 5 índios e 11 nacionais [...] No núcleo denominado “Dr. Rodolfo de Miranda” a escola também funcionou regularmente todo o ano [...] teve 12 alunos, sendo 5 nacionais e sete índios [...] No núcleo “Capitão Osório” a escola funcionou ininterruptamente durante todo o ano, tendo [...] 11 alunos, sendo 7 índios e 4 nacionais. (TOMMASINO, 1997, p. 117).

Analisando os relatórios do SPI, a autora esclarece que “os nacionais” que estudavam nestas escolas eram os filhos dos funcionários que trabalhavam nos aldeamentos e de moradores dos arredores e informa que o funcionamento das escolas era irregular devido à falta de interesse das crianças indígenas em frequentá-las e, em alguns casos, pela falta de professores.

Na década de 1940 a educação formal oferecida para os índios foi adaptada aos moldes das escolas rurais isoladas criadas pelo governo federal. Eram, geralmente, construções de madeira com infra-estrutura precária que atendiam turmas multisseriadas assumidas por um único

professor, desenvolvendo programas de ensino, calendário e material didático padronizado para todo o país. Nestas escolas estudavam índios e não-índios filhos de colonos, trabalhadores rurais e demais moradores das proximidades. Além do estudo de Tommasino (2000), não se conhece outro sobre a educação escolar indígena dirigida pelo SPI no Paraná nas primeiras décadas do século XX.

Na segunda metade do século, adotou-se no Estado o projeto educacional do SIL - Summer Institut of Linguistic, que já contava com a experiência adquirida em um projeto piloto desenvolvido em outros países da América Latina<sup>159</sup>. Com a promessa de que os índios seriam transformados em “cidadãos capazes, amando a Deus e servindo à Pátria” (LADEIRA, 2002, p. 5), o objetivo do SIL era codificar as línguas nativas, ensiná-las nas escolas promovendo a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo. Segundo Barros,

[...] a entrada do SIL se deu na década de 1950, quando, no interior do Serviço de Proteção ao índio (SPI), ocorria uma transição do indigenismo de base positivista (chamada de fase doutrinária por Ribeiro) para sua “fase científica” com base na antropologia, ao estilo do indigenismo mexicano: “A orientação do SPI se assenta nos conhecimentos proporcionados pela antropologia” (Ribeiro, 1954, p. 104). Darcy Ribeiro foi o principal representante do indigenismo de base antropológica no SPI e um dos principais aliados da missão. (BARROS, 2004, p. 62).

Com a proposta de estudar as línguas indígenas, a permissão para atuar nas áreas foi conseguida pelo SIL por intermédio do Museu Nacional. Os missionários mapearam e se instalaram entre os grupos indígenas selecionados com o intuito de aprender e codificar suas línguas. No início dos anos de 1960 conseguiram autorização do SPI para construir suas casas nas reservas e usar sua estrutura de transporte e comunicação (aviões, rádios). Quando não conseguiam autorização para entrar nas reservas, negociavam terrenos próximos às áreas indígenas, instalavam sua infra-estrutura, construía uma igreja e uma escola, atraía algumas famílias indígenas e davam início ao aprendizado e codificação da língua do povo.

Com a extinção do SPI e criação da FUNAI, esta oficializou a parceria com o SIL visando elaborar as normas para o novo projeto de educação, destinado aos povos indígenas. Por meio desta instituição, o SIL deu início à elaboração de convênios governamentais no ano de 1969, se

---

<sup>159</sup> Sobre o Projeto Piloto do SIL, desenvolvido no México e outros países da América Latina, a partir de 1930, Cf. Barros (1994).

tornando, oficialmente responsável pela educação escolar das populações indígenas no Brasil tendo como atribuições a elaboração de registros das línguas indígenas, organização de alfabetos, produção de análises fonológica, gramatical e lexical das línguas, preparação de material de alfabetização e leitura, formação de professores e demais pessoas ligadas à educação escolar indígena, tanto da FUNAI como das missões evangélicas bem como preparação e incentivo à formação de autores indígenas.

Neste período a política educacional inicia a propagação de um novo discurso, baseado, segundo Cunha (1990), em referenciais teórico-ideológicos de instituições como o III – Instituto Indigenista Interamericano, vinculado oficialmente à OEA – Organização dos Estados Americanos. Por meio da Portaria n. 75, de 1972, FUNAI/SIL, foram estabelecidas as diretrizes que visavam uma ação intensa e conjugada, SIL/FUNAI, MOBRAL/FUNAI e MEC/FUNAI, objetivando um amplo e rápido processo de alfabetização para os povos indígenas bilíngües<sup>160</sup> e monolíngües.

Cunha (1990) salienta que o Brasil vinha sofrendo um desgaste na mídia internacional devido às denúncias contra as ações do SPI (maus tratos, escravização dos índios, entre outras) e que, por isso, o governo demonstrava preocupação em dar um conteúdo científico ao projeto de educação escolar indígena bem como em enquadrá-lo nos moldes internacionais.

O Estado teve o cuidado de adotar um modelo de atendimento às populações indígenas obtendo, além de um certo reconhecimento científico, uma ampla aceitação, sendo referendado por organismos internacionais como ONU, UNESCO, OIT e outros. (CUNHA, 1990, p. 70).

Outra questão levantada por Cunha (1990) é a preocupação que os países do bloco capitalista tinham naquele período com o avanço do comunismo nos países do terceiro mundo. O autor afirma que a ONU, desde os anos de 1950, recomendava o modelo de *Desenvolvimento de Comunidades*, conhecido no Brasil como DCs, para o tratamento das populações “marginalizadas” destes países. Este modelo compreendia uma série de ações governamentais que visavam investimentos na educação, saúde e estímulo à produção de subsistência para uma melhoria na qualidade de vida destas populações.

<sup>160</sup> Conforme Piccoli (1982), um indivíduo ou uma comunidade é bilíngüe quando seus membros possuem a capacidade de entender ou serem entendidos no uso de duas línguas diferentes. Isto não implica o conhecimento profundo das línguas, mas a capacidade de usá-las, de maneira a expressar-se em função e na medida das necessidades de comunicação.

No âmbito da FUNAI, os projetos de assistência aos índios dentro da perspectiva de DC foram implementados nos primeiros anos da década de 1970, passando a ser denominados pelos índios e servidores do órgão simplesmente como PROJETOS. [...] na primeira fase percebe-se uma certa preocupação com a realidade cultural do índio, ou seja, com sua especificidade enquanto grupo social diferenciado. (CUNHA, 1990, p. 73).

O estudo mostra que estes projetos, no final da década de 1970, abandonaram a “preocupação” com a especificidade cultural e assumiram uma perspectiva claramente desenvolvimentista afirmando que “os chamados projetos”, como instrumentos de intervenção governamental, tinham oficialmente a meta da autogestão dos índios a ser alcançada por meio de um processo de integração dessas minorias à sociedade nacional. “Nessa integração seriam garantidos aos índios autonomia econômica e acesso às informações necessárias para a defesa de seus interesses no contexto da sociedade brasileira. Desse modo, a escola passou a ser, nesse tipo de política, um elemento importante”. (CUNHA, 1991, p. 75).

O estudo realizado por Silvio Coelho dos Santos sobre os índios no sul do Brasil adverte que

A escola passa a ser um simples setor do Posto, destinado a permitir o assalariamento de alguns personagens estratégicos. [...] funciona em termos de setor burocrático do Posto, onde alguns personagens se preocupam, em horas determinadas do dia e durante meses certos do ano, em transmitir rudimentos de leitura, escrita e operações aritméticas para as crianças em idade escolar (SANTOS, 1987, p. 277).

A Portaria 75/72 da FUNAI seguiu a Recomendação n.17 do VII Congresso Indigenista Interamericano realizado em 1972<sup>161</sup>, que determinara ser necessário à educação dos grupos indígenas “com problemas de barreira lingüística”, ou seja, que não falavam a língua portuguesa, o bilingüismo, ao passo que esta língua seria empregada no desenvolvimento dos programas educacionais dirigidos aos grupos que já falassem o português habitualmente. Este documento

---

<sup>161</sup> Este documento recomendava que o processo educativo entre os povos indígenas deveria “levar em consideração as condições específicas – características culturais, sociais, econômicas e políticas – de cada grupo e servir como um instrumento de libertação visando a autodeterminação das comunidades, incrementando e ampliando o respeito aos valores culturais indígenas”. Neste sentido a educação deveria “respeitar a diversidade e a pluralidade cultural dos grupos sendo bicultural e bilíngüe e promover a participação dos grupos indígenas nas decisões que lhes diziam respeito [...]” (Acta Final. VII Congresso Indigenista Interamericano. Brasília/Brasil. 1972 – Capítulo III Assuntos Educativos, Recomendación n.6)



determinou ainda que a grafia das línguas indígenas para textos de “consumo” dos grupos indígenas deveria ser a mais aproximada possível da grafia do português, portanto, deveria ser adotada, como norma geral, o princípio lógico de representação de *um fonema por um único símbolo*.

Se por um lado, a inclusão do ensino bilíngüe nas diretrizes da FUNAI foi fruto, em grande parte, da preocupação do Governo Brasileiro em estabelecer um indigenismo oficial reconhecido por instituições internacionais, por outro as Convenções das quais o Brasil foi signatário definem o ensino bilíngüe como modelo de educação escolar adequado aos povos com barreiras lingüísticas. (CUNHA, 1990, p. 83).

Respalhado pelas determinações da Convenção da UNESCO realizada em 1951 e divulgada no documento *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza em 1954*<sup>162</sup> sobre alfabetização na língua materna, o SIL implementou, nas áreas em que atuou, um tipo de bilingüismo técnico/religioso cujo objetivo era aprender e codificar as línguas indígenas para realizar a tradução de textos bíblicos e abrir caminho à conversão indígena ao protestantismo via escola. Segundo Barros (2004), coube exclusivamente aos lingüistas do SIL fazer os primeiros estudos, estabelecer os alfabetos das línguas indígenas tendo sido, assim, o primeiro programa de educação pública na América Latina que oficializava a alfabetização pela língua indígena fazendo uso de argumentações da lingüística.

O modelo de bilingüismo adotado pelo SIL/FUNAI foi o chamado bilingüismo de ponte<sup>163</sup>, de substituição ou submersão no qual a língua materna falada pela criança é utilizada como um caminho para a aprendizagem da língua nacional. Neste modelo, a língua materna é “tolerada” e empregada nos primeiros anos de escolarização de maneira pouco sistemática como

<sup>162</sup> Este documento determina que “*Todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna*”, “Nada na estrutura de uma língua impede que esta se converta em um veículo de civilização moderna”, “Nenhuma língua é inadequada para satisfazer as necessidades da criança nos primeiros meses de ensino escolar”, “A Unesco deve estudar com particular atenção a questão de prover aos alunos, manuais escolares e demais materiais de ensino”. (UNESCO, *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza..* (UNESCO, 1954. p. 75-76). A orientação internacional para a política educacional dos povos indígenas formuladas na década de 1990 reafirmou, com outras palavras, esta orientação. Cf. *Relatório Delors* (1998,p.43), CEPAL (2000c,p.101) e UNESCO (2003). “Por lo general, se entiende por enseñanza en la lengua materna el empleo de la lengua materna de los educandos como medio de enseñanza, aunque la expresión pueda también referirse a la lengua materna como asignatura. Se trata de un componente importante de la educación de calidad, en particular en los primeros años. En opinión de los expertos, se debe combinar a la vez la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza mediante esta lengua. (UNESCO. *La educación em um mundo plurilingüe.* 2003) (Grifo nosso).

<sup>163</sup> Este é o bilingüismo típico implementado no Brasil e que ainda permanece na educação escolar indígena no Paraná. Entre as diversas conseqüências, esta ação contribui com a discriminação, pois inferioriza a língua minoritária uma vez que não há equilíbrio entre ela e a língua dominante no espaço escolar.

uma língua de instrução enquanto as crianças adquirem o domínio da língua nacional para obter um melhor desempenho nas aulas.

Ocultando os imperativos de mercado que regulam a economia e governam a produção social da vida no sistema capitalista bem como a complexa questão que envolve as relações de populações bilíngües que vivem subordinadas à políticas absolutamente monolíngües, este modelo teve como objetivo desenvolver um método tecnicamente eficiente de alfabetização na língua materna visando uma rápida e eficaz transposição desta para a língua nacional com a promessa de que assim os alunos indígenas podem ser colocados no mesmo “nível” de competição com os não-índios, pois adquirem as mesmas oportunidades educativas e de ingresso no mercado de trabalho e acesso de bens materiais.

Em entrevista concedida ao Jornal *O Globo*, em dezembro de 1968, posteriormente publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o missionário do SIL Jaime Wilson afirmou que,

Enquanto alguns duvidam do valor da língua tribal na educação do índio, é só ver a facilidade com que um índio aprende a ler quando se trata de sua própria língua materna, para ficar convencido de que não existe caminho melhor para introduzir o silvícola no mundo da escrita. [...] o uso da língua tribal na educação não é mais do que um passo no caminho para a língua nacional. (WILSON, 1969, p.113)

Formulado na década de 1970, este modelo de bilingüismo permanece em muitas escolas em meio aos grupos indígenas. Relatos recentes de membros do SIL apresentados em eventos da área<sup>164</sup> asseguram que uma criança indígena já alfabetizada na língua materna pode aprender a ler e escrever em português em um espaço de três a quatro meses.

No projeto do SIL, o ensino tem seu foco na memorização de vocabulário (listas de palavras), flexões, tradução de textos frásicos e realização de vários exercícios escritos de fixação, que exigem pouca formação do professor. Estes procedimentos geram uma aprendizagem reducionista, ineficiente para uma escolarização mais ampla. Com esta metodologia, alguns indivíduos entre os Kaingang e Guarani no Paraná aprenderam a ler e escrever (dominar o código conhecendo letras e sons correspondentes por meio de técnicas de associação, memorização e repetição) na língua materna, mas os grupos dela não se apropriaram

---

<sup>164</sup> Exposição oral de Nancy Butler, no 13º COLE – Congresso de Leitura do Brasil/Leitura e Escrita nas sociedades indígenas. Campinas, 2001.

e o uso que se faz da escrita e da leitura na própria língua, além de ser fragmentário, ficou restrito ao contexto específico da escola ou da igreja.

Os depoimentos coletados entre professores indígenas e estudantes universitários no período de 2004/2006 evidenciam a dificuldade existente entre os Kaingang no uso da leitura e escrita na língua materna.

[...] *sabemos falar, mas a escrita não.* (Professor Kaingang. Dezoito anos de atuação como monitor bilíngüe. T.I Ivai março de 2004).

[...] *tenho que usar a escrita portuguesa para contar as histórias indígenas.* (Professora Kaingang. dois anos de atuação na escola. T.I. Barão de Antonina, maio 2006).

[*escrevo*] *em língua português e oral em Kaingang.* (Professor Substituto, cinco anos de atuação na escola da T. I. Rio das Cobras, maio de 2006).

Mesmo nas T.I.s onde o uso da língua materna é predominante, e cuja maior parte dos professores é indígena, os conteúdos das disciplinas de Geografia, História, Matemática, Ciências e outros são ministradas em língua portuguesa.

[...] *os professores índios escreviam no quadro no português copiado do livro e explicavam a matéria em Kaingang. A gente entendia a explicação, a escrita era bem pouco. Tive muita dificuldade quando fui estudar fora da aldeia. Quase todo mundo desistiu...* (Ex-aluna de escola indígena no Paraná, hoje estudante de Ciências Sociais, junho 2006).

*Quando eu estudei na escola [da T.I.], eu não aprendi nada de Kaingang para ler e escrever. Tinha aula todo dia, mas não aprendemo. Só quando eu fui estudar na cidade [na 5ª série], depois eu estudei de tarde na escola [da T.I.] de novo, meu tio [o cacique] ia lá quase todo dia saber se a piazada não tava brigando ... também ia ver como que o professor tava ensinando. Era só no Kaingang daí que eu aprendi a escrita. Alguns de lá consegue lê um pouco mas não sabe como escreve.* (Ex-aluno de escola indígena no Paraná, cursando atualmente curso superior em Pedagogia, março 2006)

O estudo de Piccoli (1982) intitulado *O processo de extinção da língua caingangue no Posto Indígena de Mangueirinha*, no Paraná, ao analisar o funcionamento da escola, constatou

que após a FUNAI/SIL terem contratado monitor bilíngüe, em 1980, o ensino continuou a ocorrer em língua portuguesa,

[...] essas disciplinas podem perfeitamente ser ministradas em língua caingangue mas como se trata de um sistema de raciocínio e um sistema de valores completamente diferentes dos seus, para os caingangues torna-se mais fácil o aprendizado em língua portuguesa. Também para o professor é mais fácil o ensino dessas disciplinas em língua nacional porque ele não dispõe nem de material, nem de treinamento específico para tal. [...] o monitor bilíngüe que possui instrução completa de 2º grau, foi alfabetizado em língua portuguesa. É de se supor que transmita seus conhecimentos também nessa língua, deixando para utilizar a língua caingangue quando está ensinando especificamente este idioma. (PICCOLI, 1982, p. 47)

A maior parte das escolas existentes nas áreas indígenas no Paraná foi construída na década de 1970 e a formação de monitores bilíngües encarregados de levar à frente o projeto desenvolvido pelo SIL se deu via Curso Normal Bilíngüe, na Escola Indígena Clara Camarão, montada na Terra Indígena Guarita<sup>165</sup> em 1970 com o apoio da FUNAI e da IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, sendo a maioria dos cursistas proveniente dos grupos Kaingang e alguns dos grupos Guarani e Xokleng. Estes monitores começaram a atuar nas escolas a partir do ano de 1973 quando se formou a primeira turma. A formação era feita em dois anos no regime de internato.

Segundo Santos (1999), o *Curso Normal Bilíngüe* se constituía de quatro séries, com dois turnos diários e duração de dois anos. A grade curricular era formada por Português, Língua Indígena, Matemática, História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Ciências Naturais, Rudimentos da Educação, Administração Escolar, Estudos Sociais, Desenho, Conhecimentos Agro-Culturais, Didática Especial de Linguagem e Didática Especial de Matemática. A coordenação do curso esteve a cargo da missionária do SIL, Úrsula Wiesemann.

Entre os Kaingang a presença desta missionária alemã é destacada, pois ela elaborou uma proposta de ortografia para a escrita desta língua<sup>166</sup> e, com apoio institucional, veiculou-a por

<sup>165</sup> A Terra Indígena Guarita, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, abrange os municípios de Tenente Portela, Redentora, Erval Seco e Miraguaí e concentra a maior população Kaingang do país. Com 23.406 hectares é também a maior em extensão territorial onde vivem, atualmente, cerca de 7,5 mil índios Kaingang e algumas famílias Guarani. Para um maior detalhamento das atividades desenvolvidas pela Escola Normal Indígena Clara Camarão Cf. Santos (1975), Oliveira (1999) e Nascimento (1981).

<sup>166</sup> Conforme D'Angelis (2004), antes do trabalho do SIL a língua Kaingang já havia sido estudada e grafada por Telêmaco Borba em 1908, pelo capuchinho Frei Barcatta Dal Floriana (1918-1920), que elaborou uma gramática e um extenso dicionário Kaingang/Português com cerca de trezentas páginas, e por Mansur Guérios, que no período de

meio de cartilhas e de dicionário Kaingang/Português. As cartilhas bilíngües do SIL<sup>167</sup> com conteúdo moral e histórias do “cotidiano indígena” bem como a tradução de alguns Evangelhos e a elaboração de uma Bíblia (o Novo Testamento)<sup>168</sup>, foram e continuam sendo instrumentos utilizados como material de alfabetização e leitura pelo SIL na educação escolar indígena<sup>169</sup>. Perguntada sobre o interesse dos índios pelo material a missionária assim se pronunciou:

Agora o hinário todo mundo se interessou, logo a primeira edição já foi esgotada e fizemos a segunda edição. Quando eu saí do país em 1978 para ir para a África, tínhamos feito o segundo hinário com 70 hinos, inclusive o Hino Nacional, que foi traduzido para a língua, tínhamos então o Novo Testamento, tínhamos os dicionários e tínhamos vários outros livros de histórias da Bíblia e também outras histórias e também um jogo de cartilhas para o uso dos monitores bilíngües. (SILVA, 1996, p.32)

Vários monitores bilíngües que trabalham ou trabalharam nas escolas no Paraná foram formados por esta missão e aprenderam a ler na língua materna com este tipo de material. O estudo de Silva e Azevedo (1995) assim descreve o papel exercido pelo monitor bilíngüe formado pelo SIL:

O monitor bilíngüe não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno [...] foi inventado para ajudar os

---

1942-1945 estudou a língua Kaingang por meio da lingüística histórico-comparativa. Estudos amparados em instituições universitárias brasileiras começam a surgir no final dos anos de 1980.

<sup>167</sup> Entre as Cartilhas e Livros de Leitura elaborados pelo SIL no Paraná levantamos 11 títulos na língua Kaingang e dois no dialeto Guarani Kaiowa nos registros da FUNAI, Agência de Guarapuava, no ano de 2003. São eles: *To jãn-fãn 2-4* (Cartilha kaingáng, dialetos central, sudoeste e sudeste), *To jãn-fẽ 1* (Cartilha kaingáng, dialeto sudoeste), *To ke jè 1-4* (Cartilha kaingáng, dialeto do Paraná), *To ke jè 3-9*, *To ke jè!*, *Fòg-vĩ-ki-kanhrãn-jafã* (Livro de leitura na língua kaingáng), *Nẽnkanh mré Mĩnka fi kãme* (Livro de leitura kaingáng), *Nẽnkanh mré Mĩnka fi kãme 2* (Cartilha kaingáng), *Nẽnkanh tỹ Mĩnká fi mré kãme 1* (Cartilha kaingáng), *To jãn-fã 1* (Cartilha kaingáng, dialetos central, sudoeste e sudeste). Desses tive acesso, por meio da antropóloga Kimyie Tommasino, às Cartilhas 1 e 2 e ao Livro de Leitura Kaingang. Em uma breve análise deste material são perceptíveis a pobreza tipográfica (a apresentação gráfica está muito aquém das cartilhas com cores e ilustrações utilizadas nas escolas dos não índios, como por exemplo: *Caminho Suave*, *Porta de Papel*, *Cartilha Sodré* etc, no mesmo período), a imposição do padrão ocidental-cristão combinada com a ética do sistema capitalista (textos sobre trabalho, família nuclear, infância, indivíduo, propriedade dos instrumentos de trabalho, alimentação). Existem também incoerências histórico-culturais. A análise de Piccoli (1982) sobre este material levou-o a concluir que “ Os textos são vazios de sentido e refletem a cultura e a ideologia dos brancos.”

<sup>168</sup> O Evangelho Kaingang do SIL intitula-se *Mateus Tỹ Rá*, Evangelho de Mateus (2003), acompanha um *Dicionário Bíblico Bilíngüe* traduzido por Úrsula Wiesemann, e a Bíblia na verdade é a tradução do Novo Testamento, intitulado *Topẽ Vi Rá*: o novo testamento na língua Kaingang teve sua primeira edição em 1977 e a segunda em 2005. Existe também uma Bíblia no dialeto Guarani Mbya, elaborada pelo missionário do SIL Robert Dooley, lançada pela Sociedade Bíblica do Brasil na Missão do Cristianismo Decidido, Terra Indígena Rio das Cobras, no Paraná, em 2004.

<sup>169</sup> Cf. Wiesemann (1999). *Os índios Kaingang aprendem a ler*, 1999. Disponível em [www.sil.org/americanas](http://www.sil.org/americanas), acesso em 22/04/2004.

missionários/professores não-índios na tarefa de alfabetizar na língua indígena. Muitas vezes este monitor servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa de tradução da bíblia, objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado sempre pronto a servir seus superiores civilizados [...] . (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 152)

O projeto do SIL sofreu um profundo abalo com a crise do Regime Militar quando as inúmeras críticas que denunciavam seu caráter evangelizador ganharam visibilidade e contribuíram para a proibição oficial da atuação desta organização no país. Leite (1991) afirma que os membros do SIL não se propõem a fazer lingüística no sentido acadêmico e tradicional do termo, o que pretendem é desenvolver técnicas para a passagem de uma língua oral para um sistema ortográfico. “[...] São lingüistas delimitados, tradutores de textos de valor moral e cívico, e proponentes de um sistema educacional.” (LEITE, 1991, p. 60). Segundo a autora, de todas as línguas que o SIL se comprometeu junto ao Museu Nacional a descrever, somente o Kaingang é dado como finalizada em 1977. Porém,

Em virtude da natureza fragmentária do material descritivo, para não se falar na quase total inexistência de estudos semânticos, torna-se quase impossível a utilização desse material a não ser que o lingüista seja também um decifrador de códigos. (LEITE, 1991, p. 60)

Outros estudos (D’ANGELIS, 2001; MELIÁ, 1979) apontam as dificuldades encontradas para se desenvolver programas bilíngües nas escolas indígenas que foram dominadas, por muito tempo, por missões religiosas por terem codificado a língua indígena de forma essencialmente técnica.

Devido à organização sócio-cultural Kaingang funcionar no sistema de parentesco e reciprocidade, os monitores indicados para a formação eram, geralmente, parentes dos caciques, pessoas de seu grupo familiar ou dos membros de sua liderança. Uma vez treinados, eram integrados à folha de pagamento do governo via FUNAI passando a receber salários mensais, mas nem sempre realizavam trabalhos em sala de aula, muitas vezes se tornavam auxiliares dos missionários, do chefe do posto da FUNAI ou realizavam outras atividades na aldeia (motorista, tratorista, auxiliar de serviços). Sem garantia legal no cargo, atuando com contratos temporários, os monitores não tinham segurança para trabalhar nas escolas, a qualquer momento – por

mudanças políticas, desentendimentos, conflitos familiares – poderiam perder a função, ser substituídos, expulsos ou transferidos para outra área indígena.

Um conhecedor das tradições Kaingang, o senhor Américo Rodrigues Taimpé, lembrando a história da escola em sua aldeia, logo que esta começou a contar com o trabalho dos monitores índios, afirma que

*A Sélia veio do Rio Grande do Sul como professora de língua e o Luis Alã assumiu o cargo de chefe. Depois, dessa escola formaram-se como bilíngües o Luiz Gino, o Aparecido Almeida, e agora, ultimamente, a Vaneide. O João Maria veio para ser professor e passou a ser motorista e tratorista. A Vanessa Amaral não entendia a língua indígena e recebia como professora bilíngüe. [...] Tinha também a Mariana, índia Guarani com Kaingang que era professora de português, muito autoritária [...] A Célia ensinava Kaingang, mas nesse período só se formou dois, o Luiz Gino e o Aparecido de Almeida. Até falei para o Gino [em 1986] que eles têm que arrochar mais o ensino deles. Vai para doze ou treze anos que se leciona a língua Kaingang e só se formaram três. Perguntei se não estava muito fraco o ensino deles. (Depoimento do Sr. Américo Rodrigues Taimpé à RODRIGUES; WAWZYNIAK; QUINTEIRO. Barão de Antonina, julho de 2004)*

O que pudemos observar da prática pedagógica de um monitor formado pelo projeto SIL/FUNAI/IECLB, em atuação no ano de 2002, demonstrou que este, por ser do grupo familiar do cacique e membro de sua liderança – era seu genro e ocupava o cargo de vice-cacique –, não assumia a função de professor. Eventualmente entrava em sala, permanecendo por alguns momentos quando da presença de visitantes na área ou se as crianças estivessem com muita dificuldade de compreender as orientações dadas pela professora não-índia, em determinado dia. Contratado como Monitor Bilíngüe este professor se ocupava muito mais com as questões políticas da área – que incluíam constantes viagens – ficando a sala de aula e a escola sob a responsabilidade das professoras não-índias. O outro monitor indígena da mesma T.I. teve, por questões políticas, todo seu grupo familiar transferido para outra área e assume na escola uma posição de imparcialidade e invisibilidade. Pouco fala nas reuniões e não discorda das preposições que lhes são apresentadas pela direção da escola.

Embora o SIL tenha sido oficialmente expulso do país em 1976 e proibido de atuar nas áreas indígenas, no Paraná alguns missionários conseguiram estabelecer laços de parentesco ou afinidade com alguns grupos familiares, deram nomes indígenas a seus filhos biológicos ou incorporaram-nos a seus próprios nomes. Negociaram terrenos nas proximidades das áreas,

atraíram algumas famílias, se apropriaram da língua indígena – referem-se a ela como a “nossa língua” –, montaram editoras e permanecem entre os índios realizando seu trabalho de evangelização por meio de visitas periódicas, celebração de cultos – mesmo nas T.Is onde não foram autorizadas a construção de igrejas evangélicas, os cultos são realizados em algumas casas ou nas instalações da escola. Os missionários comercializam o novo testamento feito na língua e prestam algum tipo de ajuda financeira em determinadas situações (período de festas, construção de alguma benfeitoria).

Em 1977 a Escola Indígena Clara Camarão mudou de nome, passou a se chamar Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão e criou o curso de Monitor Agrícola para Indígenas, mas continuou formando Monitores Bilíngües para atuarem nas escolas até o ano de 1980. Em uma estratégia mais ampla, esta organização mudou de nome em 1991 substituindo o *Summer Institut of Linguistic* pela *Sociedade Internacional de Lingüística* transformada em uma ONG<sup>170</sup> criada “com *status* especial de consultoria junto ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e a UNESCO” (SIL, 2004, p. 1), e deu início, no Brasil, à busca de novas parcerias com igrejas e organizações não governamentais<sup>171</sup>.

No decorrer dos anos de 1990, missionários do SIL fizeram parte da Comissão Deliberativa do NEI – Núcleo de Educação Indígena do Paraná e participaram ativamente de cursos de formação destinados aos professores indígenas pela Secretaria de Educação do Estado. Participaram de reuniões com lideranças e professores indígenas<sup>172</sup> nas quais foram tomadas decisões importantes sobre questões ortográficas da língua Kaingang, prestaram assessorias lingüísticas, revisaram e elaboraram materiais didáticos para os grupos Kaingang e Guarani.

O Relatório de Atividades da SIL (1990), referente aos anos de 1990, e a relação de Publicações Didáticas para escolas indígenas organizada pelo Instituto Socioambiental (2005) evidenciam a permanente atuação desta missão na educação destinada a povos indígenas no

<sup>170</sup> No “novo” *Estatuto da SIL* (2004) foram reafirmados seus objetivos que compreendem: a realização de estudos descritivos e comparativos de línguas indígenas, dando-lhes uma forma escrita; traduzir, para línguas indígenas, material de valor moral e cívico, inclusive trechos da Bíblia; promover, por um lado, o interesse pela lingüística em geral e, por outro, a investigação científica de vários aspectos socioculturais dos grupos indígenas; editar livros, revistas e outras publicações que se relacionem com o trabalho da sociedade; colaborar com os povos indígenas e em cooperação com instituições governamentais e/ou científicas, no desenvolvimento de programas de educação e assistência social que se conformem, o quanto possível, a modelos indígenas; incentivar membros das comunidades indígenas para que estes exerçam a liderança nos programas que venham sendo desenvolvidos; apoiar o registro, por autores indígenas, de diversos aspectos de suas culturas; colaborar em cursos e prestar assistência técnica em prol de atividades realizadas por outras entidades, junto às populações indígenas. (SIL, 2004, p. 1)

<sup>171</sup> Cf. Associação Mundo Indígena, ONG “de caráter educacional e assistencial” com sede em Laranjeiras do Sul, cidade onde se localiza a Terra Indígena Rio das Cobras, na qual está instalada a base do SIL no Paraná.

<sup>172</sup> Cf. Buratto (2005).



Brasil após o MEC ter assumido esta modalidade de ensino, criado os NEIs em diversos estados e anunciado uma “nova” política para a educação escolar indígena.

O Dicionário Kaingang-Português do SIL (financiado por “doadores anônimos” e impresso pela Editora Evangélica Esperança em 2002 “num esforço conjunto” entre a SEED – Secretaria do Estado da Educação no Paraná, FUNAI, Assessoria Especial de Assuntos Indígenas do Paraná e MCD – Missão do Cristianismo Decidido, finalizado em 1997 por ocasião de um curso de formação e uma reunião de trabalho que ratificou a ortografia proposta pelo SIL) está presente, em grande quantidade, em todas as escolas indígenas no Paraná tendo sido entregue pessoalmente pela missionária que o idealizou.

Os missionários ligados ao SIL geralmente têm formação acadêmica. Nos últimos anos, para continuar tendo acesso às escolas indígenas, têm realizado concursos públicos ou participado de PSS – Processo de Seleção Simplificado e ocupam cargos na equipe pedagógica. É o caso, por exemplo, da pedagoga Silvia Virgínia Ale que participou da elaboração da Bíblia Guarani Mbyá no Paraná, presta assessoria na organização de material didático<sup>173</sup> e atua, desde 1980, na educação dos Guarani no Paraná. Barros (2004) afirma que estrategicamente esta missão tem se articulado com outros grupos evangélicos e que a criação, no Brasil, da Associação Lingüística Evangélica Missionária (Alem), à imagem e semelhança do SIL, com evangélicos brasileiros, aponta uma mudança de estratégia política, baseada agora nos aliados nacionais.

Além do SIL, no Paraná também o CIMI – Conselho Missionário Indigenista da Igreja Católica teve sua atuação entre os índios a partir de 1974, quando promoveu um encontro com lideranças indígenas visando propiciar a discussão sobre temas pautados na defesa da terra, reconhecimento da cultura indígena e autodeterminação dos povos. O estudo de Puppi (1996) afirma que em termos de educação escolar, devido à falta de apoio institucional e às dificuldades encontradas para entrar e permanecer nas áreas, não houve o desenvolvimento de projetos.

Antes da atuação do CIMI, constam no Relatório do padre Kachel (2000) elaborado por meio de registros da Diocese de Guarapuava no ano de 1969, a ação da Igreja Católica nas Terras Indígenas no Paraná demonstrando a presença de padres que realizavam visitas, batismos e celebração da Eucaristia para atender aos índios na região.

Na análise realizada por Leite (1991) se questiona também o papel e atuação das universidades no Estado que, tendo por diversas vezes criticado os projetos missionários, em

---

<sup>173</sup> Ver, por exemplo, o *Livro do aluno na língua Mbyá Guarani* “Opa mba’e re nhanhembo’e aguã. 2002, v.1 e v.2

poucas oportunidades se dispuseram a assessorar projetos educacionais alternativos entre estes povos. Excetuando uma iniciativa da APEART – Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário que, em 1997, com a assessoria da antropóloga Kimiye Tommasino, desenvolveu o projeto PERI – Projeto Educação Reviver Indígena para a escolarização de adultos indígenas na região de Londrina-Pr, tendo elaborado materiais didáticos em conjunto com grupos indígenas e promovendo uma discussão sobre a educação escolar indígena, no Paraná não existiram outros projetos alternativos.

### **6.1 Os anos de 1990: escola diferenciada, intercultural e bilíngüe?**

Desde 1996 o LAEE – Laboratório de Arqueologia, Etnografia e Etno-história da Universidade Estadual de Maringá, vem desenvolvendo projetos e realizando pesquisas em Terras Indígenas no Paraná tendo reunido um bom número de documentos, entrevistas, imagens, artefatos e demais dados sobre as populações Kaingang e Guarani que habitam esta região.

A partir da Lei Estadual 13.134/2001 que criou no Paraná as cotas nas universidades públicas para estudantes indígenas, o LAEE tem participado da realização do vestibular intercultural por meio da CUIA – Comissão Universidade para os Índios está trabalhando também no sentido de diagnosticar e reunir dados e informações sobre a educação escolar indígena no Paraná bem como acompanhar, avaliar e propor projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os estudantes indígenas e suas comunidades.

Por meio de visitas às escolas, entrevistas e questionários aplicados a professores índios e não-índios, lideranças, estudantes universitários indígenas, técnicos educacionais do Núcleo de Educação de Ivaiporã (responsável pela educação nas escolas situadas no norte do Paraná) observações, conversas informais, estudo da produção acadêmica referente ao tema, participação nas discussões por ocasião da elaboração do Plano Estadual de Educação do Paraná realizado, no período de 2003/2005, e de dados disponibilizados pelos diversos pesquisadores do LAEE (no qual ingressei no ano de 2000) procuramos, nesta parte, discutir a relação dos índios com a escolarização, o grau de participação dos grupos Kaingang e Guarani das T.Is. Ivaí e Faxinal, Laranjinha e Posto Velho na elaboração/discussão da nova política de educação escolar indígena.

Entre os anos de 2003/2006, fizemos visitas às Agências da FUNAI de Guarapuava e Londrina, conversamos com técnicos indigenistas e levantamos documentos. A pesquisa nas Terras Indígenas foi conduzida por meio de conversas com lideranças, professores e membros de alguns grupos familiares, entrevistas e observações somadas a momentos de convivência com artesãos que vêm constantemente a Maringá comercializar seu trabalho e conversas com estudantes indígenas da UEM visando promover uma reflexão acerca da educação escolar indígena no Paraná.

As informações levantadas não têm validade quantitativa, pois optamos pela pesquisa de natureza qualitativa pretendendo trabalhar com informações que possibilitassem uma reflexão e análise sobre a forma como foram conduzidas as ações do poder público no Paraná após o MEC ter assumido e anunciado uma “nova” política educacional, diferenciada, bilíngüe e intercultural para os povos indígenas.

Em alguns momentos recorreremos à questões gerais sobre a educação escolar indígena no Estado, porém o aprofundamento da investigação se deu nas escolas de quatro Terras Indígenas: Ivaí, Faxinal (índios Kaingang), Laranjinha e Posto Velho (índios Guarani Nhandewa).

Nas 18 Terras Indígenas situadas nas regiões norte, centro-oeste, sudoeste e leste do Estado do Paraná, existem atualmente 27 escolas, sendo três estaduais, 23 municipais e uma construída pelos Guarani Nhandewa (ainda não reconhecida). Conforme dados do governo do Estado<sup>174</sup>, nestas escolas atuam 150 professores, sendo 67 não-índios, 65 índios da etnia Kaingang e 18 da etnia Guarani<sup>175</sup>, e estudam cerca de 3300 alunos, sendo cerca de 2300 no Ensino Fundamental e Educação Infantil e cerca de 1000 na Educação de Adultos. Os professores não-índios que trabalham nas escolas indígenas são concursados ou seletistas, os professores indígenas prestam “serviços temporários” na escola sendo contratados por meio da FUNAI, Conselho Indígena, Prefeituras e Estado no PSS – Processo de Seleção Simplificado.

O poder público, por meio da mídia<sup>176</sup>, tem alardeado as mudanças significativas pelas quais vêm passando a educação escolar entre os povos indígenas. Afirma-se que, na atualidade, estes povos estão participando da elaboração da política educacional e tendo acesso a uma educação *específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe*, que as escolas estão sendo equipadas,

---

<sup>174</sup> Conforme dados do governo, site [www.diaadiaeducação.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br), e do PEE – Plano Estadual de Educação (PEE/SEE/SEDUC, 2003).

<sup>175</sup> Nas informações disponíveis não são identificadas as parcialidades (Mbya, Kaiowa ou Nhandewa).

<sup>176</sup> Só na Universidade Federal do Paraná estão organizadas, desde 1996, seis pastas de arquivo contendo cerca de 300 reportagens sobre as ações do governo em prol dos povos indígenas no Paraná.

vêm se modernizando, recebem computadores, linhas de acesso à Internet (por meio de projetos de inclusão digital), que o material utilizado nesta modalidade de educação é diferenciado e que os professores que atuam nas escolas das Terras Indígenas estão recebendo formação específica e adequada.

Em visitas realizadas às escolas no Paraná o que se vê é a precariedade física em boa parte delas e a falta de mobiliário e materiais elementares (caderno, lápis, canetas, livros, dicionários, papéis, tesoura, cola, computadores, televisão, vídeos, aparelhos de som, gravadores, máquina fotográfica, filmadora) em todas elas. Os antigos projetos pautados pela baixa qualidade do ensino com o desenvolvimento de um bilingüismo precário, ineficiente, a pouca formação, instabilidade e subordinação dos professores índios que continuam ocupando os cargos de *Monitor Bilingüe*, *Instrutor Bilingüe* ou *Professor Substituto*, permanecem declaradas. Não há incentivo à pesquisa, a estudos (em antropologia, lingüística e educação) que possam contribuir com a elaboração de instrumentos didáticos adequados ao desenvolvimento intelectual das crianças.

Durante mais de uma década de atuação do NEI/PR (1992-2004) não foram realizadas pesquisas etnográficas, experimentais ou diagnósticos, que pudessem evidenciar o grau de bilingüismo dos grupos indígenas no Paraná, as aspirações e necessidades dos grupos sobre escolarização, as intervenções pedagógicas mais adequadas à aprendizagem das crianças de acordo com o grau de bilingüismo de cada grupo, as formas de produção e disseminação do conhecimento tradicional Kaingang e Guarani e nem avaliações dos processos educativos em curso. Os poucos diagnósticos apresentados no Relatório de Pesquisa realizado junto às escolas das áreas indígenas do Norte do Paraná (UEL/FUNAI/Ld, 1996) foram feitos por meio de visitas técnicas e pesquisas quantitativas bastante limitadas.

Não houve, neste período, a realização de atividades que tivessem os professores e demais membros dos grupos indígenas como formuladores, dirigentes ou coordenadores. Não foram criados espaços de discussão e decisão para que os professores, pudessem, eles mesmos, como prescreve a nova política da educação escolar indígena, formular seus projetos de escola diferenciada.

Os temas tratados nos encontros de formação e cursos específicos demonstram que, no decorrer deste período, as ações do NEI-PR tiveram como principal objetivo a propagação do discurso da nova política de educação escolar indígena (diferenciada, intercultural e bilingüe).

Em mais de 10 anos de existência, este núcleo realizou pouquíssimas atividades de formação dos professores índios e não-índios que atuam nas escolas das Terras Indígenas no Paraná. Os registros encontrados junto à FUNAI, Secretaria de Educação, certificados dos cursistas e pesquisas (BURATTO, 2005; RODRIGUES, 2004), mostram que foram, ao todo, dois Encontros (sendo um em 1993 e um em 1994), nove cursos (ocorridos nos períodos de 1994 a 2003), duas Reuniões Deliberativas (ocorridas em 1994 e 2003) e três Seminários (um em 1993, um em 2000 e outro em 2001). Esta formação configurou-se por cursos rápidos, baseados no modelo empresarial de treinamento no trabalho<sup>177</sup>, tendo em média, uma carga horária que variou de 16 a 40h/a cada uma.

Ao analisarmos os certificados recebidos pelos professores não-índios das T.I. Ivaí, Faxinal e Laranjinha que atuam há mais de dez anos nas escolas indígenas e participaram de todos os momentos desta formação, observamos que os temas versaram sobre os *novos direitos constitucionais*, a *nova legislação da EEI* (conteúdos e fundamentos) e o *bilingüismo* nas escolas indígenas. Aos professores indígenas especificamente, no decorrer de 12 anos (1992-2004), foram ministrados quatro cursos de formação, também no estilo de treinamento no trabalho, sendo dois na língua materna (um em 1994 e um em 1998), um em Matemática e um em Ciências (em 1998).

Em relação à elaboração de material didático diversificado, o NEI/PR, em parceria com a UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, o Conselho Regional Indígena e alguns monitores bilíngües, publicou um livro intitulado *Kanhgág si kãme*, numa edição em preto e branco, bilíngüe kaingang/português (formato 15 x 21cm), contendo pequenos textos (que variam entre quatro e vinte e oito linhas cada um) de histórias e costumes dos Kaingang antigos (alimentação, pesca, coleta, remédios indígenas, casamento indígena, atribuições do cacique etc.). Com a mesma organização foram feitas duas publicações em Guarani Mbya, intituladas *Ayvu yma guare* e *Yma gua re ijayvua*, publicadas nos anos de 1996 e 1997. Em 1997 a Secretaria de Educação, juntamente com a Superintendência da Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau, Núcleo de Educação Indígena do Paraná e dois

---

<sup>177</sup> Cf. Pilati e Abbad (2005, p.3) trata-se de uma “ação tecnológica controlada pela organização, composta de partes coordenadas entre si, inseridas no contexto organizacional, calcada em conhecimentos advindos de diversas áreas, com a finalidade de (a) promover a melhoria de desempenho, (b) capacitar o profissional para o uso de novas tecnologias e (c) prepará-lo para novas funções. Essas finalidades são atingidas por meio da aquisição sistemática intencional de competências e aplicação dessas no trabalho”.

professores bilíngües da T.I. Apucarantina, elaborou um jogo de cartilhas (dois volumes) para alfabetização em Kaingang.

O NEI-PR não deu tratamento “diferenciado e específico” à documentação sobre educação escolar indígena no período de sua atuação. Não se sabe o montante de verbas que recebeu e como foi gasto<sup>178</sup>. Em visita feita à Secretaria de Educação do Paraná onde funcionava o NEI/PR, evidenciou-se que a documentação – atas de encontros e reuniões, leis criando escolas, orçamento recebido, documentos nomeando professores, projetos de formação, propostas de currículos e conteúdos, materiais didáticos, quadro de alunos e professores – não existe ou está dispersa entre os documentos das escolas para não-índios. A justificativa apresentada por documentalistas da Secretaria de Educação é a de que o reduzido número de alunos indígenas em relação aos demais alunos no Paraná não justifica a criação de um arquivo específico. Os poucos documentos aos quais tivemos acesso encontram-se nos Núcleos de Educação, nas Agências Regionais da FUNAI e com pesquisadores do grupo Mĩg<sup>179</sup>.

No Relatório do Grupo Mĩg (1996, p. 23) consta uma lista com 28 títulos de livros e periódicos relacionados à questão indígena que teriam sido enviados pelo NEI/PR a todas as escolas indígenas no Paraná. Nas escolas pesquisadas não encontramos estes materiais e nem registros do período em que teriam dado entrada nas bibliotecas.

Estudos realizados por Tommasino (2003) mostram que muito pouco foi feito no período de atuação do NEI/PR. A pesquisadora afirma que as ações foram insuficientes para imprimir mudanças significativas e melhoria nas escolas e que a formação dos professores bem como a elaboração de material didático diversificado foi insuficiente não havendo a promoção de encontros com professores para que eles pudessem expor e debater suas idéias referentes à escola, como prescreve a nova política.

Não foram encontrados registros de ações do NEI-PR em prol da criação da categoria *Escola Indígena* ou para corrigir a situação de instabilidade e subordinação em que se encontram os professores indígenas no Estado que, sem formação adequada, não são aprovados nos concursos públicos<sup>180</sup>, passam vários períodos do ano sem remuneração e vivem à mercê de políticas municipais, da política indigenista e da política dos índios nas Terras Indígenas.

<sup>178</sup> No *Relatório sobre construções e reparos das escolas indígenas* apresentado em 1994 pelo NEI/PR, a parte orçamentária foi apagada, consta apenas que a verba destinada à escola Marechal Candido Rondon, por falta de utilização em tempo hábil, foi devolvida (embora não conste o valor).

<sup>179</sup> Grupo de pesquisa formado por pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina que prestou assessoria ao NEI/PR durante os primeiros anos de sua atuação.

<sup>180</sup> Cf. Fochzato (2004).

Nas Terras Indígenas Faxinal, Ivaí e Laranjinha não foram encontrados materiais didáticos elaborados com base em dados da T.I. (origem, história, atualidades), nem projetos com apoio institucional que envolvam professores, membros dos grupos familiares e alunos indígenas em pesquisas relacionadas aos etnoconhecimentos<sup>181</sup> ou à cultura material (cerâmica, artesanato, grafismo, tecelagem etc.) como orienta a nova política de educação escolar indígena.

## 6.2 A escola para os Kaingang

No Paraná, os Kaingang defendem e reafirmam a importância da escola nas Terras Indígenas. Os argumentos dos caciques, lideranças e professores bem como os estudos consultados demonstram que, dependendo da situação do contato e da história da área, esta instituição adquiriu diferentes papéis para os grupos. Nas Terras já demarcadas, nas quais o Kaingang é a língua materna falada por todos, a escola é o local de acesso preferencial para a aprendizagem da língua portuguesa e dos conhecimentos científicos universais. Nas Terras em que a língua materna é o português e a situação fundiária é instável, a escola adquire o papel, pelo menos ao nível do discurso, de ser um veículo de afirmação de identidade indígena devendo investigar as tradições, mostrar a cultura e oferecer o ensino da língua Kaingang para as novas gerações. (FOCHZATO 2004; PICCOLI, 1982)

De forma geral, os Kaingang expressam a idéia de que, por meio da convivência e da aprendizagem escolar, as crianças têm a oportunidade de diversificar as relações com os grupos familiares residentes em uma mesma Terra, ter acesso aos conhecimentos científicos, entender mais bem o projeto do Estado e obter um melhor desempenho nas alianças e resoluções dos conflitos (principalmente aqueles ligados à terra e as garantias legais que não são cumpridas) com a sociedade dominante.

*É muito importante a escola nas aldeias, mas tem que ser boa, ter qualidade. Os índios podem aprender, se desenvolver politicamente e avançar. Tem também a aproximação entre os membros da comunidade que acontece na escola. Sem a escola as crianças ficam mais entre a família, com a escola dá uma maior aproximação porque o controle das facções é menor. (Ivan Bibris, Presidente do Conselho Indígena do*

---

<sup>181</sup> Conceito utilizado para se referir aos conhecimentos tradicionais entre os grupos indígenas tais como: forma de praticar a agricultura, selecionar e conservar sementes, construir as casas, conseguir alimentos, manipular remédios, cuidar dos filhos etc.

Paraná, da Associação dos Estudantes Universitários e estudante de Direito na Universidade Estadual de Maringá, Março de 2006)

*[...] hoje nós dependemos que as nossas criança estude. Que aqueles tempos que passaram não vai voltar mais nunca, por muito que seja triste, um índio viver lá na área [...] ainda é melhor que viver na cidade [...] o branco numa data, pequeno lote de terra, dali ele consegue muita coisa, agora o índio não, o índio, ele precisa de espaço para que ele viva naquela terra, para que ele possa sobreviver. (Castorino Almeida, Cacique da T.I. Barão de Antonina. Depoimento publicado em MOTA, L. Tadeu, 2000, p. 30)*

*[...] com a escola a comunidade está melhor do que estar sozinha, melhorou cem por cento. Na questão financeira continua do mesmo jeito, ninguém enriqueceu ou ficou mais pobre. [...] a comunidade sem o não-índio não tem mais condições de viver. (Depoimento do Sr. Américo Rodrigues Taimpé à RODRIGUES; WAWZYNIAK; QUINTEIRO. T.I. Barão de Antonina, julho de 2004)*

*A escola pros índios é boa e tem que ser igual a escola dos branco porque os índios têm muita vergonha quando tão no meio dos branco e não fala nem compreende direito do jeito deles. Se o índio não vai na escola ele vai ficar tongo sempre. Sem saber das coisas, não vai poder ser melhor no futuro. (Dirceu Pereira Retánh Santiago. Liderança Kaingang da T.I. Ivaí, outubro 2005)*

Os professores Kaingang<sup>182</sup> afirmam que a presença da escola é importante porque “*ensina a ler e escrever*”, “*prepara a criança para um futuro melhor*”, “*promove uma educação de qualidade*”, “*integra a comunidade com as festas e reuniões*”, “*ajuda conhecer outras realidades*”, “*para ter a relação entre a língua Kaingang e a língua portuguesa*”, “*antes não era importante mas agora é muito importante para ter informação do que acontece no mundo através da tecnologia*”.

A pesquisa realizada com membros de algumas famílias da T. I. Ivaí e Faxinal demonstrou que a educação escolar é um elemento fundamental para o grupo.

*Na escola eles aprende ler e falar bem, conhecer coisa que não conhece. Antes de ir na escola as criança tinha muita vergonha dos de fora, tinha medo... (Dna. Maria Camargo Kaingang, T.I. Ivaí, 2004)*

<sup>182</sup> Conforme pesquisa realizada com 30 professores Kaingang que atuam nas escolas das Terras Indígenas Ivaí, Faxinal, Apucarantina, Barão de Antonina, Rio das Cobras, Marrecas, São Jerônimo, Boa Vista (em processo de demarcação), Palmas e Mangueirinha por ocasião de terem se reunido para freqüentarem um curso de formação realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu (distrito de Faxinal do Céu, município de Pinhão-PR) em novembro de 2005, maio, junho e agosto de 2006.



Tanto para as lideranças como para os membros de alguns grupos familiares observou-se a idéia de que a escola deve reforçar o ensino da língua portuguesa e dos conhecimentos científicos, pois

*Hoje o índio tem que ser sabido, tem que conhecer os direitos dele. Antes vivia no mato só sabendo de caçá, pescá e trabalhá na roça. O índio precisa aprender português pra se virar né? Pra mostrar que não é preguiçoso e só gosta de dormi como uns falam ai (Cacique Cabral. T.I. Ivaí, entrevista realizada em janeiro de 2003)*

*Agora é que eles estão aceitando um pouco mais o ensino do Kaingang. Antes eles não queriam de jeito nenhum. Queriam que as crianças só aprendessem o português. De tanto a gente falar que é importante para eles a língua deles ser escrita e ser lida além de ser falada é que eles estão aceitando um pouco... (Terezinha Amélia Menck Dirksen. Diretora da Escola Cacique Salvador Venhy e Cacique Gregório Kaekchot. Terra Indígena Ivaí, fevereiro de 2006)*

*Eu também pensava assim [que a escola não deve ensinar o Kaingang] se já sabia falar a língua, para que ser ensinada na escola? Depois pensei mais e lembrei das coisas que o meu pai me disse sobre o saber que não ocupa lugar e não custa nada. Estará aprendendo mais uma coisa que é o Kaingang. Escrever o Kaingang não significa que irá esquecer o português. Será mais uma coisa que estará sabendo. (Depoimento do Sr. Américo Rodrigues Taimpé à RODRIGUES; WAWZYNIAC; QUINTEIRO. T.I. Barão de Antonina, julho de 2004)*

Em Ivaí e Faxinal, observamos uma preocupação dos caciques e das lideranças em manter na T. I. pelo menos um professor que fale e escreva na língua materna. Observamos também uma insistência de muitos Kaingang, explícita ou velada, em não querer que sua língua materna seja ensinada na escola. Em nossa opinião, este elemento é decorrente de variados fatores. Em primeiro lugar a questão é bastante óbvia: em uma sociedade de classes em que as minorias étnicas se situam entre os que estão abaixo da linha de pobreza e cujo projeto do Estado é absolutamente monolíngüe em português, os Kaingang sabem que necessitam se apropriar eficientemente dos conhecimentos científicos universalmente produzidos como parte de suas estratégias de sobrevivência neste sistema. Para eles, a boa aprendizagem em língua portuguesa é o veículo dessa apropriação via escola.

O segundo fator está baseado na experiência que eles têm com a escolarização. O projeto *diferenciado, bilíngüe, bicultural* que eles conhecem é aquele elaborado pela FUNAI/SIL/IECLB nos anos de 1970, cuja aprendizagem e uso da língua materna na forma escrita foram deficientes e transformadas em veículo de integração, conversão ao protestantismo e entrada de valores alheios aos seus, por exemplo por meio das cartilhas produzidas pelo SIL. No Projeto do SIL, a formação “dada” aos professores indígenas foi precária, contribuindo para colocá-los em uma situação de subserviência/dependência frente à política educacional do período. Como esta “nova” política, que oferece a escola *diferenciada, bilíngüe, intercultural*, não foi por eles pensada, embora esteja chegando por meio de variados interlocutores, continua deixando-os receosos em relação à qualidade da educação que terão e aos conhecimentos aos quais poderão acessar pela escola.

*Queremos uma escola cada vez melhor para nossas criança, a escola dos branco é boa tem parque, é grande tem bastante professora, então queremos que a nossa seja igual à deles, não queremos uma escola diferente só porque é para índio. (Mãe Kaingang. Entrevista cedida a Ivone Rocha da Silva. T.I. Ivaí, 2004).*

*É pra aprender o português! O nosso eles já sabe bem. Se não conhece aqui e lá não adianta falá que tem que ensiná assim ou de outro jeito. Os daqui sabe. Da cultura fala, mas eles já sabe também. Eles precisa conhecer as coisas. (Cacique Pedro Lucas. T.I. Faxinal. Outubro de 2003)*

*Nós que trabalhamos na base das escolas indígenas ficamos desconfiados das pessoas de fora que vêm nos falar em nossa própria aldeia, muitas vezes sem sabermos do que. Podem ser Universidades, Escolas de Formação de professores ou Institutos de Pesquisas. Gente que fala muito, mas não conhece a dura rotina e o desgaste de anos e anos de trabalho numa realidade dificilmente modificável. (Declaração de Pedro Cornélio Seg Seg, Presidente do Conselho Indígena de Guarapuava no período de 1985 a 2001, Apud SILVEIRA, 1993, p.8)*

Com toda representatividade legal, estrutura financeira e administrativa que teve durante doze anos, o NEI/PR não realizou uma investigação que pudesse evidenciar as aspirações e necessidades, ou seja, a existência ou não de um “projeto de educação escolar” entre os grupos indígenas no Paraná, nem disponibilizou aos grupos assessorias capazes de auxiliar os professores indígenas na elaboração destes projetos. Não encontramos evidências de que o MEC,

além de formular e divulgar sua “nova” política, tenha fiscalizado ou acompanhado as ações deste órgão no Estado no decorrer deste período.

Sem informações seguras – que deveriam ter sido disponibilizadas por pesquisas coordenadas pelas instituições que foram responsáveis pela nova política de educação escolar indígena no Paraná – trabalhemos com o que é notório. Se antigamente a sabedoria de um Kaingang era avaliada pela sua capacidade de conhecer o território habitado, ser bom guerreiro, estabelecer alianças, dominar ou se esquivar dos inimigos, conhecer o hábito e a linguagem dos animais, receber inspiração para curas, montar boas armadilhas de pesca e caça, identificar animais sagrados que não podiam ser caçados e ingeridos, fazer boa roça, conhecer o espírito das ervas, manipular remédios e alimentos da floresta, conhecer prescrições e tabus alimentícios, saber as rezas, rituais e procedimentos para cada celebração, dar bons conselhos, resolver ou manter equilibrados os conflitos, dominar as técnicas de coleta etc, após terem sido confinados em pequenas áreas e submetidos ao sistema de mercado, tendo sido as florestas e as terras transformadas em mercadoria – por mais que tenham resistido, ressignificado e conseguido sustentar boa parte de suas tradições por meio de diferentes estratégias – são obrigados a vender a força de trabalho para adquirir produtos que garantam a sobrevivência. Sendo assim, a inteligência e o prestígio Kaingang passaram a ser medidos, principalmente, pelas alianças que as lideranças consigam estabelecer com representantes do poder público e, por meio destas, conseguir empregos na área, acesso a bens e serviços distribuindo-os para garantir o prestígio em seu grupo familiar e parentagem, mantendo equilibradas as forças políticas que operam entre e sobre os demais grupos familiares aglutinados em uma reduzida área.

Os pré-requisitos para o bom desempenho destas funções estão no compreender e se expressar bem na linguagem dominante, ser compreendido e respeitado interna e externamente, ter desenvoltura nas cidades, conhecer detalhadamente o funcionamento, as políticas e as tecnologias desenvolvidas e utilizadas pela sociedade envolvente, redigir, compreender e assinar documentos, conversar com defensores e promotores públicos, pronunciar-se em reuniões e assembleias em cujas pautas estejam envolvidos seus interesses (por exemplo, projetos de hidrelétricas que atinjam suas terras), identificar as fontes de poder e recursos desenvolvendo os mecanismos adequados para acessá-las, lutar pela manutenção e ampliação de suas terras (condição principal para a sobrevivência como grupo), dominar novas tecnologias de produção de alimentos e criação de animais em pequenas áreas etc. Assim, é bastante evidente que a língua e

os conhecimentos de que eles necessitam apropriar-se por meio da escola não se encontram em suas tradições.

Neste sentido, vêem a escola como um dos elementos pelos quais poderiam ter acesso aos novos conhecimentos de que necessitam. A escola para os Kaingang do Ivaí e Faxinal é também um local em que o relacionamento com os não-índios pode ocorrer diariamente – no decorrer de toda a pesquisa, em nenhum momento ouvi ou observei os Kaingang demonstrarem que não querem a presença de professores não-índios na aldeia, ou que queiram, eles mesmos formular os projetos para a escola –; sendo um dos elementos da estrutura institucional, instalada pelo poder público nas áreas indígenas, a escola representa um espaço público e coletivo diferente das instituições nativas (nenhum grupo familiar na comunidade tem o domínio sobre ela), de acesso a bens (empregos, prédio, merenda, alguns mobiliários e livros) e serviços (visitas, viagens, informações, orientação para a elaboração de documentos, circulação de notícias e decisões emanadas do poder público local, estadual e federal). Sobre os empregos gerados pelas instituições governamentais nas T.I., o estudo de Rocha (2005) realizado em Kondá, Santa Catarina, informa que

Os cargos remunerados são sempre bastante cobiçados pelos Kaingang, pois representam posição de destaque, salário mensal e afirmação política para os grupos domésticos que têm pelo menos um de seus membros no quadro de empregos remunerados da área. (ROCHA, 2005, p. 83)

O terceiro elemento necessita de estudos aprofundados na área de lingüística para que possa ser confirmado: trata-se da forma como vem sendo feito o ensino-aprendizagem do Kaingang na escola. Embora os grupos indígenas no Paraná defendam, em seus discursos, a importância da escola como local de aprendizagem da língua materna, são pouquíssimas as pessoas que lêem e escrevem na língua. Na T.I Ivaí, num universo de cerca de 1400 pessoas falantes do Kaingang, no período de 2003 a 2005 apenas quatro pessoas liam e escreviam na língua, os demais, mesmo tendo freqüentado aulas de Kaingang por vários anos na escola, em alguns casos lêem algumas palavras, mas nenhum escreve na língua. Na Terra Indígena Faxinal, entre cerca de 500 moradores, todos falam o Kaingang e se comunicam majoritariamente nesta língua cotidianamente, só duas pessoas liam e escreviam em Kaingang no período mencionado.

Estes dados apontam para uma reflexão sobre a importância dada pelos grupos à aprendizagem da própria língua na escola bem como para a forma como a língua materna vem

sendo tratada nesta instituição. Pelo que observamos, o Kaingang ensinado na escola não corresponde ao Kaingang falado no dia-a-dia, pela natureza da maior parte do material escrito em Kaingang e atividades fragmentadas, ela torna-se uma linguagem sem conteúdo significativo, pois o que se ensina são palavras soltas (nomes de objetos, frutas, plantas, formas de cumprimento) por meio de listas de vocábulos mimeografados ou expostos no quadro de giz e exercícios repetitivos.

O Kaingang é uma língua escrita há pouquíssimo tempo, sem uma verdadeira circulação de material escrito. Lingüisticamente é uma língua sem norma falada nem norma escrita, na qual diversos dialetos convivem em pé de igualdade. [...] Quando uma língua não tem uma norma [...] é muito difícil dizer o que é certo e o que é errado, pois o que é certo num dialeto pode ser errado num outro e vice-versa. (ÊG JAMÊN KÏ MÛ, 1997, p. 25)

Contrariando correntes da lingüística (CUMMINS, 1979) que afirmam ser mais rápido e eficiente, para a aprendizagem de um bilíngüe, a passagem de um código escrito para outro, o estudo de Silva (1996), *História crítica da construção da escrita do Kaingáng*, mostrou que o sistema fonético da língua Kaingang é diferente do sistema do Português e isto gera dificuldades na aprendizagem das crianças. Neste sentido houve, na década de 1990, um movimento de alguns professores indígenas para uma mudança na ortografia, mas este encontrou resistência por parte dos missionários do SIL. É impressionante<sup>183</sup> o autoritarismo presente na declaração de Úrsula Wiesemann

Na nossa língua [referindo-se à língua Kaingang], muitas e muitas sílabas são uma palavra, por isso, é mais fácil de entender e aprender, agora, se não quer, não importa o modelo. [...] Mudar S para X não há problema [...] já houve mudança: o acento era (´), mas quando fizemos a Bíblia no computador, colocamos (ˆ). Na cartilha só trocava algumas lições, mas se trocar MB, ND, teria que mudar tudo. Antes de se fazer livros novos, agora é a hora certa de se decidir a mudar. Antes de fazer o Antigo Testamento [...] mudar de S para X não estraga muito a nossa língua [...] Que vocês tomem as decisões, tudo bem, mas eu decido também porque a língua é minha também. Por isso é que temos que pensar bem a questão. (SILVA, 1996)

<sup>183</sup> Cf. Dooley (2001) percebe-se que este tipo de embate é freqüente entre missionários do SIL e pesquisadores, tendo o SIL a seu favor o respeito e autoridade conquistada entre os grupos indígenas no Paraná devido sua estratégia política (relação com importantes autoridades do poder público, conhecimento com os técnicos da FUNAI) e longa presença nas áreas indígenas.

Silva (1996) afirma que para aprenderem o português escrito, se forem alfabetizadas primeiro em Kaingang, as crianças terão que incorporar mais 15 fonemas e aprender a registrar graficamente a correspondência desses sons e que nesta “fase de transição” a criança encontra muita dificuldade.

Segundo o professor Manoel Norég Mág Felisbino, da Reserva Apucarantina, o uso da letra S para representar o fonema /xi/, no interior dos vocábulos, por exemplo, é complicado porque as crianças confundem e ao escrever as palavras com X ou CH em português tendo /x/ como valor, escrevem com S. Por exemplo, para *caixa* escrevem *caisa*, para *chá* escrevem *sá* e para *chuva* escrevem *suva*. (SILVA, 1996, p. 99)

Este fator é agravado pela formação precária oferecida – no Projeto do SIL e mantida na nova política do MEC – aos professores indígenas<sup>184</sup>. Esta formação não lhes possibilita o domínio das teorias de aprendizagem, teorias de aquisição da linguagem e das técnicas de alfabetização (sintéticas ou analíticas). Além disso, não sentem segurança em relação ao Português formal (utilizado na escola) e ao Kaingang escrito<sup>185</sup>.

Secretários, diretores, coordenadores e professores não-índios, com maior formação acadêmica e desenvoltura na língua portuguesa – mas também com formação precária em teorias da aprendizagem, antropologia e lingüística – percebendo esta dificuldade dos professores índios, assumem uma posição de monitorá-los, ajudá-los ou questioná-los o que os coloca em uma situação de inferioridade permanente. Sendo inferiorizados pelos brancos, não adquirem respeito nos grupos da comunidade indígena.

De acordo com a lógica da alteridade Kaingang diante da sociedade envolvente, os índios não podem ser submissos porque os brancos são quem devem ser considerados empregados já que recebem salários para trabalhar para os índios. (ROCHA, 2005, p. 82)

<sup>184</sup> Entre os 65 professores Kaingang que se encontravam atuando em sala de aula no Paraná no final do ano de 2005, nenhum tinha ensino superior. 30 tinham Ensino Médio concluído sendo que a maioria frequentou cursos supletivos. Os demais (35) tinham o Ensino Fundamental incompleto ou estavam cursando Ensino Médio.

<sup>185</sup> Em um questionário realizado com 27 professores de diferentes Terras Indígenas no Paraná (reunidos em um curso de formação organizado pela Secretaria de Educação do Paraná, em maio de 2006) que têm ensino médio completo e afirmam saber ler e escrever em Kaingang, solicitei que escrevessem em Kaingang a seguinte frase que eu havia ouvido de uma professora na T.I. Apucarantina. “A escola é importante na vida dos Kaingang hoje, mas precisa melhorar mais”. Dos entrevistados, 16 não conseguiram escrever a frase em Kaingang. Entre os 11 que escreveram, 8 só conseguiram com a ajuda de outro professor bilíngüe e na escrita apareceram 10 versões diferentes para o mesmo texto (Cf. quadro anexo).

O NEI/PR, quando assumiu a “nova” política de educação escolar indígena, não possibilitou a forma adequada – que levasse em consideração a organização sócio-cultural diferenciada – de discussão com os grupos indígenas. O formato adotado nas poucas ocasiões de discussão com os indígenas foi o mesmo que se utiliza nas deliberações da democracia capitalista (da representatividade) na qual uns poucos indivíduos, representantes de uma determinada categoria, toma conhecimento, discute e aprova políticas que serão transformadas em leis, divulgadas, devendo ser acatadas por todos.

Para os Kaingang ou Guarani este formato de discussão e deliberação não funciona. Um professor, se viver na T.I., pertencer a um grupo familiar que tenha prestígio ou poder político e cumprir com as regras de reciprocidade, pode, no máximo, falar em nome de seu grupo doméstico se estiver autorizado por este. Desta forma um Kaingang do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e até mesmo de grupos no Paraná<sup>186</sup> não representa, por exemplo, um Kaingang da Terra Indígena Ivaí. Além das questões apontadas, devido o contato<sup>187</sup>, o contexto sócio-cultural em que vivem os diversos grupos Kaingang é profundamente diferenciado.

Os professores indígenas que participaram de alguns eventos e tiveram acesso à parte dos documentos da “nova” política não têm autoridade e não podem – pelas regras da organização social – promover discussões e divulgá-la no interior das Terras Indígenas com a comunidade. Seu espaço de atuação política se restringe à escola e, mesmo nesta, tem que cumprir as determinações das lideranças. As lideranças e caciques que participaram, eventualmente, de encontros de educação – pela situação de pobreza em que se encontram os grupos indígenas no Paraná e embates com as forças hegemônicas – estão muito mais envolvidos com questões de terras e sobrevivência do grupo – embora a educação escolar conste em seus discursos como uma prioridade – sendo obrigados a deixá-la relegada a um segundo plano.

Desta forma, o professor Kaingang vive sob pressão interna, pois, além das lideranças, muitos grupos familiares não querem que seus filhos sejam alfabetizados na língua materna e não

---

<sup>186</sup> Em vários documentos da “nova” política da educação escolar indígena, a participação de representantes índios foi fundamental para legitimá-los. É o caso por exemplo do RCNEI/1998 que contém falas de índios de diversas etnias existentes no Brasil.

<sup>187</sup> Além da questão do contato existem também as facções e as dinâmicas internas que influenciam a organização dos grupos da mesma etnia. Tommasino (1986, p. 46) assim se refere sobre esta questão: “Não há dúvida quanto à influência da chegada dos portugueses e suas ações predatórias sobre as populações indígenas desde o século XVI, mas há que se levar em conta as guerras que dividiam as diferentes sociedades indígenas da mesma etnia e/ou outras experiências anteriores à chegada dos europeus”.

o autorizam<sup>188</sup> ou julgam irrelevante que ele pesquise, registre e “leve” as tradições indígenas para a sala de aula. Como isto é uma “orientação” da “nova” política educacional, sofre a pressão externa do poder público (representantes do governo estadual, secretários de educação do município, coordenadores, diretores e professores não-índios que atuam nas escolas indígenas) para desenvolver o ensino bilíngüe, “resgatar” a cultura, torná-la visível ao público (em ocasiões de festas ou jogos escolares) e ajudar a crianças a terem bons “resultados” escolares.

Os estudantes universitários indígenas e os professores bilíngües com os quais realizamos entrevistas freqüentemente afirmam que os “velhos” de suas aldeias, mesmo se for de seu grupo familiar, não passam os conhecimentos que têm sobre as tradições aos mais novos, sejam eles professores ou não. Perguntados sobre isto, alguns Kaingang mais velhos, apesar de optarem, na maior parte das vezes em silenciar sobre a escola, em alguns momentos, demonstram preocupação com a obrigatoriedade da educação que lhes foi imposta a partir dos anos de 1970.

*Todo mundo [fazendo um sinal com a mão que indica a estatura das crianças bem pequenas] tem que ir. Esses aí [referindo-se aos maiores] agora só vive lá dentro [da escola], na cidade e no futebol. Não trabalha, cria preguiça. Não sabe fazê roça boa e cuidá de criação. Só qué andá ajeitado feito os branco. Depois que sai de lá [da escola] o governo vai arrumá serviço pra todos eles? (índio Kaingang de 65 anos, que vive afastado do centro da aldeia na T.I. Faxinal e pratica a agricultura tradicional. Abril de 2006).*

No Ivaí as poucas famílias que não mandam os filhos para a escola são consideradas por alguns como atrasadas. Recebem pressão das lideranças e têm pouco acesso à distribuição dos bens e serviços da comunidade. Registramos o caso de uma família que mesmo tendo filhos em idade escolar vive afastada do centro da aldeia e não manda os filhos para a escola. Em decorrência disso não recebe assistência e as crianças apresentam problemas visíveis relacionados à saúde (pediculose, escabiose, parasitose). A mãe, com muita resistência em falar sobre sua escolha, nos informou que os filhos têm vergonha de ir à escola por que não têm chinelos, não sabem conversar direito e gostam mais de trabalhar na roça e viver perto do mato. Na Unidade de Saúde da FUNASA<sup>189</sup> obtivemos a informação de que algumas famílias não trazem os filhos para

<sup>188</sup> Em um episódio relatado por Silva (1996, p. 26) uma professora indígena foi ao mato com uma velha para que esta lhe ensinasse sobre os remédios, perguntando se poderia registrar o que estava aprendendo; a velha disse que não porque “*isso tem que ser aprendido e estar na cabeça, não pode ser visto por todo mundo*”.

<sup>189</sup> Em 1988, o CEBES – Centro Brasileiro de Estudos de Saúde elaborou uma edição especial da Revista *Saúde em Debate* com o tema “Saúde Indígena”, nesta alguns estudos mostram a limitação das agências indigenistas FUNAI e FUNASA que, em alguns casos, se limita a dar remédios para os índios.



serem consultados e, quando são forçados a trazê-los, não seguem as orientações médicas e não fazem uso correto dos medicamentos distribuídos, e ou prescritos para serem tomados no Posto (Unidade) por isso algumas crianças encontram-se visivelmente doentes.

Em uma conversa com a diretora da escola sobre o tratamento dado pela escola a estas crianças que não freqüentam as aulas ela nos informou que, quando pode, visita as famílias e as orienta afirmando que já melhorou bastante, pois em períodos anteriores a ausência era muito maior. Informou-nos também que quando questiona a situação de saúde de algumas crianças junto ao órgão específico é repreendida por autoridades do município sob a alegação de que este assunto não é de sua competência.

*Quase não tem criança fora da escola. Antes tinha muitas. Agora melhorou a merenda, reformamos tudo. Nós ficamos em cima. Eu faço três períodos na escola. Acompanho eles. Cobro dos professores e eles se esforçam para ensinar, para compreender as crianças. Nas reuniões nós falamos com os pais que é importante, mesmo com dificuldade, que elas venham, senão vai continuar do jeito que está, não vai melhorar.* (Terezinha A. M. Dirksen. T.I. Ivaí, novembro. 2005)

Esponaneamente os professores índios pouco falam sobre questões relacionadas aos grupos familiares e mesmo sobre a educação escolar. Evitam apresentar idéias negativas sobre a escola e as demais instituições existentes na área. Quando perguntados sobre questões específicas, dificuldades encontradas, relação com o poder público, com os grupos familiares e com a liderança indígena respondem com idéias gerais. Atribuem os problemas e as dificuldades de aprendizagem das crianças à falta de materiais adequados para o ensino da língua materna, falta de espaço físico na escola e carga horária insuficiente para o ensino do Kaingang. Mesmo aqueles que têm maior estabilidade no emprego, em poucas ocasiões falaram sobre a política educacional e a escola .

*Maior dificuldade que eu encontro é algumas pessoas que são contra o ensinamento da língua Kanhgág.* (Instrutor Bilingüe, Kaingang 10 anos de atuação em sala de aula, maio de 2005)

*As vezes com a direção tenho algumas dificuldades porque, às vezes, a direção não entende alguma cultura indígena.* (Monitor Kaingang. 12 anos de atuação em sala de aula, maio de 2005)

*Falta união dos profissionais que trabalham dentro da escola. Porque há muitas política entre os profissionais que trabalham nas secretaria. (Instrutora Bilíngüe Kaingang, 17 anos de atuação em sala de aula, maio de 2005)*

*É que os alunos Kaingangs aprendam estudar em duas culturas (alfabeto Kaingang e alfabeto Português). Isso complica muito a aprendizagem dos alunos. (Monitor Bilíngüe. 15 anos de atuação em sala de aula, maio de 2005)*

O estudo de Fochzato (2004) realizado com os professores Kaingang de Palmas evidenciou as relações dos representantes da Secretaria de Educação Municipal e os professores índios mostrando que a concepção de cultura emanadas pelos membros do poder público é folclorizada e a hierarquia entre professores, coordenadores e secretários da educação no sistema educacional não possibilita ao professor indígena exprimir determinadas idéias, pois suas expressões são reguladas por uma hierarquia que determina, quem pode falar, o que pode falar e em que situações. Esta situação é corroborada pelo depoimento do presidente do Conselho Indígena Estadual do Paraná.

As Secretarias preferem aqueles professores que não questionam nada, que recebem o salário e ficam quietos. Quem questiona e aponta as coisas erradas fica fora da sala de aula. Tem o caso de um professor do Apucarantina [...] que tem formação, experiência e está fora, é contratado como professor e trabalha como tratorista. Tem outra professora que é antiga [...] tem formação fez um monte de cursos, tem experiência, sabe ensinar mas não consegue trabalhar porque não concorda com as coisas da forma como estão. Tem outra professora [...], formada em pedagogia, a primeira formada pelas cotas no Paraná, fala e escreve em Kaingang e não consegue o emprego sob a alegação de que está a pouco tempo na área, mas ela ficou fora os quatro anos foi para estudar. Os professores que estão em sala são a piizada que acabou de fazer o ensino médio no supletivo [...] (Ivan Bibris. Maringá, março de 2006).

Em uma iniciativa inédita propagandeada no Paraná<sup>190</sup>, a Prefeitura de Londrina realizou, em 1993 e depois em 2003, concurso público para selecionar e contratar professores índios para atuarem nas escolas indígenas da T.I. Apucarantina. O nome do cargo ocupado pelo professor concursado é “Instrutor Bilíngüe” e sua subordinação fica explícita nas funções que lhes foram atribuídas

- Promover a alfabetização.
  - Acompanhar o processo de transição da língua caingangue para o português.
  - Estimular o desenvolvimento, nos alunos índios, de hábitos de polidez, ordem, limpeza, disciplina, cooperação, assiduidade e pontualidade.
  - Assistir as crianças em trabalhos de recortes, desenhos espontâneos, moldagem com massas plásticas e outras modalidades de trabalhos manuais.
  - Colaborar com a direção do ensino na organização e na execução de trabalhos complementares de caráter cultural e recreativo.
  - Coordenar a merenda e fiscalizar o intervalo e o repouso dos alunos;
  - Ensaiar cânticos rituais, canções, hinos e dramatização.
  - Promover contatos com os pais dos alunos, conscientizando-os sobre a importância da escola.
- (Anexo II do Edital de Concurso Público nº 019/2003-DGPP/SMGP).

Assim como ocorre em outras regiões do Brasil, uma das estratégias encontradas pelos professores indígenas para enfrentar a subordinação em que realizam suas atividades foi criar associações para buscar espaços de representatividade para o enfrentamento. Não existem estudos sobre estas associações no Paraná que permitam afirmações seguras. As investigações sobre o movimento indígena (TOMMASINO, 1992; HELM, 1987) não abordam especificamente a questão da educação. As observações levam a crer que as organizações existentes têm pouca representatividade ou foram criadas por sugestão do poder público para encaminhar a burocracia necessária.

Uma questão observada no decorrer da pesquisa necessita de um estudo aprofundado para ser melhor explicitada: em um momento de embate político quando o grupo Guarani do

<sup>190</sup> A Prefeitura assim comunicou a realização do concurso público: “Existe dentro da aldeia duas escolas, sendo uma na aldeia sede, a Escola Cacique Luiz Penk Pereira, com ensino do pré até a 4º série, com mais de 200 alunos. A outra escola, Escola Roseno Cardoso, localiza-se na aldeia Barreiro e atende crianças indígenas da 1º a 4º série e também crianças não indígenas que moram nas redondezas da aldeia. Desde o início houve uma preocupação para que fossem respeitadas as diferenças culturais e que também o ensino fosse um instrumento para a preservação e fortalecimento desta cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação preconiza que o ensino deva ser feito na língua oficial e na língua materna, considerando-se as especificidades culturais de cada grupo. Na comunidade do Apucarantina esta diretriz foi garantida através do **ensino bilíngüe** que os dois primeiros anos na escola são feitos na língua materna por instrutores bilíngües, e somente a partir do terceiro ano é introduzida a língua oficial. A contratação destes instrutores através de concurso público em 1993, pela Prefeitura Municipal de Londrina, fato inédito no país, foi fundamental para que este ensino diferenciado fosse consolidado”. (Prefeitura Municipal de Londrina. *Informativo Público Municipal* n. 67, 2005)

Laranjinha estava se organizando para reocupar uma antiga Terra, os professores Claudinei Ribeiro Alves (representante da Associação dos Professores Indígenas Guarani do Paraná) e Vanderson Lourenço, que desejavam ir para lá fundar uma escola indígena, tendo que enfrentar a difícil tarefa de deixar a escola Tudjá Nhanderu e as crianças com as quais vinham tentando desenvolver um trabalho de revitalização da cultura, enfrentando também o poder municipal (ao qual são subordinados) cujo vice-prefeito é um dos fazendeiros que tem terras na região demandada, se fortaleceram em torno de seu grupo familiar e alianças que já tinham (por parentesco), e conseguiram força junto ao grupo que tomara a frente do processo, e não em união com os demais professores Guarani. Neste episódio demonstrou-se que falar em organizações de professores indígenas, que poderiam se estabelecer por sobre a organização sócio-cultural do grupo étnico, sendo capazes de ter uma bandeira comum, a escola intercultural, é bastante complexa para o campo da educação escolar indígena.

Outra questão que observamos e que necessita de pesquisa foi a presença de alguns comentários depreciativos de membros do grupo indígena em relação aos professores bilíngues que, em determinadas situações se sobressai adquirindo status político. Estas atitudes podem ter ligação com os mecanismos de controle nativos em relação ao poder existentes nos grupos Kaingang e Guarani que talvez ajam também sobre as organizações de professores para evitar que pessoas, de um mesmo grupo familiar, adquiram poder em excesso por meio de liderança associativa.

### **6.2.1 As escolas Cacique Salvador Venhy e Cacique Gregório Kaekchot na T.I. Ivaí**

Na Terra Indígena Ivaí no início dos anos de 1980, quando o grupo todo estava sendo atraído para a sede, foi autorizado o funcionamento de uma escola rural por meio da Resolução 3.221/82, para atender especificamente as crianças indígenas. Naquele período a escola – funcionando no centro da aldeia em uma construção de madeira que posteriormente foi transformada em salão de festas – ofertava o ensino primário em sala multisseriada. Em 1994 o prédio onde funciona a atual Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy foi construído. Esta construção segue o padrão arquitetônico nacional sendo cercada por muros e funciona apenas nos períodos de aula permanecendo fechada nos períodos de férias, feriados e finais de

semana. Em 2002 foi construído um novo módulo, com três salas de aula, no qual se viabilizou o funcionamento da Escola Estadual Cacique Gregório Kaekchot para a implantação das séries finais do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2005 predominava nestas escolas a presença de professores não índios. Eram vinte e dois não-índios e dois índios. No início do ano letivo de 2006, por coincidência ano eleitoral, foram contratados, por indicação das lideranças, mais oito professores indígenas por meio do PSS – Processo Simplificado de Seleção.

Nestas escolas, o material didático utilizado é o mesmo (distribuído pelo governo) para as demais escolas não indígenas. Os conteúdos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> seguem o currículo da Secretaria Municipal de Educação com o acréscimo da língua Kaingang que ocorre uma hora por dia em cada turma. A grade curricular de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, na *Parte Diversificada*, reserva duas horas semanais para o ensino da língua Kaingang, as demais disciplinas são ministradas de acordo com o que estabelece o Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã. Não há material específico em Kaingang para ser usado com os alunos. Professores índios e não-índios afirmam que o material existente é insuficiente e inadequado para o uso com as crianças pequenas.

Nas escolas pesquisadas não existem registros sistemáticos das atividades desenvolvidas pelos professores indígenas. Em algumas ocasiões encontramos, em meio a papéis na biblioteca ou sala de professores, parte de materiais confeccionados para uso nas aulas bilíngües que compreendem, em sua grande maioria, pequenos textos com palavras e imagens de animais ou objetos com seus respectivos nomes e lacunas a serem completadas na língua indígena. Os professores indígenas pouco utilizam o Dicionário Kaingang-Português e os demais livros em Kaingang em sala de aula. Preparam seu próprio material, composto por pequenas cartilhas, folhas manuscritas, mimeografadas com palavras e exercícios que são entregues para as crianças. Perguntados por que não usam as histórias de alguns dos livros escritos em Kaingang ou o dicionário, respondem que as crianças

*[...] não entendem. É muito difícil pra elas. Eu pego as palavras e escrevo no quadro. Elas copiam, algum quando eu explico como é, daí elas aprende um pouco. As mais pequena não aprende assim, tem que ir só com alfabeto mas quando mistura [com o alfabeto da língua portuguesa] eles não entende. (Professor indígena. 18 anos em sala de aula, T.I. Ivaí, novembro de 2005)*

Difícilmente um professor bilíngüe assume uma sala de aula sozinho, na maior parte dos casos entra em sala junto com a professora não-índia atuando como uma espécie de auxiliar de sala. Quando está em sala sozinho segue os mesmos procedimentos dos demais professores: faz uso constante do quadro de giz e exercícios de fixação e mantém a mesma organização na sala de aula (alunos sentados em fila).

O levantamento nas “bibliotecas” da escola revelou a presença de alguns materiais na língua Kaingang, como mostra o quadro abaixo.

TÍTULO	CONTEÚDO	ORGANIZADOR	EDITORA	ANO
<i>Kanhgág sī kãme</i>	Histórias dos antigos	SILVEIRA, Déa Maria Ferreira	Conselho Indígena Regional de Guarapuava	1993
<i>Mũ jé ěg vī ki vênhrânrán ki kanhrânrán jé, tugtó ki ke gé (1)</i>	Cartilha de Alfabetização	FELISBINO, Manoel Norég-Mág; FELISBINO Jandira Grisãnh.	SEED/SUED/DEPG/NE I-PR	1997
<i>Vênh mēg (2)</i>	Cartilha de Leitura	FELISBINO, Manoel Norég-Mág; FELISBINO Jandira Grisãnh.	SEED/SUED/DEPG/NE I-Paraná	1997
<i>Ěg jaměn kŷ mũ: Textos Kanhgág</i>	Textos Kaingang	TORAL, André Amaral de (org.)	APBKG/Dka Áustria/MEC/PNUD	1997
<i>Ěg vī ki rá</i>	Livro de Leitura e Exercícios	Prefeitura Municipal de Mangueirinha-PR.	Gráfica e Editora Kayganguê	2001
<i>Gojfa to vême</i>	Cartilha de prevenção ao alcoolismo	OLIVEIRA, Marlene; KOHATSU, Marilda.	Prefeitura Municipal de Londrina	2001
<i>Kaingang – Português:</i>	Dicionário bilíngüe	WIESEMANN, Úrsula	Ed. Evangélica Esperança	2002
<i>Mateus tŷ rá: O evangelho de Mateus</i>	Evangelho	WIESEMANN, Úrsula; et al.	Ed. Evangélica Esperança	2003
<i>Topẽ vī rá: O Novo Testamento. 2 ed.</i>	Novo Testamento	WIESEMANN, Úrsula	Sociedade Bíblica do Brasil	2005

Com exceção do Evangelho de Mateus e do Dicionário Kaingang/Português, ambos elaborados por missionários do SIL, dos quais têm vários exemplares disponíveis, os demais têm um exemplar ou cópias xerox na Biblioteca<sup>191</sup>. Existem também alguns materiais chamados específicos por terem sido elaborados para outros grupos indígenas<sup>192</sup>. Nestas “bibliotecas” não foram encontrados livros de etnologia indígena e nenhuma tese produzida nas universidades sobre o povo Kaingang ou Guarani, Cds, Documentários, Mapas, imagens ou diagnósticos destes povos.

<sup>191</sup> Em todas as escolas indígenas visitadas o que é chamado de Biblioteca trata-se na verdade de um espaço muito pequeno ou apêndice da sala dos professores com algumas prateleiras de madeira onde são colocados os livros e materiais, não existindo mesas com cadeiras ou qualquer estrutura semelhante que possibilite o estudo para as crianças.

<sup>192</sup> Constatamos a presença de alguns livros produzidos ou patrocinados pelo MEC/SEF. Entre os títulos encontrados estão: *Aprendendo Português nas escolas da Floresta* (1998), *Geografia Indígena* (1996), Parque indígena do Xingu, *Objetos do dia-a-dia Krahó* (1998), *Palavras escritas para nos curar* (1997), Índios Krahó, *O tempo passa e a história fica* (1997), *O livro das árvores: Tikuna* (1998).

Não existem estudos específicos sobre o grau de bilingüismo do grupo Kaingang do Ivaí. As observações, os relatos dos professores não-índios e os alguns estudos relacionados ao tema demonstraram que a língua materna é bastante conhecida e utilizada. Os idosos entendem e falam com um pouco de dificuldade o português, mas se expressam majoritariamente em Kaingang. As crianças, até cerca dos seis anos, entendem o português, mas só falam em Kaingang. Os jovens e adultos conhecem melhor o português, mas falam exclusivamente o Kaingang em espaços privados, usando a segunda língua apenas em espaços públicos quando precisam se comunicar com os não-índios. Devido ao bilingüismo, ou talvez por terem sido os mais velhos alfabetizados em português por missionários estrangeiros, o português falado e escrito pela maior parte dos Kaingang não segue as padrões formais da língua apresentando diferenças em termos de concordância verbal e nominal, flexão de gênero e número e uso de determinadas letras como o R no lugar do L; por exemplo, *galinha* se fala *garinha*, *escola* se fala *incóra*.<sup>193</sup>

A pesquisa realizada por Silva (2004) com as professoras de língua portuguesa na Escola Cacique Salvador Venhỹ constatou que as crianças em idade escolar se expressam o tempo todo na língua materna também na sala de aula, mesmo conhecendo um pouco melhor o português. As professoras relatam que as crianças pouco se interessam e pouco se dirigem aos professores, quase não fazem perguntas sobre os conteúdos das matérias, mas conversam muito entre si discutindo as aulas e ajudando uns aos outros nos exercícios (mesmo em dias de avaliação quando esta prática é inibida pela professora).

*Demonstram muita alegria, fazem brincadeiras, porém, tudo em Kaingang e, quando nas avaliações orais (tomada de leitura) alguém não entende alguma coisa que eu tenha perguntado, as outras crianças explicam para ela em Kaingang e ela passa a me responder corretamente em português* (Depoimento Professora da 4ª série, SILVA, 2004).

Esta prática se observa em todas as turmas. Os relatos a seguir são reveladores quanto ao uso da língua pelas crianças da T.I. Ivaí:

<sup>193</sup> O Dicionário de Wiesemann (2002), justificando a possibilidade lingüística de empréstimo, chegou a grafar o termo *inhkóra* para traduzir escola. As entrevistas realizadas com professores e universitários Kaingang de diferentes Terras Indígenas no Paraná, revelou que a maioria não reconhece este termo. A afirmação é a de que escola não existe na língua Kaingang. Eles defendem o uso do conceito *venh kanhrãn jafã*, traduzido como *lugar onde se aprende*. Consultando o Dicionário do Frei Mansueto Barcatta de Val Floriania impresso em 1920, verifica-se que *venharõ*, significa escrever, aprender, escola, e, sendo um verbo tem a idéia de ação, ou seja, os Kaingang antigos, em algum momento logo pós-contato formularam um conceito para se referir à escrita, a leitura e a possibilidade de aprendizagem desta por meio da escola.

*Quando eu passo alguma atividade no quadro eles só conversam na língua deles e muitas vezes se recusam a fazer as atividades que estão sendo trabalhadas naquele dia. (Depoimento professora de 5ª a 8ª séries. SILVA, 2004).*

*Eles usam o Kaingang o tempo todo em sala de aula e eu não entendo o que eles falam. [...] Todas estas crianças falam a língua portuguesa só que nas aulas de língua portuguesa que são diárias eles se recusam a conversar em língua portuguesa. (Depoimento professora do Pré III, SILVA, 2004,).*

*As crianças falam direto na língua deles, não existe hora e nem lugar para isso [...] geralmente a conversa é só entre eles. Com nós, professores eles falam em português, mas durante as aulas de língua portuguesa elas falam em Kaingang. (Depoimento professora 1ª série, SILVA, 2004).*

*As crianças conversam bastante entre elas na língua Kaingang e elas têm aula de Kaingang uma vez por semana. O professor de Kaingang acha muito difícil trabalhar com esta turma, porque eles não conhecem muito bem as letras, as palavras. São muito pequenos, então, [...] vão para a primeira série sem conhecer nada do Kaingang escrito. (Depoimento professora do Pré III. SILVA, 2004).*

*A aula de Kaingang deles é apenas uma vez por semana e a conversa entre eles nesta língua é bastante freqüente. [...] Os dicionários, além de poucos, estão muito fora da realidade deles porque eles não sabem nem ler e muito menos escrever em Kaingang. [...] Por isso fica muito difícil [...] a escrita é muito pouca e as aulas de Kaingang pouco resolvem, pois a gente não vê criança nenhuma conseguindo ler e escrever em Kaingang.” (Depoimento professora de 4ª série. SILVA, 2004).*

Nestas condições, as crianças desenvolveram estratégias para usar o tempo que têm que permanecer na escola. Brincam, riem e conversam bastante entre si. Fazem muito pouco do que os professores pedem ou usam tempo em demasia para fazê-lo, circulam constantemente entre a sala de aula e a sala da diretora ou secretaria para pedir materiais ou relatar algum episódio do dia. Demonstram maior interesse nas atividades com desenhos livres e músicas, as vezes realizam estas atividades cantando em Kaingang.

Existem na escola os livros didáticos distribuídos pelo governo, mas nas aulas as professoras se utilizam de materiais preparados ou adaptados por elas mesmas com o apoio do mimeógrafo. Contam pequenas histórias e lendas do folclore brasileiro (Curupira, Negrinho do



Pastoreio), escrevem partes destas no quadro, solicitam leituras individuais e coletivas, usam pequenos textos mimeografados que são distribuídos para os alunos contendo exercícios de gramática e semântica relacionadas aos temas trabalhados. Eventualmente exibem filmes ou documentários, mostram ilustrações, recortes de jornais e revistas, rótulos de produtos industrializados e excertos de textos técnicos, fazem cartazes com a participação das crianças. Existem também alguns materiais da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que são usados pelos professores, segundo eles porque as atividades nestes materiais são bem detalhadas sendo de fácil entendimento para as crianças indígenas.

Nas aulas os professores exercitam formas de cumprimento com os alunos, falam sobre bons hábitos (de higiene) e boas maneiras (pedir licença e desculpas quando necessário) e formas de se comportar em público. Incentivam os alunos a ouvirem histórias dos antigos em casa e trazerem estes relatos para a sala de aula. Solicitam desenhos de animais e objetos relacionando-os com seus respectivos nomes, promovem jogos de bingo para trabalhar os números, fazem atividades em grupos e solicitam leituras em voz alta (que na maioria das vezes eles se recusam a fazer afirmando encontrar muita dificuldade). Nos períodos que antecedem as datas comemoradas com festas, um professor se encarrega de realizar ensaios de música ou dramatização (para serem apresentadas ao público), tarefa que passou a ser atribuída ao professor indígena no ano de 2006.

O estudo de Buratto (1997) indica que o alto índice de reprovação e desistência entre as crianças na T.I. Ivaí ocorria devido à dificuldade na aprendizagem e de comunicação. No decorrer dos anos de 1990, a política educacional passou a determinar um coeficiente aceitável de reprovações impondo às escolas que os alunos façam a progressão para a próxima série mesmo sem ter desenvolvido a aprendizagem adequada diminuindo assim os índices de reprovação. Esta determinação faz com que muitos dos alunos cheguem à 4ª série sem saber ler e escrever com autonomia.

Fora da Escola, nas Terras Indígenas Ivaí e Faxinal não existem materiais de leitura. Nas cerca de 30 casas que visitamos com o intuito de investigar a presença de materiais escritos e hábitos de leitura constatamos a ausência de jornais, revistas, livros, cadernos ou qualquer outro material escrito. Perguntadas, as mães e avós nos informaram que as crianças são proibidas de trazer os materiais da escola para casa. Na escola a direção argumentou que se os cadernos e lápis forem para casa não voltam mais, ficam espalhados pelo chão, são transformados em brinquedos

pelos irmãos mais novos, vão ao fogo, sujam, molham e se perdem com facilidade. Em algumas paredes internas das casas de alvenaria, observamos a presença de escrita e desenhos, feitos pelas crianças com giz que trazem da escola.

Com pouca formação teórica e sem momentos de estudo e discussões na escola sobre a organização sócio-cultural Kaingang e o lugar ocupado pelos grupos indígenas em uma sociedade de classes, a visão de alguns professores é carregada de julgamentos de valor ou conceitos pré-estabelecidos:

*Agora que nós estamos conseguindo fazer uns virem para a escola mais limpos. Antes, do jeito que eles estavam brincando aí fora ou na casa deles, no meio do barro ou da poeira, batia o sinal eles vinham correndo e entravam na sala sem lavar nem as mãos, pegavam nos cadernos daquele jeito, não deixavam a gente nem se aproximar deles, não cumprimentavam nem permitiam gestos de carinho de nossa parte. O uniforme eles ganham e já vestem, quando chegam aqui já estão sujos. Era muito difícil para trabalhar, era um castigo ter que dar aula aqui. (professora da 4 série. T.I. Ivaí, 2002)*

*Eles são um tipo de crianças que só fazem as coisas se tiverem que receber algo em troca, ou seja, uma recompensa [...] eu trago de minha casa balas e chicletes, mostro a eles para conseguir que façam silêncio e eu possa dar minha aula. (Depoimento professora da 4ª série. SILVA, 2004).*

De forma geral, os professores consideram a aprendizagem das crianças indígenas deficitária e o ritmo delas muito lento. Dizem que são amáveis, respeitadoras e receptivas, mas afirmam que não exigem muito delas, pois sabem que são diferentes, que têm outra cultura, que enfrentam dificuldade com a língua portuguesa, que não têm o mesmo padrão de higiene dos não-índios e que, sendo índios não vão querer disputar altos cargos na cidade, pois não têm as mesmas aspirações que os brancos.

*Alguns conhecimentos que eles aprendem na educação formal eles conseguem expressar na língua indígena porque um ensina o outro. [...] Eu ainda acho que as crianças da 5ª série não entendem a gente direito, não entendem o linguajar que usamos. O que mais me impressiona de tudo isso é que elas já passaram pelo primário e tudo, porém chegam à 5ª série sem saber falar e escrever direito a língua [portuguesa], inclusive, a maioria não está alfabetizada. [...] Eles passam tanto tempo no primário e nada acontece, é como se eles não tivessem aprendido nada de português [...] eu falo, falo e falo e eles não estão nem aí para mim,*

*tenho a impressão de que eles não estão entendendo nada pois ignoram completamente o que eu explico [...]. (Depoimento, professora da 5ª série. SILVA, 2004)*

Em conversas formais – entrevistas dirigidas e questionários – os professores demonstram ter assimilado parte do discurso da nova política de educação intercultural – a descrevem como sendo uma educação que respeita o conhecimento dos índios e não impõe apenas o conhecimento dos não-índios –, mas afirmam ser muito difícil trabalhar desta forma, pois desconhecem materiais e metodologias apropriadas.

*Estamos tentando mas não sabemos ainda exatamente como fazer, conhecemos a teoria, falta conhecer melhor como é o fazer e aprofundar a prática na sala de aula. Incentivamos as crianças a trazerem informações sobre histórias e costumes deles mas é difícil... Muitas coisas que fazemos neste sentido não dão certo e temos que voltar ao tradicional. É o que tem funcionado um pouco melhor. (Professora da 5ª série. T.I. Ivaí, novembro de 2005)*

*Olha eu já fui em vários cursos em Curitiba e muitos falam para retirar a criança de dentro da sala de aula e levá-los para fora. Porém nós já tentamos fazer isso e em algumas turmas dá certo e em outras não. Então preferimos continuar do jeito que está mesmo, a maneira como os professores estão fazendo é a mais correta e a mais fácil para eles trabalharem. (Depoimento da Diretora da Escola Cacique Salvador Venhy. Silva, 2004)*

*[...] Eu tentei fazer com eles um dicionário em Kaingang, só que como eu não sei escrever em Kaingang e eles também não, eu pego e vou escrevendo da maneira que eles pronunciam. Sei que isso é errado pois a palavra em Kaingang é escrita de uma maneira e pronunciada de outra, mas se eu escrever a palavra de forma correta eles não conseguem ler; portanto, é melhor ensinar errado mesmo [...]. (Depoimento professora da 4ª série. SILVA, 2004)*

*Quando saímos com eles, até aqueles pequeninhos pegam na mão da gente para ajudar-nos a atravessar as pinguelas, subir os morros, chegar perto do rio porque achamos muito difícil. Eles andam no mato em fila com a maior facilidade. Sabem de tudo, os nomes das plantas, dos animais, das frutas, dos rios; conhecem os lugares [...] falam quase tudo em Kaingang. No outro dia, na sala de aula, tentamos registrar o que vimos, o que fizemos e não sai quase nada [...]. (Professora de 1ª a 4ª série. Terra Indígena Ivaí. Agosto de 2006)*

Uma política que prescreve, divulga e exige uma escola diversificada sem viabilizar as condições adequadas para seu possível desenvolvimento, propicia este tipo de procedimento didático que, mesmo contando com a boa vontade e o esforço dos professores, pode prejudicar radicalmente o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem das crianças. As condições de trabalho (muitos trabalham três turnos diariamente) ocasionadas pelos baixos salários e a formação rápida oferecida pelo Estado, não instrumentaliza o professor da educação básica para atividades de pesquisa relacionadas as suas atividades de ensino. Estes elementos nas escolas da sociedade envolvente propicia o uso enfático do livro didático, na escola dos índios nem isto acontece porque as crianças não são capazes de entender a língua portuguesa escrita no livro e lida pelo professor.

Os professores índios vêm, desde o início da década de 1990, fazendo apelos para que seja aumentado o espaço físico, a carga horária deles em sala de aula para poderem realizar as atividades diferenciadas (passeios, visitas, pesquisas com os idosos) recomendadas pela “nova” política educacional, bem como solicitando melhor formação acadêmica, equipamentos e material didático diversificado. *“Não tenho uma sala de aula só para trabalhar o Kaingang”*. *“Minha dificuldade é fazer os planos de aulas”*, *“o tempo para ensinar o Kaingang é muito pouco”*.

Os representantes dos núcleos de educação e secretarias, sobrecarregados de reuniões, encontros e cursos – que atendem às demandas da atual política de formação continuada – se fazem presentes nas áreas indígenas em reuniões de início e final do ano, datas comemorativas, visitas esporádicas, não existindo uma agenda específica para acompanhamento, assessoria, coordenação de projetos, estudos ou discussões com os professores e a comunidade indígena.

Por ocasião da realização do PEE – Plano Estadual de Educação no Paraná iniciado em 2003, comandado pela SEED/SUED-PR, eu e demais pesquisadores do LAEE fomos convidados pelo Núcleo de Educação de Ivaiporã – responsável pela coordenação das escolas das T.I. de Ivaí e Faxinal – a participar do Seminário Temático e contribuir com as discussões sobre educação escolar indígena. Na ocasião, os professores índios e não-índios afirmaram que nas escolas indígenas do Paraná não existem salas de aula para todos, materiais didáticos diversificados, equipamentos eletrônicos (computadores, filmadoras, máquinas fotográficas), bibliotecas, salas de vídeo, local de recreação, espaço para atividades culturais, intercâmbio com as escolas indígenas e com as escolas das cidades vizinhas às T.I.s, hora atividade para estudos em grupo e

planejamentos, equipe técnico-pedagógica com formação específica, apoio ao desenvolvimento de projetos, participação da comunidade na escola, pagamento a membros da comunidade para que possam realizar atividades na escola, ocorrem transferências arbitrárias de professores do município para ministrarem aulas nas escolas indígenas configurando uma forma de castigo, carência de cursos de formação nas áreas de antropologia, lingüística e metodologias de ensino, falta de apoio pedagógico por parte do poder público. Todas estas questões foram registradas pelos grupos de discussão, sistematizadas e encaminhadas pelos representantes do Núcleo ao governo estadual.

A discussão e aprovação do PEE, se estendeu por todo o ano de 2004 tendo sido aprovado no ano de 2005, momento em que o governo do Paraná se comprometeu com algumas das reivindicações apresentadas nos diagnósticos informando que seria criada a categoria de escola indígena e contratado maior número de professores indígenas bem como pedagogos para comporem a equipe pedagógica das escolas. No início do ano de 2006 o Estado abriu seleção pública para contratar professores substitutos e professores pedagogos por meio do PSS. Os caciques foram orientados para enviarem as documentações das pessoas que se encontravam em condições de exercer o magistério nas áreas indígenas.

Os aprovados no PSS/2006, contratados pelas prefeituras ou pelos Conselhos Indígenas, rescindiram seus contratos e foram reconduzidos ao cargo por meio de contratos temporários com o Estado celebrados no mês de maio de 2006. As escolas que apresentaram maior número de alunos puderam contratar novos professores aumentando o número de professores indígenas. Porém, no Edital N° 04/2006-DG/SEED, do Processo Seletivo, existe uma cláusula que impede a renovação do contrato por um período de dois anos, o que significa que no final do ano de 2006 todos os contratos dos professores indígenas, que foram admitidos e realizaram os cursos de formação oferecidos pelo Estado neste ano, serão rescindidos e eles ficarão, como é freqüente, sem emprego e sem remuneração por vários meses aguardando que o Estado viabilize uma nova forma de contratação.

Até o final do ano de 2005 as escolas indígenas nas quais realizamos a pesquisa não contavam com a presença de equipe pedagógica (coordenador, supervisor) e muitas ainda não têm direção; neste caso a atribuição de dirigir a escola indígena é do Secretário de Educação do município que, pela sobrecarga de atividades, a repassa ao professor que tiver maior tempo de serviço e maior formação. Este exerce a função sem receber adicional e sem ter autoridade para

tomar decisões. Na ausência de equipe pedagógica, as ações não se concentram em torno de planejamento e atividades conjuntas, os problemas não são discutidos e encaminhados coletivamente, não há coordenação para estudos em grupo. Os professores não-índios chegam à escola para cumprirem seus horários de aula existindo pouco tempo para diálogos e trocas com os professores indígenas que moram na T.I.

No Ivaí as escolas são dirigidas por professor não-índio, pertencente ao quadro de servidores da rede pública e substituído conforme a alternância do poder municipal. Devido à forma de contratação do Estado – estatutários, seletistas e substitutos – há muita rotatividade entre os professores que atuam nestas escolas. Esta rotatividade faz com que muitos professores que ministram aulas na T.I. não tenham tido nenhum contato com os documentos da “nova” política educacional e com estudos na área de antropologia e lingüística. Desta forma, o trabalho realizado na escola indígena não difere daquele que realizam nas escolas da sociedade envolvente. Este procedimento pode ser observado pelos temas e objetivos dos projetos desenvolvidos pelas escolas da T.I. Ivaí no ano de 2004/2005, conforme a Proposta Pedagógica da Escola.

<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Dia das mães</u> Duração: 15 dias	Homenagear as mães Valorizar o trabalho das mães Desenvolver a criatividade da criança Produzir textos Conhecer a vida de várias mães Produzir poesias para as mães
<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Dia dos pais</u> Duração: 1 semana	Valorização da figura paterna Desenvolver a socialização Produção de textos Estimular a expressão da linguagem oral Reconhecer as qualidades do pai Relacionar-se com a figura paterna ou ausência dela Desenvolver a criatividade da criança
<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Projeto saúde e higiene</u> Duração: 1 ano	Reconhecer a importância de cuidar de sua saúde e higiene Identificar animais nocivos à saúde do homem Reconhecer que é preciso ter cuidado com determinado alimento e situações prejudiciais à saúde Distinguir diferentes formas de prevenção de doenças Reconhecer os diversos cuidados higiênicos Desenvolver a criatividade e imaginação Desenvolver a coordenação motora através das artes Desenvolver a atenção e o raciocínio
<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Projeto Ecologia</u>	Consideração de ser parte do meio ambiente

Duração: 15 dias	Compreender que cuidar das plantas é conservar o meio ambiente em que vivemos Conscientização dos aspectos ecológicos, água, ar e solo Tornar-se agente combatedor dos efeitos nocivos ao ambiente ecológico Ampliar seu conceito de meio ambiente e ecologia Perceber a importância da participação individual e coletiva na preservação do meio ambiente Investigar atentamente o ambiente em que vive Conscientização dos danos ecológicos (poluição, desmatamento, erosão etc.)
<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Projeto Folclore:</u> Duração: 3 semanas	Conhecer o que é folclore, sua origem e resgatar a sua importância Repassar os valores culturais Desenvolver a criatividade Conhecer coisas do folclore do seu Estado Desenvolver o gosto por músicas e danças folclóricas Desenvolver a linguagem oral Desenvolver a atenção e o raciocínio Desenvolver a habilidade de pesquisar Estimular e desenvolver a imaginação e criação Valorizar a cultura popular
<b>Projeto</b>	<b>Objetivos</b>
<u>Projeto O Índio</u> Duração: 15 dias	Despertar o interesse pela cultura indígena Valorizar seus aspectos culturais Conscientização da situação do índio atualmente Desenvolver o raciocínio e atenção Reconhecer os hábitos e costumes herdados dos índios na nossa vida Comparar o modo de vida dos índios com os nossos

No ano de 2005 o curso de formação específica para os Professores do Estado foi realizado no mês de outubro, em Paranaguá-PR, quando todo o planejamento já havia sido feito e as atividades das escolas se encaminhavam para o fechamento do ano letivo. No ano seguinte houve substituição e ingresso de professores novos que planejaram sua ação pedagógica sem terem “passado” pelos cursos de formação específica que se iniciaram no mês de maio de 2006.

Observou-se também que fatores relacionados à política dos índios (organização política, faccionalismo), à política indigenista (transferências de famílias para outras áreas durante o período letivo) e à política partidária municipal interferem na aprendizagem das crianças e na continuidade dos estudos. A T.I. Ivaí está sem chefe de Posto desde o início do ano de 2003; de lá para cá houve vários conflitos e trocas de liderança. Nestes períodos a escola funciona precariamente, algumas famílias não mandam seus filhos para a escola e os professores não-índios não sentem segurança para entrar na área.

As transferências ou expulsão de grupos para outras Terras promovem rupturas bruscas entre as famílias fazendo com que algumas crianças, embora constem nas listas de matrículas, ingressem em escolas de diferentes T.I.s no decorrer do ano ou desistam de frequentá-las, “perdendo o ano”. Em períodos de eleições municipais o assédio dos partidos políticos aos

indígenas, que em um município pequeno representa uma boa parcela de eleitores, explicita os conflitos entre diferentes grupos familiares causando ou aprofundando disputas que são vividas pelas crianças em suas casas e nos espaços institucionais e expressadas na escola quando se juntam. Mães Kaingang demonstram ter muito receio de brigas – por isso, em momentos muito conflituosos não permitem que seus filhos freqüentem as aulas –, pois este é o principal espaço na área em que crianças de grupos familiares diferentes se relacionam diariamente.

Não há estudos antropológicos que evidenciem como o faccionalismo e a exogamia Kaingang influencia nas práticas escolares, na relação dos alunos em sala de aula, na aprendizagem, na relação dos professores indígenas entre si. No interior da escola, em momentos conflituosos, os professores índios silenciam, os não índios procuram controlar as situações e não permitir atitudes de “violência”, mas, por inabilidade, formação deficiente ou desconhecimento da organização sócio-cultural do grupo, nem sempre conduzem os acontecimentos da maneira mais adequada e algumas situações geradas no interior da escola são resolvidas depois, fora do horário de aula, podendo resultar em prejuízo de alguns, desistência ou impossibilidade de alunos em continuar freqüentando a instituição.

Foi-nos relatado um episódio em que um jovem estudante, casado, considerado “bom aluno”, fez uma brincadeira, em Kaingang, sobre os atributos físicos da professora em sala de aula. Esta não entendeu, mas percebeu o tom e persuadiu uma menina a traduzir o que havia sido dito. De posse da “frase”, a professora repreendeu o aluno e levou o caso à direção. O aluno pediu desculpas e a questão foi resolvida no âmbito da escola. No dia seguinte a autora da tradução aparentava traços de agressão tendo sido surrada a caminho de casa. O caso adquiriu proporções entre grupos familiares<sup>194</sup> resultando em agressões físicas, mudança de área, rupturas familiares e desistência de alguns jovens em freqüentar a escola demonstrando que a falta de uma ação coordenada dos assuntos relacionados aos problemas gerados pelo contato e às instituições instaladas na área podem resultar em prejuízo para o grupo.

---

<sup>194</sup> Acreditamos que, pelos mecanismos internos de controle social, os pais evitem interferir diretamente nestas questões sob o risco de que episódios envolvendo as crianças ganhem uma dimensão de difícil controle entre os grupos familiares. Preferem, nestas situações, aguardar uma solução institucional ou afastar os filhos da escola por alguns meses. Fora da escola os pequenos Kaingang do Ivaí se relacionam em grupos compostos por irmãos e primos, perambulam pelas trilhas nestes grupos, brincam, coletam frutas, tomam banhos nos rios e evitam confrontos com as crianças de outros grupos “*porque sempre sai briga*”. As “brigas” ocorridas entre primos e irmãos não são consideradas e nem mencionadas pelas mães. Os pequenos apanham, choram, são carregados e cuidados pelos irmãos e primos mais velhos enquanto as mães realizam as atividades domésticas, o artesanato e saem para vendê-lo nas cidades.



### **6.2.2 A escola Cacique Antonio Tyntynh na T.I. Faxinal**

*O Livro de Inventário* (1979) existente na Sede do Posto da FUNAI mostra que em 1940 as crianças da T.I. Faxinal estudavam em uma escola rural construída em 1940, chamada Escola General Rabelo. Em 1970 foi mudada a Sede do Posto e construída uma escola específica para os índios no centro da aldeia. Desde o final da década de 1970 a escola conta com professor indígena, tendo sido o primeiro o Sr. Arnaldo Peny André. Em 1982 a escola recebe reconhecimento oficial e é renomeada passando a se chamar Escola Rural Cacique Antonio Tyntynh que funcionava com turma multisseriada.

Em 1996 foi inaugurada a nova escola de alvenaria com três salas de aula, secretaria, banheiros, cozinha, refeitório, despensa e área coberta, que passou a ser chamada Escola Rural Municipal Indígena Cacique Antonio Tyntynh. No ano de 2004 esta instituição atendia cento e seis crianças de Educação Infantil a 4ª série tendo um professor índio, cinco professoras não-índias, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais. Esta escola não tem direção e nem equipe pedagógica; quem responde institucionalmente por ela é a professora Tereza Schactae, funcionária da FUNAI com 23 anos de serviço na área. No ano de 2006 foi contratada pelo PSS uma supervisora educacional para atuar na escola e um professor bilíngüe que exerce a função de “auxiliar de sala”.

No final do ano letivo de 2004, após um acirrado período de disputas na eleição municipal, o professor indígena que dava aulas na escola há dezessete anos, pertencente a um grupo familiar de oposição ao cacique, foi transferido para outra Terra Indígena. A professora Maria da Luz P. André pertencente ao grupo familiar do primeiro professor indígena da área de Faxinal que havia ministrado aulas de Kaingang na escola no início dos anos de 1980 foi chamada a residir na área novamente e a reassumir o cargo de professora.

Nesta T.I. todas as crianças falam a língua materna e, quando pequenas (quatro a sete anos), mesmo entendendo o português, só se expressam em Kaingang. Por deliberação do cacique, com anuência da professora responsável pela escola, são alfabetizadas em português. Na educação Infantil (Pré II e Pré III) as crianças têm contato com o Kaingang na escola por meio da oralidade. Brincadeiras (bingo, jogos, hino nacional que a professora traduz para o Kaingang), porém não se trabalha a escrita na língua materna com as crianças pequenas. Nesta escola, os

alunos da 1ª série lêem pequenos textos e escrevem em português com fluência. A partir da 3ª série do Ensino Fundamental as crianças começam a ter contato com o Kaingang escrito. O planejamento das atividades do professor indígena é feito em conjunto com os demais professores, segue o mesmo padrão didático (geralmente o professor índio traduz o plano de aula e trabalha com as crianças) e é também acompanhado pelo cacique.

Nesta escola não existem materiais específicos em Kaingang em quantidade adequada à professora e alunos. O material que tem o maior número de exemplares disponíveis é o dicionário, os evangelhos e o Novo Testamento traduzido pelo SIL. Os textos trabalhados pela professora indígena em sala de aula são traduções feitas por ela de textos em português, discutidos e selecionados em reuniões de planejamento. Os demais professores utilizam vários livros e coleções didáticas, apostilas e livros de literatura distribuídos pelo Estado.

Os professores afirmam que a maior dificuldade encontrada é a ausência de textos informativos sobre a História da aldeia afirmando que só conseguem trabalhar este item do currículo com muito planejamento e “*através de muita pesquisa*”. Nesta escola também são feitos vários “projetinhos” que procuram envolver os alunos em atividades “diferenciadas”. Alguns destes “projetinhos” que nos foram disponibilizados pela professora Tereza Schactae têm como tema: a água, as verminoses, o meio ambiente e o folclore.

Na T.I. Faxinal existem muitas narrativas, vários mitos que são conhecidos por todos e contados por alguns nos contextos domésticos nos quais as crianças os ouvem repetidas vezes. Mas quando perguntadas na escola sobre como viviam seus avós e seus parentes mais antigos, as crianças riem, silenciam ou dizem que não sabem.

*No Faxinal [em 1981] os índios Kaingang não tinham mistura com outra gente, quer dizer, não tinha mestiçagem, era o Kaingang ainda dormindo pertinho do seu fogo, o Kaingang puro como se diz. (Depoimento de Dário Moura, Chefe do Posto da FUNAI na T.I. Faxinal. Entrevista. LAEE. Maringá. 2002)*

Os relatos do chefe do Posto da FUNAI que trabalha há 35 anos com os Kaingang, sendo 25 na T.I. Faxinal como técnico indigenista e 10 (de 1971 a 1981) na T.I. Apucarantina como professor, tendo se interessado em investigar, observar, conhecer, registrar e “ajudar a reviver” alguns elementos dos conhecimentos tradicionais, revelam que não é fácil compreender as tradições deste povo e trabalhar com elas na escola. Algumas questões em seu relato são

importantes para se pensar a proposta da produção e disseminação dos conhecimentos tradicionais entre os Kaingang.

*Então, numa determinada época existia uma velhinha. Esta velha pertencia ao Posto São Jerônimo da Serra, Barão de Antonina, que foi residir no Posto de Apucarantina. Provavelmente ela deveria ter em torno de 70, 80 anos ou mais. Quem é que sabe? Naquela época não tinha registros que comprovassem a idade dela. Mas fisicamente podia se notar. E ela ficou muito fraca, doente e foi acolhida na enfermaria do posto onde as atendentes de enfermagem davam assistência a ela. Porque a própria família às vezes ia vender artesanato e ela ficava muito abandonada e doente. Então quando eu descia [...] tinha que passar em frente a esta enfermaria várias vezes por dia porque minha casa ficava abaixo da enfermaria e a escola em cima, onde eu trabalhava. Então, mais ou menos 6 horas quando eu descia, ela estava cantando em Kaingang e eu parava e ficava ouvindo. É uma pena porque naquela época eu não tinha um gravador para poder gravar. Então perguntava para os demais índios, para os mais novos, porque ela canta assim? O que é essa cantiga dela? O que significa? Eles não falavam; “Nós não sabemos, essa é dos antigos, não sabemos os significado.” Mas como ela se expressava em português, mais ou menos dava para mim entender, aí eu mesmo sentava perto dela e ficava conversando e perguntei a ela: “Pra quê?” Então ela disse: “No tempo da vovó, da mamãe, aqui era todo índio, não existia branco”, ela dizia, quando o índio está para morrer ele sabe, o índio, quando não agüenta muito tempo e que não tem cura mais porque os pajés já não tem remédio para ele. “Então essa cantiga minha é de despedida. Eu não vou ver mais meus filhos, meus netos.” Então era uma despedida. Ela cantava se despedindo da natureza, de tudo o que ela viveu. Então esse foi um dos fatos que muito me chamou a atenção. (Depoimento de Dário Moura, Chefe do Posto da FUNAI na T.I. Faxinal. Entrevista. LAEE. Maringá. 2002. Grifo nosso).*

Mesmo para aqueles que sabem falar a língua, mas que não viveram determinadas tradições, os conhecimentos por ela veiculados não lhes são acessíveis ou eles não estão autorizados a revelar.

*Depois, dali mais um ano ou dois anos, coincidiu, foi uma coincidência de morrer 3 índios na mesma semana. Inclusive um índio sadio de trinta e poucos anos, acharam morto dentro de casa, não era bebida, ninguém sabe porque morreu. Logo em seguida uma criança morreu, depois morreu outro. Quando fui descendo [...] notei que cada casa, cada porta, cada janela tinha um ramo pendurado para baixo. Todas aquelas casas tinham um ramo. E eu sempre naquela pergunta: por quê. Por que isso? O que significa isso? Então foi difícil descobrir o por quê. Aí eu tinha uma aluna, que essa aluna hoje é a esposa do Manuelzinho, a Jandira,*

[ambos são professores atualmente na T.I. Apucarantina, mas o professor Manuelzinho foi contratado pela FUNAI em 1982 como monitor bilíngüe] *ela vivia dentro da minha casa, sabe, dormia, comia, ajudava em casa e depois ia pra aula junto. Era uma menina bem dedicada mesmo. Ela já estava na 4ª série, não foi fácil. Eles pensam, têm medo da repreensão talvez, a liderança dos próprios pais. Aí ela disse assim: “Este ramo aqui...” e eu não me lembro muito bem, mas acho que era da gabioba, “...este ramo, quando os kuiã mandam colocar é para espantar o espírito mau porque está matando os índios. Se nós colocarmos em todas as casas não vai mais morrer índio este ano, ninguém.” E coincidência ou não, crença ou não, felizmente não morreu mesmo. Eu não me lembro quantos dias permaneceu aqueles galhos nas portas. [...] Passaram 10 anos e eu vim para Cândido de Abreu [T.I. Faxinal] . Eu fui transferido não como professor mas já como chefe do posto, técnico em indigenista. Só que eu tinha sempre um objetivo. Eu ficaria frustrado se eu passasse todo o meu trabalho, a parte da minha vida ali, e não conseguisse ver, assistir, a dança do kiki. O Apucarantina não fazia mais, aqueles velhos já não sabiam ou, na realidade, não tinham como preparar o kiki também. São dificuldades se conseguir a bebida, de fazer tudo. Não é como na época que tinha toda a vegetação exposta, era fácil de conseguir. Então hoje é uma dificuldade. Aí eu fui fazendo um levantamento, eu cheguei em 1981 e comecei a perguntar quem algum dia viu ou sabia o que era ou o que foi o kiki. Nós tínhamos um índio por nome de Chiquinho Otanásio. Ele e a velhinha dele disseram: “Nós sabemos. Nós já dançávamos quando éramos crianças, quando éramos mocinhos. Era nossa festa, era o batizado das marcas, na época era a comemoração dos nossos mortos.” Aí veio o questionamento, como preparar? Como fazer? Perguntando a eles nomes de outros índios de outras áreas. Todos de idade já, 70, 80 anos ou mais. “É, lá tem...”, “Aquele sabe”, “Meu primo...” Porque o índio é assim, quando ele considera muito e gosta muito do outro, geralmente ele fala que é primo, irmão. Aí eu fui atrás, como preparar a bebida com eles. No que eu poderia preparar, quer dizer, eles prepararem a bebida, e eu só dava subsídio. Aonde preparar, como preparar, como buscar. Então eles toparam. E naquela época tinha uma índia que já tinha participado de vários kikis em Chapecó. Ela era uma índia de Palmas, está faltando a foto dela aqui [se referindo as fotos existentes no Posto da FUNAI retratando o ritual] porque ela saiu muito bem na foto, por nome de Sebastiana Veri André, então eu consegui reunir este pessoal lá do Ivaí, os meus dali e mais esta de Palmas e saiu o kiki. Para mim foi muito gratificante! Muito gratificante, por quê? Eu não entendia nada, nem a posição que eles colocavam o fogo. Eles fizeram com gripas de pinheiro, só de pinheiro, nascente, poente. A dança deles em volta. Inclusive a juventude, os adolescentes, não sabiam o que eles cantavam. Eles participaram na dança instruídos por eles (pelos velhos) mas não sabiam o que eles estavam cantando porque eles nunca tinham visto. Então foi muito bom. Aí eu não consegui mais porque os velhinhos começaram a ficar muito debilitados e doentes. E eu não pude levar, o que eu queria fazer na realidade era ajudar renascer esse ritual tão importante na vida deles. Porque ali eles estão comemorando quantas coisas? Eles comemoram o sol, eles comemoram a natureza que era o pinheiro que é fundamental na vida deles, o pinhão. Na época, os Postos*

*tinham pinheirais, os mortos deles, até as marcas do batizado, o kamé, o kairu. Eles batizaram na hora do fogo, o pessoal todo lá da aldeia. . (Depoimento de Dário Moura, Chefe do Posto da FUNAI na T.I. Faxinal. Entrevista. LAEE. Maringá. 2002)*

Este chefe do Posto da FUNAI, trabalha em conjunto com o cacique e demais lideranças apoiando também as iniciativas de pesquisa dos professores da escola. Existem no Faxinal algumas famílias que moram distante do Posto, organizam suas roças de maneira tradicional, vendem o excedente, compram o que necessitam, não moram nas casas construídas pelo governo e praticam a medicina tradicional. Estas famílias, porém, não revelam estes conhecimentos aos professores da escola (seja ele índio ou não índio), são amáveis em responder.

*A roça ta ai, vai estudá que jeito que é? [...] é do jeito dos antigo, os novo não querem saber mais, mas quando acaba o feijão deles eles vem tudo aqui comprá de mim porque eu planto bastante e tenho no ano inteiro [...] eles não sabe faze pra mostra lá [na escola] que jeito que é. Precisa de muito trabalho. Eu to velho e tenho que contratá os camaradas pra ajudá. (Sr Antonio e Dna Senhora. T.I. Faxinal, junho 2006)*

Mesmo um jovem professor pertencente ao grupo familiar deste casal de “índios antigos” como são chamados no Faxinal, e que ensaia um grupo de dança formado por jovens índios da T.I. Faxinal, informou-nos que seus avós não lhe revelam seus conhecimentos.

Nunca existiu na T.I. nenhum projeto<sup>195</sup> de pesquisa com apoio institucional que visasse levantar informações, colher relatos, promover a participação dos *kofá*, velhos ou outros membros da comunidade nos projetos escolares. Os “projetinhos” são realizados por iniciativa dos professores, que, sem apoio institucional, necessitam muita força de vontade e desprendimento pessoal para que os mesmos se realizem.

---

<sup>195</sup> Os projetos institucionais realizados na T.I. Faxinal, conduzidos por pesquisadores do LAEE/UEM, financiados com verbas federais, demonstrou, no período 2003/2005, um resultado satisfatório. Um deles (Convênio 929/2004 FUNASA), organizado por uma equipe de pesquisadores da área de parasitologia, enfermagem, antropologia e educação sobre presença e controle de doenças parasitológicas entre o grupo, contou com a ação coordenada do chefe do Posto da FUNAI, cacique, lideranças, professores, agente de saúde da FUNASA, grupos familiares e alunos da escola Cacique Antonio Tyhntyn. As amostras coletadas após as atividades do projeto – palestras, visitas às residências, conversas com as lideranças, contratação de monitores indígenas (remunerados), atividades na escola e produção de Caderno Bilingüe de Apoio Pedagógico – demonstraram uma significativa diminuição de índices de contaminação humana por parasitas na área.

### 6.3 A escola para os Guarani Nhandewa no Paraná

Os Guarani Nhandewa do Laranjinha , Pinhalzinho e Posto Velho afirmam a importância da escola como um espaço de aprendizagem e relacionamento com o poder público indispensável para a conjuntura em que vivem na atualidade. Para eles a escola tem a função de ensinar os conhecimentos científicos e ajudar as crianças a ter melhores oportunidades no futuro. Professores, lideranças políticas e religiosas deixaram claro que os conhecimentos adquiridos sobre o mundo dos não-índios são muito importantes para os grupos. Os conhecimentos adquiridos via escola pelo Guarani, segundo Mura (2003, p.128), “serão postos à disposição no interior dos grupos macro-familiares, onde serão julgados, hierarquizados e socialmente distribuídos” demonstrando que entre os Guarani não há qualquer tabu na adoção de diversos elementos como bens de consumo, língua, atividades econômicas, educação formal, entre outros.

Meliá (1979), ao falar sobre o tema afirma que a escola e a escrita se colocam para este povo como uma necessidade e uma conquista. Por meio da escola os grupos indígenas podem dominar uma técnica a mais que pertence ao civilizado, defender-se contra a exploração nos cálculos salariais quando prestam serviços, defender a terra com instrumentos jurídicos próprios , dar seguimento aos estudos depois de passarem pelas escolas das Terras Indígenas, terem mais prestígio frente ao mundo dos não-índios e, em decorrência disso, serem tratados de forma mais equilibrada, poder escrever as próprias tradições e aproveitar o que foi escrito sobre eles.

Assim como os Kaingang, os Guarani sabem que o papel atribuído pela política educacional ao monitor bilíngüe é o ensino da língua materna àqueles grupos que tem o português como primeira língua e o ensino do português entre os grupos cujas crianças em idade escolar só falam a língua indígena.

*É importante que eu continue professor da minha tribo para que a criança e a minha comunidade continue falando a língua Guarani. [...] A cultura Guarani até hoje está sendo praticada pela própria tribo, eu acho que no Brasil inteiro só o Guarani até hoje continua sua religião, ainda fala na sua língua, porque eu me lembro quando eu era criança, quando eu com 14 ou 15 anos nem sabia falar em português, minha comunidade era isolada não tinha a assistência de saúde, nem a escola para as crianças estudar. Até agora a maior parte da minha comunidade, mais o pessoal mais idoso, não fala na língua portuguesa até hoje. Eu acho que a criança que está estudando agora, hoje essa criança vai aprender a língua portuguesa, é o direito de qualquer povo de estudar, porque assim*

*a comunidade e o povo vai saber chegar a discutir qualquer direito que o povo indígena tiver na lei, na constituição...* (Depoimento de Teodoro Alves. Cacique e monitor bilíngüe Guarani na T.I. Ocoy. MOTA, 2000, p.30)

*Para as crianças aprender e poder ter um futuro melhor. Mas, a escola tem que melhorar no ensino das crianças, antes a gente aprendia melhor, eu estudei aqui, só tinha uma professora e a gente aprendia bem, hoje as crianças estão na quarta série, tem várias professoras e não sabem ler nem escrever direito.* (Mãe Guarani, membro da Associação de Mulheres da Terra Indígena Laranjinha, outubro de 2005).

*As professoras são boas, nos últimos anos melhorou o prédio e a merenda mas o ensino é fraco, falta materiais e também material específico.* (Mãe Guarani, membro da Associação das Mulheres da Terra Indígena Laranjinha, outubro de 2005).

*É importante a escola sim, as crianças têm que aprender, tem que ir pra frente, tem que conhecer também a linguagem, se ficar parados não vamos conseguir nada.* (Marcio Lourenço. Cacique da Terra Indígena Laranjinha, janeiro de 2006).

*A escola é bom para manter a cultura do índio. Hoje isto faz falta pra gente. É importante que as crianças tenham conhecimento de como foi no passado, mas só que não tem livro, os que lembram são pouco, então é difícil né?*(Mãe Guarani. T.I. Laranjinha, outubro 2005)

Entre os Guarani Nhandewa do Paraná, são pouquíssimas as pessoas que falam na linguagem (língua Guarani). No Laranjinha apenas sete pessoas (com a faixa etária de 45 e 70 anos) se declararam falantes da língua, os demais afirmam conhecer algumas palavras mas não saber falar<sup>196</sup>. Os que se declararam falantes, raramente se expressam nesta língua em seu cotidiano. As crianças e jovens não falam Guarani, conhecem apenas algumas palavras mas não conseguem utilizá-las em conversas com os falantes. Várias tentativas já foram feitas no sentido de reaprender e reutilizar a língua materna entre o grupo. Recentemente um professor Nhandewa que fala, lê e escreve na língua por ter sido criado pela avó que morava na T.I. Araribá (atualmente Terra Indígena Curt Nimuendaju), município de Bauru-SP, preparou material e organizou um curso de Guarani Nhandewa que ministrava na Escola Cacique Tudja Nhanderu no

<sup>196</sup> O estudo de Barros (2003, p.34) confirma que apenas algumas pessoas da geração mais velha do grupo falam Guarani atualmente. “Em várias ocasiões pude perceber que o uso da língua Guarani está associado a determinados tipos de assuntos e situações. Quando um grupo de velhos, por exemplo, começa a falar guarani entre si, toda a postura e gestos das pessoas se modificam. Essas conversas geralmente estão associadas a lembranças e comentários de antigamente: fatos passados, histórias que os pais contavam para eles, anedotas etc”.

período noturno no qual freqüentaram vários membros dos diferentes grupos familiares. Perguntado sobre esta iniciativa o professor nos informou. “Começamos com uns 30 e depois ficamos com menos. Uns iam desistindo. Quem teve interesse aprendeu. Os que aprenderam são os que vieram para retomar esta Terra [Posto Velho]”.

Apesar de algumas falas contemplarem o discurso da escola como local de aprendizagem da língua e revitalização das tradições, evidencia-se a aspiração do grupo em adquirir, via escola, os conhecimentos que eles não conseguem gerar por meio da cultura Nhandewa.

*Tem que ter escola para aprender o que vão precisar para viver no mundo, se ficar só entre nós, com o nosso conhecimento não vai dar, vão sofrer igual nós sofremos. Nosso conhecimento e a linguagem quando usava é só entre nós mesmo e agora quase não usa mais, já pegou o outro. Essa aqui é [armadilha] para pegar tatu, ele entra aqui e fica preso... Eu usava muito, fazia muito, agora é menos. Falá o nome [na escola], fala mundéu, escreve, explica como que é, como que faz, como que põe, tem que ser bem no lugar... Mas só aprende se quiser. Ai sabe na linguagem um pouco mas não pra falá. Agora é assim, desse jeito que tá tudo aí...[desmatado] Esse aqui quase não usa. (Sr. Bertolino liderança política [á foi cacique], religiosa [foi o último rezador a se converter ao protestantismo em 1991] e ex-professor na T.I. Laranjinha, novembro 2005.)*

*[...] o branco, ele discrimina o índio por causa de não ter estudo no passado, a discriminação aumenta e a partir do momento que o índio entra numa escola, ele é reconhecido também, porque o branco sabe que o que manda é o discurso, então por isso hoje, as áreas indígenas como elas tá mais próximo da cidade, tá próximo não porque o índio quer, mas porque o branco foi chegando, não tem como, então o índio estudando, ele vai ter autonomia para conversar, porque senão a discriminação vai continuar sempre assim, e eu acredito que no futuro, a população indígena vai ter discriminação, mas vai ser menos, vai diminuindo aos poucos [...] O índio não vai mais lutar com o branco com arco e flecha, isso não resolve, entendeu? Hoje o que manda, o branco sabe disso muito bem, o que manda é o discurso, e o índio também tem que aprender o discurso, e aprendendo o discurso você luta contra o branco. [...] então o índio tem que mostrar a capacidade que ele tem, para que o branco comece a ver as histórias indígenas, a ver desenhistas indígenas, a ver médicos também indígenas no futuro, para que o índio esteja também no meio deles, porque o que acontece [...] é que o branco vivia brigando com o índio e o índio correndo (Depoimento de Olívio Jekupe. Ex-professor da T.I. Laranjinha, MOTA, 2000, p.21)*



A história dos Guarani Nhandewa no Paraná em relação à política educacional denuncia o descaso com que foram tratados estes grupos, por serem pouco numerosos<sup>197</sup>, nos diversos projetos educacionais. Esta parcialidade não tem dicionário ou gramática específicos e até o ano de 2002 não existia nenhum material escrito em seu dialeto e disponível para ser utilizado na escola. O NEI/PR não deu tratamento diferenciado às etnias indígenas do Estado. Nos anos de 1990, a formação dos professores Guarani foi feita juntamente com os professores Kaingang. Não foi realizado nenhum estudo que verificasse a questão das parcialidades Guarani (Mbyá, Kaiowa, Nhandewa) existentes no Paraná, das relações inter-grupais (Guarani, Kaingang, Xetá) colocados para viver na mesma T.I. e as conseqüências destes elementos no processo de escolarização.

O material didático organizado pelo Conselho Indígena e patrocinado pelo NEI para os Guarani, em 1997 foi escrito no dialeto Mbya.

*Não trabalho com o que tem na escola porque é outra língua não dá certo com o nosso que é Nhandewa. Daí eles não se interessam. Não tem como a gente tá usando aqui porque as próprias pessoas que conhece vão falar que está errado. Se não fizer no Nhandewa vai acabar porque daí vamos ter que seguir o do outro. (Professora bilíngüe. Terra Indígena Laranjinha, março de 2006)*

Durante muitos anos os professores Guarani alertaram sobre a dificuldade que tinham com uma política que desconsiderou as especificidades existentes entre as parcialidades e etnias no Paraná.

Muitas vezes falamos que era difícil aprender sobre Kaingang para ensinar com crianças no Guarani. Mesmo que em algum lugar eles estão junto, é cultura diferente, religião diferente. Na escola que tão junto, na mesma sala, é difícil de um professor índio ensinar nas duas línguas [Guarani e Kaingang]. O governo viu que tem que ser do outro jeito agora, [2005] e daí nós estamos estudando no magistério com os outros Guarani em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Lá trocamos experiências com outros professores Guarani mais velhos, aprendemos histórias, pegamos o que eles tem que pode ajudar aqui, vemos o jeito da escrita nossa e comparamos com os outros aí vamos aprendendo sempre. (Professor Guarani da T.I. Laranjinha, novembro 2005)

---

<sup>197</sup> Tanto os relatos de Curt Nimuendaju feitos no início do século XX, como os estudos de Tommasino (2002) demonstram que o violento processo vivido pelos Guarani a partir da colonização levou a depopulação e profundas mudanças nestes grupos causados pela fome, pelas sucessivas epidemias e em choques com brancos ou Kaingang da região.

No decorrer da década de 1990 o missionário do SIL Robert Dooley que tem sua atuação no Paraná junto aos Guarani Mbya da T.I. Rio das Cobras, coletou relatos entre os falantes da língua materna no Laranjinha e elaborou um material “experimental” com a ajuda de monitores Guarani Mbya do Rio das Cobras. O material intitula-se *Histórias dos Nhandéva Guarani*, contém relatos e histórias contadas por moradores antigos e teve uma circulação restrita. Há também um trabalho lingüístico feito pelo SIL<sup>198</sup>, intitulado *Apontamentos preliminares sobre Nhandeva Guarani contemporâneo* (Arquivo Lingüístico n. 197), realizado no mesmo período. Comparada a grafia do Guarani destes materiais com a grafia do Material elaborado por pesquisadores da UNICAMP<sup>199</sup> junto aos Nhandewa do Araribá e a escrita dos professores Nhandewa do Laranjinha e Posto Velho verifica-se que não são coincidentes. O estudo de Costa (2003) mostra que

[...] as diferenças dialetais que identificam os Nhandewa-Guarani de São Paulo e norte do Paraná se devem, principalmente, a dois fatores: às migrações – que resultaram em um “isolamento” em relação aos outros povos Nhandewa, o que certamente, acarreta mudanças dialetais – e à miscigenação com outros Nhandewa (Oguauívas, Tañyguás), outras etnias indígenas e também com os não-índios [...]. (COSTA, 2003, p.41)

Além desta ausência de padronização da escrita Nhandewa, existe ainda a diferença entre os dialetos falados pelas parcialidades Guarani.

Ao grupo Nhandewa (também chamado Ava-Katú-Éte) pertencem os Nhandewa-Guarani de São Paulo e norte do Paraná, grupo que se considera uma unidade étnica e dialetal. Distinguem-se, lingüística e culturalmente, dos grupos falantes dos dialetos ‘principais’ do Guarani no Brasil (Mbyá, Kaiowa e Avanheém); são igualmente distintos de outros grupos Nhandewa de outras regiões do Brasil, como os que habitam a região do rio Ocoy e do Rio das Cobras (PR) e rio Iguatemi (MS) de onde

<sup>198</sup> Em 1997 o Estado aprovou a elaboração de uma material com a organização e assistência lingüística do missionário Robert Dooley do SIL. *Vocabulário Guarani-Português*. Comissão editorial: Arlindo Tupã Veríssimo, Nelson Florentino, Sebastião Poty Veríssimo. Patrocínio: Secretaria de Educação do Estado de Paraná. Colaboração: Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) de PR, Administração Regional da FUNAI de Guarapuava, Missão de Cristianismo Decidido e SIL. Pelos professores bilíngües que participaram da organização da obra, supomos que a escrita adotada tenha sido a da parcialidade Mbya. Não encontramos este material em nenhuma das escolas nas quais fizemos o levantamento (T.I. Laranjinha, Pinhalzinho e Posto Velho). O professor Claudinei Ribeiro Alves que é o representante dos professores Guarani do Paraná junto à Secretaria de Educação nos informou, em 2006, que em um dos cursos que fez ouviu falar deste dicionário mas não o recebeu ainda.

<sup>199</sup> Trata-se do livro Nhandewa-Rupi nhande aywu ägwã (para falarmos na nossa língua) elaborado por professores Nhandewa com assessoria lingüística de Wilmar D’Angelis e Consuelo P.G.Costa, publicado pelo MEC/SEF em 2002.

partiram, a quase dois séculos, os grupos que viriam a formar as aldeias aqui consideradas. (COSTA, 2003, p.7)

Uma professora da escola do Laranjinha afirmou-me que a língua dos Guarani Nhandewa é a mais original, porque descende direto do Guarani antigo, e bastante diferente da língua falada pelos Guarani Mbya ou Guarani Kaiowa.

*Aqui na escola quando teve professor que falava outra língua [Mbya ou Kaiowa] as pessoas mais velhas que entendem, falavam que isto não pode, confunde a criança se misturar. É outro jeito de falar e de escrever na linguagem. Quando mistura, na escrita elas não aprendem e se elas aprender o diferente vão perder a nossa. Ó, panela nós falamos djapepo eles [os Mbya] falam só pepo, arco nós falamos gwyrapa, eles falam apa, esse cocar nós falamos kangwaa, eles falam akã, cachorro nós falamos kaxuru, eles falam jagua, jagua pra nós já é onça... Então é diferente mesmo. Se fizer um dicionário só, como eles [o pessoal da Secretaria de Educação e seus assessores] querem, aqui não vai poder usar, se usar o nosso jeito vai perder [...] (Professora Guarani Nhandewa da T.I. Laranjinha. Março de 2006)*

Nos anos de 1970/1980 a formação dos professores Nhandewa bem como dos demais grupos Guarani no Paraná foi realizada pelo SIL. Alguns freqüentaram a Escola Clara Camarão (WIESEMANN, 1991), junto com os Kaingang e outros realizaram cursos em Rio das Cobras, local onde o SIL instalou sua base no Paraná. Quando a Escola Clara Camarão foi fechada, Kaingang e Guarani passaram a realizar cursos no Rio das Cobras.

O depoimento da uma das mais antigas professoras da T.I. Laranjinha, colhido por Pieruccini (2002, p. 32) mostra como foi a política de escolha e formação dos professores no Estado

*Na verdade eu não tenho nenhum grau de formação; a minha entrada como monitora foi até, a gente pode dizer, uma grande sorte, porque na época eles estavam escolhendo os monitores aqui no norte [...] do Paraná, colocaram meu nome e mandaram para Brasília, sem o meu consentimento, sem saber se eu queria ou não, vieram aqui e somente me participaram: O nome da senhora já foi para Brasília e a senhora vai fazer um curso de monitoria lá no Rio das Cobras, durante três meses. Eu disse: Olha, eu poderia dizer no momento que eu não vim para isso, eu não queria fazer nada, eu vim pra ficar junto com meu povo, mas como há necessidade, acho que ninguém mais fala o Guarani, então vou.*

No início da década de 1980, Dona Laura que já havia morado na T.I. Laranjinha retornou de São Paulo com sua família para residir nesta Terra. Sabendo falar o Guarani Nhandewa (por ter vivido no Araribá), após o curso de formação de três meses realizado na T.I. Rio das Cobras, com o “Pastor Reginaldo”, atuou na escola cacique Tudja Nhanderu de 1986 a 1992 quando um acontecimento relacionado à área de saúde envolvendo um membro de seu grupo doméstico, adquiriu grandes proporções políticas ocasionando uma mudança interna na correlação de poder entre seu grupo familiar e outro grupo residente na área, tendo forçado parte de sua família a retornar a São Paulo e ela a deixar o trabalho na escola, sair da área e mudar-se para o município de Santa Amélia.

Antes de Dona Laura, havia ministrado aulas na escola do Laranjinha o professor Arlindo Tupã Veríssimo, Guarani Mbya, que atualmente é professor no Rio das Cobras, participa de uma ONG<sup>200</sup> criada pelo SIL e é autor de vários livros de alfabetização com assessoria de membros desta missão. Emiliano Medina ou (Idenfonso Medina Vogarim), como consta em seus documentos é Guarani Kaiowa e também foi professor na T.I. Laranjinha, mudou-se para a T.I. Apucarantina e atualmente é professor bilíngüe na T.I. Pinhalzinho.

Em 1999 foi chamado o professor Olívio Jekupe, Guarani Kaiowa, estudante de Filosofia na USP, autor de vários livros publicados por diferentes editoras, para assumir o cargo de monitor bilíngüe na Escola Cacique Tudjá Nhanderu. Segundo informantes da T.I. Laranjinha, por pertencer a grupo Guarani diferente o costume e a linguagem usada por ele na escola era diferente por isso as crianças não aprenderam. Segundo o professor Olívio, o fato de a “comunidade” viver de forma muito diferente e ter “perdido a língua”, foi difícil para ele se adaptar.

*[...] aqui próximo do norte não tem outra área indígena mais tradicional, mas a gente vai ficar ali por enquanto, porque eu sei que desde quando eu estava fazendo faculdade, antes, eu já discutia essa questão do resgate e hoje eu estou tendo uma prática de resgate e também vivendo lá dentro, porque se a gente não se preocupar nessa coisa de resgate, no futuro vai*

---

<sup>200</sup> Na página do Instituto Socioambiental consta que a Associação Mundo Indígena é uma associação civil sem fins lucrativos, de caráter educacional e assistencial, com sede em Laranjeiras do Sul Paraná e trabalha com os Guarani. Não constam informações de que esta ONG foi organizada e é conduzida por missionários evangélicos. O fato de ter entre seus membros representantes indígenas lhe confere legitimidade associativa. No endereço eletrônico desta ONG ([www.mundoindigena.org.br](http://www.mundoindigena.org.br)) constam diversas publicações em Guarani assim apresentados: “Tapixi Ayvu Informativo do aluno, inteiramente escrito em Guarani Mbya, “com estórias, entrevistas, passatempos e muita diversão. (...) publicado 4 vezes por ano e distribuído em escolas Guarani. Tem assuntos para todas as idades. Até os adultos gostam”.

*acontecer o que aconteceu no nordeste, porque no nordeste, os índios perderam a cultura, perderam a língua e perderam a fisionomia também, porque se você chegar numa área indígena no nordeste, você vê um monte de pessoas que não têm mais fisionomia de índio, e a fisionomia também é uma das coisas principais né? [...] uma das coisas que me preocupa hoje nas áreas indígenas também, que a gente precisa resgatar, porque na área em que eu estava, existe a religião indígena Guarani, que é a principal coisa que tem que existir na área para não perder a cultura, porque a religião é que educa um índio, e em muitas áreas do Brasil hoje, o índio, além de perder a cultura, perde também a religião [...] Olívio Jekupe. Ex-professor da T.I. Laranjinha, depoimento publicado em MOTA, 2000, p.21*

A pesquisa evidenciou que entre os Nhandewa da T.I. Laranjinha, Posto Velho e Pinhalzinho, a presença de professor bilíngüe se faz contínua há mais de 20 anos, tendo sido o primeiro professor o Mbyá Arlindo Tupã Veríssimo a ministrar aulas de Guarani para o grupo nos anos de 1982-1983. A geração que está hoje com uma faixa etária entre 20 e 40 anos, que passou pela escola, bem como crianças e jovens residentes na T.I., que freqüentam ou freqüentaram a escola indígena não falam a língua Guarani e afirmam não conhecê-la por que nunca a aprenderam.

Observado o tratamento dado pela política da educação escolar indígena a estas questões, a pesquisa de Ferreira Netto (1994) realizada entre um grupo Guarani de Ribeirão Silveira, litoral norte de São Paulo evidencia que devemos pensar sobre o fato de que a escrita se fez presente entre os índios Guarani desde a chegada do colonizador e que, após quase 500 de contato com a escola, este povo mantém-se praticamente alheio a ela.

Em que pese o seu passado nas repúblicas jesuíticas, ou em outras reduções, cujas marcas são visíveis em vários aspectos de seu comportamento, a escrita permaneceu como um fenômeno desconhecido e desejado, sem jamais ter sido incorporado. Várias tentativas isoladas foram realizadas no decorrer dos séculos, com sucesso somente para indivíduos, mas nunca para o grupo. (FERREIRA NETTO, 1994, p.11)

Esta questão levantada por Ferreira Netto (1994) é reveladora da relação que os grupos Guarani têm diante das situações e das instituições do contato. No Laranjinha a “comunidade” só participa da escola em períodos de reuniões ou festas de final de ano. Os professores indígenas não demonstram interesse em assumir a direção da escola e defendem a manutenção do formato

atual da escola. Aham imprescindível a presença do professor não-índio e alguns julgam melhor o ensino que é ministrado pelos professores brancos.

*Não sei se pode falar isso mas eu vou falar aqui, na presença da professora [referindo-se à professora não-índia que estava na sala no momento da entrevista]. As crianças não gostam quando o professor índio entra na sala no horário da aula que seria da professora branca. Eles preferem a aula dela. Eles aprendem mais.* (Zulmira, mãe Guarani, representante da Associação das Mulheres no Laranjinha que tem dois filhos universitários. Janeiro 2006

O estudo de Mura (2003) aponta um caminho que possibilita a reflexão acerca da escola entre os grupos indígenas Guarani

[...] nos *tekoha*, fora dos espaços domésticos não existem formas institucionais neutras ou autônomas. No caso das escolas, enfermarias e bases logísticas da FUNAI – que no complexo compõem o que se poderia definir de “infra-estrutura do Posto” -, sem a administração de instituições da esfera pública do Estado-Nação, por não constituírem bens de nenhuma família especificamente, estas seriam abandonadas. Por outro lado os benefícios que estas instituições oferecem aos indígenas em termos de cargos e, sobretudo, salários, representam uma fonte econômica, de conhecimentos e de acessibilidade política ao mundo dos não-índios, considerados de grande valia.” (MURA, 2003, p.134)

A cisão ocorrida entre o grupo Guarani Nhandewa do Laranjinha no final de 2005, na qual um grupo familiar extenso liderado pelo ex-cacique da T.I. Laranjinha promoveu a reocupação de uma antiga terra, o *Tekoha gwe* ou Posto Velho, evidencia que os Guarani fazem uso dos projetos da sociedade majoritária a eles destinados de diferentes maneiras. O então cacique e membros de sua liderança organizaram um grupo de cerca de 20 famílias e ocuparam parte da fazenda localizada à cerca de cinco quilômetros de TI Laranjinha sob a alegação de que no Laranjinha não se praticava mais a cultura antiga. Passou a viver no Posto Velho, 26 famílias totalizando cerca de 140 pessoas, parentes e afins de grupo do cacique Mario Raulino Sampaio.

O grupo tem demonstrado um grande esforço para “revitalizar” a linguagem, a religião e as tradições Nhandewa. Os professores tentam preparar materiais didáticos próprios, falam na “linguagem” com as crianças dentro e fora da escola chamada *Nimboea ty mborowitxa Awa Tirope*, construída pelos Nhandewa do Posto velho e orientam os pais e familiares no sentido de conversarem com as crianças em Guarani, pelo menos as palavras que conhecem. Os dois

professores Guarani que lecionavam na Escola Tudjá Nhanderu na T.I. Laranjinha e outro professor cuja família reside em Pinhalzinho, acompanharam o grupo que se instalou no Posto Velho.

Entre este grupo existe um rezador que é mestiço Guarani com Kaingang e filho de uma das rezadoras e falantes do Guarani que, devido à idade avançada, permaneceu na T.I. Laranjinha. Por meio de um sonho, este rezador foi avisado que entre o grupo do Posto Velho surgirão três novos rezadores podendo ser uma pessoa bem jovem “*porque as questões espirituais partem da inspiração da pessoa mesmo*”.

Os professores bilíngües que seguiram para o Posto Velho têm uma importância grande entre o grupo, exercem papel de liderança, são ouvidos e respeitados como autoridade pelos conhecimentos e contatos com membros da sociedade dominante, e com outros índios Guarani de diversas regiões do país, que têm por ocasião das viagens que realizam para a formação profissional. Na aldeia organizam grupos de dança e canto, participam da construção e manutenção da *oygwatsu*, casa de reza, fazem a intermediação com os representantes da esfera pública (principalmente das universidades) e são considerados depositários de saberes burocráticos (redigir documentos, compreender determinações judiciais etc) útil ao grupo em momentos de acirradas lutas pela retomada de terras.

Estes professores afirmam que a sabedoria, o “conhecimento mesmo” dos Guarani se desenvolve no decorrer de toda a vida e é revelado por meio dos sonhos. A presença da escola é importante para ensinar o que eles precisam saber sobre a sociedade envolvente aquilo que não faz parte de suas tradições mas que precisam dominar para ter a sobrevivência garantida nos tempos atuais.

Hoje, o papel é visto por estes como recurso importante na reivindicação dos seus direitos à terra, embora o *mbaraka* seja o recurso considerado eficaz. Sem um xamã reconhecido que acompanhe os movimentos de reivindicações pela terra, não há movimento. A adesão de um xamã ao processo é peça-chave para o sucesso da empreitada (MONTARDO, 2002, p.35)

Os professores Guarani no Posto Velho, atuam como uma espécie de *yvyraidja*, ajudantes do xamã, “aquele que têm um pouco de força porque já tem o seu canto; aquele para quem os deuses já se mostraram e que podem puxar a reza. Os *yvyraidja* são auxiliares do xamã rezam, tocam o *mbaraka* durante os rituais e são responsáveis pela formação das crianças e adolescentes”. (MONTARDO, 2002, p.41)

Entre os Guarani o aprendizado se dá durante toda a vida. Tendo inspiração, um jovem pode começar a estudar para ir se iniciando no xamanismo bem cedo. Montardo (2002, p.41) afirma que é a partir dos 40 anos que uma pessoa Guarani começa a estudar “de verdade” e ter acesso aos conhecimentos e técnicas religiosas, (uso correto do *mbaraka* e do *takuapu* para produzir os efeitos desejados e coreografia correta nas danças) e aprender as diferentes formas de recitação dos mitos, de aplicação das normas religiosas, de orientação ética nas reuniões do grupo. Este grupo considera que a principal fonte de conhecimento provém dos níveis espirituais e são comunicadas pelos animais mensageiros, ao xamã, por meio dos sonhos.

Um Guarani sábio pouco pode criar, seu papel principal é preservar e ajudar a disseminar os conhecimentos ancestrais que lhe foram dados pelas divindades. Uma das coisas mais importantes para uma pessoa ser respeitada entre o grupo é ter sua própria sabedoria, seu próprio canto demonstrando assim que tem maturidade, capacidade de sonhar e interpretar estes sonhos.

Neste sentido, o grupo construiu uma escola indígena (não reconhecida) no acampamento para ensinar as tradições ao mesmo tempo que formalizaram um pedido ao Núcleo de Educação para revitalizarem as instalações de uma antiga escola rural existente sobre a Terra, contratação de professores não-índios para lecionarem na escola e envio de mobiliários e eletrônicos. Perguntados sobre o porque de duas escolas agora que eles teriam a oportunidade de fazer a escola do jeito que eles quisessem conforme garante a nova política educacional, os professores responderam que,

*A escola que construímos aqui é para ensinar a linguagem para todo mundo. Aqui temos mais liberdade para fazer a parte cultural. Formamos uma equipe que coordena esta parte da educação, são quatro rapazes que tocam instrumentos e estão formando um grupo para cantos e danças. O grupo de cânticos organizado lá [no Laranjinha] com o nome dado por Nhanderu, permanece até hoje. Nesta escola as crianças podem vir pintadas, existe a pintura específica da inteligência para estudar, é o pezinho de um pássaro sagrado para os Nhandewa por sua grande sabedoria... E teremos um quadro para ensinar elas a escrita Nhandewa. Queremos retomar as festas tradicionais e colocar no calendário daqui. Não temos entre nós professores de Geografia, Biologia, Matemática, História, Português e outros conhecimentos. Não sei se um dia teremos... Precisamos dos conhecimentos que os juruá, brancos [pode ser jurua ou outros termos, depende da situação] tem. Lá, na outra escola teremos aula mesmo, usaremos toda a estrutura que pudermos conseguir, biblioteca, computadores. [...] O fato de as nossas crianças estudarem lá não vai atrapalhar. Para nós as coisas que não são sagradas podem ser santificadas... Minha mãe que vivia no Araribá um dia me disse que a*



*escola tem o formato que os brancos dão mas nós colocamos nossa alma dentro dela. Aqui, se a escola for construída no pátio da oygwatsu, ela vai ser sagrada.* (Professor Claudinei. Posto Velho. Janeiro 2006)

*Na escola do Laranjinha me sentia espremido, sempre faltava alguma coisa. O pátio era forrado com pedras que machucavam os pés das crianças. Não podíamos dançar e nem tocar, não podíamos andar pintados. Precisamos de chão de terra, chão batido para tocar os instrumentos, o som que faz é diferente, não pode ser no piso. A sala que eu dava aula era muito pequena e quente, as crianças e nem eu não tínhamos liberdade para criar... A diferença fundamental que vejo é o interesse delas em aprender.* (Professor Vanderson. Posto Velho, Janeiro 2006)

O grupo familiar que reocupou a T.I. no Posto Velho afirma pretender revitalizar as tradições Nhandewa. Fazem celebrações todos os dias, recontam histórias da tradição. Porém a terra esta bastante desgastada, a água que consomem não é boa, não estão autorizados a fazer roça, não existe floresta, não existem remédios e nem madeira para fazer bons arcos. A *oygwatsu*, construída para demarcar o território, não foi coberta porque o sapé está praticamente extinto na região. Trabalham no sentido de replantar árvores que forneçam sementes, frutas e madeira para o artesanato e atraíam seus pássaros sagrados. Acreditam que o replantio das espécies adequadas, trará de volta os animais mensageiros com os quais os xamãs se comunicam nos sonhos para receber ensinamentos sobre remédios, cantos e sugestões de comportamento.

A luta para recuperar terras ocupadas tradicionalmente por esses índios leva consigo a necessidade de dar continuidade a um processo de relacionamento constante com a *Yvy* (terra) para que esta não adoeça, procurando restabelecer, na medida do possível, as condições da morfologia social indígena que permitem a manifestação de um adequado modo de ser [...]

...os índios procuram se manter o mais possível próximos dos lugares onde residiam seus antepassados [...] Circulando em torno dos lugares dos quais por alguma razão foram afastados, os índios podem dar continuidade à manutenção do equilíbrio cósmico, embora muitas vezes de modo, reduzindo as próprias atividades a algumas manifestações expressas pelas atividades ritualísticas, que permitem minimamente a relação telúrica com a Terra (*Yvy*). (MURA, 2003, p.131)

Desde que se instalaram na antiga Terra, o professor Claudinei passou a contar histórias dos antigos e já recebeu em sonho mais de 30 canções que escreveu e ensina para todos.

*Ele pega o mbaraka, senta e fala assim: ó este eu aprendi esta noite. E começa a cantar. Todos acompanham. Tem também os hinos da Igreja que ele traduz e quem quiser pode aprender. Aqui nós acertamos que não vai ter nenhuma igreja mas todos podem seguir a religião que quiser, ir nas igrejas de fora, seguir o ensinamento que quiser. A religião Guarani nós praticamos. A reza é quando o sol se põe, na crisma recebemos os nomes, cantamos e dançamos para Nhanderu porque ele fez nós só para dançar. (João Mário da Silva. Posto Velho. Março de 2006)*

Os professores Claudinei e Vanderson fizeram questão de explicar sobre os nomes que recebem das divindades afirmando não se tratar de reencarnação como acreditam alguns dos *Juruá*, brancos. Disseram tratar-se de uma revitalização, pois sendo a alma criada por Nhanderu, é imortal e sendo imortal pode viver neste ou em outros mundos conforme lhe convier. Explicaram que é diferente para eles quando recebem o nome da criança e para nós quando damos, por exemplo, o nome de Pedro para uma criança querendo homenagear São Pedro, mas sem nos preocupamos em saber se a criança tem alguma característica, qualidade, ou seja, se recebeu a “inspiração” daquele santo.

Disse-nos que as crianças do Posto Velho estão aprendendo estas coisas que são da cultura dos Nhandewa para não serem discriminadas por praticarem as rezas e danças sagradas. *Elas tem que saber responder quando são questionadas por praticar nossa religião antiga.*

Tendo em vista o processo judicial que transita para a desapropriação da Terra reocupada pelos índios, existe nas cidades, entre fazendeiros e proprietários um clima de apreensão para evitar que os índios retomem suas antigas Terras na região. Desta forma, os grandes proprietários intimidam pequenos proprietários para que não empreguem mão-de-obra indígena, cercam as estradas para que não cheguem as doações, dificultam a assistência da FUNAI e FUNASA, obstaculizam a entrada de visitantes e pesquisadores na área afirmando que a fazenda é propriedade particular ainda e circulam armados acompanhados jagunços pela cidade e pelas estradas rurais, inviabilizam o trânsito dos índios na saída ou entrada da Terra.

Não tendo sido autorizado o funcionamento da antiga escola rural, No Posto Velho, reivindicada pelas lideranças, as crianças começaram a freqüentar a escola de um distrito de Ribeirão do Pinhal. Logo no início do ano foram agredidas física e moralmente dentro da sala de aula e a Diretora foi repreendida por ter recebido estas crianças. O acesso a escola só foi garantido após a ação da Polícia Federal que acompanha a entrada e saída das crianças nos períodos mais conflituosos.

Somada as dificuldades políticas com a população do entorno, os professores indígenas, ministram aulas na escola do Posto Velho, realizam sua formação em magistério específico, em Santa Catarina, participam de cursos oferecidos pelo governo do Estado do Paraná (realizados no ano de 2006), elaboram materiais específicos (sem apoio institucional), lêem e redigem documentos, encarregam-se da formação religiosa das crianças e jovens e fazem diversas viagens para tratar de assuntos de interesse do grupo, visitar parentes que residem em outras áreas, assim, têm grande sobrecarga de trabalho e passam longos períodos fora da Terra Indígena o que dificulta uma ação junto a autoridades do município em favor das crianças que freqüentam as escolas na cidade.

## 7 Conclusão

*A supressão da crítica, passei a acreditar, não é a melhor maneira de expressar solidariedade. (AHMAD, 2002)*

O trabalho de investigação que empreendi para a elaboração deste texto teve o objetivo central de evidenciar como e com quais conteúdos vem sendo operada – dos anos de 1990 para cá – a política educacional indígena no Brasil e no Paraná. Como se sabe, para uma análise que se quer crítica faz-se mister pensar nas múltiplas determinações dessa política, entre as quais necessariamente se encontra o embate entre interesses de classes, antagônicos. Tendo em vista compreender como esses interesses produzem, e produziram, a grave situação de abandono em que se encontram os povos indígenas, o percurso realizado possibilitou a apreensão: a) do modo pelo qual a política educacional indígena foi proposta no Brasil, especialmente na década de 1990; b) da presença de interesses internacionais nessa política, por meio da intervenção de organizações internacionais, inclusive as de caráter religioso e c) da abordagem dessa política na produção intelectual que circula em periódicos, dissertações e teses, sem esgotá-las, como ficou claro. Embora esses três pontos tenham sido separados para efeito do estudo, eles articulam-se organicamente e apenas nessa articulação é possível apreender as referências conceituais que fundamentam tanto a política educacional quanto as diretrizes internacionais e a produção

intelectual. Nos três casos os conceitos que se destacam são os de multiculturalismo e interculturalidade. Fazem parte dessa teia conceitual as noções de diversidade, participação e autonomia.

Para discutir a problemática educacional relativa aos povos indígenas não é suficiente admitir a situação, de resto óbvia, degradante em que vivem os povos indígenas que, historicamente, foram expropriados de suas terras e viram exterminados contingentes imensos de seu povo, no Brasil e fora dele, não há a mesma obviedade quando se trata de procurar as explicações para esse fenômeno. Atribuir tal situação às diretrizes emanadas de agências internacionais, que tornam o país caudatário de uma intervenção nefasta no que tange aos interesses dos índios, não é suficiente.

Se não é desconhecido o fato de que a grande maioria dos povos indígenas da América Latina vive abaixo da linha de pobreza; que habitam regiões de extrema miséria em países periféricos, dependentes dos desideratos das economias centrais; que desde os primeiros anos da colonização portuguesa no Brasil os povos indígenas vêm perdendo seus territórios; que tem sido obrigados a se integrar, abandonar ou ressignificar suas tradições; que a colonização lançou mão da escravidão, do roubo, do assassinato e da subordinação desses povos para garantir a acumulação original; que na atualidade pouco sobrou a estes povos; tendo sido obrigados a suportar a subalternização de sua força de trabalho, perdendo suas formas de sustentabilidade tradicionais tendo que enfrentar o desemprego e a assistência, ao lado de outros excluídos, não é conhecido ou discutido suficientemente o que sustenta tais condições. Os povos indígenas não apenas perderam suas terras, mas viram suas condições de sobrevivência serem apropriadas pelos detentores dos meios de produção tendo sido obrigados a conviver com a apropriação privada do que antes lhe pertencia.

Esse processo, próprio da colonização, veio eivado de procedimentos perversos no plano da construção de uma perspectiva que punha os habitantes deste continente na condição de bárbaros, cruéis, pagãos, feiticeiros e pueris, para assim justificar a implantação de um projeto político evangelizador que objetivava torná-los seres civilizados.

Ressalvadas as particularidades entre os diferentes momentos históricos, é possível observar que, no século XX, após as duas grandes guerras mundiais terem alterado significativamente a correlação de forças internacionais, foram promovidas significativas mudanças no sistema colonial. Não tendo sofrido destruição em seu próprio território, os Estados

Unidos se fortaleceram por seu eficiente modelo de acumulação – o fordismo – podendo constituir o maior e mais eficiente exército com as mais poderosas armas de destruição, tornando-se o centro do poder do capital e impondo ao mundo a política de guerra para expansão visando a continuidade da acumulação. Com a crise do capital nos anos de 1970 e o aniquilamento, nos anos de 1980, das forças contra-hegemônicas, representadas pela União Soviética, o caminho para uma nova forma de colonização, a globalização, foi desobstruído. Neste contexto, o capital formulou sua fascinante retórica de dominação: o desenvolvimento com identidade. E aqui encontramos mais um dos elementos determinantes das condições em que se encontram os povos indígenas.

No Brasil, nos embates travados entre os diferentes interesses de classe – após a derrocada do regime militar que afundou na crise do capital – os movimentos sociais lograram conquistar a cidadania para o povo, por meio de um programa de reformas constitucionais (direito de voto, eleições diretas, pluralismo partidário, legitimidade ao direito de greve, de associação e filiação sindical, plebiscitos, referendos e outros). Estendido para todos – inclusive aos povos indígenas –, este programa consolidou uma democracia liberal que não abalou a estrutura do sistema capitalista. O ajuste neoliberal, deflagrado em nossa terra mais particularmente nos anos de 1990, consentiu numa incipiente autonomia política que correspondeu, segundo mostrou o estudo de Rizo (2005, p. 16), aos interesses de mudanças jurídicas impostas aos países latino-americanos. Esta política possibilitou a permanência das demandas do sistema de mercado, de acumulação por expropriação.

Assim, a reforma que viabilizou a globalização do capital objetivou “um modelo de máquina pública mais flexível e ágil, capaz de corresponder rapidamente às demandas de uma economia volátil, pois desta reforma dependeria a sobrevivência dos países deste continente no jogo do mercado global” (RIZO, 2005, p. 16). Segundo a autora, tentou-se com isso criar um novo modelo de Estado, esvaziado de seu sentido assistencial e que operaria como uma instância apenas orientadora de políticas descentralizadas. Oliveira (2005) denominou esse processo de nova regulação social.

Sabendo que esta política é extremamente difícil de ser viabilizada, a curto e médio prazo, em países de economia periférica cujos índices de pobreza são altíssimos e, portanto, explosivos, o futuro foi sendo cuidadosamente planejado pelas elites. Além do discurso do desenvolvimento

econômico com identidade, as forças hegemônicas<sup>201</sup>, articuladas aos organismos internacionais, investiram grandes esforços nas reformas educacionais destinadas aos países periféricos, nos anos de 1990, com projeções para todo o século XXI – vide Relatório Delors (UNESCO, 1996). Seu novo projeto civilizacional, cujas palavras de ordem são “diversidade cultural e autonomia do sujeito”, propõe o reconhecimento e o respeito pela cultura para lograr aceitação e consenso enquanto se consolida seu plano de integração.

No Brasil o projeto de autonomia para os povos indígenas se voltou, primeiro, contra a tutela. Tratou-se de desmontar a estrutura “principal”, responsabilizada pela atual situação em que se encontram os povos indígenas: a FUNAI. Este órgão foi criado pelo Estado, nos anos de 1960, para coordenar seu projeto indigenista. Findado o autoritário governo militar, não se justificava a sua permanência. Na política neoliberal de descentralização, outros órgãos estão sendo criados para coordenar a nova política indigenista inaugurada com a Constituição de 1988. Está havendo uma reestruturação (supressão/criação) para que novas instituições comandem a política indigenista. Na área de saúde, as verbas e o poder de decisão foram retirados da FUNAI e repassados para a FUNASA. Na área de educação, a formulação e execução da política intercultural foi repassada para o MEC. O Estado segurou, por meio da FUNAI, como não poderia deixar de ser, a questão da posse e usufruto das terras pelos povos indígenas, assunto delicado que singelamente esbarra no interesse dos proprietários.

Na reformulação da política de educação escolar indígena “parceiros” estão sendo convidados a sair ou permanecer em cena. Os organismos internacionais considerados instituições neutras, capazes e bem intencionadas em relação aos povos indígenas, não foram afetados pela crítica e permanecem. As missões religiosas, culpabilizadas junto com a FUNAI pela integração dos índios, estão sendo forçadas a mudar siglas, nomes e criar organizações não governamentais para garantirem a continuidade de sua atuação. Universidades e pesquisadores permanecem, mas só recebem honorarias acadêmicas (financiamento para publicações, convites para palestras em grandes eventos, atuação em projetos de formação de professores) aqueles que

---

<sup>201</sup> Para Bonal (2004, p.1), “A hegemonia distingue-se da ideologia pelo fato de esta última poder ser imposta através da força. Diferentemente da ideologia, a hegemonia é capaz de saturar as consciências dos cidadãos que constroem as suas leituras da realidade a partir de um universo único de significados possíveis. No processo de hegemonia confluem os intelectuais orgânicos encarregados de produzir e reproduzir a ideologia dominante, intelectuais recrutados nos grupos políticos no poder e entre as classes subalternas. A hegemonia, por consequência, incorpora uma lógica de adesão quase incondicional e é capaz de silenciar as escassas vozes discordantes do discurso dominante sem necessidade de recorrer à coação, à censura ou aniquilamento. A hegemonia distingue-se assim das formas de dominação mais tradicionais, em que a autoridade é mantida através do autoritarismo e fazendo uso de diversas formas de violência, física e/ou simbólica.”

manipulam corretamente os novos conceitos da diversidade cultural, não destoando do consenso construído no âmbito do pensamento hegemônico.

Os indígenas podem e devem, mais do que nunca, permanecer para dar legitimidade ao projeto. Porém, precisam atender alguns requisitos, tais como: falar português; discursar com desenvoltura sobre o tema da identidade, da diversidade, do multiculturalismo, da interculturalidade e da escola como o *locus* privilegiado de revitalização das tradições; manter-se informado; trabalhar em parceria; dominar tecnologias (telefones, agendas, computadores, meios de transportes modernos, livros); ter desprendimento para viagens constantes; ter representatividade (participar de associações, organizações não governamentais ou ocupar cargos no governo); ter formação escolar (ainda que a escola para os índios tenha sido severamente integradora, doutrinadora, autoritária e nada ensinado); conhecer antropologia, história, lingüística, educação e tradição indígena para discutir, formular e desenvolver, com autonomia, junto com seus pares, projetos diferenciados e adequados aos seus grupos étnicos. Assim como os pesquisadores, os indígenas que recebem honorarias do “projeto da diversidade cultural” são aqueles que têm um grande número de livros publicados sobre as diversas culturas indígenas, os que estão à frente de algum projeto educacional específico (que ateste a viabilidade da política) ou os “simples” protagonistas de algumas significativas palavras<sup>202</sup> usadas ironicamente pelos centros do poder para justificar suas ações de expansão, intervenção e dominação em diferentes partes do mundo.

No âmbito do Estado e dos organismos internacionais constrói-se o argumento de que é a primeira vez que se elabora um projeto educacional que conta com a participação da comunidade indígena<sup>203</sup> e que propugna o respeito às especificidades culturais indígenas. Entretanto, tal

<sup>202</sup> Como estas, disponibilizadas ao mundo por iniciativa do presidente do Banco Mundial, James Wolfensohn em uma reunião conjunta do Banco com o FMI em 3 de outubro de 2004. “[...] provamos que somos mais eficazes na ameaça ao planeta do que em sua preservação. Isso ficou claro para mim há duas semanas quando recebemos a visita de um agricultor pobre, mas orgulhoso, que vive perto de Machu Picchu, no altiplano peruano. Ele estava em Washington para a abertura do Museu Nacional do Índio Americano, acompanhado de milhares de outros representantes dos povos indígenas. Como parte das celebrações, a equipe do Banco Mundial promoveu um fórum sobre cultura e desenvolvimento. Esse indígena usava um traje e um chapéu tradicionais de lã tricotados, e seu rosto estava marcado pelos anos em que viveu nas grandes altitudes onde o vento sopra intensamente. Falando em quéchua, seu idioma nativo, ele me contou que suas montanhas estavam “tristes”. As geleiras que se formaram sobre elas ao longo de milhares de anos representavam o “sorriso” na face das montanhas e essas geleiras estão agora diminuindo a cada ano. À medida que elas retrocedem, não há mais água para reabastecer os lagos e os rios. Os animais sofrem – os filhotes de alpaca têm agora metade do tamanho normal. A renda dos habitantes do vale caiu 50%. Os agricultores estão abandonando sua terra natal. Então este homem de Machu Picchu fez uma pergunta simples: “O senhor pode me ajudar a trazer de volta as minhas montanhas?” (WOLFENSOHN, 2004, p.1 grifo meu)

<sup>203</sup> Observações feitas por Grupioni (1997, p. 187) permitem concluir que a iniciativa do MEC de criar um *Comitê* que possibilitasse a participação de representantes de universidades, ONGs, ABA – Associação Brasileira de

assertiva mostrou-se duvidosa. Acaso o projeto coordenado pelos jesuítas (século XVI a XVIII), pelas demais ordens religiosas (século XVIII e XIX), pelo SPI (primeira metade do século XX) e depois pela FUNAI/SIL (século XX), não tiveram a participação de alguns indígenas, seus aliados? Não despertaram a admiração de seus defensores? Não propugnaram o bilingüismo? Não tiveram a mão visível do Estado, de idéias e de agentes internacionais bem intencionados?

A identificação dos diferentes projetos do Estado, ao longo da história, revelou que, em diferentes períodos e por meio de variadas estratégias, tentou e tenta-se convencer os povos indígenas e a população de que se está fazendo o melhor por estes habitantes primitivos de todo o mundo. O estudo da história da educação escolar indígena possibilitou a identificação da referência que dá suporte, desde o início dos anos de 1990, à política para esta modalidade de educação: a educação intercultural, sustentada sobre o ideário do multiculturalismo. A investigação da origem, história e fundamentos desta política levou à reflexão sobre como foi realizada no Brasil. Identificaram-se a origem dos termos (multiculturalismo e interculturalidade), os contextos nos quais se desenvolveram (Canadá, Estados Unidos e países da Europa Central) e seus objetivos. Foram apontadas as correlações entre a política da interculturalidade comandada por organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OEI e outros) e algumas abordagens teóricas publicadas no Brasil nos últimos anos.

Percebeu-se a existência de um discurso-tela que apresenta a política de educação escolar indígena como sendo a primeira – antes dela o que existia era a educação para o índio –, a democrática – pois teria sido feita com a participação indígena e de diversos outros “atores” sociais –, a que contribuirá para a melhoria de vida dos povos indígenas atendendo “seus” anseios de autonomia e manutenção da identidade. Esta idéia vem sendo defendida por uma enormidade de vozes, textos e projetos dos mais diferentes interlocutores. No decorrer da pesquisa, raríssimas foram as abordagens encontradas que tematizam criticamente o multiculturalismo e a interculturalidade evidenciando seus fundamentos e objetivos.

Na análise dos movimentos indígenas observou-se que estes pretenderam, nos últimos anos, tornarem-se autonomistas e específicos. Foram evidenciadas algumas das valiosas lutas indígenas pela manutenção e revitalização das tradições que são depositárias de princípios de coletividade da terra, dos meios de produção, da reciprocidade, do trabalho coletivo para o

---

Antropologia e organizações indígenas teve como objetivo muito mais a legitimação da nova política do que a elaboração conjunta de princípios, uma vez que diversos encaminhamentos elaborados e decisões tomadas pelo *Comitê* não foram acatados pelo Ministério.



usufruto de todos e não para o enriquecimento de alguns. Princípios que se contrapõem veementemente à economia de mercado, à usura, à exploração e à expropriação do excedente de trabalho, à apropriação e destruição da terra, água e ar.

De um ponto de vista que se pretende crítico não se deixou de evidenciar as valiosas observações de pensadores marxistas atuais, como as de Terry Eagleton, que contribuem com a reflexão sobre as novas estratégias de consenso e tendência à barbárie, anunciadas para o futuro. Segundo o autor (2005, p. 77),

Os poderes governamentais não insistem no uso da coerção se podem assegurar um consenso; contudo, como a brecha entre ricos e pobres no mundo aumenta constantemente, toma agora vulto a perspectiva, para o próximo milênio, de um capitalismo autoritário cada vez mais amuralhado, sitiado, num panorama de decadência social, por inimigos internos e externos cada vez mais desesperados, abandonando finalmente toda a pretensão de um governo consensual em favor de uma defesa brutalmente franca do privilégio. Existem muitas forças que talvez possam opor resistência a essa perspectiva sombria, mas a cultura não tem nenhuma posição de destaque entre elas.

Projetos como os explicitados por uma liderança indígena Kaingang da T. I. Mangueirinha-PR no início dos anos de 1980 – *“Toda essa luta de sacrifício para a defesa de nossas terras, para a educação e a saúde é para que o índio tenha sua sobrevivência, sua terra legalizada, porque a terra é a nossa vida. Tudo que eu quero para os índios, também quero para os caboclos e posseiros que vivem quase na mesma situação que nós.”* (HELM, 1987, p. 59) – não se encontraram mais. A ideologia da diversidade cultural produziu a fragmentação do movimento social contribuindo para pôr fim à solidariedade entre os expropriados da terra, situação esta ocorrida coincidentemente no momento em que os organismos internacionais elaboravam seus sofisticados projetos de privatização que incluem as terras indígenas – e as riquezas existentes sobre elas –, conforme demonstrado pela análise de alguns documentos do Banco Mundial, corroborada pelas informações de Harvey (2005) e Moya (1998). O movimento indígena de luta pela terra foi induzido a adquirir um caráter étnico separando-se dos demais movimentos de luta contra a propriedade privada da mesma. Harvey (2005, p. 132) assinala que

A Constituição de 1917, promulgada pela revolução mexicana, protegia os direitos legais dos povos indígenas, tendo consagrado esses direitos no sistema *ejido* [comunidades auto-suficientes], que permitia a posse e o uso

coletivo da terra. Em 1991, o governo Salinas promulgou uma lei de reforma que tanto permitia como estimulava a privatização das terras do *ejido*. [...] essa medida era parte de um “pacote” de resoluções privatizantes propostas por Salinas, as quais desmantelavam a seguridade social em geral e tinham impactos previsíveis e dramáticos sobre a distribuição da renda e da riqueza.

No caso da América Latina, Moya (1998, p. 8) indica que

[...] as mais importantes e visíveis modificações normativas têm ocorrido nas legislações de educação e cultura, deixando desarticulados os espaços relativos aos direitos estratégicos dos povos como a territorialidade ou o acesso à terra, às condições de equidade e respeito a suas peculiaridades, aos serviços e necessidades fundamentais: capital, crédito, tecnologia, controle da cadeia produtiva e de circulação, poder jurisdicional, governo e governabilidade local, religiosidade, saúde etc.

O projeto da diversidade cultural enfatizou a questão da cultura atribuindo à educação intercultural e bilíngüe a responsabilidade pelo alívio da pobreza e promoção da autonomia dos povos indígenas. Com esta estratégia, o Estado absorveu demandas tentando transformar elementos da mobilização política indígena em política indigenista oficial. A educação escolar que fazia parte das reivindicações radicais do movimento indígena por transformação social (HERNANDEZ, 1981) foi redirecionada, nos anos de 1990, para o interior da escola enfatizando a identidade, a língua, o cotidiano, o material didático específico e o “treinamento” dos professores.

O pedagogo indígena Franco Gabriel Hernández, ao falar sobre as reivindicações do movimento de professores indígenas no México nos anos de 1970, mostrou que – diferentemente do projeto de educação formulado pelos organismos internacionais para o continente latino-americano, nos anos de 1980/1990 –,

[...] uma educação escolar entre os índios deve ser capaz de responder ao momento histórico tendo como objetivo lutar contra a dominação, esclarecendo o sistema, as formas de exploração e as características étnicas e de classe social da exploração, lutar contra a dominação cultural valorizando e afirmando a identidade étnica, lutar contra a discriminação racial demonstrando a igualdade de raças e o caráter étnico e classista da discriminação, lutar contra a manipulação política assinalando a manipulação da classe dominante e unir forças para a transformação visando uma nova alternativa para a sociedade e na possibilidade de mudança na estrutura da sociedade (HERNANDEZ, 1981, p. 175).

Tendo o movimento indígena abandonado este referencial, deixa-se de perceber, muitas vezes, a manipulação operada pelas forças hegemônicas e que, muitos dos avanços são parciais e conjunturais – negociados para atender aos ditames da política do capital internacional e às reivindicações de grupos indígenas organizados – mas, por seu caráter compensatório, não representam transformações estruturais e duradouras.

Em termos de função da escola, da aprendizagem e do conhecimento, o projeto de educação escolar indígena, a educação intercultural – querendo aproximar a escola a um elemento chamado por alguns de pedagogia indígena<sup>204</sup> – incorporou a proposta de educação construtivista, na qual o aluno aprende somente exercendo uma atividade prazerosa, útil e prática, tentando retirar da escola a atividade intelectual que lhe é peculiar. Sendo instrumental, a escola promove a secundarização do ensino de conhecimentos científicos e coloca a ênfase na prática (entendida como realização de uma atividade e não como fonte de conhecimento desenvolvida por meio da reflexão e experimentação). Esta proposta, visando transformar a criança em um sujeito livre e autônomo, enfatiza que ela aprende sozinha, com liberdade, minorando aquilo que o professor ensina, com autoridade. Assim, a escola prescinde do trabalho intelectual do professor e não necessita de um profissional com profunda formação teórico/filosófica. O professor torna-se um mediador, um tipo materno que acompanha, cuida, observa e tem como parâmetro o cotidiano, o ritmo e as especificidades de cada criança. A escola, para se aproximar do que tem sido chamado de “pedagogia indígena”, deveria funcionar quase como uma extensão das práticas domésticas, da roça, da feitura do artesanato, do grupo, da aldeia, das tradições.

O construtivismo pretende negar que o ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico e intelectual e que o trabalho da escola é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si e nem em sua vida cotidiana (TULESKI, 2006). O papel da escola é acrescentar, ao conhecimento espontâneo (compreensão de mundo que a criança adquiriu, na relação com seu meio, antes de ingressar na escola) numa relação dinâmica (professor, aluno, meios), o conhecimento científico produzido pela humanidade e que deve ser de domínio público.

---

<sup>204</sup> Embora não exista, na área de educação, uma tradição de estudos e pesquisas que contribuam com a explicitação do que viria ser uma pedagogia indígena, vários autores que escrevem sobre educação escolar indígena se utilizam deste termo.

Conforme Arce (2005, p. 57), educar é produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas nos alunos e nos futuros professores; é lutar contra a alienação produzida no cotidiano no qual a sociedade capitalista contemporânea procura mergulhar a todos nós; é colocar os alunos em contato com o não-cotidiano por meio da transmissão daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero humano no campo da cultura. Existe um conhecimento objetivo da realidade natural e social, conhecimento esse que, se estiver sistematizado, deve ser transmitido pela escola. Os parâmetros não são o cotidiano de cada indivíduo, mas a humanidade, seu desenvolvimento e seus patrimônios intelectuais e culturais que devem ser postos à disposição de todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir enxergar a condição de exploração na qual se encontra, fazer escolhas político/culturais e compreender que as mudanças podem e devem ocorrer.

A ideário construtivista escolhido pela política intercultural inquire a proposta de autonomia do sujeito entre os povos indígenas a ser conseguida por meio da educação, da informação cujo parâmetro é a especificidade cultural de cada grupo étnico.

A educação só poderá ser emancipadora e promover a autonomia se estiver associada a um projeto de sociedade emancipador, pois em uma sociedade de classes a escola tem uma função ideológica reprodutora e a classe dominante não tolera que os “desvalidos” adquiram autoridade e formação suficiente para governar pois isto atenta contra seus interesses e privilégios.

Não se está querendo afirmar com isto que a escola deve desconsiderar a questão cultural e perder de vista a possibilidade de emancipação humana. Muito pelo contrário, como afirmou Ahmad (1999, p. 118), “Ninguém poderia, em hipótese alguma, ser contrário à multiplicidade das culturas ou à necessidade de elaborar agendas educacionais ou políticas que as reconheçam”. Mas é imperioso dizer que discutindo a cultura deixou-se de discutir a política de educação e seus objetivos. As estratégias de sedução, impostas aos professores lançam mão das novas pedagogias redentoras: das competências, do aprender a aprender, do professor reflexivo, da educação intercultural.

A “nova” política de educação escolar indígena, formulada pelo MEC e seus parceiros há quinze anos contabilizou poucas mudanças. Sobre os materiais diversificados elaborados ou apoiados pelo governo – um dos elementos mais propagandeados pelo MEC e seus assessores são

limitadíssimos em termos de quantidade<sup>205</sup> e abrangência – não foram encontrados estudos que os tenham analisado do ponto de vista do conteúdo e do ideário que veiculam.

No Paraná as escolas situadas nas Terras Indígenas continuam com baixa qualidade de ensino; não se criou a categoria de escola indígena; permanece a atuação dos missionários do SIL (com suas novas estratégias políticas); a formação dos professores é feita nos moldes de treinamento; não foram elaborados materiais diversificados; não se alteraram a instabilidade e a subordinação dos professores indígenas que continuaram ocupando a função subalterna de monitores bilíngües criada pelo SIL; não foi propiciada formação acadêmica, e 50% dos professores indígenas que atuam nas escolas das T.I.s até a metade do ano de 2006 não tinham Ensino Médio completo; dos mais de cento e sessenta professores indígenas no Paraná dois têm ensino superior.

Não se realizaram pesquisas e publicações, com o apoio do Estado, em nenhuma área do conhecimento (antropológicas, históricas, lingüísticas, geográficas, biológicas, educacionais e outras) que pudessem dar suporte às ações pedagógicas dos professores; não foram elaboradas propostas pedagógicas diferenciadas e nem calendários diferenciados (as escolas sendo municipais seguem o currículo elaborado pelas Prefeituras, sendo Estaduais fazem a adaptação da Grade incluindo o ensino da Língua Materna); não se alterou o modelo de ensino da língua materna na escola, proposto pelo SIL, comprovadamente incapaz de promover o domínio da leitura e escrita pelo grupo.

Sem diagnósticos, sem pesquisas, sem materiais diversificados, sem estudos teóricos por parte dos professores indígenas, o bilingüismo da nova política de educação escolar indígena, além de continuar sob os auspícios dos missionários, seguiu o mesmo padrão tanto entre grupos falantes da língua materna (Kaingang das Terras Indígenas de Ivaí e Faxinal) quanto entre aqueles que não usam mais a língua indígena, tendo a língua portuguesa como primeira língua (Guarani das Terras Indígenas Laranjinha e Posto Velho).

No Laranjinha foi registrada a presença efetiva de professor indígena há mais de vinte anos na educação escolar tentando alfabetizar as crianças na língua materna e as gerações que passaram pela escola não reaprenderam o Guarani. Nas Terras Indígenas Ivaí e Faxinal, em um

---

<sup>205</sup> No documento bilíngüe (Português/Francês) publicado pelo Ministério, *O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002*, em 2002, estes materiais diferenciados não haviam atingido mais de 50 dos 220 povos indígenas existentes no Brasil. Em um universo de mais de 90 mil estudantes e 5 mil professores indígenas (MEC/INEP/SEEC, 1999) haviam sido publicados 7.605 exemplares de livros em línguas indígenas, conforme balanço divulgado pelo MEC no final do ano de 2001 (FOLHA DE SÃO PAULO, 14 de dezembro de 2001).

universo de cerca de 2000 pessoas falantes da língua Kaingang apenas sete lêem e escrevem em Kaingang e apenas um é estudante de curso superior.

Não foram elaborados materiais didáticos específicos (para os Guarani Nhandewa) e os professores, tanto índios como não-índios, nas escolas pesquisadas, continuam trabalhando com atividades fragmentadas (folhas mimeografadas, exercícios mecânicos, textos pouco significativos), não sem empreender um esforço diário para compreender a nova política de educação escolar indígena e trabalhar de forma diferenciada.

Diante deste quadro concluímos que a política educacional dos anos de 1990 teve como principal objetivo divulgar um discurso de respeito à diferença e de alívio da pobreza entre as minorias étnicas, “consideradas as mais pobres entre os pobres”, por meio da ênfase na cultura. Procura-se desta forma, desviar para a escola a tarefa de produzir a solução para muitos dos problemas vividos pelos povos indígenas que, contudo, não foram produzidos pela escola e certamente não cabe a ela resolver. Elide-se o eixo principal no qual se situam as possibilidades de reformas e mudanças concretas que podem contribuir com a melhoria das condições de vida das minorias, ou seja, a luta pela supressão da estrutura capitalista vigente.

## 8 Referências

A PÁGINA - Jornal de Educação. Pobreza cresce na América Latina. *A Página da Educação*. Porto-Portugal: Profedições. v. 13, n. 136, 2004.

ABAD, Luis. La educación intercultural. *Inmigración, Racismo y Tolerância*. Madri: Editorial Popular-Jóvenes contra la Intolerância, 1993.

AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução por: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a. p. 59-73.

AHMAD, Aijaz. *Linhagens do presente: ensaios*. Tradução por: Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2002.

AHMAD, Aijaz. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução por: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b. p. 107-122.

AIYER, Sri-ram. Perspectivas del Banco Mundial. In: UQUILLAS, J.E; RIVERA, J.C. (Eds). *Pueblos indígenas y desarrollo en América Latina*. Washington: Banco Mundial, 1993.

ÁLAMO, Oscar del. *América Latina, uma região em conflito*. Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya. Documentos de Trabajo n.5. Barcelona, 2004.

ALMEIDA, Arilza Nazareth de. A categoria “parente” entre os Guarani de Laranjinha. *Perspectiva Universitária*. Rio de Janeiro, Fundação MUDES, v. 8, n. 150-152, 1981.

ALMEIDA, Rubem Thomaz de. Breves comentários sobre saúde e relações de contato: os Guarani brasileiros. *Saúde em Debate – Revista do Centro Brasileiro de Estudos da Saúde*. Londrina, CEBES, ed. especial, p. 28- 32, janeiro de 1988.

ALMEIDA, Rubem Thomaz de; MURA, Fabio. Guarani Kaiowa e Ñandeva. In: ISA – Instituto Socioambiental. *Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em [www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)

ALVARES, Myriam Martins. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. *Boletim do MPEG* (Museu Paranaense Emilio Goeldi). Belém, v. 15, n.2, p. 223-251, 1999. (Série Antropologia).

ALVES, J. A. Lindgren. Excessos do culturalismo: pós-modernidade ou americanização da esquerda? *Impulso: Revista de Ciências Humanas*. Piracicaba, UNIMEP, v. 13, n. 29, 2001.

AMANCIO, Chateaubriand Nunes. Educação escolar em comunidades indígenas kanhgág da Bacia do Tibagi. Disponível em: [www.paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/Chateaubriand](http://www.paje.fe.usp.br/~etnomat/anais/Chateaubriand) Acesso em 08 de outubro de 2005.

AMAYA, Adolfo C. Diferendo entre multiculturalismo y perspectivismo. *Revista Estudios de Filosofía*. Colômbia, n. 30, 2001

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 13. n..37, junho 1998.

ANAÍ / POA / RS; GTME / REGIÃO SUL; COMIN / IECLB; UNIJUÍ. Diagnóstico da situação de saúde e linhas gerais de uma política de saúde para os povos indígenas no Rio Grande do Sul. *Saúde em Debate – Revista do Centro Brasileiro de Estudos da Saúde*. Londrina, CEBES, ed. especial, p. 48- 49, janeiro de 1988.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ANGELIS NETO, Generoso De; CHAVES, Marta; MOTA, Lúcio Tadeu (Coords.). *Ga Jãnhkri: Terra Limpa*. Maringá: Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações / Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História – UEM, 2006. 30 p.

ANPIBAC. *Conclusiones del Primero Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural*. mimeo. México, 1979.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.24, n.84, p. 1019-1040, set. 2003.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANGO, Joaquin. *De que hablamos quando hablamos de multiculturalismo?* Disponível em [www.sauce.cnice.mecd.es/~smarte4/milticult.htm](http://www.sauce.cnice.mecd.es/~smarte4/milticult.htm) Acesso em 20.08.2004

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77).

ARIAS, Fernando Reimers. Educación, desigualdad y opciones de la política em América Latina em el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.23, mayo/ago 2000.

ARRIAGADA, Camilo. *Pobreza en América Latina: nuevos escenarios y desafíos de políticas para el hábitat urbano*. Santiago de Chile: ONU / CEPAL, 2000. (Serie Medio Ambiente y Desarrollo, 27)

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1997

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CIMI. Referencial Curricular Nacional para que e para quem? Preconceitos ainda persistem quanto à temática e às práticas indígenas de educação. *Porantim*. Brasília, v.20, n. 18, setembro de 1998.

ASSIS, V.; GARLET, I. J. Análise sobre as populações Guaraní contemporâneas: demografia, espacialidade e questões fundiárias. *Revista de Índias*. Espanha, Instituto de História CSIC, n. 230, 2004.

ATAS DO I CONGRESSO INDÍGENA (1974). Transcrito e disponibilizado por CIEPAC-Centro e Investigações Econômicas e Políticas de Ação Comunitária. México, mimeo., 2001.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A assim chamada “Escola Cooperativa de Maringá”: uma experiência de privatização da gestão escolar em um município paranaense. *XXV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2002.

AZEVEDO, Marta; ORTOLAM, Maria Helena. Organizações indígenas no Brasil. *Porantim*. Brasília, CIMI, n. 153, p. 7, 1989

AZURMEDI, Mikel. *La invención del multiculturalismo*. Disponível em [www.conoze.com/doc.php/doc=1254](http://www.conoze.com/doc.php/doc=1254) Acesso em 25/02/2004.



BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Pueblos Indígenas, globalización y desarrollo com identidad: algunas reflexiones de estratégia*. 2001.

BANCO MUNDIAL / FLACSO. *Exclusão social e redução da pobreza na América Latina e Caribe*. São José. FLACSO/Banco Mundial, 2000. 312p.

BANCO MUNDIAL. *Agenda de desenvolvimento social para o século 21: a estratégia de desenvolvimento social do Banco Mundial para a região da América Latina e Caribe*. Banco Mundial: Washington, 2003.

BANCO MUNDIAL. Ampliar os recursos dos pobres e reduzir a desigualdade. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. As causas da pobreza e um esquema de ação. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. Como tornar as instituições do Estado mais sensíveis aos pobres. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Diretriz Operativa 4.20*. 1991.

BANCO MUNDIAL. *Exclusión social y reducción de la pobreza em América Latina y el caribe*. FLACSO/Banco Mundial, 2000. 312 p.

BANCO MUNDIAL. *Fondo de donaciones para los pueblos indígenas*. Genebra, 2003.

BANCO MUNDIAL. Mobilizar as forças globais para os pobres. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial, 1996. p. 162-174. (El Desarrollo en la Practica)

BANCO MUNDIAL. Reformar a cooperação internacional para atacar a pobreza. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. Remoção de barreiras e fortalecimento das instituições sociais. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. Tornar os mercados mais favoráveis aos pobres. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000 / 2001*. Washington: Banco Mundial, 2000.

BARATA, Maria Helena. *A antropóloga entre facções políticas indígenas: um drama no contato interétnico*. Belém: MPEG, 1993. (Coleção Eduardo Galvão)

BARBOSA, Priscila Faulhaber. Educação e política indigenista. *Em Aberto*. Brasília, ano 3, n. 21, abr. / jun. 1984.

BARBOSA, L. B. H. *Pelo índio e pela sua protecção oficial*. Rio de Janeiro: Comissão Rondon, 1923.

BARIÉ, Cletus Gregor. *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. 2ed. rev. e amp. Bolívia: Instituto Indigenista Interamericano, CDI, Editorial Abya-Yala, 2004. Versão online disponível em: <http://gregor.padep.org>.

BARRE, Marie Chantal. Políticas indigenistas y reivindicaciones índias em América Latina (1940-1980). In.: BONFIL, B.; IBARRA, M.; VARESE, S. et al *América Latina: Enodesarrollo y etnocidio*. San Jose. Costa Rica. Ediciones FLACSO, 1982.

BARRET, R.; KAHN, M. Densas nuvens pairam sobre a educação escolar indígena. Instituto Socioambiental. [www.socioambiental.org.br](http://www.socioambiental.org.br). Acesso em 20/08/2004

BARROS, Maria Cândida D. M. *Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*. Brasília, v.14, n.63, jul./set. 1994.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. *A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)*. *Revista de Antropologia*. São Paulo, vol.47, n.1, p.45-85, 2004.

BARROS, Valéria E. N. *Da casa de rezas à Congregação Cristã do Brasil: o petecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR*. Dissertação em Antropologia Social. UFSC, 2003.

BARROSO-HOFFMAN, M.; et al. A administração pública e os povos indígenas. In: FALEIROS, V. de P.; et al (Ed.). *A era FHC e o governo Lula: transição?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. p. 293-326.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. Chamanismo y religión entre los Ava-Katu-Ete. 2 ed. Assunção: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 1991.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. Movimentos índios em América Latina: los nuevos procesos de construcción nacionalitaria. *Série Antropologia*. Brasília, n. 321. 2002.

BATALLA, Guillermo Bonfil; et al. *América Latina: Enodesarrollo y etnocidio*. San Jose. Costa Rica. Ediciones FLACSO, 1982.

BATALLA, Guillermo Bonfil (comp.). *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporâneo de los indios em América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen, 1981.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Caderno n.7. Consulta Popular. São Paulo, 2001.

BENGOA, José. Desarrollo com identidad: la cuestion del desarrollo indígena em América Latina. In: UQUILLAS, J.E.; RIVERA, J.C. . *Pueblos Indígenas y desarrollo em América Latina*: Washington: Banco Mundial, 1993, p.73-82.

BENITE, Arthur. As narrativas de representantes indígenas sobre o uso de bebidas alcoólicas dentro das áreas indígenas. In: Seminário sobre alcoolismo e DST / Aids entre os povos indígenas. 2001.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. *IV Encontro da ANPHLAC*. Salvador, 2000.

BELLO, A.; RANGEL, M. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodecendientes em América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*. Chile, n.76, 2002

BOBADILHA, M.R.A. La educación de los pueblos índios desde la perspectiva de los organismos internacionales en el contexto de la globalización. Trabalho Apresentado na Primeira Reunião Nacional de la Linha de Educación Intercultural. Chetumal, Quintana. Rosário, 18 a 22 de fevereiro de 2001.

BONAL, Xavier. Globalización y política educativa: un analisis critico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de Sociologia*. México. v. 64, n.3, p. 03-35, 2002.

BONAL, Xavier. O multiculturalismo interno e externo em Espanha: funções de legitimação e recontextualização educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 14, 2000.

BONAL, Xavier. Que mais vamos pedir à escola? *A Página da Educação*, ano 13, n. 132, mar. 2004, p.7. Disponível em: [www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2991](http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=2991)

BORBA, Telêmaco M. Observações sobre os indígenas do Estado do Paraná. *Revista do Museu Paulista*. São Paulo, n. 06, p. 53-62, 1904.

BORÓN, Atilio A. Prólogo. In: \_\_\_\_\_. *Imperio & imperialismo: uma lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires: CLACSO, 2004.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. *Le Monde Diplomatique*, edição brasileira, v.1, n.4, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto n. 36.098, de 19 de agosto de 1954. Promulga a Convenção sobre o Instituto Indigenista Interamericano, concluída em Patzcuaro, México, a 24 de fevereiro de 1940. *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 14.521, Seção 1.

BRASIL. Lei n. 6.001. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*. Brasília, p. 13.177, seção I, 21 de dezembro de 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Versão acrescida. 1993. 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. [Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena](#). *Em Aberto*. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.

BRASIL. *Lei no 9.394* (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Conselho Nacional de Educação. *Parecer 14/99*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Censo escolar indígena: 1999*. Brasília: MEC/INEP, 2001. 47p. :il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 2001.

[BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Programa parâmetros em ação: Educação Escolar Indígena; Caderno de Apresentação](#). Brasília: MEC, 2002. 40p

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa de capacitação em educação escolar indígena para técnicos governamentais: caderno anexo de textos – módulo II*. Brasília: MEC / SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena (1995-2002)*. Brasília, 2002.

BURATTO, Lúcia Gouvêa. *A evasão escolar e repetência entre índios Kaingang das reservas Ivaí e Faxinal no Paraná*. Mimeo. 1997.

BURGOA, Elena. *La constitución española de 1978 como modelo multicultural*. Trabalho resultante de estudos do programa de Doutorado da Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2001.

BURITY, Joaquin A. Globalização e identidade: desafios do multiculturalismo. Trabalho apresentado na Mesa Redonda *Multiculturalismo, Relações Inter-étnicas e Globalização*.

Conferência Latino-Americana e Caribenha de Ciências Sociais, promovida pelo CLACSO e Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 22 a 26 de novembro de 1999.

CALLINICOS, Alex. *Capitalismo e racismo*. Tradução de: Race and class. Londres: Bookmarks, 1995. Disponível em: <http://socialista.tripod.com>

CALLINICOS, Alex. Imperialismo hoy. *El Mundo al revés*. Montevideu, abr. 2003. Disponível em: <http://www.elmundoalreves.org>

CALLINICOS, Alex. Igualdad y capitalismo. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ (Comps.) *La teoría marxista hoy*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

CAMUS, Albert. Interculturalidade. *A Página da Educação*. Ano 11, mai. 2002. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1817>

CANCLINI, Nestor Garcia. *La globalización y la interculturalidad narradas por los antropólogos*. Disponível em: [www.seiaal.org](http://www.seiaal.org) Acesso em: 27/10/2002

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: *XXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2000.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula, FRANCO, Monique. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. *XXIII Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, set. 2000.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 21, p.61-74, 2002.

CAPACLA, Marta Valéria. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. Resenhas de teses e livros. Brasília / São Paulo: MEC / MARI, 1995.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. In: \_\_\_\_\_. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: UNESP, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. Mensagem ao Seminário Internacional “Ciência, cientistas e a tolerância”. In: Seminário Internacional “Ciência, cientistas e a tolerância”. São Paulo, USP / UNESCO, nov. 1997.

CARUSO, Emily et al. *Extrayendo promesas: pueblos indígenas, industrias extractivas y el Banco Mundial*. Oxford: Forest Peoples Programme, 2003. p. 44-50.

CARVALHO, Celso. Perspectivas do debate educacional no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Momento do Professor*. São Paulo, ano 2, n. 1, p. 52-61, 2005.

CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande UCDB, 1998. 218p.

CASASSUS, Juan. Concertación e alianzas en educación. In: FUNDAÇÃO FORD-OREAL/UNESCO. *Es possível concertar las políticas educativas?* La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina. Buenos Aires, [s.d]

CAZORLA, Elisa Munhoz. *Diagnóstico da situação sócio-cultural e econômica da T.I. Faxinal*. Relatório de pesquisa. Maringá: Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2003.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Ciudadanía, igualdad y cohesión social: la ecuación pendiente*. Informe CEPAL. 2000a.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Consolidar los espacios del desarrollo sostenible*. Informe CEPAL. 2000b.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Educación para la equidad, la competitividad y la ciudadanía*. Informe CEPAL. 2000c.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *El legado de los años noventa*. Informe CEPAL. 2000d.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global*. Informe CEPAL. 2000e.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Principios de la política social y lucha contra la pobreza*. Informe CEPAL. 2000f.

CEPAL/IPEA/PNUD. *Hacia el objetivo del milenio de reducir la pobreza en América Latina y Caribe*. Santiago do Chile: CEPAL, IPEA, PNUD, fev. 2003.

CHAMORRO ARGÜELLO, Cândida Graciela. O rito de nomeação numa aldeia Mbya Guarani do Paraná. *Revista Diálogos*. Maringá/DHI-UEM. V.1, n.2, 1998

CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa. *El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2002)*. Boletín CIDE de Temas Educativos. Espanha, MEC / CIDE, n. 11, fev. 2003.

CLIPPING EDUCACIONAL. *MEC propõe pacto para formular nova política educacional para indígenas*. CONSAE – Consultoria de Assuntos Educacionais / IG Educação. 05 de agosto de 2004.

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *O Brasil e o desenvolvimento sustentável: a questão indígena*. Subsídios Técnicos para elaboração do Relatório Nacional do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Brasília, 1992.

COBO, Rosa. Multiculturalismo, democracia paritaria y participación política. *Política y Sociedad*. Madrid. n. 32, 1999.

COLLET, Celia Leticia G. “*Quero progresso sendo índio*”: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2001.

COLLET, Célia L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena; um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres-MT. v.2, n.1, 2003.

CONFERÊNCIA INDÍGENA. Documento Final. Coroa Vermelha/BA, 2000.

CORREIA, José Alberto. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. v.12, n.1, 1999.

CORSI, A.M. (trad.) *Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais*. Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

CORTES, Clélia Neri. *A educação escolar entre os povos indígenas*: da homogeneização à diversidade. In: Anais da 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996.

COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. *Nhandeva Aywu*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2003.

COSTA, Luciana; VERDUM, Ricardo (Orgs.). *Índios e parlamentos*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004. 148p.: il.

CPI - COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

CUMMINS, James. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 2, p. 222-251, 1979.

CUNHA, Luiz Otavio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil*: as escolas mantidas pela FUNAI (1967-1988). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 1990

D'ANGELIS, Wilmar R. Educação diferenciada: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia. *III Conferência sobre Pesquisa Sociocultural*. Campinas, julho de 2000.

D'ANGELIS, Wilmar R. A língua kaingang e seu estudo. Texto extraído do projeto temático *Produção de conhecimento lingüístico, produção de literatura e educação escolar indígena com os kaingang*. FAPESP, 2004. Disponível em: [www.portalkaingang.org](http://www.portalkaingang.org) Acesso em 05/04/06.

D'ANGELIS, W.R.;VEIGA, J. Em que crêem os Kaingang? In: LEITE, Arlindo G. (Org.) *Kaingang: confrontação e identidade étnica*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

DAES, Erica-Irene. *Documento de trabajo sobre la cuestión de la propiedad y el control e los bienes culturales de los pueblos indígenas*. Genebra, UNESCO, jul. de 1991. p. 4-8.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e Sociedade*. Campinas. v.5, n.87, p.423-460, maio/ago.2004.

DÁVALOS, Pablo. FMI y Banco Mundial: la estrategia perfecta. *ALAI – América Latina en Movimiento*. Setembro de 2003. Disponível em: <http://www.debtwatch.org>

DAVIS, Shelton. Indigenous peoples, poverty and participatory development: the experience of the World Bank in Latin America. *Entrecaminos*. Washington, 2003.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DE MARI, Cezar Luiz. “*Sociedade do Conhecimento*” e *Educação Superior na década de 1990*: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. Tese de Doutorado. PPGE. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

D'EMILIO, Anna Lucía. *Mujer indígena y educación en América Latina*. Santiago, Chile: UNESCO, 1989.

DERUYTTERE, Anne. *Pueblos indígenas, recursos naturales y desarrollo con identidad: riesgos y oportunidades en tiempos de globalización*. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2003.

DERUYTTERE, Anne. Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: el papel del Banco Interamericano de Desarrollo. In: *Foro de las Américas del Banco Interamericano de Desarrollo*.1997.

DÍAS-COUDER, Ernesto. Diversidad cultural y educación em Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Educação, linguas y cultura), n. 17, maio/ago, 1998

DÍAZ, Raul; ALONSO, Graciela. Cultura, pedagogia y política: algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. *Cuaderno de Pedagogia Rosario*, Rosário, 1997.

DÍAZ, Raul. Integración e interculturalidad em épocas de globalización. Ponencia en el *1er. Congreso Virtual de Antropologia y Arqueologia*. Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina, setembro de 1998.

DÍAZ-AGUADO. Maria José. Educar para una sociedad multicultural. *Revista de Educación*. Barcelona, n. 307, 1995, p. 163-183.



DOOLEY, Robert A. *Apontamentos sobre o artigo “O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística: a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena”*. Out. 2001. Disponível em: [www.sil.org/americas/brasil](http://www.sil.org/americas/brasil) Acesso em: outubro de 2004.

DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77)

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*. Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBY, Georges. Lição de história. Reflexões para o século XXI. *Veja* .(Edição 25 anos). São Paulo, 1993.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução por: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*. Tradução por: Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. (orgs.) *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. OPAN-Operação Anchieta. São Paulo: Iluminuras, 1989.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. O vagão humano. Reflexões para o século XXI. *Veja* (Edição 25 anos). São Paulo, 1993.

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP / CED / UFSC / Editora Cidade Futura, 2002. 280 p. (Teses NUP, 8)

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. Florianópolis: UFSC / Centro de Ciências em Educação, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional no Brasil*. Universidade Federal de Santa Catarina CED, mimeo. 2003.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, set. de 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia M. de; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, O. (org). *Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. A Revista Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). In: *XXV Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2002.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinanbá. In.: \_\_\_\_\_. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERNANDES, Ricardo Cid. *Política e parentesco entre os Kaingang*. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

FERNANDES, Ricardo Cid. *Política de índio, política de branco: uma ponte em construção*. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Maringá, mimeo., 2004.

FERNANDEZ, Sebastián Sánchez. Interculturalidad, inmigración y educación. V Curso de Intercultura. *EDALBA*. Melilla - Espanha, N. 29, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawall L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade de São Paulo, 1992.

FERREIRA, Mariana K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA NETO, Waldemar. *Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 1994

FERREIRA NETTO, Waldemar. A transmissão de conhecimento entre os Guarani do Ribeirão Silveira. *Terra Indígena*. Araraquara, ano XI, n. 73, 1994.

FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do pensamento*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FLEURY, Sonia. *Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa*. Buenos Aires: Centro de Documentación en Políticas Sociales, 1999.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

FONTES, Carlos. *Tolerância: em torno de um conceito*. Programa n. 12 (Navegando na Filosofia). 2001. Disponível em [www.afilosofia.sapo.pt/tolerancia.htm](http://www.afilosofia.sapo.pt/tolerancia.htm). Acesso em 06/01/2004

FONTES, Virgínia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, 1996.

FORRESTER, Viviane. O horror econômico. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

- FORRESTER, Viviane. Uma estranha ditadura. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- FRANCO, Rolando; DI FILIPPO, Armando. *Las dimensiones sociales de la integración regional en América Latina*. Santiago de Chile : ONU / CEPAL, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Um diálogo com Paulo Freire sobre a educação indígena*. Texto organizado pelo CIMI por ocasião de uma Assembléia do CIMI (Conselho indigenista Missionário) realizada em Cuiabá no período de 16 a 20 de julho de 1992.
- FRIEDMAN, Jonathan. Ser no mundo: globalização e localização. In. FAETHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. 2 ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1988.
- FUNAI / Núcleo de Imprensa. FUNAI diz que dinheiro foi para a UNESCO. *Correio do Estado*. 18 de março de 2005.
- FUNASA – Fundação Nacional de Saúde. Levantamento da População da Terra Indígena Faxinal: Livro de Registro. 2004 / 2006.
- GAGLIARDI, José Mauro, *O indígena e a República*. Hucitec: São Paulo, 1989.
- GOHN, Maria da Glória. (org.) *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GONÇALVES, Luiz A. O; GONÇALVEZ E SILVA, Petronilha B. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v.29, n.1, jan./jun, 2003
- GONÇALVES, Luiz A. O; SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONZALBO, Fernando Escalante. La transición al indigenismo del EZLN. *Tribuna Americana*. Madri, Casa d América de Madrid, n. 03, abr. 2004.
- GONZALEZ, Norberto Alvarez. Multiculturalismo e inmigración: retos ideológicos del Siglo XXI. *Cadernos Electrónicos de Filosofía Del Derecho*. Universidad de Alcalá. Disponível em [www. Uv.es/CEFD/5/Alvarez.html](http://www.Uv.es/CEFD/5/Alvarez.html). acesso em 25/02/2004
- GRIFFITHS, Thomas. *El Banco Mundial y los pueblos indígenas de América Latina*. Forest Peoples Programme de los Pueblos de los Bosques. Bolívia, 2000. Disponível em [www.forestpeoples.org/Briefings/WorldBank.html](http://www.forestpeoples.org/Briefings/WorldBank.html) Acesso em 08/06/2003.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. *'Regime de índio' e faccionalismo: os Atikum da Serra do Umã*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Orgs.) *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

GRUPIONI, L.D.B. A nova LDB e os índios: a rendição dos cara-pálidas. *Boletim Educação Indígena*, n.4, jun. 1991.

GRUPIONI, L.D.B. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: D'ANGELIS, W.; VEIGA, J. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997

GRUPIONI, L.D.B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (org.) *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto*. Brasília: Inep, v.20, n.76, fev.2003.

GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. *Antropologia e Educação: uma relação em pauta*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1992.

HALL, Gillette; PATRINOS, Harry Anthony. *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004*. Washington: Banco Mundial, 2004.

HARDT, Michel. A hibridade do Império. *Multitudes*. Paris, 1995.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. Império. In SADIÉ, Eduardo. De la edición de Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 2000. disponível em [www.chilevive.cl](http://www.chilevive.cl)

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução por: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. Tradução por: Adail Sobral; Maria Estela Gonçalves. 2ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HELM, Cecília Maria Vieira. Movimentos indígenas: o caso paranaense. In: BONIM, Anamaria Amoré; et al. *Movimentos sociais no campo*. Curitiba: Criar Edições / Editora da UFPR, 1987.

HERNÁNDEZ, I.; CALCAGNO, S. *Los Pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y el Caribe: un marco para la acción*. Santiago de Chile: CELADE/CEPAL, 2003.

HERNÁNDEZ, Franco Gabriel. De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural. In. BATALHA, B. (comp.) *Utopia Y Revolución: el pensamiento político contemporâneo de los índios en América Latina*. Mexico: Editorial Nueva Imagen, 1981.

HERNÁNDEZ, Natalio. De la educación indígena a la educación intercultural. La experiencia de México: una breve repaso. Trabalho apresentado na Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Guatemala, 25 a 27 de 2001.

HEVIA, Ricardo; HIRMAS, Carolina. Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: perspectivas de la educación intercultural. Trabalho apresentado no *Seminário Internacional. Reformas Curriculares em los 90 y Construcción de Ciudadania*. Santiago de Chile, Câmara di Diputados, 27 de março de 2003.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução por: Maria Célia Paoli; Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOPENHAYN, Martín. La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional com énfasis en minorias étnicas. *Taller Regional para la Adopción e Implementación de Políticas de Acción Afirmativa para Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. Montevideú, CEPAL, 2003.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

HUNTINGTON, Samuel. El choque de las civilizaciones. *Agora*. Buenos Aires, 1993.

HUNTINGTON, Samuel. *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1998.

IBARRA, Mario. Organismos internacionales: instrumentos internacionales relativos a la población indígena. In. BONFIL, B; VERISSIMO, D.; IBARRA, M.; VARESE S.; et al. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San Jose, Costa Rica. FLACSO, 1982.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de Educação Indígena*. Brasília: INEP / SEF, 1999.

INGLIS, Christine. *Multiculturalismo: nuevas políticas a la diversidad*. Paris: UNESCO/MOST, 1997

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. Acta Final. VII *Congresso Indigenista Interamericano*. Brasília/Brasil. 7 a 11 de agosto de 1972.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/index.html> Acesso em: janeiro de 2004.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. Autonomia e autodeterminação: o novo discurso da diferença. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.7, n. 12, jul./dez. 1998

ITURRALDE, Diego A. La gestión de la multiculturalidad y la multiétnicidad em América Latina. Documento de debate n.5. Gestión de las Transformaciones Sociales – MOST. Disponível em [www.unesco.org/most/iturspan.htm](http://www.unesco.org/most/iturspan.htm). Acesso em 26/05/2004

JACOBY, Russel. The myth of multiculturalism. *New Left Review*. London. n. 208, november/December 1994.

JAMESON, Fredric. Sobre los “Estudios Culturales”. In: JAMESON, F.; ZIZEK, Slavoj. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina: Paidós, 2001.

JUNQUEIRA, Carmen; CARVALHO, Edgard de A. (Orgs.). *Antropologia e indigenismo na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1981.

JUTEAU, Danielle. Inmigración, ciudadanía y autogobierno: Québec en perspectiva. *Documentos CIDOB* n.6 Migraciones. Barcelona, 2005.

KLIKSBERG, Bernardo. *América Latina: uma região de risco – pobreza, desigualdade e institucionalidade social*. Tradução por: Norma Guimarães Azeredo. Brasília: UNESCO, 2002. 78 p. (Cadernos UNESCO Brasil. Série Desenvolvimento Social, 1)

KOKOTOVIC, Misha. Hibridez y desigualdad: García Canclini ante el neoliberalismo. *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*. Lima-Hanover, ano XXVI, n.52, 2000.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

KURZ, Robert. *Imperialismo de crise*. Traduzido por: Lumir Nahodil. Disponível em: <http://www.geocities.com/grupokrisis2003/rkurz122.htm>

LADEIRA, Maria Inês. Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani. In: *49º Congresso Internacional de Americanistas*. Quito, Equador, 1997. disponível no CTI [www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br)

LARROSA, Jorge. ¿Para que nos sirven los extranjeros? *Educación e Sociedade*. Campinas, n.79 (Dossiê Diferenças), 2002.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1998.

LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias de ação no Brasil. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro. n. 7, 1981.

LEMOS, Fabiana de Ávila. *Estudo preliminar sobre a educação formal entre os indígenas no Paraná*. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, 1997.

LEVI-STRAUSS, Claude. Raça e Cultura. In: \_\_\_\_\_. *O Olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70, [s.d.]

LEVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LICHTENSZTEJN, S.; BAER, M.; *O FMI e o Banco Mundial*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, A. C. de S.; IGLESIAS, M. P.; BARROSO-HOFFMAN. O novo PPA e as políticas públicas para os povos indígenas. *Orçamento & Política Socioambiental*. Brasília, ano II, n. 6, junho de 2003.

LOCKE, John. *Carta sobre a tolerância*. Tradução por: João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1987.

LOPEZ, Luis Enrique; AMADIO, Massimo. Una guía bibliográfica para entender mejor la educación bilingüe intercultural en América Latina. *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano. Mexico, v.LII. 1992

LOPEZ, Luis Henrique, et al. La situación educativa de los pueblos indígenas. In: *Primera Feria Emisférica de Educación Indígena*. Guatemala, 2001

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula. In: SILVA, Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília MEC/MARI/UNESCO.1995.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. In IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, 2000.

MALAGUTI, M. L. Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo. In: \_\_\_\_\_. et al (Orgs.). *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 2000.

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução por: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 123-144.

MARQUEZ, F. et al . *Participação cidadana en la gestión pública: marco conceptual*. Documento de Trabajo para el Proyecto de Reforma e Modernización del Estado. Santiago de Chile, 2001. Disponível em [www.modernizacion.cl/doc](http://www.modernizacion.cl/doc). Consulta em 27/02/2003

MARI – Grupo de Educação Indígena. *Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho BONDE*. São Paulo, n. 4, 1991.

MARTÍN, Javier de Lucas. *Multiculturalismo, um debate falsificado*. Disponível em [www.sauce.cnice.mecd.es/~smarte4/multicult.htm](http://www.sauce.cnice.mecd.es/~smarte4/multicult.htm) Acesso em 20/08/2004

MARX, Anthony. A construção da raça no Brasil: comparação histórica e implicações políticas. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 25, 1997.

MATTELART, Armand. *Diversidade cultural e mundialização*. Tradução por: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005. (Episteme; 2)

MAYER, Enrique. Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. *América Indígena*. México. v.XLII, n.2, abril-junho, 1982.

McCARTHY, Cameron. *Racismo y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortês, 2000.

MELIÁ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: OPAN-OPERAÇÃO ANCHIETA. *A conquista da escrita..* São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. (Coleção "Missão Aberta").

MELIÁ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*. Campinas. UNICAMP, n.49 (Educação Indígena e Interculturalidade), p. 11-17, 2000.

MIRA, Núria Estrach. La máscara Del multiculturalismo. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidade de Barcelona. n. 94, agosto 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005. 2 ed. p. 23-40. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77).

MITCHELL, Katharyne. Multiculturalism, or the united colors of capitalism? *Antipode*. Cambridge, v. 25, n. 4, 1993.

MONSERRAT, Ruth. (org.) *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. *Através do Mbaraka: música e xamanismo Guarani*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.



[MONTE, Nietta L.](#) E agora, cara pálida?: educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte, n. 15, p. 118-133, 189, set./dez. 2000a.

[MONTE, Nietta L.](#) Escolas formais – agências mediadoras. In: CABRAL, Ana Suely; et al. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília, C.N.R.C/FNPM, 1997.

[MONTE, Nietta L.](#) Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.111, dez. 2000b.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura - FAPESP, 1992.

MORAES, M.C. M. de. DUAYER, M. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 16, n.29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

MORAES, Maria Célia M; MÜLLER, Ricardo Gaspar. História e experiência: contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC: NUP/CED, v.21, n. 2, jul./dez. 2003.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, 2001.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.23, n.80, set. 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados /ANPED, 2001,n.18, p.65-81

MOTA, Lucio T.; NOELLI, Francisco S. Exploração e guerra de conquista dos territórios indígenas nos vales dos rios Tibagi, Ivai e Piquiri. In.: DIAS, Reginaldo B. GONÇALVES, José Henrique R. (orgs.) *Maringá e o Norte do Paraná: estudos de história regional*. Maringá: EDUEM, 1999.

MOTA, Lúcio Tadeu (Org.). *As cidades e os povos indígenas: mitologias e visões*. Maringá: EDUEM, 2000.

MOTA, Lúcio Tadeu. *As colônias indígenas no Paraná provincial*. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 2000.

MOTA, Lucio Tadeu. (Org.) *Diagnóstico etno-ambiental da Terra Indígena Ivai - PR*. Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações. Maringá / UEM / LAAE, 2003.

MOTA, Lúcio Tadeu. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado Nacional. *Diálogos*, Maringá-UEM, n.2, p. 149-175, 1998.

- MOURA, Eloísa da Riva. *A iniciação ancestral da criança Guarani Mbya*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2005.
- MOYA, Ruth. Reformas educativas e interculturalidad em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: educación, lenguas, culturas*. n.17, maio/agosto de 1998.
- MULHERN, Francis. A política dos estudos culturais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução por: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 50-58.
- MULLER, Gilvan. *Formação de professores: um caso de política lingüística nas comunidades Kaingang do Rio Grande do Sul*. Santa Catarina: UNIJUI, 1996.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. La diversidad en las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, v. 4, n. 2, 2002.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. Política publica y educación indígena en Mexico. *Cadernos CEDES*. Campinas, n.49, 2000.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. Enfoques y modelos de educación multicultural y intercultural. *Encounters on Education*. Universidade Complutense e Universidade de Manitoba-Canadá, n.1, 2001.
- MUÑOZ, Carlos Calvo. De la educación indígena a la etnoeducación. *Suplemento Antropologico*. Asunción, n. XX, v. 2 p. 31-52, [s.d]
- MURA, Fábio. O tekoha como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowa na construção do território. *Fronteiras: revista de História*. Campo Grande, v. 8, n. 15, pp. 109-143, 2004.
- MURRIETA, Julio Ruiz. Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina. Paris: MOST/UNESCO, 2003.
- MUZZOPAPPA, Eva. Indígenas versus indigenismo: la cultura em la seguridad y la defensa. *Jornadas de Investigaciones de la Cultura*. Instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires/Facultad de Ciências Sociales, 1998.
- NASCIMENTO, Zaida Maria do. A escola Kaingang do setor Missão em Guarita, Rio Grande do Sul. In.: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- NEUWMAN, Bárbara. Ensino bilíngüe uma ponte para a integração. *Informativo FUNAI*. Brasília. n. 14, set. 1975.
- NIMINON, Suzel Pinheiro. *Vanuíre – Conquista, colonização e indigenismo: oeste paulista, 1912-1967*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Estadual de São Paulo, 1999.

NIMUENDAJU, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. Tradução por Charlotte Emmerich; Eduardo B.Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1987. (Coleção Ciências Sociais)

NOELLI, Francisco Silva (Org.). *Bibliografia Kaingang: referências sobre o povo Jê do sul do Brasil*. Londrina : UEL, 1998. 185 p.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. As grandes conferências da década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.9, n. 33, out./dez. 2001.

NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. 10ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras / Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

OEA – Organização dos Estados Americanos. *Proyecto de Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas*. CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 1997.

OHRT, Ulrike Keyser. A educação intercultural em uma sociedade desigual. Trabalho Apresentado na *II Reunião Nacional da Rede de Educação Intercultural* da Universidade Pedagógica Nacional (Unidade 162). Zamora, Michocan/México. 2002

OIT – Organização Internacional do Trabalho. *Convenção 169*. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes. 07 de junho de 1989.

OLIART, Patrícia. *El estado peruano y las políticas sociales dirigidas a los pueblos indígenas em la década de los 90*. Instituto de Estudios Peruanos. CLASPO – Center for Latin American Social Policy. University of Texas at Austim, 2003. disponível em [www.utexas.edu/cola/llilas/centers/claspo/peru/polit/indegenas](http://www.utexas.edu/cola/llilas/centers/claspo/peru/polit/indegenas).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul. / dez. 2005.

OLIVEIRA, João Pacheco. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Renato, J.; CANEN, a; FRANCO, M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*. n. 13, jan./fev. mar. 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *A crise do indigenismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976. 118 p.

OLIVEIRA, Silvia Maria de. *Formação de professores indígenas bilingües: a experiência Kaingang*. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

OLIVEN, Arabela Campos. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos EUA. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. n. 21, v.2, 1996.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*. Genebra, 1992.

ONU – Organização das Nações Unidas.. *Educación multicultural e intercultural y protección de las minorías*: documento de trabajo presentado por el Sr. Mustapha Mehedi. ONU, maio 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. *Programa de actividades del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo*. 1996.

ONU – Organização das Nações Unidas.. *Resolução 57/249 – Cultura y desarrollo*. 2003.

OTRANTO, Célia Regina. O neoliberalismo como proposta hegemônica. *Série Textos CPDA*. n.10 , set. 1999, p.11-18

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. *Edital 04/2006-DG/SEED*. Curitiba, 2006.

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. *Relatório sobre construções e reparos das escolas indígenas*. Curitiba, 1994

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. Resolução 1.119/92. *Diário Oficial* 3747, 22 de fevereiro de 1992.

PARANÁ – Secretaria de Estado da Educação. Resolução 1.120/92. *Diário Oficial* 3747, 22 de fevereiro de 1992.

PARTRIDGE, W. L.; UQUILLAS, J. E.; JOHNS, K. Including the excluded: ethnodelopment in Latin America. In: *II Annual World Bank Conference on Development in Latin America and the Caribbean*. Bogotá – Colômbia, World Bank, 1996. Disponível em: <http://info.worldbank.org>  
Acesso em: julho de 2005.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*.Campinas, n.49, 2000.

PEREIRA, Magali Cecili S.; TELES, Ivani Aparecida G. *Venh Róg*: Rio Tibagi. São Jerônimo da Serra – PR: Grupo MIG, 1998.

PEREIRA, Magali Cecili S. (Org). *Relatório de pesquisa realizado junto as escolas das áreas indígenas do Norte do Paraná*. Universidade Estadual de Londrina/ Fundação Nacional do Índio-Ld/Secretaria de Educação do Paraná. 1996 (mimeo)

PEREIRA FILHO, Jorge. Organismos multilaterais ameaçam direitos indígenas. *II Cúpula Continental dos Povos e Nacionalidades Indígenas*. Quito, 2004.

PERES, Américo Nunes. A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade actual. *Jornal a Página da Educação*, ano 11, n. 112, maio 2002.

PETERS, Michael. Neoliberalismo. *Enciclopédia de Filosofia da Educação* / Grupo de Estudos e Pesquisas em Pragmatismo e Filosofia Americana. UNESP, 1999.

PICCOLI, J. C. *O processo de extinção da língua kaingang no Posto Indígena Mangueirinha*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 1982.

PIERUCCINI, Ilda Scanagatta. *Educação escolar indígena nos aldeamentos Guarani no Estado do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

PINHEIRO, Niminon Suzel. *Vanuire: conquista, colonização e indigenismo: oeste paulista, 1912-1967*. Tese de Doutorado-História/UNESP, 1998.

PINTO, Estevão. Aspectos da educação entre os nossos remanescentes indígenas. In: \_\_\_\_\_ *Muxarabis & Balcões* e outros ensaios. Brasiliana, v.303, série 5. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 80, 1992.

PLANT, Roger. *Pobreza y desarrollo indígena: algunas reflexiones*. Banco Interamericano de Desenvolvimento/ Banco Mundial. Washington, 1998.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *El PNUD y los pueblos indígenas*. Nova Iorque. 2002

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Liberdade cultural num mundo diversificado*. Relatório do Desenvolvimento Humano. 2004.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. (Orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA. Edital nº 019/2003-DGPPSMGP: anexo II. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br>

*Proposta Pedagógica Escola Rural Municipal Cacique Salvador Venhy – Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Manoel Ribas, 2004.

*Proposta Política Pedagógica Escola Rural Municipal de Pinhalzinho – Ensino Fundamental*. Tomazina, 2001.

PSACHAROPOULOS, G.; PATRINOS, H. A. (Eds.). *Indigenous people and poverty in Latin América: an empirical analysis*. Washington: Banco Mundial, 1993. 256 p.

PUEBLOS INDIOS, ESTADOS Y EDUCACION. *XLVI Congreso Internacional de Americanistas*, Peru, 1989. 565p.

PUPPI, Edi Ema S. *Do mito ao livro: escolas bilingües em língua Kaingang*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

RAMOS, Alcinda Rita. O Brasil no movimento indígena americano. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro. n. 82, 1984.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução por: Vamireh Chacon. Brasília: Editora UnB, 1981. (Coleção Pensamento Político; 50).

REGO, Miguel A. S. Inmigración, interculturalismo e processo educativo: a escola como vector estratéxico. *Revista Portuguesa de Educação*. Porto. v. 13 n.1, 2000.

REIS, Rossana Rocha. Políticas de nacionalidade e políticas de imigração na França. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 14, n. 39, fev. 1999.

REPETTO, Maxim. Conferência dos povos e organizações indígenas – 2000. *Pós: Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*. Brasília, Instituto de Ciências Sociais, v. 5, p. 23-30.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Ambientalismo e desenvolvimento sustentado: nova ideologia / utopia do desenvolvimento. *Série Antropologia*. Brasília, UnB, n. 123, 1992.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Pós-Imperialismo: para uma discussão depois do pós-colonialismo e do multiculturalismo. *Série Antropológica*. Brasília, n. 278, 2000.

RICARDO, Carlos Alberto. "Os índios" e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In.: SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau*. Brasília MEC/MARI/UNESCO. 1995.

RIZO, Gabriela. Aprender a ser, aprender a reinventar: caminhos da UNESCO para a era global – O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

ROCHA, Cinthia Creatini da. *Adoecer e curar: processos da sociabilidade kaingang*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Política lingüística e educação para os povos indígenas. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981. pp. 162-166.

ROGERS, Alisdair. Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía. *Papeles de Población*. México, UAEM, n. 28, p. 199-220, 2001.

ROSA, Marcelo Caetano de Cernev. As parcialidades Guarani no Paraná: elementos de cosmologia e história. Monografia de Especialização. Curso de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade de Londrina. 1997.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 77).

RUBEN, Guilherme; MATTOS, André Borges de. Antropologia e política: uma primeira aproximação. *Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, n. 32, 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/guerra/guerra20.htm>

SALVIANI, Roberto. *As propostas para participação dos povos indígenas no Brasil em projetos de desenvolvimento geridos pelo Banco Mundial: um ensaio de análise crítica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. La integración de las minorías étnicas: hacia una educación intercultural. *Aula Intercultural*, 2004. Disponível em [www.aulaintercultural.org](http://www.aulaintercultural.org) Acesso em 12/06/2004

SANCHEZ LINO, Fortino. Los indígenas ante la globalización: un proceso irreversible (Una forma de ver la interculturalidad). Trabalho apresentado na *Primera Reunión Nacional de la Lina de Educación Intercultural*. Chetumal, Quintana. Rosário, 18 a 22 de fevereiro de 2001.

SANTAMARIA, Manuel Méndez. *Interculturalidad*. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. Disponível em [www.cnice.mecd.es/interculturanel/intro.htm](http://www.cnice.mecd.es/interculturanel/intro.htm). Acesso em: 22 de fevereiro de 2004.

SANTOS, Kátia Costa dos. *Construção multicultural: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2002.

SANTOS, Silvio Coelho dos. A escola em duas populações tribais. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v.14, p.31-35, 1966.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, Silvio Coelho dos. *Índios e brancos no sul do Brasil: a dramática experiência Xokleng*. Porto alegre: Movimento, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. *Problemas Brasileiros*. São Paulo, abril, 1976.

SCHIEFELBEIN, E. Reforma da educação na América Latina e no Caribe: um plano de ação. *Conferência Anual do Banco Mundial sobre o desenvolvimento na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro, 1995.

SCHOEDER, Ivo. O significado da escola em sociedades indígenas. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.7, n. 12, jul./dez. 1998

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIL –Sociedade Internacional de Lingüística. *A SIL no Brasil*. Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/portsilb.htm>. Acesso em 12/06/2004

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Prática social e instituição escolar nos governos FHC: uma abordagem ontológica. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC:NUP/CED, v.2, n. 2, jul./dez. 2003.

SILVA, André Luiz da. Grupo MARI: educação e respeito à diversidade brasileira. *Cadernos de Campo*. São Paulo, n.4, p.193-196 1994.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. (Orgs.) *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Célia Ribeiro da. *História crítica da construção da escrita do Kaingang*. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Letras, Universidade Estadual de Londrina. 1996.

SILVA, Ivone Rocha da. *Educação e cultura: o ensino da língua portuguesa em uma comunidade bilíngüe Kaingang*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. 2004.

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In.: SILVA. Aracy L;



GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Programa de Pós-Graduação em Educação/Cultura, Organização e Educação. Universidade de São Paulo, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Balanço dos movimentos dos povos indígenas no Brasil e a questão educativa. *XXII Reunião da ANPED*, Caxambu, 1999. CD 25 anos de ANPED.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n. 111, 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa - relações de autonomia. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.13, jan.fev.mar / 2000.

SILVA, Rosa Helena Dias da. O estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação. *XXIV Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

SILVA, Sônia. *A educação intercultural como antídoto do racismo e da xenofobia: a ação da União Européia*. Portugal: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 2003.

SILVEIRA, Déa Maria Ferreira (Org). *Kanhgág Sî Kãme*. CIRG – Conselho Indígena Regional de Guarapuava, 1993.

SILVERIO, Valter. Ação afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, nov. 2002.

SIMIEMA, Janir. Em que abrigos se alojarão eles? In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. (Org.). *Uri e Wãxi: estudos interdisciplinares dos Kaingang*. Londrina: Ed. UEL, 2000. pp. 227-260.

SIQUEIRA, Ângela C. de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. *XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society*. San Antonio - EUA, 2000.

SIQUEIRA, Ângela C. de. Organismos Internacionais: educação em uma política de integração soberana? *Fórum Mundial de Educação*. Porto Alegre, 2001.

SOUTA, Luís. Educação multicultural: do imperativo social à ausência de políticas. *A Página da Educação*. v.8, n. 77, fev. 1999.

SOUZA, Hécio Marcelo de. Políticas públicas para povos indígenas: uma análise a partir do orçamento. Disponível em: [www.amazonia.org.br](http://www.amazonia.org.br)

SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 25, 1997. 276 p.

SOUZA, Marcelo G. de A. Diferença e tolerância: por uma teoria multicultural da educação. *ANPED*, Cd 25 anos. GT 14 Sociologia da Educação, 2004.

SOUZA, Elisabeth F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Hélcio Marcelo de. Políticas públicas para povos indígenas: uma análise a partir do orçamento. *Nota Técnica*. Brasília, INESC, n. 38, outubro de 2000.

SPAIN, Daphne. *América on the Edge of Two Centuries*. Washington, D.C.: Population Reference Bureau, 1999.

SPAIN, Daphne. O debate sobre a imigração nos Estados Unidos. *Revista Eletrônica da USIA*, v. 4, n.2, junho de 1999. Disponível em <http://usinfo.state.gov/journals/itsv/0699/ijsp/ij069906.htm>. Acesso em 22/07/2005.

SWARTZ, K.J.; UQUILLAS, J. *Aplicação da política do Banco Mundial sobre as populações indígenas (OD 4.20) na América Latina (1992-1997)*. Disponível em [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org). Acesso em: 26 de junho de 2003.

TEODORO, António. Políticas educativas: considerações breves sobre a transdisciplinaridade de um campo de estudo. *Revista de Humanidades e Tecnologias*. Lisboa, n. 1, p. 117-121, 1999.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Kaingang. In: ISA – Instituto Socioambiental. *Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil*. Instituto Socioambiental, 2003. Disponível em [www.socioambiental.org/pib](http://www.socioambiental.org/pib)

TOMMASINO, K. A educação escolar indígena no Paraná. *XXII Reunião Brasileira de Antropologia*. Brasília, julho de 2000.

TOMMASINO, K. *A história dos Kaingang da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento*. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

TOMMASINO, K. Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D'ANGELIS W.; VEIGA, J. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB / Mercado das Letras, 1997.

TOMMASINO, K. Os movimentos sociais indígenas no norte do Paraná. *Boletim do Centro de Letras e Ciências Humanas*. Londrina, UEL, v. 22, p. 72-87, 1992.

TORRENTE, Jesus Rodríguez. *Familia y pobreza: desafios y realizaciones*. Madri: UPCO, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução por: Carlos Pereira Almeida. Petrópolis: Vozes, 2001.

TOWNSEND, G. C. El aspecto romantico de la investigación lingüística. *Peru Indígena*. Lima, 1949.

TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia M. Shima; FACCI, Marilda G.D. Contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores. In: CHAVES, Marta (org.) *Estudos e Práticas Educativas para Educação Infantil: desafios e conquistas de professores e crianças*. Maringá, UEM, 2006.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas reformulações de política social no Banco Mundial. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba, n. 23, p. 55-62, 2004.

UNESCO. *Contribución de la UNESCO al decenio internacional de las poblaciones indígenas del mundo (1995-2004)*. Paris: UNESCO, 2001

UNESCO. Cultura y desarrollo. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo*, 1996.

UNESCO. *Década das populações indígenas (1994-2004)*. Disponível em [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em 21/06/2001

UNESCO. *Declaración de principios sobre la tolerância*. 1995. Disponível em [www.unesco.org/tolerance/declspa.htm](http://www.unesco.org/tolerance/declspa.htm).

UNESCO. *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Disponível em: [www.cdi.gob.mx/transparencia/declara-diversidad.pdf](http://www.cdi.gob.mx/transparencia/declara-diversidad.pdf). Acesso em 23 de agosto de 2003.

UNESCO. *Discours de M. Koïchiro Matsuura (Directeur général de l'UNESCO sur la préparation de l'avant-projet de Convention sur la diversité des expressions culturelles*. Genebra: UNESCO, 21 de junho de 2004.

UNESCO. Documents sur le développement culturel publié par l'UNESCO ou avec son appui 1989-2001. UNESCO, 2001. Disponível em : [http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/...](http://ocpa.irmo.hr/resources/docs/)

UNESCO. *Informe sobre la reorientación del programa “Gestión de las transformaciones sociales” (MOST)*. Paris: UNESCO, ago. 2000.

UNESCO. Informe de la Reunion de Especialistas Organizada por la UNESCO en 1951. *Empleo de las lenguas vernaculas en la enseñanza*. UNESCO, 1954.

UNESCO. *La culture: chemin de lutte contre la grande pauvreté*. Paris: UNESCO, 1997

UNESCO. *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris : UNESCO, 2003.

UNESCO. Nuestra diversidad creativa: introducción. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. UNESCO, 1996.

UNESCO .Proyecto de recomendacion sobre la promocion y el uso del multilingüismo y el acceso universal al ciberespacio. Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. Seminário y Taller: Desafios Culturales del Decênio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo. *Recomendaciones de las poblaciones indígenas/tribales*. 1999. Disponível em [www.unesco.org/culture/indigenous](http://www.unesco.org/culture/indigenous). Acesso em: 13 de fevereiro de 2002.

UNESCO / IESALC. *La educacion superior indígena em América Latina*. II Reunion Regional de la Educación Superior para los Pueblos Indígenas. Hidalgo, México, 26-27 de setembro de 2003.

UNESCO / OREALC. Educação intercultural bilíngüe. In. \_\_\_\_ Balanço dos 20 anos do Projeto Principal de educação na América Latina e no Caribe. *VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação*: documento de trabalho. 2001.

URZÚA, Raul; PUELLES, Manuel. Governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.100, 1997.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. A propósito dos parâmetros curriculares nacionais sobre a pluralidade cultural. Disponível em: [www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/) Acesso em: 01 de maio de 2005.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.79, n.191, p.7-18, jan./abr. 1998.

VAN COTT, Donna Lee. Movimientos indígenas y transformación constitucional en los Andes: Venezuela en perspectiva comparativa. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Venezuela, v. 8, n. 3, p. 41-60. 2002.

VEIGA, Juracilda. *Organização social e cosmovisão Kaingang*: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade JÊ Meridional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

VEIGA, Juracilda. Cosmologia kaingang e suas práticas rituais. *XXIV Encontro Anual da ANPOCS*. Petrópolis, 2000.

VEIGA, J.; D'ANGELIS W. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. Campinas, UNICAMP. *IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, 1995.

VERDUM, Ricardo. A água nas terras indígenas. *Orçamento & Política Socioambiental*. Brasília, INESC, ano III, n. 9, junho de 2004.

VERDUM, Ricardo. Avanços e retrocessos da política indigenista. *Orçamento & Política Socioambiental*. Brasília, INESC, ano IV, n.12, abril de 2005.

VERDUM, Ricardo. Os povos indígenas no PPA 2004-2007: hora de afirmação de direitos. *Orçamento & Política Socioambiental*. Brasília, ano II, n. 6, junho de 2003.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 12, 1999.

WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

WARREN, D.; BERENDZEN. Educación del índio norteamericano: control indígena y el derecho de la autodeterminación. *América Indígena*. México. v. 36, n.4 oct.dec, 1976.

WIESEMANN, Ursula. Os índios kaingang aprendem a ler. SIL, 1999. Disponível em: [www.sil.org/americas/brasil/INDGRPS/PortKGRd.htm](http://www.sil.org/americas/brasil/INDGRPS/PortKGRd.htm) Acesso em: 22/04/04.

WIESEMANN, Ursula, et al. Kaingang – Português: dicionário bilíngüe. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade & Culturas*. n. 12, 1999.

WILLIAMSON, Guillermo. Educación multicultural, educación intercultural bilíngüe, educación indígena. *Cuadernos Interculturales*. Universidad de Valparaíso-Chile, Centro de Estudios Interculturales, v. 2, n. 3, set. 2004.

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, p.29-52, nov. de 2002.

WILSON, Jaime. Índio lerá nos seus idiomas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro. 1969, v.51, n.113.

WOLF, Eric R. Os moinhos da desigualdade: uma abordagem marxiana. *Antropologia e Poder: contribuições de Eric R. Wolf*. Pedro Maia Soares (trad.). São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

WOLFENSOHN, James D. Segurança e desenvolvimento no Século XXI. In: *Discurso nas Reuniões do Banco Mundial e FMI, 2004*. Washington, 3 de out. 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e emancipação humana: raça, gênero e democracia. In: \_\_\_\_\_. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução por: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003a. p. 227-242.

WOOD, Ellen Meiksins. Sociedade civil e política de identidade. In: \_\_\_\_\_. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução por: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003b. p. 205-225.

ZINSSER, Judith P. Una nueva colaboración: la de los pueblos autóctonos y el sistema de las Naciones Unidas. *Museum Internacional*. Paris, UNESCO, v. 56, n 224, dez. 2004. p. 69-83.

ZIZEK, Slavoj. El multiculturalismo. Disponível em [www.redfilosofica.de/zizek2002.html](http://www.redfilosofica.de/zizek2002.html). Acesso em 26/02/2004

ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: JAMESON, F.; ZIZEK, Slavoj. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Argentina: Paidós, 2001.