



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA

**ETNOGÊNESES E CIDADANIZAÇÃO NO BRASIL: MOVIMENTOS
INDÍGENAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO TEMPO PRESENTE
(1964-2021)**

BELEM, PA
2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO EM HISTÓRIA SOCIAL DA AMAZÔNIA**

FERNANDO ROQUE FERNANDES

**ETNOGÊNESES E CIDADANIZAÇÃO NO BRASIL: MOVIMENTOS
INDÍGENAS E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO TEMPO PRESENTE
(1964-2021)**

BELEM/PA
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F363e Fernandes, Fernando Roque.
Etnogêneses e Cidadanização no Brasil : Movimentos Indígenas
e Educação para a Cidadania no Tempo Presente (1964-2021) /
Fernando Roque Fernandes. — 2022.
312 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em
História, Belém, 2022.

1. Protagonismo Indígena na História. 2. Movimentos
Indígenas Contemporâneos. 3. Políticas Indígenas e
Indigenistas. 4. Etnogêneses e Cidadanização no Brasil. 5.
Educação Escolar Indígena. I. Título.

CDD 981

Dedico esta tese ao protagonismo indígena na História do Brasil.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por uma jornada inesquecível pelas hidrografias amazônicas! Ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Bolsa Demanda Social (DS), Código 001. Aos professores indígenas, sem os quais, a narrativa que constitui a base profunda das reflexões aqui apresentadas não teria estrutura para permanecer ante os ventos tempestuosos de uma banca avaliadora de tese. Aos protagonistas indígenas em Manaus, Tefé, Autazes, Lábrea, Manaquiri, Manicoré, São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas e Belém, no Pará. Às lideranças indígenas da Turma de Ciências Humanas do Médio Solimões com os quais aprendi importantes lições quando da experiência na Fazenda Experimental da UFAM, na altura do Km 38, da BR-174. Aos professores indígenas do Alto Rio Negro, pelo carinho, cordialidade, respeito, amor fraterno e ensinamentos sobre as experiências dos contatos. À meu pai, Abraão Fernandes de Albuquerque, o qual, mesmo na distância, nunca me permitiu o sentimento da ausência de um grande amigo com quem contar, mesmo naquelas noites frias de Belém, Manaus ou Porto Velho e especialmente do Km 52 da AM-010, onde nossas madrugadas foram repletas de filosofias sobre a vida. Ao meu orientador de doutoramento, admirado professor e querido amigo, Doutor Mauro Cezar Coelho, o qual durante todos esses anos de pesquisas, percalços, aventuras e desventuras, acreditou e apoiou as ideias deste tresloucado orientando. À Doutora Jonise Nunes dos Santos e ao Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de interagir junto às centenas de professores indígenas espalhados pelos diferentes municípios deste vasto Amazonas. Ao querido e amado mestre, excelentíssimo professor, amigo e companheiro naquelas tardes de Ver-o-Peso, Doutor Arcângelo Ferreira da Silva, pela apresentação daquele primeiro texto sobre o *Protagonismo Indígena na História*, quando na graduação. À minha admirável e eterna Professora Elisângela Socorro Maciel. À Eduardo Gomes da Silva Filho, nobre amigo e companheiro de batalhas acadêmicas. Ao meu caríssimo irmão e amigo de Mestrado e Doutorado, Lucas Montalvão Rabelo, o qual, mesmo distante, nunca se fez ausente em minhas memórias, especialmente daquelas relacionadas às nossas andanças pelos diferentes estados do Brasil, na participação de eventos científicos fundamentais às nossas pesquisas. Obrigado por aquela tarde calorosa, na Orla do Amarelinho, no Educandos, em Manaus! À Beatriz da Silva Mello, amada esposa e companheira incansável e Murilo Fernandes e Mello, filhote.

RESUMO

Os povos indígenas não foram receptores passivos das políticas indigenistas gestadas pelo Estado brasileiro na segunda metade do século XX. Ao contrário, protagonizaram a luta pela *igualdade de direitos*, mesmo quando o contexto de crise política e social que caracterizou o Regime Civil-Militar, entre os anos 1964-1985, avançou sobre o futuro da questão indígena através de tentativas de *emancipação compulsória* que punham em risco a sobrevivência de diversos povos. O objetivo desta tese é apresentar uma análise que auxilie na compreensão sobre as *estratégias indígenas* que dimensionaram as *articulações* de sujeitos e coletivos étnicos em defesa de suas *especificidades e diferenças*, contribuindo para a ocorrência de *emergências políticas e sociais* caracterizadas pelos fenômenos de *etnogêneses*, os quais informam aspectos da *cidadanização indígena* nos termos estabelecidos pela Constituição Brasileira de 1988. É também verificar de que modo os *movimentos indígenas contemporâneos*, através de suas *agências*, baseadas em exemplares *iniciativas*, se apropriaram das *associações de representação civil* e da *educação escolar* enquanto instrumentos à serviço da formação para o exercício da *cidadania plena* no contexto da luta, ainda em curso no tempo presente, pela garantia e conquista de direitos que considerem as especificidades socio-históricas que informam o *multiculturalismo* no Brasil.

Palavras-chave: Protagonismo Indígena na História; Políticas Indígenas e Indigenistas; Etnogêneses; Cidadanização no Brasil; Movimentos Indígenas Contemporâneos; Formação de Professores; Educação Escolar Indígena; Amazônia Brasileira; Tempo Presente.

RESUMEN

Los pueblos indígenas no fueron receptores pasivos de las políticas indígenas creadas por el Estado brasileño en la segunda mitad del siglo XX. Al contrario, fueron los protagonistas de la lucha por la igualdad de derechos, aun cuando el contexto de crisis política y social que caracterizó al Régimen Cívico-Militar, entre los años 1964-1985, avanzó sobre el devenir de la cuestión indígena a través de intentos de emancipaciones forzosas que ponen en peligro la supervivencia de los diferentes pueblos. El objetivo de esta tesis es presentar un análisis que ayude en la comprensión de las estrategias que dimensionaron las articulaciones de sujetos y etnias en defensa de sus especificidades y diferencias, contribuyendo para la ocurrencia de emergencias políticas y sociales caracterizadas por los fenómenos de etnogénesis. , que informan aspectos de la ciudadanía indígena en los términos establecidos por la Constitución brasileña de 1988. Se trata también de verificar cómo los movimientos indígenas contemporáneos, a través de sus agencias, a partir de iniciativas ejemplares, se han apropiado de las asociaciones de representación civil y de la educación escolar como instrumentos al servicio de formación para el ejercicio de la ciudadanía plena en el contexto de la lucha, aún en curso en la actualidad, por la garantía y conquista de derechos que consideren las especificidades socio-históricas que informan el multiculturalismo en Brasil.

Palabras clave: Protagonismo indígena en la Historia; Políticas Indígenas e Indigenistas; Etnogénesis; Ciudadanía en Brasil; Movimientos Indígenas Contemporáneos; Formación de Profesores; Educación Escolar Indígena; Amazonía Brasileña; Tiempo Presente.

ABSTRACT

Indigenous peoples were not passive recipients of indigenous policies created by the Brazilian State in the second half of the 20th century. On the contrary, they were the protagonists of the struggle for equal rights, even when the context of political and social crisis that characterized the Civil-Military Regime, between the years 1964-1985, advanced on the future of the indigenous question through attempts at compulsory emancipation that put jeopardy the survival of different peoples. The objective of this thesis is to present an analysis that helps in the understanding of the strategies that dimensioned the articulations of subjects and ethnic groups in defense of their specificities and differences, contributing to the occurrence of political and social emergencies characterized by the phenomena of ethnogenesis, which inform aspects of indigenous citizenship under the terms established by the Brazilian Constitution of 1988. It is also to verify how contemporary indigenous movements, through their agencies, based on exemplary initiatives, have appropriated civil representation associations and school education as instruments at the service of training for the exercise of full citizenship in the context of the struggle, still ongoing at the present time, for the guarantee and achievement of rights that consider the socio-historical specificities that inform multiculturalism in Brazil.

Keywords: Indigenous Protagonism in History; Indigenous and Indigenist Policies; Ethnogenesis; Citizenship in Brazil; Contemporary Indigenous Movements; teacher training; Indigenous School Education; Brazilian Amazon; Present tense.

LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia
ABI – Associação Brasileira de Imprensa
ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística
AC – Atos Complementares
ACA – Associação Comercial do Amazonas
ACSR – Atos do Comando Supremo da Revolução
AI – Atos Institucionais
AMARN – Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
ANC – Assembleia Nacional Constituinte
ANCS – Associação Nacional de Cientistas Sociais
APCA - Associação Paulista de Críticos de Arte
APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
ATL – Acampamento Terra Livre
CAMDE – Campanha da Mulher pela Democracia
CGT – Comando Geral dos Trabalhadores
CGT – Conselho Geral dos Ticuna
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COICA – Coordenadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
COIPAM – Coordenação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas
CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAR – Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CPI – Comissão Pró-Índio
CSR – Comando Supremo da Revolução
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
DEEI – Departamento de Educação Escolar Indígena
DSGC – Diocese de São Gabriel da Cachoeira
DSN – Doutrina de Segurança Nacional
EB – Exército Brasileiro
ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
ESG – Escola Superior de Guerra
EUA – Estados Unidos da América
FACED – Faculdade de Educação
FAEXP – Fazenda Experimental
FAUR – Fraterna Amizade Urbana e Rural
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FPI – Formação de Professores Indígenas
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEA – Grupos de Estudo e Ação
GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores para as Relações Étnico-Raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IEPÉ – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGSP – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
INAH - Instituto Nacional de Antropologia e História do México
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSIKIRAN – Instituto de Formação Superior Indígena
IPES – Institutos de Pesquisas e Estudos Sociais
ISA – Instituto Socioambiental
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEIAM – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas
MIB - Movimento Indígena Brasileiro
MN – Museu Nacional
MPF-AM – Ministério Público Federal do Amazonas
OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
OPAN – Operação Amazônia Nativa
OPAN – Operação Anchieta
OPIM – Organização dos Professores Indígena Mura
OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OPKIWAN - Organização dos Professores Indígenas do Alto Napo
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDS - Partido Democrático Social
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Projeto Povos Indígenas no Brasil
PIN – Programa de Integração Nacional
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSP – Partido Social Progressista
PT – Pastoral da Terra
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação
SISARP – Sistema de Áreas Protegidas
SNI – Serviço Nacional de Informações
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SRB – Sociedade Rural Brasileira
TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso
TL – Teologia da Libertação
TL – Teologia da Libertação
TSE – Tribunal Superior Eleitoral
UCF – União Cívica Feminina
UDN – União Democrática Nacional
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UMIAB – União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira
UNB – Universidade Federal de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNI – União das Nações Indígenas
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE IMAGENS, GRÁFICOS, TABELAS, ORGANOGRAMAS E MAPAS

Imagens

Figura 1 - O Comício das Reformas, 13 de março de 1964..	44
Figura 2 - Marcha da Família com Deus pela Liberdade, 02 de abril de 1964.	50
Figura 3 - Índios do Amazonas em busca de se revelarem pela civilização.	64
Figura 4 - Carlos Alberto Riccelli e o Cacique Aritana, 1978	90
Figura 5 - Mário Juruna discursa no Plenário da Câmara (1983-1987)	111

Gráficos

Gráfico 1 - Quantitativo das associações indígenas na Região Norte (2021).	180
Gráfico 2 - Associações de mulheres indígenas no Brasil (2021)	181
Gráfico 3 - Formação de associações indígenas na Região Norte (1980-2021)	192
Gráfico 4 - Número de escolas indígenas na Região Norte (1999, 2009 e 2019)	194
Gráfico 5 - Número de associações indígenas na Região norte (2000, 2016 e 2021)	195

Tabelas

Tabela 1 - Cursos Interculturais da Região Norte do Brasil (2020)	216
Tabela 2 - Municípios com maiores populações indígenas (IBGE 2010)	229
Tabela 3 - Produtos e valores: São Gabriel da Cachoeira e Manaus (2017)	238
Tabela 4 - Complementação Federal por aluno por modalidade de formação (2020)	241

Organogramas

Organograma 1 - Representação das articulações institucionais: Estatuto da FOIRN.	184
Organograma 2 – Estrutura de Organização da Rede COIAB.	189

Mapas

Mapa 1 - Regiões Base de Atuação da COIAB nos Estados da Amazônia Brasileira.	186
Mapa 2 - Distribuição das organizações regionais de base.	187
Mapa 3 - Mapa Político do Amazonas: localização de São Gabriel da Cachoeira	232
Mapa 4 – Desafios logísticos de Amália Cubeo.	232

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Elementos Iniciais sobre o texto da tese	16
A pesquisa: seus sujeitos e suas metodologias	26
Considerações pontuais para a introdução temática	35
CAPÍTULO I	40
<i>O FUTURO DA QUESTÃO INDÍGENA E A FALSA EMANCIPAÇÃO: ETNOGÊNESES E EMERGÊNCIAS POLÍTICAS NO REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO (1960-1970)</i>	40
Elementos Iniciais	40
A opinião pública e a instauração do Regime Civil-Militar brasileiro	41
Contradições da “Falsa Emancipação Indígena”	63
Debates acerca da tutela e emancipação indígena	69
Nas tessituras do debate sobre a <i>emancipação</i>	74
Agentes indígenas e seus coadjuvantes sociais.....	78
Os grupos sociais e os meios de comunicação e informação em disputa	81
Encontros entre lideranças indígenas e pró-indígenas: um convite ao diálogo	91
Considerações pontuais.....	101
CAPÍTULO II	103
<i>MOVIMENTOS INDÍGENAS E A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DE DIREITOS: CIDADANIZAÇÃO E EMERGÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS 1980/1990</i>	103
Elementos iniciais	103
A Assembleia Constituinte e a Constitucionalização dos Direitos Indígenas	105
Movimentos sociais indígenas no Brasil Contemporâneo	114
A Constitucionalização de direitos e a luta pela educação escolar indígena	119
Pensando a historicidade das assembleias indígenas	138
Caminhos dos movimentos indígenas contemporâneos e a pauta da educação.....	147
Considerações pontuais.....	152
CAPÍTULO III	156
<i>SOBRE ESCOLAS E ASSOCIAÇÕES CIVIS ENTRE POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: USOS E CONSUMOS</i>	156
Elementos iniciais sobre escolas e associações civis no Brasil	156
Elementos teóricos sobre apropriações indígenas.....	160
Sobre associações e escolas indígenas na região norte do Brasil	173

Algumas reflexões sobre educação escolar indígena e suas articulações políticas ..	197
Considerações Pontuais	204
CAPÍTULO IV.....	206
MOVIMENTOS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR	206
Elementos Iniciais.....	206
Movimentos Indígenas Contemporâneos e o espaço universitário.....	213
“Longa é a trilha, o caminho é comprido...”: os desafios de Amália Cubeo	222
Caminhos da pós-graduação: outros desafios na formação de professores	251
Algumas alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena	268
Considerações pontuais sobre o protagonismo educacional indígena	274
CONCLUSÃO.....	276
REFERÊNCIAS	285

*O pensamento básico que fundamenta os estudos sob a abordagem da chamada **Nova História Indígena**¹, no Brasil, está no reconhecimento de que sujeitos e coletivos étnicos têm suas próprias histórias, são agentes delas e refletem sobre elas.*

¹ Conforme John Manoel Monteiro, a Nova História Indígena surge a partir de fins dos anos 1970 quando uma nova vertente de estudos passou a unir preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia “[...] com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava”. Para Monteiro, a problematização da noção de *direitos indígenas enquanto direitos históricos*, especialmente àqueles relacionados à territorialidade, estimulou a produção de vários estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas apresentadas por vários grupos indígenas da atualidade. Nesse sentido, o autor aponta para uma reformulação na concepção de História Indígena e do Indigenismo que resulta, em grande medida, das próprias *agências* dos movimentos étnicos da segunda metade do século XX diante de um contexto autoritário que punha em risco *o futuro da questão indígena* no Brasil. Para aprofundamento dessas reflexões, ler MONTEIRO, John Manoel. Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência da Área de Etnologia do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMPI. Campinas, 2001, p. 5. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281350>; Acesso em: 07 ago. 2021. Ler, também, CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. Companhia das Letras/FAPESP, 1992 E MONTEIRO, Jhon Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª edição, São Paulo: Global/UNESCO, 2004, p. 221-236.

INTRODUÇÃO

Elementos Iniciais sobre o texto da tese

O presente texto é resultado de minha pesquisa de doutoramento sobre *Movimentos Indígenas e Educação para a Cidadania no Brasil* a partir das relações que estabelece com a dimensão da *Educação Escolar Indígena na Amazônia Brasileira*, especialmente pela historicidade que envolve o *protagonismo indígena* contemporâneo em termos de *luta pela cidadania* através da *educação escolar*. Nele, partimos do pressuposto de que tal relação evidencia *fenômenos de emergências políticas e sociais* de diferentes povos indígenas como parte das mobilizações que tomaram forma na segunda metade do século XX e se encontram ainda em curso na atualidade, contemplando *educação escolar* e *formação de professores* como instrumentos à serviço da formação para o exercício da *cidadania indígena brasileira*.

Compartilhamos a ideia de que a *educação escolar* é o elemento que se conecta às outras demandas relacionadas à *saúde* e *territorialidade*, sempre indicando uma consciência de que através da formação educacional é possível encaminhar com autonomia outras demandas sociais rumo à *autodeterminação*. Por conta desse posicionamento, se torna possível identificar elementos que sustentam a tese de que, especialmente a partir da segunda metade do século XX, os povos indígenas têm criado *estratégias* que fortalecem processos de luta pela *autodeterminação* frente ao Estado através de suas instituições educacionais. Tais estratégias se tornaram mais evidentes nas duas últimas décadas, quando uma cifra crescente de sujeitos indígenas passou a acessar o ensino superior na busca por uma formação que lhes auxilie na reivindicação e mesmo resolução de seus problemas mais elementares e de seus modos de vida.

Enquanto iniciativas políticas de caráter étnico, os *movimentos indígenas* se tornaram mais evidentes no cenário midiático nacional a partir dos anos 1970², quando um processo histórico que optamos por denominar de *cidadanização* – entendido enquanto fenômeno de *emergências políticas e sociais*, visando o exercício da

² Concordamos com a tese de Poliene Soares dos Santos Bicalho, segundo a qual “[...] o processo de sistematização da consciência étnica entre diferentes povos indígenas do Brasil começou na década de 1970, na perspectiva de um Movimento Organizado e de uma identidade indígena coletiva. A diversidade de povos e línguas; as dimensões geográficas; as rivalidades e diferenças étnicas e culturais; e os obstáculos impostos por diferentes políticas indigenistas são algumas das explicações possíveis para que a tomada de consciência, essencial à luta social dos povos indígenas no Brasil, tenha ocorrido, sistematicamente, apenas neste momento”. Cf. BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. 2010. 464 f., il. Tese (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010, p. 26. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6959>; Acesso em: 09 dez. 2021.

cidadania plena, na luta por conquistas e manutenção de direitos sociais – passou a tomar forma no país em meio ao contexto do Regime Civil-Militar, entre os anos 1964 e 1985³. Conforme se lerá, especialmente no primeiro capítulo, o discurso da “*incapacidade indígena*” disseminou *representações* gestadas desde os primeiros séculos da colonização, auxiliando a produção de justificativas que fomentaram projetos de *assimilação, integração e/ou extermínio* de sujeitos e coletivos étnicos no Brasil.

A partir da segunda metade do século XX, particulares *estratégias* desenvolvidas por sujeitos e coletividades étnicas passaram a influenciar as políticas de *Estado*⁴, auxiliando na reformulação da concepção de *cidadania*. No caso brasileiro, entendemos que os movimentos sociais indígenas daquele período foram de importância política visível, auxiliando na instauração da “*nova democracia*”⁵ no Brasil, em 1985, e consolidando processos de *emergências sociais*, através do reconhecimento constitucional da *diversidade e diferença* de povos existentes no país, em 1988.

A nosso ver, os *movimentos indígenas contemporâneos* dimensionaram a crítica desenvolvida por historiadores e antropólogos em direção ao modelo tradicional de se pensar o papel desempenhado por uma educação de caráter *assimilacionista* e o modo como os grupos étnicos se posicionaram na conformação da sociedade brasileira, em

³ Marcos Napolitano, ao analisar a instauração do Regime Civil-Militar no Brasil, observou que, em 1964, houve um golpe de Estado, o qual foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista. Ainda para Napolitano, “o golpe foi resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais”. Refletimos de forma direta sobre o tema no primeiro capítulo desta tese. Para aprofundamento das ideias de Napolitano, conferir: NAPOLITANO, Marcos. História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

⁴ Aqui, tomamos como base as reflexões apresentadas por Luiz Carlos Bresser Pereira, para o qual “O Estado é uma parte da sociedade. É uma estrutura política e organizacional que se sobrepõe à sociedade ao mesmo tempo em que dela faz parte.”. Cf. BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. Lua Nova, São Paulo, n. 36, p. 85-104, 1995, p. 86. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200006#tx01; Acesso em: 15 fev. 2021.

⁵ Nos termos pensados por Francisco Weffort, as chamadas “novas democracias” podem ser entendidas pela condição comum de surgirem como desdobramento da derrubada de ditaduras em direção à “restauração” de uma democracia que nunca foi realmente sólida. Nas palavras do autor, elas são “[...] democracias em construção, nas condições políticas de um processo de transição que tornou inviável uma mistura com importantes heranças do passado autoritário. Estão em construção também nas circunstâncias criadas por uma época de crise social e econômica que acentua a influência de situações de desigualdade social extrema bem como de crescente desigualdade social. Em tais circunstâncias, novas democracias estão tomando formas institucionais peculiares que colocam mais ênfase na delegação do que na representação”. Falaremos melhor sobre a questão da cidadania no segundo capítulo desta tese. Sobre as ideias de “novas democracias”, conferir: WEFFORT, Francisco. Novas democracias. Que democracias? Lua Nova: revista de cultura política, São Paulo: Marco Zero, vol. 1, nº 27, p. 5-30, 1996, p. 6.

especial, na segunda metade do século XX, quando *projetos integracionistas* voltados para regiões como a Amazônia intentaram contra as sobrevivências de muitos povos.⁶

Para grupos sociais considerados subalternos na estrutura social brasileira, tais como os povos indígenas, integrar a Amazônia à “Comunhão Nacional” perpassava pela necessidade de materialização de outros projetos, sociais e políticos. Em suas visões, tais projetos deveriam considerar o meio ambiente e respeitar a *diversidade e diferença* de povos habitantes nessas regiões a serem “*integradas*”. Para o regime de exceção, os *projetos de integração* gestados para a Amazônia, perpassavam pela criação de estratégias de *integração compulsória da sociodiversidade* à “comunhão nacional” sem que lhes fossem garantidos o acesso à terra, saúde e educação em seus próprios termos.⁷

Entre os *projetos integracionistas* direcionados aos povos indígenas, havia aqueles implementados desde as bases do sistema colonial, pautados respectivamente na *assimilação, civilização e integração*. Para muitos missionários que atuavam na Amazônia, como os salesianos, a melhor saída seria manter *estratégias educacionais assimilacionistas* com as populações indígenas, de modo a anular os traços elementares de tradições milenares. Para tanto, os chamados *internatos-escolas*, criados entre os anos 1950 e 1980, se constituíram em conhecidos espaços de invisibilização das culturas indígenas em meio ao contexto de pouca sensibilidade do Estado, de parcela da sociedade civil e da Igreja Católica no tratamento valorativo da diversidade cultural.⁸

⁶ De acordo com Eduardo Viveiros de Castro, em fins da década de 1970, foi desenvolvido, pelo Regime Militar um projeto de desindianização jurídica que “consistia na criação de um instrumento jurídico para discriminar quem era e quem não era índio”. A intenção era retirar da tutela do Estado a responsabilidade pela defesa dos direitos dos povos indígenas. Em relação à esse programa do Governo, surgiram diversos projetos pró-índigenas e associações, organizações e programas como o “Projeto Povos Indígenas no Brasil do Instituto Socioambiental – ISA. Em reação, também emergiram as chamadas “etnias emergentes” como uma resposta contrária às expectativas do Estado. Ou seja, ao invés dos índios submergirem na aceleração do afastamento das populações indígenas de suas origens étnicas, o que ocorreu foi um movimento de evidenciação de novas etnicidades (Viveiros de Castro, 2005). Disponível em : https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.

⁷ FERNANDES, Fernando Roque; COELHO, Mauro Cezar. Integração e emancipação: apontamentos para uma reflexão sobre o protagonismo indígena nos anos 70 e 80. In II Seminário Internacional América Latina: políticas e conflitos contemporâneos, nº 09, 2017, Belém. Anais do II SIALAT, 2018, p. 4591-4604. Disponível em: <https://sialat2020.com.br/index.php/anais-sialat-2017/>; Acesso: 29 abr. 2021.

⁸ Além destes, para um setor expressivo das Forças Armadas, essa integração perpassava pela utilização desse vasto número de comunidades indígenas como instituições de fronteira e como trabalhadores rurais, nos termos pensados inicialmente pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910, depois transformado no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1918, e consequentemente na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967. Estes devem ser entendidos enquanto órgãos indigenistas a serviço do Estado Brasileiro. Daniel Munduruku, ao entrevistar diversas lideranças indígenas reconhecidas em âmbito nacional, especialmente aquelas habitantes na Amazônia, nos informa sobre os impactos provocados pela presença missionária e por seus internatos-escolas entre os anos 1950 e 1990. Cf. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

Ao analisar as metodologias pedagógicas utilizadas pelos salesianos junto aos povos indígenas de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, entre os anos 1960 e 1980, Mauro Gomes da Costa chegou à conclusão de que a *Educação Escolar Salesiana* tinha como principal objetivo entre os indígenas formar “católicos para Deus e brasileiros para a pátria”. Em outros termos, empreendia processos de assimilação através da cristianização e proibição das práticas tradicionais desses povos. Apesar disso, conforme o autor, diante dos projetos educacionais assimilacionistas, os povos indígenas criaram suas próprias escolas com base nas quais se originaram diversas assembleias formadas por lideranças e professores indígenas e não indígenas interessados em estabelecer uma crítica política à educação pensada para a *integração*, *assimilação* e o *etnocídio*.⁹

Essas assembleias resultaram na organização do *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*, ocorrido entre 10 e 14 de dezembro de 1979, em São Paulo, sob a coordenação da Comissão Pró-Índio de São Paulo, reunindo cerca de 50 pessoas entre educadores indígenas, indigenistas, missionários, linguistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas.¹⁰ Com destaque para o protagonismo das lideranças e professores indígenas, as principais conclusões daquele encontro se relacionavam à ideia de que a escola imposta aos indígenas, no contexto do Regime Civil-Militar, estava pautada no modelo político-econômico desenvolvimentista sendo, dessa forma, “[...] alheia ao processo educacional indígena, destruidora e dominadora ideologicamente, e, assim, mascarava as ações governamentais com o paternalismo autoritário”, pautado em projetos de “civilização” direcionados aos grupos étnicos.¹¹

De acordo com Daniel Munduruku, pelo menos dois paradigmas informam as políticas indigenistas colocadas em prática desde o início da colonização em direção aos povos indígenas. O primeiro deles, *paradigma exterminacionista*, apresenta como objetivo a destruição em massa desses povos e demarca um longo período histórico de

⁹ COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v. 17, n. 4 (47), p. 163-193, Out./Dez. 2017, p. 166. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40692>; Acesso em: 18 ago. 2021.

¹⁰ Para uma análise sobre os trabalhos resultantes do I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena, de 1979, conferir: COMISSÃO Pró-Índio/SP. *A questão da Educação Indígena*. São Paulo-SP: Brasiliense, 1981. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/1981/11/A_questao_educacao_indigena.pdf; Acesso em: 18 ago. 2021.

¹¹ COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v. 17, n. 4 (47), p. 163-193, Out./Dez. 2017, p. 166. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40692>; Acesso em: 18 ago. 2021.

predominância de violências físicas e psicológicas concretizadas através de *práticas genocidas*¹², muitas vezes, legalmente autorizadas pelas autoridades instituídas. O segundo, baseado no *darwinismo social*, seria o *paradigma da integração*.¹³ Surgido no advento do Iluminismo, o *paradigma integracionista* parte do pressuposto de que existe uma *hierarquia cultural* entre as sociedades e que essa hierarquização estaria pautada na dinâmica competitiva entre sujeitos e coletivos sociais em busca da *evolução cultural*.¹⁴

Dessa forma, a *cristianização* juntamente às estratégias de *civilização e integração* forma um *modus operandi* que deve ser entendido historicamente enquanto parte de um conjunto de instrumentos assimilacionistas que tolera e muitas vezes se aproveita espiritual e/ou economicamente da preservação física dos indígenas ao tempo em que justifica suas destruições enquanto sociedades e culturas diferenciadas.

Com base nesse modelo explicativo, as *políticas indigenistas* gestadas oficialmente pelo Estado a partir da fundação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, conceberiam os povos indígenas no estágio *primitivo* da *civilização* necessitando, serem *tutelados* pelo Estado.

¹² De acordo com o Capítulo II da Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, assinada pela Organização das Nações Unidas em Paris, no dia 1 de dezembro de 1948 e Promulgada no Brasil através do Decreto Nº 30.822, de 06 de maio de 1952, “[...] entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tal como: a) matar membros do grupo; b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo; c) submeter intencionalmente o grupo à condição de existência capaz de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio de grupo; e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo”. BRASIL. Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952. Promulga a convenção para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Diário Oficial da União, 09 de maio de 1952. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1952/D30822.html; Acesso em: 18 ago. 2021.

¹³ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

¹⁴ Surgido na Europa do século XIX, o darwinismo social está pautado no discurso de que existem estágios de “evolução cultural” que se iniciam com as sociedades primitivas, passando pela fase da barbárie para, assim, alcançarem a civilização. De acordo com Maria Augusta Bolsanello, “[...] O darwinismo social pode ser definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde também seria utilizada por Charles Darwin. O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto, é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. Além disso, Spencer argumentava que o processo natural da seleção biossociológica das elites era prejudicado pelo Estado, com adoção de medidas sociais de ajuda aos pobres. Argumentava que a teoria científica da seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes (Blanc, 1994)”. Cf. BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. Educar, n. 12, Curitiba-PR: Editora da UFPR, p. 153-165, 1996, p. 154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/?format=pdf&lang=pt>; Acesso em: 19 ago. 2021.

Devendo ser reeducados a partir de modelos formativos que visam anular as diferenças culturais e sócio-históricas através da *homogeneização social* integrando-os à comunhão nacional enquanto trabalhadores rurais. Conforme indicado por Mariana Moreno Castilho, a “recorrência do pensamento sobre a permeabilidade do indígena à “civilização” por meio da educação, visando a transformação da identidade étnica do indígena a partir da assimilação dos hábitos e valores da sociedade dita civilizada” procurou incorporá-lo ao projeto de *identidade nacional* a partir de concepções sobre *civilização, raça, educação, urbanidade e nação* as quais dimensionaram de modo pejorativo a imagem que se projetava sobre a condição indígena, ao tempo que materializava a criação de diversas colônias agrícolas com o objetivo de incorporar sujeitos e coletivos étnicos à comunidade nacional através da formação voltada para o trabalho, convertendo-os em trabalhadores do campo.¹⁵

Mesmo após a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, as políticas sociais e educacionais voltadas para esses povos ainda estiveram pautadas no *paradigma integracionista* gestado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), concebendo-os como um *problema* que deveria ser resolvido para o bem do progresso e desenvolvimento da nação. Dessa forma, em 1973, entrou em cena o Estatuto do Índio, política indigenista criada de modo a conceber o processo de integração dos povos indígenas à comunhão nacional de forma lenta e gradual. Sempre partindo do pressuposto de que as sociedades indígenas seriam sociedades atrasadas, para as quais a extinção seria apenas uma questão de tempo. Conforme o *Relatório da Comissão Nacional da Verdade (RCNV)*, divulgado pelo Governo Federal, em 2014, então sob a administração da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT),

Em dezembro de 1973, após quatro anos de gestação, e em época de muitas críticas internacionais à política indigenista do Brasil, promulga-se o Estatuto do Índio (Lei Nº 6.001/1973). Vários dos seus artigos tornam legais, sob condições restritivas (que não serão respeitadas), práticas correntes e denunciadas desde o SPI. O artigo 43 estabelece a “renda indígena”, legalizando assim a exploração de madeira e outras riquezas das áreas indígenas. Ostensivamente destinada aos índios na lei, a renda indígena acaba por ser fonte de 80% do orçamento da FUNAI e continuou, como nos tempos do SPI, promovendo o enriquecimento ilícito de vários de seus funcionários. O artigo 20 introduz a possibilidade de remoção de

¹⁵ CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 10, n. 3, pp. 739-756, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-81222015000300014>; Acesso em: 20 set. 2022.

populações indígenas por imposição da segurança nacional, para a realização de obras públicas que interessem ao desenvolvimento nacional, e inclui a mineração. O que se pode entender por segurança nacional e por desenvolvimento é deixado vago, mas será usado na tentativa de proibir, na década de 1980, a demarcação de terras indígenas na faixa de fronteira.¹⁶

Dessa forma, a recusa deliberada do Estado em reconhecer os *direitos originários* e a *autodeterminação* dos povos indígenas, lhes garantindo o reconhecimento da *cidadania plena* em meio aos projetos de *integração*, criava justificativas para uma articulação em caráter regional, nacional e internacional da luta pelos direitos políticos e sociais desses povos em pleno Regime Civil-Militar. Os debates que fundamentaram as articulações políticas em torno dos direitos indígenas se refletiram tanto na pressão pela garantia de seus modos de vida tradicionais quanto na crítica à implementação de projetos desenvolvimentistas que muitas vezes mascaravam interesses sutis de exploração das riquezas existentes no solo e subsolo dos territórios ainda não explorados pelo capitalismo internacional dos anos 1970. Assim, é importante ressaltarmos, conforme se lerá nas próximas páginas, que os povos indígenas brasileiros certamente não viveram aquele período como *anos de ouro* e que o posicionamento dos governos militares caracterizaram a permanência de uma visão simplista que esvaziava qualquer entendimento valorativo sobre o *futuro da questão indígena* no Brasil.

Na linha das *políticas indigenistas* gestadas pelo SPILTN, desde 1910, os povos indígenas deveriam ser considerados enquanto seres efêmeros, incapazes de tomar suas próprias decisões, devendo estar sob a tutela do Estado até que fossem gradativamente, por meio da *educação para a assimilação*, integrados à *civilização*. Dentre os aspectos impostos pelo órgão indigenista estatal, o qual passou a ser denominado a partir de 1918 de Serviço de Proteção aos Índios (SPI), esses povos, quando vistos pela perspectiva civilizacional deveriam, por meio da educação, ser “integrados à nação” e à “civilização”. De acordo com Mariana Moreno Castilho,

[...] ser índio era estar no estado fetichista, era estar atrasado na escala evolutiva do conhecimento humano e da civilização, era estar em uma fase transitória, da qual sairia, por meio da educação, deixando de ser

¹⁶ De acordo com o Portal da CNV, a comissão “foi criada pela Lei 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988”. A CNV encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final. Cf. BRASIL. Comissão Nacional da Verdade, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

índio e transformando-se em trabalhador nacional. [...] ser índio era ser incompatível com o civilizado, o moderno, o urbano. Era pertencer a um outro tempo, diferente do regido pela revolução tecnológica e pela geração de riquezas comerciais. [...] o sujeito indígena era percebido como um entrave à civilização.¹⁷

Ao analisar o projeto educacional de José Veríssimo em *A Educação Nacional ([1890]1906)*, as ideias surgidas e disseminadas na seção de etnografia do 1º Congresso Brasileiro de Geografia, realizado no Rio de Janeiro, em 1909, e as normativas que pautaram a fundação do SPILT, Castilho também observou que havia similaridade entre as ideias de Veríssimo e aquelas veiculadas naquele evento, assim como “[...] a recorrência do pensamento sobre a permeabilidade do indígena à ‘civilização’ por meio da educação, visando a transformação da identidade étnica do indígena a partir da assimilação dos hábitos e valores da sociedade dita civilizada”.¹⁸ Castilho observou que a noção de *permeabilidade* conformou as bases das políticas indigenistas a partir de então, as quais tomaram como base noções do *positivismo* de Augusto Comte, do *darwinismo social* e do *evolucionismo* de Herbert Spencer. Nas palavras de Castilho,

O indígena, quando olhado pelo prisma do alcance da civilização, por meio da educação, transformava-se em um indivíduo permeável a essa civilização. A percepção de permeabilidade do indígena à civilização repercute na criação do SPILT, que visava, por meio do seu poder tutelar, transformar o indígena em trabalhador agrícola. Ou seja, o indivíduo indígena poderia inserir-se no corpo nacional por meio da educação, caso assimilasse os hábitos e valores da sociedade dita civilizada, deixando de ser índio.¹⁹

Pautando as políticas do indigenismo estatal por toda a primeira metade do século XX, tal pensamento concorreu para a materialização de grandes violências físicas e simbólicas ao tempo em que a “Educação da Pátria” era formulada a partir dos ideais nacionalistas e civilizatórios, fomentando o denominado “espírito nacional”. Para o alcance de tais objetivos, pelo menos três tendências políticas educacionais distintas

¹⁷ CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 10, n. 3, p. 739-756, 2015, p. 755. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jbtPjV8V3wggpjKxjYWLGLL/?lang=pt>; Acesso em: 30 ago. 2021.

¹⁸ CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 10, n. 3, p. 739-756, 2015, p. 739. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jbtPjV8V3wggpjKxjYWLGLL/?lang=pt>; Acesso em: 30 ago. 2021.

¹⁹ CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 10, n. 3, p. 739-756, 2015, p. 740. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jbtPjV8V3wggpjKxjYWLGLL/?lang=pt>; Acesso em: 30 ago. 2021.

foram gestadas por instituições e grupos de intelectuais e voltadas para o *futuro da questão indígena*: a primeira delas, a *tendência leiga*, tinha sua gênese no apostolado positivista, tendo dentre seus principais expoentes o Museu Nacional (MN) e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP); a segunda, *tendência clerical*, era defendida pela Igreja Católica, a qual não queria perder os privilégios históricos da catequização dos indígenas; sendo a terceira, a *tendência científica* que, por meio da ciência natural, alegava que os indígenas estavam predestinados a desaparecer.²⁰

Antes disso, havia vozes dissonantes que se disponibilizavam a criar projetos com o objetivo central de integrar os povos indígenas. De 1840 ao advento do SPILTN, em 1910, projetos foram pensados por intelectuais que se posicionaram em defesa da criação de propostas de integração das *comunidades indígenas*²¹ ao Estado Nacional. De acordo com Lúcio Tadeu Mota, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi o espaço privilegiado de debates e sua Revista o meio de difusão dessas ideias. Dentre os principais projetos estiveram a *integração via catequese religiosa*; a *integração através do branqueamento* das populações indígenas; a *integração pela guerra e extermínio*; e a *integração pelo trabalho*. Destes a última opção parece ter conformado as bases de criação do SPILTN. Mesmo com a diversidade de projetos assimilacionistas em disputa no final do século XIX e início do XX, Mota observou que os indígenas

[...] Não foram meros expectadores das políticas traçadas no IGHB e implementadas pelas elites locais, foram sujeitos de sua história, analisando, elaborando e executando políticas que lhes propiciassem a manutenção de seus territórios e de seus modos de vida.²²

²⁰ CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 10, n. 3, p. 739-756, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jbtPjV8V3wggpjKxjYWLGLL/?lang=pt>; Acesso em: 30 ago. 2021.

²¹ As comunidades indígenas são a expressão da vida humana que se reinventa. Assim, conforme Viveiros de Castro, estas significam “toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros [...] o adjetivo índio não designa um indivíduo, mas especifica um certo tipo de coletivo. Nesse sentido, não existem índios, apenas comunidades, redes (d) e relações que se podem chamar indígenas”. Assim, ser índio parte de seu referencial que é a sua comunidade e da qual é membro. Tais comunidades podem ser qualificadas de, pelo menos, duas maneiras. 1. Comunidades fundadas em relações de parentesco ou vizinhança e 2. E que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Neste segundo ponto, essas relações “compreendem dimensões históricas, culturais e sociopolíticas” sem que seja necessário “haver uma coincidência dessas três dimensões”. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 19 set. 2016.

²² MOTA, Lúcio Tadeu. O IHGB e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional. Diálogos, Volume 02, n. 1, p. 149-175, 1998, p. 171. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37488>; Acesso em: 30 ago. 2021.

Apesar de diversas formas de *agências indígenas*, ao longo de mais ou menos meio século, esses povos estiveram sob a tutela do SPI, sendo deixados aos caprichos de centenas, senão milhares, de funcionários públicos e particulares muito mais interessados na exploração dos territórios e força de trabalho do que em suas dignidades e direitos humanos. Nos anos 1960, no entanto, uma série de acontecimentos modificariam os rumos das políticas indigenistas estatal. Dentre eles, a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967, no despontar do Regime Civil-Militar, ao tempo em que mascarava atrocidades cometidas contra povos inteiros, inaugurava a gestão indigenista do regime de exceção sob a égide da *integração compulsória*.

As razões que levaram à extinção do SPI, para além dos interesses do regime em “enxugar a máquina pública e extirpar a corrupção” também estiveram relacionados à insatisfação com os resultados obtidos com a criação das Comissões Parlamentares de Inquérito de 1963 e 1967. Destas, foi redigido o documento conhecido como *Relatório Figueiredo*, o qual descrevia as difíceis situações de vida de sujeitos e comunidades indígenas submetidas à tutela do indigenismo estatal e detalhava, através de vários relatos dos próprios indígenas e de suas testemunhas, as violências sofridas cotidianamente.²³ No primeiro capítulo desta tese, daremos destaque para a conjuntura de crise política e social que perdurou ao longo do regime de exceção, dando conta dos posicionamentos em relação ao *futuro da questão indígena no Brasil*.

Com base nestas considerações, acreditamos ser possível desenvolver algumas reflexões sobre Movimentos Indígenas Contemporâneos e Educação Escolar Indígena, para que os processos históricos particulares de certos grupos sejam apresentados como possibilidade de evidenciação da interconexão étnica que diferentes povos desenvolveram e ainda desenvolvem como forma de possibilitar a manutenção e a conquista de direitos no Brasil Contemporâneo através de suas *etnogêneses*²⁴.

²³ BRASIL. Ministério do Interior: Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito de 1967 – Relatório Figueiredo – Volume 1. Brasília-DF, 1967. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>; Acesso em 17 mar. 2022.

²⁴ Miguel Bartolomé se utilizou da concepção de etnogêneses por entender que os grupos sociais desenvolvem ações particulares de emergências sociais e políticas que indicam suas ações em defesa de suas sobrevivências. Desse modo, cada processo de etnogênese deve ser analisado de modo particular e em perspectiva. Nos próximos capítulos apresentaremos de modo mais evidente os processos que informam as etnogêneses indígenas da segunda metade do século XX. Cf. BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. Tradução de Sergio Paulo Benevides. Mana: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, p. 39-68, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/?lang=pt>; Acesso em: 30 mar. 2022.

Daniel Munduruku, ao refletir sobre o caráter educativo do movimento indígena brasileiro, observou que enquanto iniciativas políticas, os *movimentos indígenas* são compostos por *indígenas em movimento* e que estes se caracterizam pela ação de “[...] compreender as diferentes facetas de atuação e encontrar lugar dentro do movimento político capaz de responder de forma efetiva aos diversos estereótipos engendrados na mente da sociedade brasileira”.²⁵ Dessa forma, os movimentos indígenas podem ser compreendidos como formas de articulação política composta por indígenas em movimento, os quais agem de diferentes formas com o objetivo de se localizar coletivamente diante de uma sociedade pouco sensível às suas causas. Coletivos étnicos e indivíduos indígenas em movimento, não se dissociam, mas se complementam através de inúmeras *agências*. Nas páginas desta tese, registramos alguns desses movimentos étnicos que informa o protagonismo indígena na História do Brasil em termos de iniciativas exemplares de luta por suas sobrevivências enquanto povos culturalmente diferenciados em meio à conformação da sociedade brasileira.

A pesquisa: seus sujeitos e suas metodologias

A pesquisa em tela é resultado de uma mudança de recorte, mas não de objetivo, ocorrida no primeiro semestre de 2017. O projeto inicial, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFGPA), através do Processo Seletivo ocorrido no segundo semestre de 2015, foi intitulado *Políticas Indígenas e Indigenistas no Delta Amazônico: o caso dos índios principais no Grão-Pará (século XVII)* e teve como principal objetivo evidenciar o *protagonismo indígena* como parte da natureza histórica das relações sociais daquele período. Para tanto, propomos a evidenciação de elementos que punham em perspectiva a noção de *resistência* como elemento fundamental para a manutenção dos modos de vida dos povos daquela região e período, assim como o entendimento de que os sujeitos indígenas tiveram papel de destaque naquilo que poderíamos denominar de colonização portuguesa na América e, em especial, no Estado do Maranhão e Grão-Pará, no contexto da presença holandesa na região, no decorrer dos séculos XVI e XVII.

A questão central da pesquisa seria entender como os povos indígenas do Estado do Maranhão e Grão-Pará empreenderam *táticas* de sobrevivência de modo a se inserirem no ambiente colonial sem que deixassem de viver suas próprias manifestações

²⁵ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 18.

sócio-históricas e culturais. Tal projeto daria continuidade ao trabalho iniciado ainda na graduação e complementaria uma análise sobre lideranças indígenas no Maranhão do século XVII, a qual resultara em minha dissertação de mestrado intitulada: *O Teatro da Guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667)*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas, entre 2013 e 2015, sob orientação de Almir Diniz de Carvalho Júnior.²⁶

A mudança de foco ocorreu, dentre outros fatores, devido a uma esclarecedora experiência de pesquisa para participação em concurso público ocorrido na Universidade Federal do Oeste do Pará, em outubro de 2016 e desenvolvido sob a temática “*Povos Indígenas no contexto de Ensino Superior*”. Daí surgiu o desejo de materializar uma pesquisa que se debruçasse sobre uma temática ainda incipiente no campo da História Indígena e do Indigenismo na Amazônia brasileira, quer seja, sobre os *movimentos indígenas contemporâneos em perspectiva de luta pela formação educacional para o exercício da cidadania*. Naquele momento, as orientações desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA-UFGA), ainda sob a coordenação da Professora Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho e, posteriormente, do Professor Dr. Mauro Cezar Coelho, levaram ao questionamento das razões pelas quais poderia ser possível enveredar pelas análises sobre o *protagonismo indígena no tempo presente*.

Se uma das razões de minhas pesquisas no campo da História Indígena e do Indigenismo seria dar legitimidade histórica ao protagonismo indígena na História do Brasil, seria igualmente importante não deixar de considerar o protagonismo contemporâneo à minha própria formação acadêmica. Além disso, a nova proposta enfatizaria os indígenas enquanto protagonistas da pesquisa e não apenas como objeto de análise. Com base nessas reflexões e sob a orientação de Mauro Cezar Coelho, iniciei as pesquisas sobre *Movimentos Indígenas Contemporâneos e suas demandas por Educação Escolar Específica e Diferenciada na Amazônia* em perspectiva histórica.

Além disso, como desdobramento da mudança de recorte temporal e espacial, três elementos teóricos se somaram às análises a partir de então. A primeira delas foi a opção pela problematização da noção de *resistência* e sua diferenciação frente a noção de *agência* no âmbito daquilo que denominamos de *protagonismo indígena*

²⁶ FERNANDES, Fernando Roque. O teatro da guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667). 2015. 174p. Dissertação de Mestrado em História da Amazônia. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4580>; Acesso em: 19 fev. 2022.

contemporâneo. Entendemos que, se de um lado a noção de *resistência* aponta para uma *resposta* às investidas de grupos opressores, por outro a noção de *agência* evidencia *iniciativas* particulares e inerentes a indivíduos e coletivos étnicos no calor das relações políticas cotidianas e institucionais e que tais ações devem ser analisadas considerando seus *espaços* e contextos históricos conjunturais.

Uma das razões para tal mudança é que a noção de *resistência* não pareceu suficiente para dar conta das *iniciativas* tomadas por sujeitos e coletivos étnicos na busca pela autonomia e ampliação de seus *espaços* de *liberdade* para viverem suas *diferenças* em pleno regime civil-militar brasileiro. Outra razão diz respeito à problematização das noções de *estratégias* e *táticas*, utilizadas por Michel de Certeau ao se referir às relações cotidianas desenvolvidas nos *espaços* sociais compartilhados por grupos dominantes e grupos submetidos às relações de dominação.²⁷

Tanto a noção de *resistência* quanto a de *táticas* cotidianas haviam sido utilizadas em minha dissertação para dar conta de inquietações relacionadas ao *protagonismo indígena* em termos de *respostas* aos estímulos exógenos. No entanto, à medida que avançamos nas reflexões contemporâneas, tais noções tornaram-se parciais e insuficientes para dar conta das *agências* (ações) empreendidas por sujeitos e coletividades étnicas em termos de *iniciativas*. Nesse sentido, ainda sob a ótica de Michel de Certeau, nos apropriamos da noção de *estratégias* numa perspectiva que se aproxima da ideia de que são, em alguns casos, os grupos dominantes que precisam criar mecanismos para conter ou, no limite, controlar e limitar processos de *emancipação* e *autodeterminação* política e social de grupos em condições periféricas. Especialmente, quando grupos sociais considerados subalternos e efêmeros criam *estratégias de sobrevivência* enquanto submetidos às relações de dominação nos espaços controlados por grupos tidos como dominantes.²⁸

Outro elemento que ocupa espaço teórico em nossas análises é o fenômeno das *etnogêneses*. Em importante artigo, sobre seus usos, Miguel Bartolomé, professor e pesquisador do Instituto Nacional de Antropologia e História do México (INAH – Oaxaca), analisou ideias de diferentes pesquisadores que se utilizaram do conceito para verificar os *processos de emergência política e social*, assim como *processos de emergências étnicas*, desenvolvidos por diferentes povos no decorrer da história da

²⁷ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

²⁸ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

América Latina. Bartolomé chegou a conclusão de que “[...] a etnogênese, entendida como construção ou reconstrução identitária, constitui tema sumamente complexo e não se presta a uma interpretação unívoca”. Ainda para o autor, “[...] a etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados Nacionais da atualidade”.²⁹

Bartolomé também observou que o fenômeno da *etnogênese* destaca “[...] o dinamismo inerente às estruturas sociais, uma vez que tais estruturas não atuam sobre agentes passivos, mas sobre sujeitos ativos, capazes de modificá-las de acordo com seus interesses contextuais”. Assim, as *etnogêneses* podem ser entendidas como formas particulares que as sociedades indígenas encontraram para se renovar e continuar sobrevivendo em novas realidades, indo contra as tentativas de negação, apagamento e invisibilização de suas identidades. Dessa forma, as *etnogêneses* têm relação com os processos de emergência política e social dos povos indígenas no contexto nacional e internacional brasileiro. A partir do conceito de *etnogêneses*, consideramos ser possível verificar como os diferentes grupos étnicos, ao se articularem em associações e organizações de representação civil, fortaleceram coletividades, adquirindo instrumentos para pressionar o *Estado* a desenvolver políticas sociais que atendessem suas demandas em relação aos territórios, saúde, educação e autodeterminação.

Como desdobramento de suas *iniciativas*, os povos indígenas, a partir de suas *agências*, foram protagonistas de uma série de manifestações de caráter político que concorreram para a problematização do lugar que ocupavam na sociedade brasileira. Suas ações foram igualmente importantes para uma modificação no modo de se pensar o lugar dos grupos étnicos nas pesquisas acadêmicas. Também concorreram para uma modificação nas concepções de educação escolar integracionista. No caso da Amazônia brasileira, a criação de uma rede de educação escolar indígena evidencia diferentes estratégias criadas com o objetivo da defesa da autonomia e da manutenção de seus modos de vida e tradições culturais.

Aqui se deve ter em mente que, apesar da utilização do termo genérico “*indígena*”, existe uma diversidade de povos estabelecidos em diferentes partes da América que desenvolveram e que ainda desenvolvem estratégias particulares para a manutenção de suas *sobrevivências étnicas*. O que significa que cada grupo étnico, ao

²⁹ Bartolomé, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006, p. 40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/?lang=pt#>; Acesso em: 21 fev. 2022.

se relacionar com grupos dominantes, desenvolve sua própria *etnogênese*, tornando insustentável defender a tese de que ela, a *etnogênese*, apresenta uma lógica universal, especialmente considerando os processos históricos em decorrência dessas *emergências*.

Por conta disso, entendemos que os processos históricos relacionados aos *movimentos indígenas contemporâneos* devem ser entendidos considerando ações que envolvem as estratégias políticas criadas por sujeitos e coletivos étnicos no despontar da segunda metade do século XX. Além disso, observar que o fenômeno que optamos por denominar de *cidadanização* informa o modo como certos povos criaram *estratégias* que dimensionaram a própria concepção de *cidadania* que tomou forma e dimensão jurídica no Brasil da segunda metade do século XX.

Dentre os principais obstáculos à escrita desta tese está a impossibilidade de se desenvolver uma análise que evidencie todos os processos de etnogêneses ocorridos no Brasil a partir da segunda metade do século XX. No entanto, a depender da perspectiva (política ou social), alguns desses fenômenos ocorreram de modo articulado e simultâneo em várias partes do país. As informações apresentadas ao longo do texto apontam para a evidência de diferentes fenômenos ocorridos a partir de conjunturas e realidades distintas, mas que em certos momentos, conseguiram articular estratégias e fortalecer relações de modo a atribuir sentidos coletivos pluriétnicos para os movimentos indígenas contemporâneos. A criação e reconhecimento jurídico de centenas de associações e organizações indígenas são indícios dessas relações.

Apesar de considerarmos algumas especificidades históricas pelas quais os grupos mencionados nesta narrativa desenvolveram seus protagonismos, não nos parece ser possível indicar, numa única pesquisa, como tais processos ocorrem em todos os grupos, tendo em vista as centenas de cosmologias dos grupos étnicos que desenvolvem emergências políticas a partir de movimentos indígenas muitas vezes articulados com vários grupos étnicos. Há casos, por exemplo, de organizações compostas por dezenas de povos. O terceiro capítulo é elucidativo dessas relações.

Para compreender tais processos é preciso pensar em *etnogêneses*, a partir de uma análise que evidencie diferentes nuances de movimentos étnicos e pluriétnicos desenvolvidos em âmbito local, regional, nacional e, em certos casos, internacional. No caso do Brasil, a dificuldade de se desenvolver uma pesquisa que indique cada fenômeno de etnogênese ocorrido é evidente. Por conta disso, e levando em consideração o que apontou Bartolomé, apresentamos uma análise que evidencia certas etnogêneses desenvolvidas no âmbito político, em especial, por aqueles movimentos

pluriétnicos que iniciaram as articulações políticas entre os anos 1970 e 1990, através do desenvolvimento de assembleias, associações e organizações indígenas e pró-indígenas.

Em outras palavras, diante da impossibilidade de se trabalhar os fenômenos particulares de todos os grupos étnicos envolvidos nas articulações políticas frente ao Estado, destacamos uma análise que privilegie os fenômenos pluriétnicos que agrupam uma diversidade de etnias na relação que estabelecem com os movimentos políticos e a educação escolar. Assim, a proposta poderá ser encaminhada a partir da análise de ações desencadeadas por certos movimentos indígenas que estabeleceram relações políticas entre si e apresentaram indícios de certa homogeneidade nas articulações rumo à constitucionalização de direitos, especialmente naquelas relacionadas às demandas sobre territorialidade, saúde e educação.

Isto significa que o caminho percorrido na escrita desta tese nos levou ao entendimento de que em dado tempo histórico, com destaque para as *etnogêneses* que tomaram forma a partir da segunda metade do século XX, as diferenças étnicas deixaram de ser percebidas como um desafio ao futuro da questão indígena no Brasil e passaram a se constituir em instrumento para ações que deram forma aos processos de *ressignificação* das representações que informavam suas iniciativas políticas, evidenciando que as especificidades étnicas não foram suficientes para impedir o surgimento de uma consciência *pan-indígena*, a qual concorreu para problematizar a forma como a sociedade passou a refletir sobre os povos indígenas e suas lutas por direitos políticos e sociais.

Outra mudança no projeto inicial foi o deslocamento para as análises que privilegiam a *História do Tempo Presente*. De acordo com Lucília de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira, a História do Tempo Presente pode ser entendida como parte de um movimento de renovação historiográfica que trouxe elementos de

“[...] revitalização da história política, ampliação do uso de fontes, valorização da interdisciplinaridade, maior diálogo com as ciências sociais, recusa de explicações deterministas e totalizantes, valorização de atores individuais e coletivos, relação dialética entre história e memória”.³⁰

A História do Tempo Presente também pode ser entendida nos termos indicados por François Dosse o qual, ao se referenciar nas análises de Pierre Nora, observou que “[...] a ideia de uma singularidade da noção da história do tempo presente reside na

³⁰ DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). História do Tempo Presente. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 7.

contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço da experiência’ e no presente do passado incorporado”.³¹ Assim, ao considerar a delimitação de problemáticas atuais e o recorte temporal contemporâneo enquanto características da *História do Tempo Presente*, enveredamos por essa abordagem de modo a facilitar a problematização das questões que envolvem o *protagonismo indígena contemporâneo* em suas dimensões políticas, jurídicas, sociais e educacionais a partir da concepção de *História Indígena*. Falar do tema é, sobretudo, abordar suas ações nos processos históricos nos quais estiveram/estão envolvidos, reconhecendo suas *agências*, seus *protagonismos* e suas trajetórias de luta em defesa de suas dignidades.

Desde meados do século XX, os povos indígenas têm sistematizado ações políticas por meio de instrumentos recorrentes entre não indígenas, sem abandonar suas práticas milenares. Os movimentos indígenas atuam de modo amplo, pautando demandas e alcançando conquistas. Dentre elas, a Educação é uma baliza importante. Nesse sentido, outro dos objetivos do texto é apresentar elementos que nos permitam refletir sobre as articulações indígenas por uma *educação específica e diferenciada* sopesando o lugar que ela ocupa nos processos políticos mais amplos nos quais os indígenas estão envolvidos.

Dentre as razões para a utilização desta abordagem indicamos as discussões que envolvem elementos historiográficos que informam a *presença indígena* na *História do Brasil*.³² Pois, devido a um conjunto de elementos sociohistóricos, a historiografia brasileira contemporânea – Apesar de ainda disputar espaço com perspectivas de análises tradicionais, as quais privilegiam os grandes feitos, atos tidos como heroicos e a supervalorização de pessoas consideradas excepcionais – tem se destacado na construção de perspectivas que informam *ações humanas* desenvolvidas em diferentes escalas e níveis de *interação* entre sujeitos e coletividades. Isso não é uma afirmação de difícil constatação quando se reflete, por exemplo, sobre a dimensão geográfica de nosso país, os processos que informam a constituição da nacionalidade brasileira e o reconhecimento da *diversidade* e da *diferença* que dá forma ao nosso *multiculturalismo*.

³¹ DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. Tradução de Sílvia Maria Fávero Arend. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012, p. 6. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>; Acesso em: 09 dez. 2021.

³² Sobre a questão da presença indígena na historiografia brasileira conferir: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>; Acesso em: 22 set. 2022.

No que refere à *questão indígena*, as influências historiográficas francesa, inglesa e italiana dimensionaram o espaço cada vez mais amplo dado à evidenciação de seus protagonismos, especialmente a partir dos anos 1980.³³ Por outro lado, é preciso reconhecer que o modo como os povos indígenas passaram a ser representados na historiografia brasileira é fruto de suas mobilizações em âmbito local, regional, nacional e internacional e que tais influências teóricas foram elementos que auxiliaram na formulação de novos modelos analíticos que passaram a privilegiar o papel das sociedades indígenas na escrita da História do Brasil.

Além disso, é preciso considerar que o *protagonismo indígena* na História do Brasil evidencia as relações de contato, entre indígenas e não-indígenas, ocorridas desde os primeiros séculos da implementação de projetos colonizadores europeus na América.³⁴ Nesses termos, entendemos que a natureza do *protagonismo indígena* que toma forma no país, a partir da segunda metade do século XX, é algo particular de uma conjuntura histórica ainda em curso e que merece atenção dos pesquisadores da *Nova História Indígena*. Desse modo, seguiremos apresentando reflexões que permitam a evidenciação do *protagonismo indígena no tempo presente*, assim como pretendemos apresentar elementos que fomentem a ideia de que sujeitos e coletivos étnicos não são apenas vítimas do processo histórico e das narrativas que constituem os discursos que

³³ BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. Disponível em: <https://bibliotecaonline.dahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-historia.pdf>; Acesso em: 05 nov. 2019. BURKE, Peter. A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odália. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010. BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011, p. 7-38. Disponível em: http://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf; Acesso em: 25 set. 2019. THOMPSON, Edward Palmer. A história vista de baixo. In: As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Tradução de Antônio Luigi Negro. Revisão: Michael Hall. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 185-201, 2001. Disponível em: https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=a-historia-vista-de-baixo-thompson-1966; Acesso em: 05 nov. 2019. SHARPE, James Jim. A História vista de baixo. In: A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011, p. 39-63, p. 44. Disponível em: <http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/handle/123456789/1369>; Acesso em: 09 out. 2019. ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. Tradução: Sérgio Bath. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: A escrita da história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011, p. 135-163. LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. Revista Tempo, vol. 20 – 2014, p. 1-20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v20/pt_1413-7704-tem-20-20143606; Acesso em: 30 out. 2019.

³⁴ MONTEIRO, John Manoel. Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência da Área de Etnologia do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMPI. Campinas, 2001, p. 5. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281350>; Acesso em: 07 ago. 2021. Ler, também, CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

conforma a História do Brasil desde as narrativas oficiais. Ao contrário, foram e permanecem enquanto sujeitos atuantes na luta pela continuidade de suas tradições.

Assim, o presente texto se insere nas discussões sobre a temática dos *Movimentos Indígenas no Brasil Contemporâneo*. O *protagonismo* que aciona tal discussão aponta para fenômenos de emergências políticas e sociais desencadeadas por coletivos étnicos no decorrer das relações de contato com outros grupos e com a comunidade nacional. Conforme se lerá no primeiro capítulo, tais processos se tornaram mais evidentes, no Brasil, a partir dos anos 1970, quando uma discussão relacionada ao “*Projeto da Falsa Emancipação*” passou a tomar forma no contexto do Regime Civil-Militar. A partir dali, *estratégias* desenvolvidas por sujeitos e coletivos étnicos e pró-indígenas passaram a influenciar as *políticas indigenistas* gestadas pelo Estado.

Nesse sentido, procuramos apresentar uma reflexão a partir de um processo histórico que possibilite a evidenciação da natureza dessas relações e privilegie não apenas o *protagonismo indígena*, mas seu lugar na reformulação dos modelos narrativos que envolvem discussões historiográficas sobre o lugar social dos povos indígenas, assim como uma análise que privilegie o papel desempenhado por estes sujeitos na transformação do pensamento político da sociedade brasileira no contexto do Regime Civil-Militar. Nesses termos, a evidenciação do protagonismo indígena nesta tese deve ser pensada levando em consideração suas *agências políticas e sociais*, empreendidas por sujeitos e coletivos a partir da segunda metade do século XX, as quais ainda estão em curso, em pleno despontar do século XXI.

Ressalvadas as questões teórico-metodológicas que informam tais escolhas, as análises sobre os *Movimentos Indígenas Contemporâneos* avançam na questão, justamente, por considerar que a mudança de análise sobre o protagonismo indígena na escrita da História do Brasil se deve ao deslocamento da problemática que resulta não apenas de mudanças ocorridas com os movimentos historiográficos da *Nova História*, mas, especialmente, das agências indígenas desencadeadas na segunda metade do século XX, em especial no Brasil e, por conta das quais, a coletânea “*História dos Índios no Brasil*”, organizada por Manuela Carneiro da Cunha, em 1992, se constituiu em trabalho conhecido sobre a temática.³⁵

Nesse sentido, consideramos que a própria mudança no modo como a historiografia passou a analisar o papel desempenhado pelos povos indígenas no

³⁵ CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

processo histórico, passando a privilegiar seus protagonismos, resultou de um fenômeno particular de suas *agências* pelo reconhecimento da *cidadania* plena. Tal fenômeno passou a ser objeto desta tese, informando que, ao longo dos anos 1960 e 1980, sujeitos e coletivos étnicos desenvolveram ações que resultaram no fenômeno da *cidadanização indígena no Brasil*. Como agentes do processo de formulação de uma nova postura de ação civil ao longo do regime de exceção, os povos indígenas foram centrais na reformulação do modo como suas coletividades passaram a ser representadas na historiografia brasileira contemporânea.³⁶ Para além disso, dimensionaram a compreensão sobre os sentidos da *democracia brasileira*. O tema será objeto de análise presente nos dois primeiros capítulos desta tese.

Dessa forma, a partir desses elementos, propomos análises que avancem na evidencição de agentes sociais e históricos importantes na reelaboração da concepção de políticas sociais, cidadania e mesmo na atualização da perspectiva historiográfica que se debruça sobre as ações desses indivíduos e coletivos étnicos. Nesse sentido, as *emergências políticas e sociais* de povos indígenas no Brasil devem ser entendidas como as principais informantes de uma *Nova História Indígena* que privilegia as *agências indígenas* e reconhece o processo histórico que concorreu para a institucionalização do *pensamento social indígena brasileiro*.

Considerações pontuais para a introdução temática

Além do mencionado, a *cidadanização* pode ser entendida como resultado de um processo a partir do qual as relações entre *Estado*, *políticas sociais* e *cidadania* no Brasil passaram a sofrer alterações à medida que os movimentos sociais, em especial os *movimentos étnicos*, deram forma à defesa da tese de que o *Estado*, bem como as *políticas sociais* implementadas pelos governos, deveriam ser entendidos enquanto elementos a serviço da *Democracia*, instaurando a compreensão de que o *cidadão* seria, então, o agente basilar das tomadas de decisões relacionadas às *políticas sociais*. Nesses termos, o modelo constitucional estabelecido em 1988 foi influenciado pelas *agências indígenas* à medida que estas passaram a disseminar na sociedade nacional o entendimento de que o acesso às *políticas sociais*, enquanto responsabilidade do *Estado* seria dimensionada pelo *exercício da cidadania plena*. Partindo da perspectiva histórica, a noção de *cidadanização* acompanhará as análises e reflexões que compõem a tese.

³⁶ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 37, nº 75, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n75-02>; Acesso em: 22 set. 2022.

Além disso, partimos da ideia de que as *agências indígenas*, tomadas aqui enquanto *iniciativas*, empreendidas por determinados grupos étnicos, possibilitaram a *emergência política* de agentes sociais alvos dos projetos de assimilação e *integração* defendidos pelos governos militares. Naquele contexto, certos grupos indígenas interviram de modo perceptível no cenário político. As pressões pelo reconhecimento territorial, saúde, educação e *autodeterminação*³⁷ constituíram a base das demandas apresentadas pelos povos indígenas no âmbito jurídico e midiático do período. O primeiro capítulo auxiliará na compreensão da conjuntura de crise política e social que caracterizou o regime e sobre a polêmica do projeto da “*Falsa Emancipação Indígena*”, bem como a forma com que sujeitos e coletivos étnicos se posicionaram sobre o tema.

Como parte de um conjunto de estratégias, demandas por uma *educação específica e diferenciada* passaram a se constituir como base da manutenção dos movimentos étnicos, sendo parte fundamental de suas agendas enquanto instrumento de formação para a atuação política perante um *Estado* pouco sensível às questões de *diversidade e diferença* e para o esclarecimento da comunidade nacional sobre a *questão indígena*. De acordo com Daniel Munduruku, ao dar forma à uma nova *consciência étnica nacional*, especialmente visível a partir da criação da União das Nações Indígenas (UNI), nos anos 1980, as lideranças indígenas

[...] começaram a empreender um projeto de conscientização nacional entre os indígenas, tendo como objetivo a formulação de plataformas políticas que passavam, inclusive, pela filiação a partidos políticos e pela consequente participação em campanhas eleitorais. A União das Nações Indígenas (UNI) atuava como organização catalizadora dos interesses indígenas, organizando-se de modo a participar de fóruns nacionais e internacionais e, também, a agregar conteúdos educativos nessas ações, para que a sociedade brasileira pudesse ser “educada” no conhecimento da diversidade indígena.³⁸

³⁷ Conforme aponta Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque, a possibilidade de autodeterminação está relacionada à ideia de que os povos indígenas não precisam ser determinados por outros que não eles próprios. Isto significa dizer que a autodeterminação consiste em um Direito enquanto conjunto de regras, normas, padrões e leis reconhecidas socialmente que garantem a certos povos, segmentos ou grupos sociais o poder de decidir sobre seus próprios modos de ser, viver, e organizar-se política, econômica, social e culturalmente, sem serem subjugados ou dominados por outros grupos, segmentos, classes sociais ou povos estranhos às suas formações sociais específicas. Assim, sob a insígnia da autodeterminação, os povos indígenas não necessitam da tutela estatal enquanto povos e indivíduos. Ainda para o autor, as questões relativas à autodeterminação dos povos indígenas, no Brasil, começaram a tomar expressão nos anos 1970, norteadas por várias discussões em encontros e assembleias ocorridos a partir de então. Cf. ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. Multiculturalismo e o Direito à autodeterminação dos povos indígenas. Dissertação apresentada no Departamento de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: [s.n.], 2003, p. 158-159. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106553>; Acesso em: 04 mar. 2018.

³⁸ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 220.

Além desse movimento em direção à estrutura política e à sociedade brasileira, as demandas em relação a uma educação escolar *específica e diferenciada*, pautada na *diversidade e diferença*, começaram a produzir frutos, tornando-se parte da realidade de muitas comunidades. Apesar de um processo de escolarização incipiente nos anos 1990, as *comunidades indígenas*³⁹ iniciaram novas articulações em direção às demandas educacionais que deram forma a importantes projetos nas décadas seguintes, ampliando o acesso à Educação Básica e universitária enquanto interesse estratégico do *Movimento Indígena Organizado*.⁴⁰ Para tanto, fenômenos de apropriação de instituições como escolas e associações de representação civil se constituíram em importantes ferramentas na luta por direitos. Fazemos referências às escolas e associações no terceiro capítulo.

Como desdobramento dessas articulações, nas duas últimas décadas identificamos um crescente ingresso de sujeitos indígenas nas universidades, o que evidencia a continuidade e mesmo amadurecimento da *tomada de espaços educacionais pelos coletivos étnicos*. Dentre os sentidos dessa tomada de *espaços* universitários, se encontra o interesse na manutenção de seus modos de vida, na medida em que passaram a *interagir* efetivamente com a comunidade nacional. Isso também se constitui como parte dos objetivos dos movimentos políticos e sociais que conformam as bases da disseminação de concepções como *plurinacionalidade*⁴¹ no país. Além disso,

³⁹ As comunidades indígenas são a expressão da vida humana que se reinventa. Assim, conforme Viveiros de Castro, estas significam “toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros [...] o adjetivo índio não designa um indivíduo, mas especifica um certo tipo de coletivo. Nesse sentido, não existem índios, apenas comunidades, redes (d) e relações que se podem chamar indígenas”. Assim, ser índio parte de seu referencial que é a sua comunidade e da qual é membro. Tais comunidades podem ser qualificadas de, pelo menos, duas maneiras. 1. Comunidades fundadas em relações de parentesco ou vizinhança e 2. E que mantém laços históricos ou culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas. Neste segundo ponto, essas relações “compreendem dimensões históricas, culturais e sociopolíticas” sem que seja necessário “haver uma coincidência dessas três dimensões”. Cf. CASTRO, Eduardo Viveiros de. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 12 ago. 2021.

⁴⁰ De acordo com Gersem Baniwa, “a partir da década de 1970, diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e a internacional. A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado Movimento Indígena Organizado”. LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. Brasília: MEC/SECAD MN/UFRJ, 2006, p. 57. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 01 out. 2022.

⁴¹ Como exemplo de trabalho recente sobre o tema dos chamados Estados Plurinacionais, tomamos a Tese de Rosane Freire Lacerda, defendida em 2014, na UnB. A autora comenta que: “A tese trata da emergência do modelo plurinacional de Estado na América Latina a partir das demandas históricas dos povos indígenas. São demandas pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos políticos e jurídicos autodeterminados, no marco do Estado territorial moderno. O foco central está na importância e

evidenciam a necessidade de esclarecimento da sociedade brasileira sobre os diferentes desafios enfrentados por sujeitos e coletivos étnicos na luta pela educação voltada para a valorização da diversidade cultural no país. Para refletirmos sobre tais questões, analisamos no quarto capítulo o cotidiano da formação de professoras e professores na Amazônia, verificando de que modo a luta pela *efetivação* de uma *rede de educação escolar indígena* na região se encontra em pleno curso na atualidade.

Para dar conta das permanências históricas desta luta, seguiremos nas trilhas percorridas por Amália Gonçalves Rodrigues, da etnia Cubeo, professora do Município de São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro, Estado do Amazonas. A proposta deste capítulo é auxiliar na evidenciação dos desafios enfrentados de forma semelhante por milhares de professores na Amazônia e apresentar elementos para defender a tese de que, como parte de um processo histórico que tomou forma na segunda metade do século XX, os movimentos indígenas contemporâneos, através de sua ala mais elementar, dos movimentos de professoras e professores indígenas, têm auxiliado nos processos de formação de uma consciência política e cultural voltada para a luta por direitos, sendo pautada no exercício da cidadania e defesa das autonomias étnicas.

Dessa forma, partindo de acontecimentos envolvendo demandas dos *povos indígenas brasileiros*, propomos nesta tese uma análise sobre os *movimentos étnicos e sujeitos indígenas em movimento*, considerando suas lutas pela reivindicação da autonomia, se apropriando de instituições como *escolas e associações de representação civil* enquanto instrumentos à serviço da formação de *lideranças políticas*⁴² capazes de

contribuição dos movimentos indígenas latino-americanos, em especial os da Bolívia, Equador e Brasil, para a construção de um modelo de Estado que desafie e supere as relações coloniais e eurocêntricas de poder e de conhecimento presentes no modelo de Estado-nação. [...] A hipótese é a de que o Estado plurinacional, longe do simples reconhecimento da heterogeneidade e da concessão de direitos específicos, constitui um modelo cujas bases axiológicas e institucionais são construídas a partir da pluralidade de concepções éticas, jurídicas e políticas próprias das diversas identidades “nacionais”. No caso do Brasil, a hipótese é a de que apesar do reconhecimento da diversidade étnica e cultural expressa no art. 231 da CF/88, o modelo institucional de Estado continua uni-nacional e marcado pelas relações coloniais de poder”. Conferir: LACERDA, Rosane Freire. “Volveré, y Seré Millones”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, [s.n.], 2014, p. 8. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16394>; Acesso em: 18 jul. 2022.

⁴² Conforme Gersem Baniwa, “[...] As lideranças indígenas, denominadas de lideranças políticas ou ‘novas lideranças’, são aquelas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não-indígena, geralmente pessoas que não seguiram os processos socioculturais próprios ou tradicionais para chegarem ao posto. São os dirigentes de associações e de comunidades, os dirigentes políticos e os técnicos indígenas. Embora complementares, são diferentes das ‘lideranças tradicionais’, como os caciques ou chefes de povos, clãs, fratrias ou sibs, tanto no processo de escolha ou legitimidade, quanto nas funções que exercem. [...] As lideranças políticas são constantemente consideradas mediadoras entre as antigas lideranças e a sociedade regional ou nacional”. Cf. LUCIANO, Gersem José dos Santos. O

dialogar em nível de igualdade diante dos desafios que conformam a natureza histórica das relações conflituosas entre povos indígenas e sociedade não indígena, desde os primeiros contatos ao *tempo presente*. Nesses termos, o objetivo da tese é apresentar uma análise que auxilie na compreensão sobre os processos que dimensionaram as articulações políticas dos povos indígenas em defesa de direitos *específicos e diferenciados* reconhecidos juridicamente pela Constituição Federal de 1988. É também verificar o modo como tais povos passaram a se apropriar da *educação escolar* enquanto *estratégia* para a consolidação e exercício da *cidadania plena* no Brasil.

CAPÍTULO I

O FUTURO DA QUESTÃO INDÍGENA E A FALSA EMANCIPAÇÃO: ETNOGÊNESES E EMERGÊNCIAS POLÍTICAS NO REGIME CIVIL-MILITAR BRASILEIRO (1960-1970)⁴³

No Brasil, de fato existe desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas em volta de uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, saúde, educação e outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal.

Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa.⁴⁴

Elementos Iniciais

Neste capítulo, apresentaremos algumas estratégias criadas pelos governos militares, entre os anos 1964 e 1985, enquanto tentativas de referendar o discurso da “*incapacidade indígena*” e materializar o *projeto assimilacionista* denominado por vários críticos da época de “*Falsa Emancipação*”. Dentre os objetivos daqueles governos, negar a diversidade étnica e integrar os indígenas à “*civilização*” de forma compulsória e definitiva representava a oportunidade de ampliação de espaços voltados para *projetos desenvolvimentistas* implantados sob a égide do *Programa de Integração Nacional* (PIN). Por outro lado, representava um dos principais perigos à preservação da *bio* e da manutenção da *sociodiversidade* existentes no Brasil Contemporâneo.

Diante das tentativas de integração forçada, os povos indígenas criaram diversas *estratégias* que evidenciaram seus interesses em ser reconhecidos enquanto sujeitos e coletivos de plenos direitos. Para estes, deixar seus vínculos culturais, cosmológicos e milenares para serem *integrados* juridicamente e assimilados socialmente pela chamada “*comunhão nacional*” não era algo passível de negociação. Por outro lado, *interagir* em

⁴³ O presente capítulo é resultado de minhas experiências acadêmicas no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores para as Relações Étnico-Raciais (GERA), em nome do qual, agradeço ao Professor Mauro Cezar Coelho pela importante contribuição, especialmente por conta dos inesquecíveis aprendizados recheados de cafés da manhã com bolo de macaxeira nas terças e sextas-feiras e de suas contribuições, expressas ao longo desta narrativa. Conteí com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o código 001, entre 2017 e 2019.

⁴⁴ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil Contemporâneo. Tellus: escritos indígenas, Campo Grande/MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007, p. 128. Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136/140>; Acesso em: 15 jul. 2017.

nível de igualdade com os demais membros constituintes da sociedade brasileira, sem deixar de lado suas *diversidades e diferenças*, seria consenso entre diferentes povos que se mobilizaram em caráter local, regional, nacional e mesmo internacional, através de suas *lideranças políticas* e carismáticas.

Dessa forma, o objetivo do capítulo é apresentar elementos para refletirmos sobre as pressões exercidas pelos representantes do Estado sobre os povos indígenas, as formas como alguns setores da sociedade brasileira se posicionaram sobre o tema e os modos como sujeitos e coletivos étnicos responderam às tentativas de *emancipação compulsória* que mascaravam diversos interesses que se assemelhavam no objetivo de legalizar a exploração de recursos existentes nos territórios tradicionais.

Tendo em vista que esses processos foram e continuam sendo, de algum modo, dimensionados por questões de caráter internacional e pela *opinião pública* da sociedade brasileira, iniciaremos apresentando algumas questões para pensarmos o contexto geopolítico global e nacional, bem como verificar de que forma a instauração do Regime Civil-Militar, dimensionada pela *opinião pública*, concorreu para que ao longo do regime os povos indígenas fossem tratados como seres sem direitos à autonomia política.

Acreditamos que algumas informações conjunturais possam auxiliar na compreensão sobre o momento em que discussões sobre *tutela e emancipação* indígena foram disseminadas na sociedade brasileira através dos meios de comunicação e informação do período, assim como evidenciar diferentes posicionamentos da sociedade. Dessa forma, apresentamos elementos que informam sobre o cenário nacional no contexto ditatorial do Regime Civil-Militar de modo a refletir sobre a conjuntura do período.

A opinião pública e a instauração do Regime Civil-Militar brasileiro

Na segunda metade do século XX, o contexto geopolítico global se referenciava pelas disputas em torno de sistemas econômicos divergentes e dava o tom das relações entre os Estados Unidos (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) através do desencadeamento de conflitos indiretos, de natureza bélica e ideológica, em diferentes regiões do planeta. Nesse período, a maioria dos países da América Latina

vivenciaram fenômenos de efervescências político-militares que puseram em risco seus regimes democráticos.⁴⁵

No Brasil, a instauração de um Regime Civil-Militar, em 1964, provocou mudanças radicais no Poder Executivo e acionou pautas até então pouco consideradas pelo *Estado*. Assim, a tomada do poder político pelas Forças Armadas, aliadas aos interesses da elite política e econômica, foi apoiada por parcela significativa da sociedade civil e se daria em meio às disputas ideológicas fragmentadas pelos anseios particulares de setores de uma nação dividida em relação aos rumos do país naquele momento de polarização política e geoeconômica mundial e de crise social.⁴⁶

Numa das frentes políticas, ainda no governo de Juscelino Kubitschek, integrante do Partido Social Democrático (PSD)⁴⁷, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), através de João Goulart, então Vice-Presidente da República⁴⁸ gestava, desde 1958, um conjunto de propostas denominadas de *Reformas de Base*. Estas visavam promover alterações na estrutura político-econômica de modo que agissem diretamente contra as desigualdades sociais. Com a chegada de Goulart à Presidência da República, em 1961, tais propostas ganharam maior consistência ideológica ao tempo em que a aliança entre PTB e PSD enfraquecia, gerando ampla resistência deste último no Congresso Nacional. Daniel Aarão Reis observou que Goulart assumiu o Governo com “os poderes presidenciais castrados em um parlamentarismo híbrido, uma estranha

⁴⁵ Dentre os países que passaram pela instauração de regimes políticos autoritários e ditatoriais na América Latina na segunda metade do século XX podemos citar: Argentina (1955-1958/1966-1973 e 1976-1983); Bolívia (1964-1982); Brasil (1964-1985); Chile (1973-1990); Paraguai (1954-1989); Peru (1968-1980) e Uruguai (1973-1985). Cf. CRIVELLENTE, Mariana Ramos; JATENE, Caio Vargas & KOBASHI, Nair Yumiko. Projeto Memória e Resistência sobre as Ditaduras Civis-Militares na América Latina. Universidade de São Paulo, [2016] 2021. Disponível em: http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=8; Acesso em: 15 fev. 2021. Sobre as reflexões em torno da Guerra Fria e suas implicações na instauração de regimes ditatoriais na América Latina, conferir GESTEIRA, Luiz André Maia Guimarães. A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul. *Scientia Plena*, n. 10, vol. 12, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://scientiaplenu.emnuvens.com.br/sp/article/view/2062>; Acesso em: 22 set. 2022.

⁴⁶ Para um aprofundamento das análises sobre os rumos da América Latina no contexto do chamado nacional-estatismo, conferir REIS, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, esquerdas e sociedade*. Coleção Descobrir o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Neste trabalho, Reis apresenta elementos que nos permitem refletir sobre as representações das classes sociais brasileiras sobre o governo de João Goulart e os consequentes posicionamentos de grupos sociais na conjuntura internacional da Guerra Fria.

⁴⁷ FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Os anos JK: o Governo de Juscelino Kubitschek. In *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001 - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek; Acesso em: 21 fev. 2021.

⁴⁸ FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Jango: a trajetória política de João Goulart. In *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001 - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/apresentacao>; Acesso em: 19 fev. 2021.

fórmula constitucional em que se associava um presidente enfraquecido e um parlamento fraco”.⁴⁹

Conforme Marieta de Moraes Ferreira, as *Reformas de Base* se direcionavam para questões de cunho bancário, fiscal, urbano, administrativo, agrário e universitário e seus expoentes se posicionavam em defesa de pautas como o direito de voto aos analfabetos, intervenção ampla do Estado na economia e maior rigor no controle da presença do capital internacional no país. Além disso, incluíam a extensão da legislação trabalhista aos trabalhadores rurais, valorização dos professores e das escolas públicas, programa de erradicação do analfabetismo, reforma fiscal de interesse popular, limitação da remessa de lucro para o exterior e legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB). O projeto das *Reformas de Base* gerava insatisfação na ala conservadora da elite política que se organizava de modo a conter o que denominava de “avanço comunista”.⁵⁰

Em meio às disputas ideológicas, foi organizado no dia 13 de março de 1964, o evento denominado de *Comício das Reformas*. Ocorrido em frente à Estação Ferroviária Central do Brasil, no Rio de Janeiro, a manifestação inaugurava uma nova fase do governo de Goulart e evidenciava o desgaste entre o Chefe do Poder Executivo e seus opositores no Congresso Nacional. Na ocasião, ao lado de figuras como o Deputado Federal Leonel Brizola (PTB), o Governador de Pernambuco Miguel Arraes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Ministro da Casa Civil Darcy Ribeiro (PTB), Goulart anunciaria seu *Programa de Reformas de Base* para cerca de trezentas mil pessoas.⁵¹

⁴⁹ REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerdas e sociedade. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 12.

⁵⁰ FERREIRA, Marieta de Moraes. As reformas de base. In Jango: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base; Acesso em: 21 fev. 2021.

⁵¹ COMÍCIO da Central: 300 mil apoiam reformas. Museu Virtual Memorial da Democracia, 2015. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/comicio-da-central-300-mil-apoiam-reformas>; Acesso em: 22 fev. 2021. De acordo com Daniel Aarão Reis, o número de manifestantes chegou a trezentos e cinquenta mil. Cf. REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerdas e sociedade. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 16.



Figura 1 - O Comício das Reformas. Estação Ferroviária Central do Brasil, Rio de Janeiro, 13 de março de 1964. In. SILVA, Luiz Carlos de Oliveira e. 56 anos do Comício das Reformas de Base. Disparada, 31 jan. 2021. Disponível em: <https://disparada.com.br/56-anos-comicio-reformas-de-base/>; Acesso em: 18 ago. 2021.

De acordo com Sérgio Lamarão, esse evento político também conhecido como *Comício da Central* contou com a presença de dirigentes do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), reunindo membros de entidades sindicais, organizações de trabalhadores, servidores públicos civis e militares, estudantes, dentre outros, tendo como meta a demonstração do posicionamento do governo federal em relação aos procedimentos que seriam adotados na defesa das liberdades democráticas e sindicais e para a implementação das reformas de base.⁵² Além disso, o Presidente João Goulart aproveitaria a ocasião para conclamar a necessidade de mudança no texto constitucional de 1946, anunciar a adoção de medidas para a estatização das refinarias de petróleo privadas e a desapropriação de imóveis valorizados pelos investimentos públicos, como estradas e rodovias, de modo a financiar seu grande projeto de reforma agrária. Conforme Ferreira,

O carro-chefe das reformas era, sem dúvida, a reforma agrária que visava eliminar os conflitos pela posse da terra e garantir o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais. Em discurso por ocasião do encerramento do 1º Congresso Camponês realizado em Belo Horizonte em novembro de 1961, João Goulart, afirmou que não só era premente a realização da reforma agrária, como também declarou a impossibilidade de sua efetivação sem a mudança da

⁵² LAMARÃO, Sérgio. Comício das Reformas. In Jango: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/Comicio_das_reformas; Acesso em: 20 fev. 2021.

Constituição brasileira que exigia indenização prévia em dinheiro para as terras desapropriadas.⁵³

Nas capitais e regiões longínquas do país, amplos contingentes de trabalhadores urbanos e rurais declaravam apoio à concretização das reformas, pois entendiam que estas poderiam lhes trazer grandes benefícios materiais e simbólicos. Nesse sentido, exigiam a consecução das reformas e, à medida que estas permaneciam nas promessas, passaram a “defender o recurso à força, sintetizado na agressiva palavra de ordem: *reforma agrária na lei ou na marra*”.⁵⁴

Em outra frente daquele contexto de radicalização ideológica que antecedeu a instauração do autoritarismo no Brasil, manifestações como a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* reuniram milhares de pessoas que se opunham ferozmente ao que também denominavam de “perigo comunista” e que se posicionavam politicamente favoráveis à deposição de João Goulart, especialmente após o comício de 13 de março. A primeira manifestação dessa natureza ocorreu em São Paulo, em 19 de março, dia de São José, padroeiro da família, seis dias após o pronunciamento de Goulart. O evento reuniu cerca de quinhentas mil pessoas em resposta ao *Comício das Reformas*.⁵⁵

Dentre os envolvidos na *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, estiveram representantes políticos como Auro de Moura Andrade (PSD), presidente do Senado, e Carlos Lacerda, integrante do partido União Democrática Nacional (UDN) e governador do recém-criado Estado da Guanabara (1960-1975). Na dianteira da articulação, o Deputado Federal Antônio Silvío da Cunha Bueno (PSD) e Leonor de Barros, esposa do Governador de São Paulo, Ademar de Barros, membro fundador e integrante do Partido Social Progressista (PSP), receberam apoio de conhecidas entidades financiadas pelo empresariado, como a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE),⁵⁶ União Cívica Feminina (UCF),⁵⁷ Sociedade Rural Brasileira

⁵³ FERREIRA, Marieta de Moraes. As reformas de base. In: Jango: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC – FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base; Acesso em: 21 fev. 2021.

⁵⁴ REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerdas e sociedade. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 14.

⁵⁵ REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerdas e sociedade. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 16.

⁵⁶ A CAMDE foi um movimento feminino católico, organizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1962, com o objetivo de se opor ao governo João Goulart através da promoção de campanhas anticomunistas com a distribuição de panfletos. De acordo com Rafael Márcio Kretzer, a CAMDE “[...] era uma entidade de alcance nacional caracterizada pelo seu discurso eminentemente anticomunista, zelando pela democracia, pela família e pelos valores cristãos. As atividades de maior visibilidade promovidas pela

(SRB),⁵⁸ Fraterna Amizade Urbana e Rural (FAUR), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Conforme indicado por Daniel Aarão Reis, essas instituições articularam várias correntes de oposição às *Reformas de Base*:

“[...] das elites tradicionais a grupos empresariais favoráveis a projetos modernizantes. Aliavam-se também, nessa verdadeira *frente social*, grande parte das classes médias e até mesmo setores populares: pequenos proprietários, profissionais liberais, *homens de terno-e-gravata*, empregados de *colarinho branco*, oficiais das forças armadas, professores e estudantes, jornalistas, trabalhadores autônomos, enfim, toda uma constelação de profissões e atividades beneficiadas pelo dinamismo da economia brasileira.⁵⁹

Para ampliar o alcance dos *discursos antirreformistas*, os interessados na deposição de Goulart necessitaram de um mecanismo de divulgação e propaganda à altura. Naquela conjuntura, o IPES se consolidava como ferramenta estratégica de interlocução. De acordo com Heloisa Starling, o IPES havia sido criado em agosto de 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo e por oficiais ligados à Escola Superior de Guerra (ESG). Para a autora, a instituição funcionou como veiculador de informações e *manipulação da opinião pública*. Em suas palavras,

[...] O IPES tinha uma estrutura interna construída em torno de dez Grupos de Estudo e Ação (GEA). Os GEA operavam em áreas distintas de intervenção política, produção de propaganda e doutrinação ideológica, manipulação da opinião pública e capacidade

CAMDE eram a organização e promoção das Marchas da Família com Deus pela Liberdade, ocorridas em várias cidades por todo o Brasil.” Cf. KRETZER, Rafael Márcio. A atuação da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE) em Florianópolis e o golpe civil-militar de 1964. *Revista Santa Catarina em História*, v. 9, n. 2, p. 74-87, 2015. Disponível em: <http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/735>; Acesso em: 22 fev. 2021.

⁵⁷ A União Cívica Feminina foi um “Movimento feminino católico organizado em 1962 em São Paulo em oposição ao governo de João Goulart. Cessou suas atividades quando o movimento político-militar de 31 de março de 1964 depôs o presidente da República.” Cf. UNIÃO Cívica Feminina. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC – FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2021. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-civica-feminina>; Acesso em: 22 fev. 2021.

⁵⁸ De acordo com o portal da Sociedade Rural Brasileira (SRB), ela se constitui em uma associação de produtores rurais que trabalha desde 1919 na representação política em defesa do setor agropecuário. Apesar de se posicionar ao lado dos opositores de João Goulart em 1964 e participar ativamente da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, a SRB em seu aniversário de cem anos apontou que, ainda em 1964, constatou que o então presidente, General Castello Branco, não priorizaria a liberdade econômica no campo” e que por esta razão havia rompido com o governo naquele mesmo ano. Cf. 100 anos de SRB: Protagonista no Agro e na história do Brasil. Sociedade Rural Brasileira, 2019. Disponível em: <https://srb.org.br/publicacoes/100-anos-de-srb-protagonista-no-agro-e-na-historia-do-brasil/>; Acesso em: 22 fev. 2021.

⁵⁹ REIS, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, esquerdas e sociedade*. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 14.

de influência em áreas e grupos sociais específicos – nas Forças Armadas, no Congresso, na Igreja, na Imprensa, ou junto às classes médias.⁶⁰

Instituições de manipulação e veiculação de informações direcionadas para a população, como o IPES, parecem ter dimensionado os rumos da *opinião pública* na sociedade brasileira dos anos 1960 e concorreram para a legitimação do golpe de 1964 e a consolidação do novo regime que se instaurava. Nos três últimos anos que antecederam a deposição de Goulart, o IPES desempenhou papel estratégico de veiculação de propagandas de caráter *antirreformistas* com o objetivo de *manipular a opinião pública* de modo a minar a aceitação de ampla parcela da sociedade sobre as *reformas de base*. A estratégia utilizada teve relação com a *transfiguração* desse conjunto de medidas *nacional-estatistas* sob a roupagem pejorativa que projetavam sobre o, já posto na ilegalidade, Partido Comunista Brasileiro. Desse modo, influenciaram a *opinião pública*.

Ao analisar os rumos da *Nova História Política* nos termos pensados por René Rémond e se basear nas análises do historiador Charles Seignobos, Jean-Jaques Becker, historiador francês, observou que os pesquisadores que projetam suas análises sobre os sentidos da *opinião pública* devem refletir sobre a maneira como os acontecimentos agem sobre ela, a maneira como ela influi sobre os acontecimentos e valorizar essa relação, de modo que se torne possível evidenciar as ambiguidades, as dificuldades e a riqueza da *história da opinião pública*. Além disso, influenciado pelos estudos de Alain Girard, Becker observou que

A opinião pública não faz a política externa, assim como não faz a interna, mas nenhuma política, ao que parece, pode ser feita nem contra, nem sem ela. [...] A opinião pública talvez não atue diretamente nos acontecimentos, não tem poder de decisão, mas tem o poder, ao que parece, de tornar ou não possível a política de seus representantes.⁶¹

Além disso, ao refletir sobre a *manipulação da opinião pública* e sua relação com a história política, Becker observou que a *manipulação* pode ser definida como “uma tentativa de provocar, de maneira artificial, uma reação da opinião pública”, divulgando uma notícia falsa ou organizando um atentado, por exemplo. Becker

⁶⁰ STARLING, Heloisa Maria Murgel. GOLPE Militar de 1964. Brasil Doc. Arquivo Digital – Projeto República, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/1-golpe-militar-de-1964/>; Acesso em: 22 fev. 2021.

⁶¹ BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In. RÉMOND, René (Org.). Por uma História Política. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: FGV, p. 185-211, 2003, p. 203.

também acrescenta que não é muito fácil dimensionar a eficácia da *manipulação da opinião pública*, pois nem sempre os resultados esperados são alcançados e certas situações criadas com propósitos específicos podem desencadear reações não calculadas. Dessa forma, uma *manipulação* “só tem chance de ser bem sucedida quando acompanha as tendências profundas da opinião pública”. De todo modo, o autor conclui que a *opinião pública* intervém de diversas maneiras nos processos históricos e que “não existe política que possa se desenvolver por muito tempo – pelo menos num Estado democrático e provavelmente também um pouco nos outros – sem vínculos estreitos com as tendências dominantes da opinião pública”.⁶²

Ao analisar as pesquisas de opinião realizadas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), desenvolvidas no contexto de 1964, com o objetivo de avaliar o apoio à instauração e manutenção do regime, Rodrigo Patto Sá Motta observou que o contraste entre o apoio a João Goulart antes do golpe e os números levantados após a instauração do regime indicam boa aceitação das medidas autoritárias. Suas análises indicaram que tal apoio ao autoritarismo foi marcado pela instabilidade de opiniões e oscilou bastante nos primeiros anos. Neles, a *opinião pública* não estabelecia críticas contundentes em direção às *reformas de base*, mas pautavam suas posições em *representações anticomunistas* disseminadas na sociedade brasileira.⁶³

Motta também evidencia que as pesquisas de opinião, desenvolvidas antes e após 1964, sugerem que o apoio, a resistência e mesmo a falta de posicionamento de parcela significativa da sociedade à intervenção autoritária dimensionaram os rumos da política brasileira na segunda metade do século XX. Naquele contexto, “o medo de *ameaças à ordem*”⁶⁴ foi ingrediente central na crise política de 1964 e expressou-se, sobretudo, por meio do *imaginário anticomunista*”. Dessa forma, suas análises indicam que grande parcela da sociedade que apoiou a tomada do poder pelas forças armadas

⁶² BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In. RÉMOND, René (Org.). Por uma História Política. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: FGV, p. 185-211, 2003, p. 192

⁶³ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. Revista Tempo, volume 20, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxk86nwdQfYdJfHpKmJNt/?lang=pt&format=html>; Acesso em: 22 ago. 2021.

⁶⁴ De acordo com Motta, a opinião pública “[...] era majoritariamente reformista quando as mudanças afetariam o interesse de poucos, como no caso da distribuição de terras, que atingiria apenas os grandes proprietários. Porém, no caso do voto aos analfabetos, a proposta tocava em interesses e temores mais amplos, já que a inclusão no sistema eleitoral de uma massa enorme de pobres excluídos poderia mudar a balança política em favor da esquerda, ou dos ‘demagogos’, tal como denunciava a opinião de direita”. Cf. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. Revista Tempo, volume 20, p. 1-21, 2014, p. 7 e 8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxk86nwdQfYdJfHpKmJNt/?lang=pt&format=html>; Acesso em: 22 ago. 2021.

tinha receio de uma possível ameaça à *ordem social* pela instauração do *comunismo* e que tal receio não se confundia com uma visão negativa sobre as *reformas de base*, pois estas não eram, necessariamente, vistas como parte do imaginário sobre o chamado “*perigo vermelho*”. Ou seja, o repúdio total às *reformas de base*, o que poderia caracterizar o chamado *antirreformismo* foi uma postura com fraco apoio da *opinião pública*. A questão era que “muitos cidadãos apoiavam as reformas e tinham boa impressão do governo Goulart, porém repudiavam alternativas de esquerda radicais”.⁶⁵

Além disso, Motta defende que apesar de uma proporção elevada de cidadãos brasileiros, especialmente oriundos das classes média e alta, terem dado suporte ao golpe e aos expurgos políticos subsequentes, não houve o mesmo entusiasmo no estabelecimento de um regime político sob a tutela das Forças Armadas. Os dados apresentados pelo autor sugerem que havia grande apoio ao golpe e aos expurgos políticos, mas a preferência por civis no poder e o desejo de escolha do presidente através de eleições diretas, em 1966, estavam na base dos interesses dos eleitores. Ou seja, “havia adesão a medidas autoritárias, mas não necessariamente a uma ditadura liderada pelos militares”. Mesmo assim, as pesquisas de opinião desenvolvidas a partir de maio de 1964 apontaram para o crescente apoio na derrubada de Goulart, precisamente, quando sua imagem foi efetivamente associada ao “perigo comunista”, o que tornava o golpe justificável para muitas pessoas. Como desdobramento, o apoio popular se materializaria através das mobilizações públicas de caráter *anticomunista*.

Imediatamente após o *Comício das Reformas*, as mobilizações de apoio à tomada do poder pelas forças armadas, iniciadas em 19 de março de 1964, no Rio de Janeiro, tiveram reflexos em outras capitais do país, especialmente após a deposição do Presidente João Goulart pelas Forças Armadas, no dia 31 de março de 1964. Já no dia 2 de abril, por exemplo, uma articulação feita pela CAMDE reuniu cerca de um milhão de pessoas na cidade do Rio de Janeiro, saudando o novo regime que assumia o poder.⁶⁶ O conjunto de manifestações civis que passou a ser denominado de *Marchas da Vitória*

⁶⁵ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. Revista Tempo, volume 20, p. 1-21, 2014, p. 7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxk86nwdQfYdJfHpKmJNt/?lang=pt&format=html>; Acesso em: 22 ago. 2021.

⁶⁶ LAMARÃO, Sérgio. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade. In: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_co_m_Deus; Acesso em: 19 fev. 2021.

desempenhou papel de legitimação e consolidação do novo regime que se estabelecia também no cenário político com ampla aceitação da sociedade brasileira.



Figura 2 - Marcha da Família com Deus pela Liberdade, no Rio de Janeiro, em comemoração pela vitória do Golpe, no dia 02 de abril de 1964. CPDOC/FGV/R251 Fatos e Fotos Gente, vol. 04, n. 167, abr. 1964. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/album>; Acesso em: 20 fev. 2021.

Esse conjunto de manifestações que sangravam as ruas das cidades brasileiras pode ser pensado como desdobramento de discursos de caráter *anticomunista*. Enquanto produções discursivas com objetivos de consolidação de ideologias políticas, *representações* sobre temas como *direito de voto aos analfabetos* e legalização do PCB se tornaram sinônimo de “*perigo comunista*” para uma ampla parcela da sociedade. Para esta, a solução para o “problema iminente” seria a tomada do poder pelas Formas Armadas. Nesse sentido, a materialização dessas manifestações concorreu para a produção de *representações*⁶⁷ que fomentaram as bases da instauração do Regime Civil-Militar no Brasil, em 1964, e evidenciam os desdobramentos inerentes à *opinião pública* dos brasileiros naquele período. Nas palavras de Motta,

A “opinião” era elemento importante para os agentes políticos e para o Estado – todos estavam atentos a ela na busca pela conquista e manutenção do poder. A decisão de deslançar o golpe foi

⁶⁷ Sobre o uso do conceito de representação nos utilizamos das reflexões apresentadas por Roger Chartier. Ao analisar as formas de teatralização da vida social na sociedade do Antigo Regime, Chartier observou que “[...] A relação de representação é [...] perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta”. Cf. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos avançados, v. 5, n. 11, 1991, p. 185. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>; Acesso em: 18 ago. 2021.

influenciada pela sensação de que teria apoio em seguimentos sociais expressivos. A ditadura instalou-se graças à força militar, mas, para durar e ter estabilidade política, era preciso conquistar legitimidade.⁶⁸

Outra questão é que apesar das principais manifestações terem ocorrido em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, as demais não estiveram alheias à efervescência política vigente. Ao analisar as *representações* sobre as *Marchas da Vitória* e suas relações com a instauração do Regime Civil-Militar no Ceará, através de matérias jornalísticas publicadas pela imprensa cearense entre 1961 e 1964 como produto das mobilizações das elites políticas locais, Jucélio Regis da Costa observou que as *Marchas da Vitória* devem ser entendidas como acontecimento político, possuindo intensidade, força e sentidos diversificados. Além disso, o autor observou que, após o golpe, tais manifestações cresceram substancialmente, diferenciando-se das anteriores, também, em seus sentidos e significados. Nas palavras de Costa,

As manifestações continuaram no período pós-golpe, não apenas como expressões de combate ao comunismo, mas como parte de um processo de consolidação do movimento militar em território nacional, construído em um ambiente de mobilização da *opinião pública* em apoio aos militares tratados como “heróis” por salvar a nação brasileira e como demonstração de apoio e adequação à nova ordem política instituída no país. Deste modo, surgiram as Marchas da Vitória, visando celebrar as Forças Armadas do Brasil pela ação intervencionista, considerando este ato como um processo de “restauração da democracia” e preservação dos valores morais e religiosos.⁶⁹

Os dados que ora apresentamos trazem à lume diferentes ideologias presentes em diversas manifestações da sociedade civil ocorridas antes e após a instauração do Regime Civil-Militar no Brasil, em 31 de março de 1964, e as produções historiográficas sobre o período. A nosso ver, elas evidenciam os conjuntos de forças sociais, políticas e ideológicas presentes na instauração daquele regime político.

Para fundamentar tais reflexões, tomamos como base as análises do historiador social Marcos Napolitano, segundo o qual não há dúvidas de que, em 1964, houve um Golpe de Estado. Para o autor, ele “foi o resultado de uma ampla coalizão civil-militar,

⁶⁸ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. Revista Tempo, volume 20, p. 1-21, 2014, p. 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxk86nwdQfYdJfHpKmJNt/?lang=pt&format=html>; Acesso em: 22 ago. 2021.

⁶⁹ COSTA, Jucélio Regis da. Os jornais em marcha e as marchas da vitória nos jornais: a imprensa e o golpe civil militar no Ceará (1961-1964). 2015. 157f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza (CE), 2015, p. 15 e 19. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14511>; Acesso em: 20 fev. 2021.

conservadora e antirreformista”. Nesse sentido, observa que “o golpe foi resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais”.⁷⁰

Aqui, é importante observar que Napolitano não endossa a ideia de que houve uma “ditadura civil-militar” no Brasil, pois considera que apesar de haver uma parcela ampla de sócios e beneficiários civis durante o regime de exceção, foram os militares que se mantiveram no centro decisório do poder. Apesar disso, o reconhecimento da presença de uma parcela significativa da sociedade civil, oriunda “de fora da caserna” que apoiou a instauração e consolidação do regime, se beneficiando de suas orientações ideológicas e econômicas, é indício que nos permite rascunhar interpretações sobre a influência da sociedade civil na política ditatorial brasileira, a partir de 1964.

Victor Leandro Chaves Gomes e Hélio de Lena, ao refletirem sobre a complexidade dos acontecimentos que marcaram a história política brasileira daquele período, observaram que a ascensão dos militares ao poder foi acompanhada por uma forma de relação com a sociedade civil que “[...] surgiu e floresceu nos anos posteriores, e estava relacionada diretamente com a adoção da *Doutrina de Segurança Nacional (DSN)*⁷¹ e de um aparato *legal* que justificaria o regime em toda sua extensão cronológica”.⁷² Já o historiador Carlos Fico, ao analisar as diferentes perspectivas da produção historiográfica brasileira sobre o Golpe de 1964, no Brasil, observou que

⁷⁰ NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014, p. 12. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-1964-historia-do-regime-militar-brasileiro-marcos-napolitano-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>; Acesso em: 15 fev. 2021.

⁷¹ De acordo com Enrique Serra Padrós, “Uma das principais premissas da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), marco de diretrizes gerais presentes nas ditaduras da região [América Latina], é a rejeição da ideia da divisão da sociedade em classes, pois as tensões entre elas entram em conflito com a noção de unidade política, elemento basilar daquela. Segundo os princípios da DSN, o cidadão não se realiza enquanto indivíduo ou em função de uma identidade de classe. É a consciência de pertencimento a uma comunidade nacional coesa que potencializa o ser humano e viabiliza a satisfação das suas demandas. Nesse sentido, qualquer entendimento que aponte a existência de antagonismos sociais ou questionamentos que explicitem a dissimulação de interesses de classe por detrás dos setores políticos dirigentes é identificado como nocivo aos interesses da “nação” e, portanto, deve ser combatido como tal”. Cf. PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. In: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz (Orgs.). Ditadura e Democracia na América Latina: balanço histórico e perspectiva. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008. p. 143-178, p. 144. Disponível em: https://www.academia.edu/40075613/Ditadura_e_Democracia_na_Am%C3%A9rica_Latina; Acesso em: 09 out. 2020.

⁷² GOMES, Victor Leandro Chaves, & LENA, Hélio de. A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969). OPSIS, Catalão/GO, v. 14, n. 1, p. 79-100, jan./jun. 2014, p. 79, 81 e 88. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opis/article/view/28996>; Acesso em: 09 out. 2020.

As transformações estruturais do capitalismo brasileiro, a fragilidade institucional do país, as incertezas que marcaram o governo de João Goulart, a propaganda política do IPES, a índole golpista dos conspiradores, especialmente dos militares – todas são causas, macroestruturais ou micrológicas, que devem ser levadas em conta, não havendo nenhuma fragilidade teórica em considerarmos como razões do golpe tanto os condicionantes estruturais quanto os processos conjunturais ou os episódios imediatos.⁷³

Assim, ressalvadas a diversidade e profundidade da participação da sociedade na instauração e manutenção do golpe de 1964, muito do que se sucedeu ao acontecimento não parece ter sido amparado pelas representações sociais daquela ampla parcela social que apoiou a instauração do regime. Logo nos primeiros atos após sua instauração, indícios de autoritarismo iniciaram o longo período de exceção que se consolidaria nos anos seguintes. Dentre os principais meios jurídicos utilizados para justificar suas ações, os militares criaram, pelo menos, nove Atos do *Comando Supremo da Revolução* (ACSR's)⁷⁴, dezessete Atos Institucionais (AI's) e cento e quatro Atos Complementares (AC's) com base nos quais fundamentaram suas práticas militaristas e autoritárias, o que concorreu para o fortalecimento da centralização político-administrativa ao longo de duas décadas. Os primeiros Atos Institucionais, I (09 de abril de 1964) e II (27 de outubro de 1965), ao tempo em que representavam a instauração do golpe sob a roupagem de uma “revolução vitoriosa do movimento civil e militar”, extinguiram os treze partidos políticos existentes e cancelavam seus registros junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE).⁷⁵

⁷³ FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004, p. 56. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n47/a03v2447.pdf>; Acesso em: 09 out. 2020.

⁷⁴ O autodenominado Comando Supremo da Revolução (CSR) foi uma espécie de triunvirato formado em 1964 por uma junta militar arregimentada por três ministros militares: Artur da Costa e Silva (Ministro do Exército), Augusto Rademaker Grunewald (Ministro da Marinha) e Francisco de Assis Correia de Melo (Ministro da Aeronáutica). Dentre outros feitos, ainda em 1964, o referido comando foi responsável pela assinatura do Ato Institucional Nº 1, de 9 de abril de 1964, o qual formalizaria as ações políticas empreendidas pelos militares, e pela assinatura do Ato do Comando Supremo da Revolução Nº 1, de 10 de abril de 1964, o qual suspendia os direitos políticos por dez anos de, pelo menos, cem cidadãos brasileiros, incluindo figuras políticas, desembargadores, líderes sindicais, jornalistas, dentre outras pessoas públicas. Cf. BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 09 DE ABRIL DE 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte, originário da Revolução Vitoriosa. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm; Acesso em: 09 out. 2020; BRASIL. ATO DO COMANDO SUPREMO DA REVOLUÇÃO Nº 1, DE 10 DE ABRIL DE 1964. Ato nº 1 – Suspende direitos políticos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 abr. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocsr/1960-1969/atodocomandosupremodarevolucao-1-10-abril-1964-364826-publicacaooriginal-1-csr.html>; Acesso em 09 abr. 2020.

⁷⁵ BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 09 DE ABRIL DE 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações

Em fins de 1968, em meio às inseguranças da *opinião pública* e as incertezas quanto aos aparatos jurídicos que relativizavam as ações do governo militar, o Ato Institucional Nº 5 (AI-5) dotaria o Presidente da República, Marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969), de amplos poderes coercitivos que incluíram desde a possibilidade de intervenção nos estados e municípios (abrindo brechas para a suspensão de direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de dez anos) até a cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais.⁷⁶

No mesmo dia da publicação do AI-5, Costa e Silva também assinaria o Ato Complementar Nº 38, no qual decretava o recesso das atividades parlamentares desde o Congresso Nacional, repetindo iniciativas direcionadas para certas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores em diferentes regiões do país.⁷⁷ Em agosto de 1969, após mais ou menos dez meses de recesso parlamentar compulsório, os presidentes do Senado e da Câmara dos Deputados Federais, Gilberto Marinho, membro fundador e integrante do partido governista Aliança Renovadora Nacional (ARENA), e José Bonifácio de Andrada (ARENA) declaravam reabertas as seções para os trabalhos do Congresso sob a égide do Bipartidarismo, instalado no país entre 1966 e 1979 e representado por ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), este de oposição consentida.⁷⁸

introduzidas pelo Poder Constituinte, originário da Revolução Vitoriosa. DOU de 9.4.1964 e republicado em 11.4.1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm; Acesso em: 18 ago. 2021; BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 2, DE 27 DE OUTUBRO DE 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte, originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. DOU de 27.10.1965, republicado em 28.10 e 05.11.1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm; Acesso em: 18 ago. 2021.

⁷⁶ BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm; Acesso em: 08 out. 2020.

⁷⁷ BRASIL. ATO COMPLEMENTAR Nº 38, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. Decreta o recesso do Congresso Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1968, Página 10802. Coleção de Leis do Brasil, v. 7, p. 7, 1968, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969/atocomplementar-38-13-dezembro-1968-364743-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 23 set. 2020.

⁷⁸ Conforme indicado no Portal Memórias da Ditadura, “Nesse período, o quadro partidário real da oposição era mais amplo e mais à esquerda. Ainda que abalados pela repressão, continuavam a existir na clandestinidade o Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), a Ação Popular (AP), o Partido Operário Revolucionário (PORT) e a Política Operária (POLOP). Essas forças políticas, e as que delas se originaram, foram protagonistas de grandes lutas contra a ditadura. Os partidos de esquerda marxista se dividiram entre a opção pela luta armada e pela resistência civil”. Cf. PARTIDOS Políticos e o Regime Militar. Memorial da Ditadura: Acervo Vladimir Herzog, 2021. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/partidos-politicos/>; Acesso em: 18 ago. 2021.

No dia 25 de outubro de 1969, com 239 votos a favor e 76 abstenções dos membros do então suspenso Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o Congresso Nacional elegia um candidato à presidência da república entre os militares. Assim, quarenta anos após participar da ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, o General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) deixava a chefia do Serviço Nacional de Informações (SNI) para se tornar o terceiro militar do Exército Brasileiro a ocupar a função de Chefe do maior país da América Latina, desde 1964, e o vigésimo oitavo Presidente da República do Brasil desde 1889.

Dentre as estratégias utilizadas para a manutenção de seu governo, a reabertura do Congresso Nacional (1969) e a utilização maciça de propagandas de estímulo ao patriotismo através do slogan “Brasil: ame-o ou deixe-o”, foram formas de apoio basilares de seu governo. Em sua gestão, o projeto econômico desenvolvimentista, administrado em diálogo com o capital internacional, produzia frutos para o que se convencionaria chamar de “o milagre brasileiro”, período caracterizado pelo crescimento econômico recorde, baixa inflação e materialização de projetos desenvolvimentistas como o *Programa de Integração Nacional* (PIN)⁷⁹.

Os Atos Complementares criados nesse período dariam o tom daquilo que Janaina Martins Cordeiro, na tentativa de evitar representações simplistas sobre o período, problematizou com base nos discursos produzidos a partir da dicotomia “*anos de chumbo/anos de ouro*”, período muitas vezes relacionado aos acontecimentos políticos e econômicos ocorridos entre 1969 e 1974. De acordo com Cordeiro, análises que privilegiam apenas uma das versões sobre o período tendem a parcializar as ações do regime e as consequências sofridas por sujeitos alvos dos ataques do governo. Dessa forma, a autora observou que

Para além dos binarismos, por vezes simplificadores, a verdade é que os anos 1970, particularmente o período que vai de 1969 a 1974, não foram anos de ouro ou anos de chumbo. Foram, muitas vezes, os dois ao mesmo tempo, ou ainda: se foram um e outro, é preciso perceber que há um enorme espaço entre quem os viveu como anos de ouro e

⁷⁹ O PIN teve como objetivo a implantação de diversas obras de infraestrutura e social no norte e nordeste do país. Cf. ABREU, Alzira Alves de. Programa de Integração Nacional (PIN). Verbete. Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGV CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-integracao-nacional-pin>; Acesso em: 23 set. 2020.

quem os viveu como anos de chumbo, configurando, entre um polo e outro, uma diversidade enorme de comportamentos sociais.⁸⁰

No caso dos povos indígenas brasileiros, a dicotomia tendeu a se caracterizar pelas intensas perseguições políticas e sociais que muitas vezes resultaram em extermínio de povos, assassinatos de lideranças políticas e esbulhos de seus territórios, evidenciando que, certamente, os grupos étnicos não os viveram como *anos de ouro*.

Em meio ao Governo Médici, foram criadas campanhas centradas em *projetos integracionistas* que se materializavam através da organização de conglomerados que investiam na criação de rodovias, estradas, hidrelétricas, dentre outros, sob o discurso da necessidade de se estabelecer relações geoeconômicas com regiões consideradas distantes dos centros de tomadas de decisões políticas, como a Amazônia brasileira. Dentre os principais desafios ao *desenvolvimentismo* do período, se encontrava a *questão indígena*, sendo considerada como um dos principais entraves à *integração nacional*. Conforme o *Relatório da Comissão Nacional da Verdade (RCNV)*,⁸¹

O ano de 1968, na esteira do endurecimento da ditadura militar com o AI-5, marca o início de uma política indigenista mais agressiva – inclusive com a criação de presídios para indígenas. O Plano de Integração Nacional (PIN), editado em 1970, preconiza o estímulo à ocupação da Amazônia. A Amazônia é representada como um vazio populacional, ignorando assim a existência de povos indígenas na região. A ideia de integração se apoia em abertura de estradas, particularmente a Transamazônica e a BR 163, de Cuiabá a Santarém, além das BR 174, 210 e 374. A meta era assentar umas 100 mil famílias ao longo das estradas, em mais de 2 milhões de quilômetros quadrados de terras expropriadas. Na época, o ministro do Interior era o militar e político José Costa Cavalcanti, um dos signatários do AI-5, que ficaria no cargo de 1969 até 1974, apoiado por Costa e Silva (a quem ajudara a ascender a presidente) e por Médici. Costa Cavalcanti ele próprio declara que a Transamazônica cortaria terras de 29 etnias indígenas, sendo 11 grupos isolados e nove de contato intermitente – acarretando em remoções forçadas. Para a consecução de tal programa, a Funai, então dirigida pelo general Bandeira de Mello, firmou um convênio com a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) para a “pacificação de 30 grupos indígenas arredios” e se tornou a executora de uma política de contato, atração e remoção de índios de seus territórios em benefício das estradas e da colonização pretendida.⁸²

⁸⁰ CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estud. hist.* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 85-104, jun. 2009, p. 90-91. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862009000100005>; Acesso em: 08 out. 2020.

⁸¹ Comissão Nacional da Verdade, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

⁸² BRASIL. Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Volume II - Texto Temático 5: Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas, Brasília: CNV, 2014, p. 209. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

Para certos setores da sociedade civil e militar, construir estradas como a “Transamazônica” seria considerado sinônimo de “*Integração Nacional*” nos termos pensados sob a égide do *nacional-desenvolvimentismo*, contando com a participação efetiva do Estado como fonte dos investimentos em infraestrutura. Como muitos desses projetos impactariam na dinâmica dos territórios tradicionais, os povos habitantes nessas regiões passaram a ser considerados como um problema social, político e econômico que deveria ser resolvido, de preferência, através da *integração*.

Tal justificativa reforçava as disparidades entre o que poderíamos denominar de “*problema indígena*” perspectiva a partir da qual os povos tradicionais são entendidos como *entraves à civilização e o desenvolvimento* e o “*problema do indígena*”, o qual se relaciona à ausência do Estado no sentido de fiscalizar e tomar iniciativas para frear os esbulhos dos territórios tradicionais, bem como à falta de sensibilidade para reconhecer que tais povos sofrem mazelas decorrentes da ausência de *políticas sociais* que atendam suas necessidades básicas, sem desconsiderar suas especificidades socio-históricas. Dentre as características do período o que se pode observar é uma política de Estado pautada na omissão dos direitos indígenas e a consequente subordinação destes aos planos governamentais do Regime Civil-Militar Brasileiro.

Apesar disso, o diálogo pautado naquilo que poderíamos denominar de “*igualdade de direitos, apesar das diferenças culturais*” parece tomar forma nos anos 1960, quando denúncias de crimes contra os direitos humanos e a dilapidação do patrimônio indígena chegaram às rádios e jornais do país, evidenciando a ineficiência das *políticas indigenistas* do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Conforme Leonardo Leal Chaves, graves denúncias sobre a atuação do órgão estatal levariam à criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), através da Resolução da Câmara dos Deputados Nº 1, de 28 de março de 1963.⁸³ O intuito desta CPI seria constatar irregularidades e verificar as condições de vida dos povos indígenas sob a tutela do SPI. Além disso, investigar denúncias de corrupção, esbulhos de terras e rendas, torturas, massacres e violações dos direitos humanos de diversos povos.⁸⁴

⁸³ BRASIL. Resolução da Câmara dos Deputados Nº 1, de 28 de março de 1963. Institui a Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 28/3/1963, Página 944; Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 19/4/1963, Página 1509 (Publicação Original). Brasília-DF, 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1960-1969/resolucaodacamaradosdeputados-1-20-marco-1963-319946-publicacaooriginal-1-pl.html>; Acesso em: 17 mar. 2022.

⁸⁴ CHAVES, Leonardo Leal. A repressão sobre as lutas pela terra dos povos indígenas no Brasil em tempos ditatoriais (1964-1985). In. LOPEZ, Martin; LOPEZ, Rueda; CURIEL, Perez; MARTIN, Garcia

Em 1965, através da Resolução da Câmara dos Deputados nº 142, os parlamentares Edgard Pereira, Valério Magalhães, Celso Amaral, Antônio Bresolim e Wilson Martins, designados para integrar a Comissão da CPI, concluíram que:

- I – Foram, realmente, constatadas graves irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios sendo, portanto, procedentes as denúncias constantes da Resolução Nº 1 de 1963, que deu origem à CPI;
- II – dessas irregularidades resultaram sérios prejuízos ao índio, quanto à sua integração à comunidade nacional, e ao seu patrimônio;
- III – ficou evidenciada a prática de delito contra a Fazenda Nacional e o Patrimônio Indígena;
- IV – ficou positivado, ainda, o abandono sob o aspecto social em que se encontra o índio e a precária ou quase nula assistência médico-sanitária, educacional e técnico-agrícola por parte do SPI, através dos diferentes postos [...];
- V – constatou-se que a decadência da instituição se deve, também, à deficiência de pessoal especializado para atender aos encargos do Serviço de Proteção aos Índios.⁸⁵

Desde a instauração daquela CPI, o SPI passou a funcionar sob suspeita de que seus funcionários estariam dilapidando o patrimônio, escravizando, explorando sexualmente e repassando terras indígenas a empresas particulares, além de praticar atos de *genocídio*. As conclusões apresentadas pela CPI, em 1965, voltaram a ser objeto de discussão de outra CPI, criada em 1967, para dar continuidade na apuração das irregularidades apontadas.⁸⁶ Conforme o RNCV,

As denúncias de violações cometidas contra povos indígenas e de corrupção no órgão indigenista provocaram quatro Comissões Parlamentares de Inquérito – no Senado, a CPI de 1955, e, na Câmara, as de 1963, 1968 e 1977. Em 1967, houve uma CPI na Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul e, no mesmo ano, uma comissão de investigação do Ministério do Interior produziu o Relatório Figueiredo, motivo da extinção do SPI e criação da Funai. Três missões internacionais foram realizadas no Brasil entre 1970 e

(Orgs.). Terra, Direitos Humanos e Desenvolvimento: Suposições e Visões da África e das Américas. Universidade de Sevilha: Sevilha, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/94323>; Acesso em: 17 mar. 2022.

⁸⁵ BRASIL. Resolução da Câmara dos Deputados nº 142, de 13 de julho de 1965. Aprova as conclusões da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios. Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 14/7/1965, Página 5693 (Publicação Original). Brasília-DF, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1960-1969/resolucaodacamaradosdeputados-142-13-julho-1965-319947-publicacaooriginal-1-pl.html>; Acesso em 17 mar. 2022.

⁸⁶ BRASIL. Ministério do Interior. Portaria Nº 154, de 17 de julho de 1967. Constitui a Comissão Parlamentar de Inquérito com a incumbência de apurar as irregularidades que teriam ocorrido no Serviço de Proteção aos Índios, apontada pela Comissão Parlamentar de Inquérito, conforme Resolução Nº 142, de 1965 (Inserida no Volume 1 do Relatório Figueiredo). Brasília: DF, 1967. Diário Oficial da União Nº 142, de 28 de julho de 1967, p. 7973. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>; Acesso em: 17 mar. 2022.

1971, sendo uma delas da Cruz Vermelha Internacional. Denúncias de violações de direitos humanos contra indígenas foram enviadas ao Tribunal Russell II, realizado entre 1974-1976, e também à quarta sessão desse tribunal internacional, realizado em 1980 em Roterdã. Nessa sessão foram julgados os casos Waimiri Atroari, Yanomami, Nambikwara e Kaingang de Mangueirinha, tendo o Brasil sido condenado.⁸⁷

A CPI de 1967 teve maior dimensão devido às investigações terem alcançado regiões não investigadas pela CPI anterior. A comissão teria percorrido cerca de 16 mil quilômetros e visitado 130 postos indígenas em diferentes regiões do país. Incorporando os dados levantados na CPI de 1963, foi elaborado em 1967 o documento conhecido como *Relatório Figueiredo*. Nos 20 volumes, com 4.942 folhas, contemplando mais 6 volumes anexos com 550 folhas no total, o procurador de justiça, Jader Figueiredo Correia, descreveu detalhadamente as atrocidades cometidas pelos agentes do SPI. No relatório, os delitos foram agrupados por tipologia, conforme segue:

1. Crimes contra a pessoa e a propriedade do índio:
 - 1.1 Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos)
 - 1.2 Prostituição de índias;
 - 1.3 Sevícias;
 - 1.4 Trabalho escravo;
 - 1.5 Usurpação do trabalho do índio;
 - 1.6 Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena;
 - 1.7 Dilapidação do patrimônio indígena:
 - 1.7.1 Venda de gado;
 - 1.7.2 Arrendamento de terras;
 - 1.7.3 Venda de madeiras;
 - 1.7.4 Exploração de minérios;
 - 1.7.5 Venda de castanhas e outros produtos de atividade extrativista e de colheita;
 - 1.7.6 Venda de produtos de artesanato indígena;
 - 1.7.7 Doação criminosa de terras;
 - 1.7.8 Venda de veículos;
2. Alcance de importâncias incalculáveis;
3. Adulteração de documentos oficiais;
4. Fraude em processo de comprovação de contas;

⁸⁷ Conforme indicado pelo RCNV, “As CPIs de 1963 e 1968, bem como o Relatório Figueiredo, mobilizaram a opinião pública nacional e internacional. Grupos na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA) mobilizaram-se em função das notícias de que povos indígenas encontravam-se sob ameaça no Brasil. Como já se mencionou, até mesmo uma missão da Cruz Vermelha internacional foi realizada, em 1970. O movimento indígena passa por um momento de efervescência com a promoção de diversas reuniões de mobilização política entre as lideranças de várias partes do país, que buscavam organização para superar a situação de isolamento que viviam em suas comunidades, muitas vezes com o apoio do CIMI, de antropólogos, e de outros personagens. A atuação da ASI-Funai, além de incidir sobre essa rede de apoiadores dos índios e sobre os servidores do órgão, também recaí sobre as lideranças indígenas. Cf. BRASIL. Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Volume II - Texto Temático 5: Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas, Brasília: CNV, 2014, p. 208 e 248. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

5. Desvio de verbas orçamentárias;
6. Aplicação irregular de dinheiros públicos;
7. Omissões dolosas;
8. Admissões fraudulentas de funcionários;
9. Incúria administrativa.⁸⁸

Figueiredo ainda deixaria registrado que a Comissão de 1967 “[...] viu cenas de fome, de miséria, de subnutrição, de peste, de parasitose externa e interna, quadros esses de revoltar o indivíduo mais sensível”. Conforme indicado pelo RCNV, os relatórios daquelas CPI’s resultaram, ainda em 1967, no encerramento das atividades do SPI e na criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), através da Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967⁸⁹. Dessa forma, a FUNAI passou a ter total controle sobre o Acervo do SPI, do Conselho Nacional de Proteção dos Índios e do Parque Nacional do Xingu. Dentre as estratégias gestadas no interior da FUNAI, o *Estatuto do Índio*, de 1973, promulgado pelo então Presidente, General Emílio Garrastazu Médice através da Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973⁹⁰, pode ser entendido como instrumento que foi utilizado de formas distintas ao longo daquele período. Em certos momentos amparando os povos indígenas e noutros como instrumento à serviço do indigenismo estatal.⁹¹

Não foi por acaso que, após sua criação, seguiram-se diversas tentativas de alteração de seus capítulos por parte dos parlamentares envolvidos com os esbulhos territoriais, de modo a minar qualquer possibilidade de amparo legal que sujeitos e coletivos indígenas detinham no estatuto. O pretexto utilizado pelos representantes do Estado era de que esta legislação não atendia os interesses dos grupos indígenas. Mas, na visão de antropólogos, professores universitários, missionários, juristas, lideranças indígenas, dentre outros, o que o Estatuto não dava conta era do atendimento das

⁸⁸ BRASIL. Ministério do Interior: Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito de 1967 – Relatório Figueiredo – Volume 1. Brasília-DF, 1967. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>; Acesso em 17 mar. 2022.

⁸⁹ BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 06 de dezembro de 1967. Brasília-DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm; Acesso em: 17 mar. 2022.

⁹⁰ BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1973. Brasília-DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm; Acesso em: 17 mar. 2022.

⁹¹ De acordo com RCNV, O artigo 20 do Estatuto do Índio de 1973 “introduz a possibilidade de remoção de populações indígenas por imposição da Segurança Nacional, para a realização de obras públicas que interessem ao Desenvolvimento Nacional, e inclui a mineração. O que se pode entender por Segurança Nacional e por Desenvolvimento é deixado vago, mas será usado na tentativa de proibir, na década de 1980, a demarcação de terras indígenas na faixa de fronteira”. Cf. BRASIL. Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Volume II - Texto Temático 5: Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas, Brasília: CNV, 2014, p. 211. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

demandas de grupos empresariais interessados nas terras e na mão de obra indígena. Ao mesmo tempo, as discussões sobre os binômios *tutelado/emancipado* e *integrado/não integrado* se mostravam incompatíveis com as *iniciativas políticas indígenas*.

Além disso, ainda conforme o RCNV, o autoritarismo ditatorial investiu de forma direta na perseguição às lideranças indígenas que disseminavam ideias contrárias ao pensamento político do governo, os quais acabavam por serem muitas vezes tachados de “subversivos” e “comunistas” juntamente ao crescente grupo de sujeitos civis que os apoiavam. Na época, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) teve muitos de seus representantes junto aos indígenas tachados de “comunistas”, tendo seus acessos e permanências em territórios indígenas muitas vezes negados pela FUNAI. A perseguição do órgão indigenista estatal tomava forma através de atividades de assessoramento de segurança e informações à sua estrutura organizacional, por meio de uma “Seção de Segurança e Informações”, vinculada à Divisão de Segurança e Informações (DSI), do Ministério do Interior, escancarando o endurecimento da política indigenista e levando à repressão sobre as lideranças indígenas. Conforme o RCNV,

Lideranças indígenas e seus apoiadores passam a ser monitorados através desse serviço de inteligência, que mapeava e descrevia as atividades que julgava “subversivas” ou “agitadoras”, com especial atenção para o CIMI, cujos membros eram frequentemente taxados de “comunistas” e tinham sua permanência ou ingresso nas terras indígenas negadas pelo órgão tutor. Pesquisadores que pleiteavam o ingresso em terras indígenas passaram a ter suas solicitações avaliadas com base na análise de suas orientações políticas. Funcionários da Funai que fomentavam ou participavam de reuniões sobre direitos indígenas ou que eram tidos como suspeitos por suas orientações políticas também passaram a ser monitorados e perseguidos. Em todos esses casos, a preocupação constante com o encobrimento de críticas à política gestada pelo órgão era a tônica principal. [...] Há um monitoramento explícito da circulação das lideranças pelo território nacional e do conteúdo político das reuniões de que participavam, visando a coibição da organização do movimento indígena.⁹²

Por conta da perseguição em múltiplas escalas, durante as décadas de 1970 e 1980, a FUNAI e o Regime Civil-Militar sofreram duras críticas de diferentes setores da sociedade brasileira. As tentativas sutis de esbulho dos territórios indígenas foram mascaradas por tentativas de emancipações compulsórias coletivas pautadas em interpretações jurídicas em torno do Estatuto do Índio. Para os indígenas era necessário

⁹² BRASIL. Comissão Nacional da Verdade - Relatório - Volume II - Texto Temático 5: Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas, Brasília: CNV, 2014, p. 248. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>; Acesso em: 22 set. 2022.

haver uma transformação no sentido atribuído à FUNAI. Esta deveria atuar como um mecanismo de representação indígena perante o Estado e não como instrumento de assimilação dos povos indígenas, objetivo para o qual havia sido criada pelo regime. Por conta de suas contradições, o Estatuto do Índio foi utilizado como justificativa para a criação de propostas assimilacionistas que propunham a derrocada final da diversidade étnica no país. Mas houveram *resistências* e *agências*.

Nos anos que se seguiram, diferentes discursos dariam o tom da luta que fragmentava a sociedade entre aqueles que se omitiam da discussão, os que defendiam a *integração compulsória* dos indígenas à comunhão nacional, os que defendiam ideias que naturalizavam a condição desses povos – entendendo-os enquanto grupos atrasados que necessitavam permanecer isolados e tutelados pelas forças do Estado até que deixassem de existir ou fossem integrados à civilização – e os povos indígenas contemporâneos, os quais se posicionaram na defesa de suas existências enquanto povos etnicamente diversos e diferenciados.

Conforme se lerá nas próximas páginas, entre a *integração*, a *tutela* e a “*falsa emancipação*”, os povos indígenas preferiram a *interação*: lutar por seus direitos e adquirir conhecimentos que lhes permitissem *interagir* com os demais membros da sociedade brasileira sem que pagassem o preço de negar suas *diversidades* e *diferenças*.

Para tanto, tomamos como base diferentes representações da sociedade, especialmente aquelas veiculadas através dos periódicos, para informar sobre como intelectuais indígenas e não indígenas se posicionaram em relação ao futuro da questão étnica. Para refletirmos um pouco sobre como a *indianidade*⁹³ também era informada por outros discursos, iniciamos o próximo tópico a partir de uma matéria local, publicada em 1981, no periódico *Tribuna de Parintins*, na cidade de Parintins, no Amazonas.

⁹³ Tomamos aqui o termo indianidade entendendo-o enquanto um conjunto de elementos que permitem à sujeitos e coletivos étnicos se identificarem cultural e historicamente diferenciados, dado que possuem um conjunto de elementos socio-históricos que tornam evidentes suas diversidades e diferenças no âmbito da sociedade brasileira. Nos termos constantes na Constituição Brasileira de 1988, a indianidade também pode ser entendida pelas relações de pertencimento à uma comunidade etnicamente diferenciada, aceitação por parte desta comunidade enquanto membro partícipe e laços histórico-culturais com sociedades pré-colombianas. Além disso, em perspectiva exógena, a indianidade também pode se referir ao conjunto de estereótipos que circulam na mentalidade social e que, muitas vezes, classificam os povos indígenas a partir de compreensões simplistas sobre suas trajetórias históricas, suas cosmologias e elementos culturais, procurando classificá-los a partir de padrões estáticos, como se suas características etno-históricas não tivessem dinamicidade como qualquer outra cultura. Para melhor compreensão sobre a questão da indianidade, conferir: CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Povos indígenas no Brasil (2001/2005), p. 41-49, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 22 set. 2022.

Contradições da “Falsa Emancipação Indígena”

Na cidade de Parintins, Estado do Amazonas, na primeira quinzena de agosto de 1981, o periódico *Tribuna de Parintins*, veículo informativo em sua 25ª edição naquela cidade, publicou uma oportuna matéria, de autoria de Fernando Ruiz e Luiz de Vasconcelos, intitulada: “Índio, o herói em busca da civilização humana”.⁹⁴ Na *iconografia* da referida matéria, uma emblemática paisagem: dentro de uma canoa deste lado do rio, apareciam quatro figuras indígenas do gênero feminino em diferentes faixas etárias. Uma delas, a qual parecia ter maior idade que as demais, estava de pé com as mãos juntas abaixo de seu ventre, como se intencionasse esconder partes de sua nudez. Com o busto à mostra e o olhar fitado em direção à câmera do Fotógrafo J. Américo Peret, esta parecia inclinada a transmitir uma mensagem visual ao interlocutor. Pinturas distribuídas pelo seu corpo, no contraste com a luz do sol daquela manhã, pareciam irradiar sentidos cosmológicos milenares.

Sentadas e dispersas ao longo da canoa, havia outras três figuras. Uma delas, próxima à *popa*, parecendo ser mais jovem que a de pé e de maior idade que as demais, também olhava em direção à Peret. A jovem parecia saber que aquele fotógrafo, através de sua câmera, aprisionaria a referida cena. O sorriso um tanto discreto, a postura inclinada e seu posicionamento estratégico de costas para o sol davam-lhe um ar de jovialidade, mistério e sedução. Principalmente, porque a imagem de seu ventre era encoberta pela lateral da canoa e a visão de seu busto ofuscada pelo contraste da sombra de seu corpo. Seu braço direito, estendido para fora, segurava num canto da balsa mantendo a canoa firme ao porto, sugerindo que, além dos enigmas de sua beleza, esta demonstração de controle indicava a força e vigor daquela mulher em tenra idade.

As duas menores, certamente mais jovens, pareciam mais inclinadas a compartilhar tal experiência entre si. Uma delas, sentada entre as duas mulheres, ornamentada com adereços de penas sobre a face e braceletes em diferentes partes de seu antebraço parecia incerta quanto à direção para onde olhar. É que a mais jovem, um pouco mais distante, próxima à *proa* da canoa, com pinturas faciais que atravessavam seu rosto e se confundiam com seus olhos, fitava-a sem discriminação, descontraída. Como se quisesse transmitir o que sentia, com sorrisos. Desconsiderando, talvez involuntariamente, a lente do fotógrafo Peret.

⁹⁴ RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. *Tribuna de Parintins*. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

No plano de fundo, de ponta-a-ponta, delimitada pelo objeto, complementando o sentido das águas, uma visão longínqua da Floresta Amazônica encerrava a paisagem. A mensagem contida naquela cena não se traduzira em palavras. Posicionamentos, pinturas, adereços e expressões continham sentidos inexprimíveis. Uma legenda curiosa conectava a *iconografia* aos discursos de naturalização dos sujeitos indígenas: “Índios do Amazonas em busca de se revelarem pelo uso e costume do povo civilizado”.



Figura 3 – PERET, J. Américo. Índios do Amazonas em busca de se revelarem pelo uso e costume do povo civilizado. Fotografia publicada em: RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. *Tribuna de Parintins*. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 23 fev. 2022.

De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos, a palavra *iconografia* pode ser utilizada para definir qualquer imagem registrada, assim como as representações por trás das produções imagéticas.⁹⁵ Além disso, como termo, a *iconografia* envolve um conjunto de elementos como: desenhos, pinturas, esculturas, fotografias, cinema, propaganda, outdoors, dentre outros e se manifesta a partir tanto de imagens fixas quanto em movimento. Conforme o dicionário,

⁹⁵ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 198-201.

Durante muito tempo, [as imagens] serviram apenas de ilustração, tornando os textos historiográficos atraentes. Mas com o desenvolvimento da ideia de imagem como documento, essa percepção foi transformada e a iconografia se tornou importante fonte para o estudo das mentalidades e das relações sociais.⁹⁶

Para o historiador Carlo Ginzburg, é preciso diferenciar *iconografia* de *iconologia*. A primeira pode ser entendida como o conjunto de aspectos formais e estéticos de uma obra de arte e a segunda como significados sociais e mentais presentes em toda *iconografia*. Assim, as imagens podem ser entendidas como *representações* de ideias, sonhos, medos e crenças de uma época e compreendidas enquanto fontes históricas, sendo utilizadas como indícios para a análise historiográfica.⁹⁷

Parafraseando uma citação geralmente atribuída a Peter Burke, poderíamos dizer que as imagens também podem ser utilizadas para lembrar a sociedade daquilo que já foi esquecido ou que se pretende esquecer. Corroborando com as reflexões apresentadas por Michel de Certeau, as imagens podem se constituir em *relatos de espaço*, informando ações e rascunhando *representações* do real.⁹⁸ Além disso, como toda *representação*, as imagens são *carregadas de intencionalidades* ainda que, na maioria das vezes, tais intencionalidades não sejam perceptíveis de imediato.

Ao refletir sobre análises de imagens, Maurício Lissovsky observou que,

[...] no processo de produção da fotografia tem-se que combinar três elementos: conteúdo da imagem, o fotógrafo e a tecnologia utilizada. [Além disso,] a primeira coisa a mostrar em relação ao conteúdo da fotografia é o momento histórico que ela está retratando: fazer um movimento em direção ao contexto da imagem (...). Há outro tipo de movimento de aproximação de conteúdo, que é de comparação daquela foto que interessa com outras fotografias que tenham relação com ela.⁹⁹

Observe que as indicações dos autores citados nos informam sobre a análise de fontes como as imagens, as quais não devem ser entendidas como apreensão do real,

⁹⁶ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 198.

⁹⁷ GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

⁹⁸ CERTEAU, Michel. A Invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁹⁹ LISSOVSKY, Maurício. "A fotografia como documento histórico". In: Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983, p. 117-126. Apud ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. Cadernos de Saúde Pública. vol. 3, n. 3. Rio de Janeiro Jul./Set. 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/XgLLG7wGBm5TG3hccWz9TTt/?lang=pt>; Acesso em: 22 mar. 2022.

mas resultantes de um conjunto de elementos que envolvem desde a subjetividade do fotógrafo até elementos contextuais, conjunturais e as *mentalidades* ali “apreendidas”.

Para Ana Maria Mauad e Marcos Felipe de Brum Lopes, a fotografia é uma construção que indica as formas de ser e de agir de determinado contexto social. Para que os historiadores possam alcançar o que não foi revelado pelas imagens, estas devem ser problematizadas a partir de seu contexto de produção e analisadas em comparação com outros registros daquele período.¹⁰⁰

Além disso, a fotografia revela uma espécie de imagem-monumento, segundo a qual, a imagem não deve ser entendida como representação da realidade, mas, “[...] como representação do que a sociedade que a elaborou queria preservar como sua identidade”.¹⁰¹ Silva e Silva, ao problematizar os procedimentos de análise relacionados ao uso de imagens como fontes históricas sustentam as reflexões de Mauad e Cardoso ao observarem que

A grande versatilidade das fontes iconográficas esconde, porém, um grande perigo: muitas vezes são interpretadas como representações fiéis da realidade. E visto que, como toda fonte histórica, a imagem precisa passar por uma crítica interna e externa que estabeleça seu contexto de produção, cabe [aos pesquisadores] procurar aprofundar o conhecimento sobre o meio social gerador das imagens trabalhadas, para que a iconografia não se transforme [...] em mais uma forma de ilustração de conteúdo.¹⁰²

Foi pensando nos desafios da utilização de fotografias como fontes históricas que o Curador de Pinturas do Museu Margaret Winthrop, da Universidade de Harvard, apresentou elementos para se refletir sobre a relação existente entre Fotografia, História, Imprensa e Documentação Fotográfica. Nas palavras de Ivan Gaskell,

A fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são, com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento. Isto porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com seu sujeito. Parte de nossa resposta é para o fotógrafo como um traço real de um acontecimento. Os apologistas do

¹⁰⁰ MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 263-281. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380048/mod_resource/content/1/Novos%20Dom%C3%ADnios%20da%20Hist%C3%B3ria-%20Ronaldo%20Vainfas%20e%20Ciro%20Flamarion.pdf; Acesso em: 22 mar. 2022.

¹⁰¹ SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 200.

¹⁰² SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 201.

fotojornalismo vão adiante, para sugerir que a informação sobre qualquer acontecimento comunicado por um fotógrafo nos proporciona o conhecimento vital desse acontecimento. Na verdade, o passado recente é cada vez mais conhecido através de imagens parcialmente fortuitas e instantâneas. (...) Uma das áreas de discussão mais interessantes em relação à imprensa e à documentação fotográfica diz respeito ao papel do fotógrafo nos acontecimentos que ele ou ela descreve. Pode-se argumentar que a ideia do “olho inocente” não é mais defensável e que a câmera é sempre uma presença intrusa.¹⁰³

Diante das reflexões apresentadas, podemos considerar que o uso de imagens e, neste caso a fotografia, se constitui em importante fonte de pesquisa no âmbito das análises sobre o passado recente, refletindo sobre trajetórias individuais e coletivas. Conforme indicado por alguns dos autores mencionados, as fotografias como produto daquele ou daquela que “apreende o momento”, pode ser concebida enquanto ferramenta na construção de memórias e conformação de *representações*. Por conta disso, entendemos que suas análises devem considerar outros elementos contextuais.

Somos inclinados a sugerir que, através de sua câmera, Peret acabou por naturalizar a representação das mulheres indígenas naquela cena. Se os resultados alcançados foram intencionais ou não isto cabe a outras análises. A questão é que, ao planificar a floresta, o rio, a canoa e demais elementos constituintes daquela paisagem Peret acionou a representação sobre as “mulheres guerreiras amazonas”, as quais, em tempos coloniais, serviram de inspiração à toponímia do rio de mesmo nome.

Associada ao título da matéria, a imagem também sugere que essas mulheres teriam atravessado o grande rio, empreendendo extensa viagem “em busca da civilização”. O jogo de sombras, utilizando luz natural, o destaque dado às pinturas corporais e outros adereços complementavam o sentido da cena. Todos aqueles elementos pareciam sincronizados. O espaço, a paisagem, as pessoas e a simetria dos corpos dialogavam com a visão projetada sobre a Amazônia e os povos indígenas.

Tal *representação* valorizava todo o exotismo característico de *iconografias* relacionadas aos discursos veiculados por diferentes meios ao longo da história da região. Apesar de simplificar as relações desenvolvidas entre os povos indígenas e a comunidade nacional, aquela cena, aliada aos *discursos integracionistas* da época, legitimava o que defendia a legislação e parte da sociedade brasileira. Ou seja, sujeitos e

¹⁰³ GASKELL, Ivan. História das imagens. In. A Escrita da História: Novas Perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011, p. 272-273.

coletivos étnicos só poderiam ser considerados como *indígenas* enquanto vivessem nas aldeias, em “harmonia com a natureza”. Quando delas se afastavam, era em busca da *civilização*. Quando a esta se adaptavam, eram por ela *assimilados*. Deixavam de ser indígenas. Tornavam-se humanos, *civilizados*. Mas, isto não surgiu naquele período. Conforme aponta Manuela Carneiro da Cunha, “durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento”.¹⁰⁴

A legenda da imagem sugere mais reflexões. Apesar de também fomentar o título da matéria, somando-se à imagem representada, a mesma possibilita uma interpretação aparentemente despercebida pelo redator e, por consequência, fora do controle do texto. É que os “Índios do Amazonas”, mas não somente, estavam, de fato, “[...] em busca de se revelarem...”. Suas ações, quaisquer que fossem, operavam em outros termos. Inclusive, podemos conjecturar que para as mulheres indígenas eternizadas naquela fotografia tais experiências tiveram certamente outros significados.

Apesar da fotografia de Peret dialogar com o discurso de naturalização daquelas protagonistas indígenas, representações como esta não constituíam consenso na sociedade brasileira. Para alguns grupos (nos quais se incluem pesquisadores universitários, membros da Igreja Católica e mesmo para os próprios indígenas) estes não estariam “em busca da civilização humana”, mas da sobrevivência de seus próprios modos de vida. De se revelarem protagonistas. Não para eles, mas para a comunidade nacional. Foi nesses termos que Cunha apontou que “a percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira”.¹⁰⁵

Além das análises sobre a imagem publicada na matéria, seguiremos de modo a verificar em que medida o conteúdo narrativo complementar pode nos auxiliar na compreensão sobre os debates que permearam discursos em torno da questão indígena naquele período. As reflexões apresentadas no tópico a seguir são informantes do modo como a FUNAI atuou, especialmente nos anos 1970 e 1980, enquanto instituição indigenista à serviço das forças estatais e desenvolvimentistas, negligenciando sua atuação enquanto mecanismo de representação indígena perante o Estado brasileiro.

¹⁰⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992, p. 22.

¹⁰⁵ CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/FAPESP, 1992, p. 18.

Para além do que havia representado na imagem da matéria, seguiremos pelo teor do texto relacionado à iconografia em tela.

Debates acerca da tutela e emancipação indígena

Na primeira semana de agosto de 1981, os advogados da FUNAI haviam se reunido em Brasília para participar do *I Encontro de Advogados da FUNAI*. Servidores de diferentes partes do Brasil marcaram presença. De acordo com Fernando Ruiz e Luiz Vasconcelos, o referido Encontro teve como finalidade “[...] amenizar o problema que aflige os índios que vivem isoladamente, dependentes ainda de uma nova estrutura que os conduza para a sociedade, assimilando seus modos e costumes”. Em outros termos, a realização do Encontro proporcionaria maior intercâmbio entre os que “[...] no campo do direito, prestam serviços profissionais ao índio, à Fundação Nacional do Índio, permitindo um debate fraco [franco?] e aberto sobre os mais variados assuntos que exigem interpretação de ordem jurídica”.¹⁰⁶

Os debates ocorridos entre os participantes do evento consideraram um levantamento do que vinha ocorrendo no Brasil em relação aos modos de vida dos sujeitos indígenas que passaram a estabelecer uma relação muito próxima com a comunidade nacional. Questões sobre *tutela e emancipação* dos índios, as quais vinham sendo discutidas de forma calorosa desde a década de 1970, tiveram inegável destaque naquele evento. A participação dos representantes do Estado do Amazonas se caracterizou pelo estudo do Estatuto do Índio, relacionando-o com outras leis do Código Civil, Código Penal e Direito Agrário.

Para alguns dos presentes, como o Advogado Roberto Alexandre Barbosa, representante da FUNAI no Amazonas, era necessário apresentar “sugestões para que o Estatuto do Índio sofresse transformações, ou melhor, fossem inseridos outros itens, que viessem beneficiar a classe indígena dentro e fora da comunidade nacional”. É que na ótica do advogado, havia algumas irregularidades no Estatuto que deveriam ser discutidas. Para ele, os desvios na legislação davam margem a interpretações e atitudes que resultavam em consequências negativas para os povos indígenas. Outros presentes argumentavam que se almejava refletir sobre maneiras de “encontrar uniformidade [nas]

¹⁰⁶ RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. Tribuna de Parintins. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

interpretações dos dispositivos legais e nos procedimentos judiciais e extrajudiciais, sempre em defesa do índio brasileiro”.¹⁰⁷

Na visão de muitos dos presentes naquele Evento, a FUNAI enfrentava, pelo menos, dois problemas procedimentais. O primeiro deles era de que havia grande dificuldade no processo de emancipação dos índios sob a tutela daquele órgão. O segundo era que havia “múltiplos empecilhos” criados por “índios já integrados”, “alguns deles já vivendo em regiões avançadas, exercendo profissão de médico, dentista e outras profissões liberais”. Dentre os casos destacados, havia indígenas aviadores e comerciantes que desempenhavam suas atividades a mais de dez anos. Uma indígena, formada em Odontologia (na cidade de Belém/PA), requeria sua liberação do regime tutelar da FUNAI; indígenas como funcionários públicos exerciam suas atividades até em Brasília; no interior do Estado do Amazonas, havia indígenas exercendo cargos de vereador. Estes últimos, por ocasião daquela matéria, estavam sendo acusados de se utilizarem desses cargos em benefício próprio. As discussões fomentaram uma análise diacrônica sobre os binômios *tutelado/emancipado* e *integrado/não integrado*.

Nos termos sugeridos para este texto, a ideia de *integração* deve ser pensada, a partir de uma disposição criada pela comunidade envolvida com o *indigenismo*, enquanto uma categoria que permitiu classificar, dentro de certos padrões, num jogo de escalas, o grau de *assimilação* dos sujeitos indígenas. O antropólogo Darcy Ribeiro, ex-Chefe da Casa Civil do Governo João Goulart e ex-Reitor da Universidade de Brasília (UnB), parece ter sido o primeiro a estabelecer categorias classificatórias sobre a condição dos indígenas nas suas relações com a comunidade nacional. O autor criou classificações para os grupos indígenas, cunhando os termos: *grupos isolados*, *grupos em contato intermitente ou permanente e integrados*. Para Ribeiro, estes últimos seriam grupos articulados com a esfera econômica e institucional da sociedade brasileira.¹⁰⁸

Manuela Carneiro da Cunha observou que a noção de *índio integrado*, defendida por Darcy Ribeiro, foi apropriada de forma equivocada pelos relatores do Estatuto do Índio de 1973 e pelos defensores dos *projetos emancipacionistas*. Para ela, as classificações feitas por Ribeiro se referem aos coletivos indígenas, ou seja, a grupos

¹⁰⁷ RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. Tribuna de Parintins. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹⁰⁸ RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 434.

étnicos e não aos sujeitos que os compõem individualmente. Outra questão é que a noção de *integração* defendida por Ribeiro se conformaria na articulação econômica e institucional com a comunidade nacional, não se constituindo, portanto, numa descaracterização étnica por consequência do contato com a comunidade nacional.¹⁰⁹

Conforme aponta João Pacheco de Oliveira, a condição de *indígena* era vista, pelo Estado, como transitória, “um estágio na caminhada civilizatória do estado de ‘isolados’ até aquele de integrados, (quando então cessariam os efeitos da tutela, ainda que persistissem alguns costumes e valores da tradição tribal)”.¹¹⁰ Conforme o Estatuto do Índio, ao atingir certo nível de *integração*, os indígenas poderiam ser emancipados do órgão tutelar, desde que solicitassem esse “desligamento oficial” junto à FUNAI, através de requerimento específico para *pedido de emancipação*.¹¹¹

A complexidade na discussão desta matéria estaria no caráter jurídico da questão. Advogados como o já mencionado Roberto Alexandre Barbosa, observariam que apesar de muitos índios já terem adquirido “todos os costumes do povo civilizado” isso não era suficiente para oficializar o enquadramento da condição desses sujeitos na categoria de *índio integrado*.¹¹² Para esses advogados, o problema estaria no que institui o artigo 9º do Estatuto do Índio. De acordo com o mesmo, somente poderia constituir-se em *índio integrado* aqueles sujeitos que requeressem, junto “ao Juiz competente [,] a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei”.¹¹³ Assim, caberia somente ao indígena iniciar procedimentos jurídicos que referendassem uma *pretensa negação* de suas tradições e identidades étnicas. Por conta disso, aqueles advogados entendiam que a legislação tinha um problema estrutural e procedimental, pois, com exceção da indígena formada em odontologia, que havia solicitado sua *emancipação* em Belém, no Pará, os indígenas em “maior nível de interação” com a comunidade nacional não estavam requerendo suas liberações do órgão tutelar.

¹⁰⁹ CUNHA, Manuela Carneiro da. Definições de índios e comunidades indígenas nos textos legais. Sociedades Indígenas e o direito: uma questão de Direitos Humanos. Florianópolis: UFSC/CNPQ, 1985.

¹¹⁰ OLIVEIRA, João Pacheco de. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos. Florianópolis: Ed. da UFSC/CNPq, p. 17-30, 1985, p. 25.

¹¹¹ BRASIL. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

¹¹² RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. Tribuna de Parintins. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹¹³ BRASIL. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

A matéria publicada no *Tribuna de Parintins* declarava que ao decidir não solicitar a *emancipação*, esses indígenas “poderiam alcançar o mais notável padrão de vida no meio civilizado, mas perante as leis, todos serão [seriam] considerados dependentes da tutela do referido órgão”. Isso significa que, mesmo apresentando todas as características que lhes permitiam ser considerados como *integrados*, os indígenas permaneciam sob a tutela da FUNAI, sob a responsabilidade do Estado, o qual tinha o dever legal de resguardar seus direitos diferenciados. A crítica manifesta pelos advogados da FUNAI naquele evento sintetizava a ideia de que “[...] existem índios *integrados* somente de fato. Por direito, todos são considerados *não integrados*”.¹¹⁴

Baseados nesse entendimento, grande parte dos advogados que participaram daquele encontro entendiam a renúncia dos índios em requerer suas *emancipações* como uma *sutileza* e um problema de caráter jurídico a ser resolvido através da alteração do artigo 9º do Estatuto do Índio de 1973. Ou seja, o fato de os indígenas não aceitarem negar suas identidades étnicas gerava insatisfação em ampla parcela dos advogados da FUNAI. Assim, muitos se posicionariam afirmando que era preciso criar uniformidade entre o que apontava a legislação e as iniciativas dos índios. Manifestações contrárias às atitudes dos indígenas eram evidentes. A recusa deliberada destes incomodava. Principalmente quando parecia claro para muitos advogados que certos indígenas já estariam *integrados* à comunidade envolvente restando solicitarem a *emancipação* junto ao órgão tutelar.

O advogado Roberto Alexandre acrescentava que a aplicação dos benefícios do Estatuto do Índio ao indígena que na prática já se encontrava *integrado*, “prejudica [...] o índio em vias de integração, o índio isolado e a sociedade indígena”. Assim, o advogado concluía que, considerando os problemas enfrentados pelos indígenas em vias de integração, “os índios integrados devem romper sua tutela com a FUNAI, que por sua vez, terá maior condição de dar melhor assistência aos índios não integrados”. Em outra ocasião, o mesmo afirmaria que “os índios integrados causam maior problema a FUNAI do que os próprios índios da aldeia”. E, finalizando, observaria que não era intenção dos advogados da FUNAI “dizer que se tratava de uma esperteza ou manobra

¹¹⁴ RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. *Tribuna de Parintins*. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

para obter vantagens sobre essa condição”.¹¹⁵ Mas, a fragilidade no argumento daqueles advogados parecia ser justamente essa.

Os debates ocorridos entre os advogados da FUNAI naquele evento refletiam posicionamentos tomados por grupos sociais que pareciam estar em lados opostos. Indígenas e não indígenas concebiam, à sua maneira, diferentes possibilidades para os binômios *tutelado/emancipado* e *integrado/não integrado*. Estas possibilidades dialogavam com os diferentes interesses em jogo. O problema evidente na questão estaria no fato de que reconhecer que os indígenas eram sutis o suficiente para se aproveitar da condição de tutelados da FUNAI em benefício próprio, significaria reconhecer que os sujeitos indígenas eram capazes de tomar suas próprias decisões.

A impressão que tal posicionamento nos sugere é que era difícil para esses advogados aceitarem que sujeitos e coletivos indígenas entendiam a legislação que os referenciava e delas se utilizavam sempre que necessário. Por conta disso, tais advogados se empenharam na criação de um forçoso projeto de *emancipação indígena compulsória*, dada a insuficiência de posicionamentos indígenas no sentido de negar suas *diferenças étnicas*. No contexto do Regime Civil-Militar brasileiro, o projeto da *falsa emancipação indígena* parece ter sido gestado à medida que ficava mais evidente que sujeitos e coletivos étnicos se apropriavam dos mecanismos jurídicos não indígenas em benefício próprio e de suas comunidades.

Naquela conjuntura de avanços e recuos, parecia forçoso para muitos advogados da FUNAI reconhecer os posicionamentos indígenas. O impasse parecia estar, justamente, nas ações que poderiam reconhecer os procedimentos do outro e negar seus próprios termos. Solicitando a *emancipação* os indígenas estariam reconhecendo o êxito dos projetos *assimilacionistas* empreendidos pelo Estado. Reconhecendo a *autonomia* dos índios para deliberar sobre suas próprias ações, o Estado estaria negando o projeto de assimilação que intentava pôr em prática.

O momento era de impasse processual. O reconhecimento das ações fortuitas de cada grupo era dimensionado pela negação dos processos considerados como coerentes pelo grupo contrário. A flexibilidade da legislação, que acabara por desencadear a situação, refletia objetivamente a fragilidade dessas relações. O Estatuto de Índio era

¹¹⁵ RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. Tribuna de Parintins. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

decorrente da necessidade em legislar sobre o “problema indígena” considerando diferentes demandas sociais. O *projeto de integração compulsória* se caracterizava pela tentativa de tomar decisões que somente aos próprios indígenas cabia deliberação.

Para muitos sujeitos e coletivos, *emancipar-se* também significaria reconhecer, perante o Estado, que era possível assimilar culturalmente. Era retirar do Estado a responsabilidade pelos direitos diferenciados conquistados historicamente. Obviamente esses direitos eram poucos, mas importantes, possibilitando um mínimo de diálogo com a comunidade nacional sem que tivessem de abrir mão de suas *diferenças*.

Naquele evento de 1981, a forma como a questão foi tratada pelos advogados da FUNAI parecia uma novidade. Na imprensa parintinense, a temática surgia como uma discussão nova sobre a questão indígena. Para aqueles advogados o evento parecia adequado. No entanto, o tema já resultava em calorosos debates há algum tempo. Nos anos 1970, diferentes setores sociais vinham se envolvendo com a questão. Juristas, médicos, professores, antropólogos e os próprios indígenas se articularam no tratamento desta complicada, mas oportuna temática. Os indígenas estavam, de fato, empreendendo manobras e sutilezas para defender seus interesses frente à comunidade envolvente. Naquele contexto, novas *estratégias de sobrevivência* pareciam ampliar as possibilidades de atuação política. Os indígenas souberam se aproveitar da ocasião.

Nas tessituras do debate sobre a *emancipação*

Foi na gestão do General Bandeira de Mello, que presidiu a FUNAI entre 1970 e 1974, que o General Emílio Garrastazu Médici, então Presidente da República (1969-1974), sancionou o Estatuto do Índio (1973).¹¹⁶ As discussões que conformaram a criação desta lei, não eram recentes. A novidade no conteúdo dos debates não era, especificamente, o tema da *emancipação*. Isto já era discutido há algum tempo, em anteriores projetos relacionados às ideias de nacionalismo disseminadas desde fins do século XIX e primeiras décadas do século XX.¹¹⁷ O que parece ter mudado com a criação desta lei foi que tais propostas passaram a ser reguladas pela dimensão jurídica.

O tema da *emancipação*, por exemplo, ao tempo em que criava no Estado a expectativa de que os indígenas seriam ingênuos a ponto de declararem juridicamente

¹¹⁶ BRASIL. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm; Acesso em: 27 abr. 2017.

¹¹⁷ Ver, por exemplo, GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. Revista Brasileira de História, v. 20, n. 39, p. 13-36, 2000. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0188200000100002; Acesso: 11 dez. 2017.

que não se reconheciam mais enquanto sujeitos com identidades diferenciadas do restante da comunidade nacional, permitia a esses mesmos sujeitos, alvos dos projetos integracionistas, a possibilidade de continuarem se autodeclarando integrantes de povos com aspectos culturais diferentes de outros povos existentes no Brasil enquanto não se sentissem, de fato, *integrados* à comunidade nacional. Dessa forma, as articulações políticas que emergiram naquela conjuntura de opressão indigenista estatal, passaram a ter prerrogativas estabelecidas na própria legislação criada em pleno regime autoritário.

Logo após sua sanção, o Estatuto do Índio já levantava polêmicas. De acordo com os Cadernos da Comissão Pró-Índio de São Paulo, em 27 de janeiro de 1975, o Ministro do Interior Maurício Rangel Reis, em entrevista coletiva à imprensa, indicava que essa legislação deveria ser alterada, permitindo a emancipação compulsória das comunidades indígenas. Conforme suas análises, as modificações a serem feitas na legislação possibilitariam uma espécie de “emancipação coletiva”, onde grupos inteiros seriam emancipados de uma só vez. Cinco dias depois, em 2 de fevereiro, o general do Exército e presidente da FUNAI, Ismarth Araújo de Oliveira, endossava as ideias apresentadas pelo Ministro Maurício Rangel Reis, admitindo que “talvez fosse perigosa a existência de uma legislação única para todos os índios”. Mesmo reconhecendo a necessidade de considerar a diversidade de povos, o presidente da FUNAI defendia como necessária a alteração da Lei. Naquele mesmo dia, antropólogos do Museu Paraense Emílio Goeldi, no Estado do Pará, criticavam a atitude do Ministro afirmando que não se tratava apenas de *emancipação*, já que “o índio sempre se integra à sociedade nacional num nível mais baixo do que desfrutava em sua vida tribal”.¹¹⁸

Conforme indicado anteriormente, as razões para tais posicionamentos foram que o Estatuto do Índio, apesar de suas implicações assimilacionistas, possibilitava certo espaço de autonomia aos indígenas. Tal possibilidade partia do fundamento legal do Estatuto, ao instituir, no parágrafo único do artigo 1º que

“[...] aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei”.¹¹⁹

¹¹⁸ PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 9. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹¹⁹ BRASIL. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm; Acesso em: 27 abr. 2017.

Dessa forma, ao ignorar os procedimentos para pedidos de emancipação junto ao órgão tutelar, os indígenas estavam, possivelmente, canalizando as vantagens que poderiam angariar sob essa condição. Vantagens que apesar de pequenas, lhes permitia espaços de liberdade e aparato jurídico diferenciado que não lhes convinha em outras condições sociais e políticas senão naquela de indígenas respaldados pelo Estatuto do Índio. E isto parece ter acontecido de forma intencional, deliberada e protagonizada.

Mário Juruna, destacada liderança indígena *Xavante* (grupo étnico estabelecido na região centro-oeste do país), conhecido através dos periódicos dos anos 1970 e 1980¹²⁰ por sua luta em defesa das terras indígenas, afirmaria em 1981 que a FUNAI não via os índios como pessoas, como adultos. Aliás, na sua concepção, ninguém via os índios como adultos. Conforme Juruna, a própria FUNAI, responsável pela defesa dos direitos indígenas era uma das principais responsáveis pelos desvios da Lei. Isto ocorria não somente por ser condescendente com práticas ilícitas cometidas contra os indígenas, mas principalmente por se omitir do auxílio político que deveria fortalecer as lutas desses povos pela defesa de suas demandas por terra, saúde e educação.¹²¹

Nas palavras de Juruna, “a Funai pode [poderia] cumprir sua obrigação aplicando melhor o Estatuto do Índio e não passar por cima e fazer ameaças ao índio com o Estatuto”. Juruna questionava as práticas empreendidas pelo órgão tutelar de modo a forçar seus servidores a refletir sobre os fundamentos daquela instituição. Assim, protestava: “Por que a Funai chama de agitador quem defende o índio? Então nós podemos chamar a Funai de traidora. **O próprio Estado tem que reconhecer o índio como brasileiro porque ninguém tem mais direito do que nós**”.¹²²

Observe que questões como *cidadania brasileira* e reconhecimento dos direitos indígenas passaram a ser demandados por *lideranças políticas*, representadas nesta ocasião por Mário Juruna, desde, pelo menos, os anos 1970. Nos idos de 1978, as discussões sobre a *emancipação* dos índios tomaram maiores projeções. Em junho

¹²⁰ Para uma reflexão sobre as representações acerca de Mário Juruna nos periódicos dos anos 1980, conferir: GRAHAM, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. *Mana*, v. 17, n. 2, p. 271-312, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132011000200002>; Acesso em: 18 jul. 2022.

¹²¹ PRÓ-ÍNDIO, Comissão. Encontro de Lideranças Indígenas e Entidades de Apoio – Índios, Direitos Históricos. De 26 a 29 de abril de 1981. São Paulo/SP; Cadernos da Comissão Pró Índio/SP Nº III, 1982, p. 23. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/%C3%8Dndios%20Direitos%20Historicos.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹²² PRÓ-ÍNDIO, Comissão. Encontro de Lideranças Indígenas e Entidades de Apoio – Índios, Direitos Históricos. De 26 a 29 de abril de 1981. São Paulo/SP; Cadernos da Comissão Pró Índio/SP Nº III, 1982, p. 23. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/%C3%8Dndios%20Direitos%20Historicos.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

daquele ano veio a conhecimento público a existência de uma minuta de decreto de regulamentação que alterava os artigos 9º, 10º, 11º, 27º e 29º do Estatuto do Índio. A minuta havia sido apresentada ao Presidente Geisel pelo Ministro Rangel Reis.

Conforme aponta a matéria intitulada *Emancipação indígena vai a Geisel*, publicada pelo periódico *Jornal do Brasil*, na edição de 22 de outubro de 1978, havia se reunido em Brasília um grupo restrito para discutir não mais a elaboração de um projeto de lei, o qual era a intenção inicial do governo, mas um projeto de decreto de lei. A diferença é que tal estratégia visava afastar a discussão pelo legislativo, anulando a possibilidade de os grupos indígenas e pró-indígenas fazerem pressão frente ao Congresso na tentativa de impedir mudanças na legislação.¹²³

Não se sabia ao certo sobre o teor da proposta, senão apenas que se tratava de uma sugestão de reestruturação dos artigos relacionados aos processos emancipatórios. A minuta de decreto se direcionava, especificamente, para os artigos que tratavam da questão da assistência e da tutela dos índios e sobre suas terras. Para muitos estudiosos do assunto, inclusive em âmbito internacional, conforme indicado por Lux Vidal, os processos que conformaram essas proposições, tinham forte ligação com projetos desenvolvimentistas e suas relações com os territórios indígenas.¹²⁴

Em Carta datada de 26 de outubro de 1978, enviada ao General Ismarth de Araújo Oliveira, a *Indian Rights Association*¹²⁵, conhecida associação indigenista norte americana, atuando desde 1882 nos Estados Unidos, criticava as propostas do presidente da FUNAI observando que “quando a terra indígena está em jogo, as questões são encobertas por uma nuvem de nobre retórica sobre a necessidade de se civilizar o índio, conceder-lhe cidadania, terminar o ‘degradante’ sistema de reservas”.¹²⁶

¹²³ EMANCIPAÇÃO indígena vai à Geisel. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 out. 1978, 1º Caderno, Nacional, p. 30. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&pasta=ano%201978&pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o.

Acesso em: 12 maio 2017.

¹²⁴ VIDAL, Lux. *Projetos Desenvolvimentistas*. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. *A Questão da Emancipação*. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, 1979, p. 47-50. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹²⁵ De acordo com matéria publicada no portal Native American Netroots, na Cláusula II de sua constituição, a *Indian Rights Association* indicava que: “O objeto desta Associação será assegurar aos índios dos Estados Unidos os direitos políticos e civis garantidos a eles por tratado e estatutas dos Estados Unidos e tal como sua civilização e circunstâncias podem justificar”. Cf. *The Indian Rights Association*, 11 mar. 2011. Disponível em: <http://nativeamericanroots.net/diary/958>; Acesso em: 09 maio 2017.

¹²⁶ Carta da “*Indian Rigths Association*”, de 26 de outubro de 1978, ao General Ismarth de Araújo Oliveira. Fundação Nacional do Índio. Ministério do Interior; Brasília, DF/Brasil. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. *A Questão da Emancipação*. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 24. Disponível em:

A jornalista Eliana Lucena havia redigido uma matéria intitulada *A emancipação (das terras) dos índios*, publicada pelo periódico *Movimento*, na edição semanal de número 139, de 27 de fevereiro de 1978. Nela, o padre Egídio Schwaden, secretário do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), afirmava que “por detrás da emancipação do índio está o interesse na ‘emancipação’ de suas terras”.¹²⁷ Lucena foi responsável por diversas matérias publicadas entre 1973 e 1978 no jornal *O Estado de Mato Grosso*. As matérias abordavam questões que diziam respeito aos povos indígenas. Uma delas, intitulada: *União, a única defesa dos índios*, evidenciava outros atores envolvidos num debate que ainda parecia muito distante de consenso...

Agentes indígenas e seus coadjuvantes sociais

... Publicada em 15 de dezembro de 1973, na cidade de Cuiabá/MT, a referida matéria apresentava questões relacionadas às condições dos povos indígenas na Amazônia frente aos projetos desenvolvimentistas. Em certa altura do texto, a jornalista Eliana Lucena observava que, apesar da polêmica sobre como *integrar* o índio, num ponto FUNAI, sertanistas, antropólogos e técnicos indigenistas concordavam: “o índio seria muito feliz se pudesse continuar isolado no seu habitat. Mas isso é uma ideia utópica, já que ninguém poderá deter o processo de desenvolvimento”. Continuando, Lucena destacaria a fala de um sertanista e ex-funcionário da FUNAI chamado Antônio Cotrim Neto, na qual se lia: “o índio não pode se constituir num entrave ao desenvolvimento da Amazônia e deve ser integrado gradativamente na sociedade”.¹²⁸

Megaron¹²⁹, liderança entre os *Txucarramãe*¹³⁰ foi destaque na matéria.

<http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹²⁷ LUCENA, Eliana. *A emancipação (das terras) dos índios*. Movimento. Edição Semanal – Nº 139 – 27 de Fevereiro de 1978, p. 8. Este periódico, chegando por vias aéreas, circulava na maioria das principais cidades da região norte do país. Manaus, Santarém, Altamira, Macapá, Porto Velho e Rio Branco eram os principais pontos de circulação deste periódico. A edição citada está disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=318744&pesq=emancipa%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em: 05 maio 2017.

¹²⁸ LUCENA, Eliana. *União, a única defesa do índio*. O Estado de Mato Grosso. Ano XXXV – Nº 6.698. Cuiabá, 15 de dezembro de 1973, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098086&pesq=Uni%C3%A3o,%20a%20C3%8Dnica%20defesa%20do%20C3%8Dndio>;

Acesso em: 11 dez. 2017.

¹²⁹ A TV Câmara, da Câmara dos Deputados, em Brasília, ao convidar o líder Megaron para discutir sobre questões relacionadas aos conflitos agrários na Amazônia observou: “Um dos principais líderes indígenas do País, o cacique Kaiapó Megaron Txucarramãe é o símbolo da luta de centenas de nações de índios brasileiros por saúde, terras e direitos em um mundo cada vez mais globalizado. Sucessor do cacique Raoni, seu tio, nos últimos anos Megaron percorreu o mundo e conheceu presidentes, reis e imperadores, tudo sem perder o contato com as suas raízes culturais”. Cf. Acervo Personalidades. TV Câmara. Entrevista com Megaron Txucarramãe (Cacique Kaiapó), 29 de julho de 2007. Disponível em:

Nascido em 1951, Megaron Txucarramãe é sobrinho de Raoni Metuktire¹³¹ e ficou conhecido por acompanhar Orlando Villas Boas em suas viagens pelo país. Sabia ler, escrever, falava mais de uma língua e não escondia o gosto pelas músicas da comunidade nacional. Naquela ocasião, com o fim de seguir para a aldeia dos *Txucarramãe*, Megaron foi localizado pela jornalista Eliane Lucena enquanto esperava uma canoa no Posto Indígena *Diauarum*, localizado no Parque Indígena do Xingu, a cerca de 650 km da cidade de Cuiabá, no Estado do Mato Grosso. Acompanhado de sua mulher e seu cachorro e portando uma máquina fotográfica, um gravador, duas redes e calças da marca Lee, Megaron revelaria à Lacerda os motivos da viagem. Em suas palavras: “soube que está havendo problemas com a minha tribo e os posseiros em Piará-Açu. Por isso, vim logo para cá, pois podem precisar de mim e, além do mais, preciso visitar a minha mãe, que já está velha”.¹³²

A fala de Megaron, destacada na matéria, nos permite observar diferentes nuances das relações que essa liderança estabelecia com a comunidade nacional sem descuidar das responsabilidades que tinha como sujeito ativo em defesa das causas indígenas, das causas de sua comunidade. Ademais, considerando as diferentes perspectivas da questão apresentada pela jornalista em suas matérias, podemos observar que as divergências de opinião já se faziam sentir desde antes da validação do Estatuto do Índio, em fins de 1973. O caso de Megaron reflete as ações de lideranças indígenas que, apesar da relação com a comunidade nacional, não estavam alheias às necessidades de seus grupos, com eles mantendo próximas relações em defesa de suas coletividades.

Lucena finalizava a matéria observando que enquanto não se chegava a uma conclusão sobre o melhor método de *integração* dos povos indígenas, um ponto parecia ser fundamental: “se não for garantida a terra ao índio, ele talvez não consiga assistir a

[http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/PERSONALIDADE/177163-MEGARON-TXUCARRAMAE-\(CACIQUE-KAIAPO\)-\(BL.1\).html](http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/PERSONALIDADE/177163-MEGARON-TXUCARRAMAE-(CACIQUE-KAIAPO)-(BL.1).html); Acesso em: 09 maio 2017.

¹³⁰ Conforme o portal Britannica, “O povo Txucarramãe faz parte de um grupo indígena maior, o dos Kaiapós. Eles constituem, de fato, o povo chamado também de Kaiapó-Mecranoti. O grupo usa o nome de Metuktire. Vivem nas Terras Indígenas Baú e Mecranoti, localizadas no sul do [Pará](#), e na reserva Capoto-Jarina, no norte de Mato Grosso. Pertencem ao grupo linguístico Jê”. Disponível em: <http://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/txucarram%C3%A3e/483616>; Acesso em: 09 maio 2017.

¹³¹ Raoni Metuktire é uma conhecida liderança indígena no Brasil. De origem Kaiapó, da região do Xingú, também é conhecido internacionalmente por suas mobilizações em defesa dos povos indígenas.

¹³² LUCENA, Eliana. União, a única defesa do índio. O Estado de Mato Grosso. Ano XXXV – Nº 6.698. Cuiabá, 15 de dezembro de 1973, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098086&pesq=Uni%C3%A3o.%20a%20%C3%BAnica%20defesa%20do%20%C3%ADndio>; Acesso em: 11 dez. 2017.

sua própria integração no mundo do branco”.¹³³ Pelo teor da matéria, mas não somente, é possível observar que, independente das posições tomadas em relação à questão indígena, como se pode inferir a partir dos comentários feitos pela jornalista, era perceptível que as propostas de *emancipação* mascaravam outros interesses.

Apesar das estratégias utilizadas pelo Estado, para alguns setores da comunidade nacional, a *emancipação* dos sujeitos e povos indígenas deveria ser desenvolvida, utilizando estratégias que considerassem os modos de vida de cada comunidade. No que concerne à temática dos territórios indígenas, forçá-los a *emancipação* significava, em termos econômicos, entregar suas terras aos interesses do *desenvolvimentismo estatal*.

Além disso, conforme foi possível observar, mesmo através de falas superficiais, como as de Lucena, a sociedade civil não estava alheia aos debates sobre a *emancipação* dos índios. Para os antropólogos da Comissão Pró-Índio, de São Paulo os problemas fundiários, pelos quais o país passava, não deveriam ser resolvidos à custa dos indígenas, visto que os objetivos dos projetos emancipacionistas seriam ausentes de justiça e inviáveis de serem alcançados. Em outras palavras integrar os indígenas significaria entregar suas terras aos interesses de grandes grupos empresariais.

Para alguns estudiosos do assunto, “emancipar grupos indígenas [era] entregá-los desarmados a forças infinitamente mais poderosas, que lhes arrebatarão, em maior ou menor prazo, as terras a vil preço, por grilagem ou por execução das dívidas, absorvendo-os como mão-de-obra barata”.¹³⁴ Outros grupos sociais também se posicionavam contrários à forma como os projetos de emancipação dos índios foram gestados, bem como à proposta de *emancipação forçada*, apresentada pelo Ministro do Interior, General Maurício Rangel Reis, ao Presidente, General Ernesto Geisel.

O tópico a seguir nos informa sobre como os *meios de comunicação e informação* se utilizaram de certos instrumentos para tornar manifestos seus posicionamentos sobre o que consideravam uma abordagem urgente e necessária para disseminação de novas *representações* sobre a *questão indígena* no país.

¹³³ LUCENA, Eliana. União, a única defesa do índio. O Estado de Mato Grosso. Ano XXXV – Nº 6.698. Cuiabá, 15 de dezembro de 1973, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098086&pesq=Uni%C3%A3o,%20a%20%C3%BAnica%20defesa%20do%20%C3%ADndio>; Acesso em: 11 dez. 2017.

¹³⁴ ANTROPÓLOGOS Manifestam-se Contra Projeto de Emancipação de Grupos Indígenas. PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 18. Disponível: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

Os grupos sociais e os meios de comunicação e informação em disputa

Através do Jornal *O Estado de São Paulo*, na edição publicada no dia 26 de outubro de 1978, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) se pronunciava afirmando que emancipar os índios seria equivalente à submetê-los de forma premeditada “às condições de existência que acarretam forçosamente seu extermínio como povo”. Afirmavam ainda que nenhum governo, até aquele momento, mesmo empreendendo políticas contrárias aos interesses dos indígenas, havia fundamentado suas práticas agressivas no código do Estado. Dessa forma, defendiam a tese de que as atitudes do Estado sobre a questão indígena deixava claro que seu objetivo era empreender o extermínio desses povos através da “fria letra da lei”. A CNBB também acusava o Regime Civil-Militar de, através do poder executivo, estabelecer medidas desconsiderando o livre arbítrio daqueles que se comprometiam com a causa indígena, deixando o poder legislativo completamente à margem das decisões. Apontava que o executivo investia de forma direta “contra o texto da lei, com o fito de modificá-lo”.¹³⁵ De fato, isto poderia ser constatado nos encaminhamentos dados pelo Ministro do Interior Maurício Rangel Reis.

Em novembro de 1978, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) havia se reunido em Goiânia (GO) para debater sobre a realização do 1º Congresso Nacional de Sociólogos, previsto para ocorrer em abril de 1979. Desse encontro, também resultou uma nota oficial cujo teor condenava o projeto de emancipação empreendido pelo Estado, por considerá-lo “um meio de legalizar a invasão das terras dos índios, já consumada, e estimular novas invasões”. Em meio às críticas feitas, a SBS declarava:

Tudo neste país está subordinado a um modelo econômico baseado num expansionismo concentrador. As fronteiras alargadas no sentido Centro-Oeste e Norte, têm causado, ultimamente, os mais graves e tensos litígios sociais, cuja solução encontrada é o modo repressivo de tratá-los, sempre em favor das grandes empresas – espécie de novos *coronéis* de terras que o modelo criou. A emancipação do índio [...] não tem outro sentido senão o de oferecer novas terras – as mais férteis, possivelmente – aos investidores.¹³⁶

¹³⁵ CNBB discute o projeto de emancipação do índio. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 25, 26 out. 1978. Disponível em: http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/1978102_6-31784-nac-0025-999-25-not; Acesso em: 07 abr. 2017.

¹³⁶ SOCIÓLOGOS condenam a emancipação do índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Domingo, 5 jun. 1978, 1º Caderno, Nacional, p. 19. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=188405&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 12 maio 2017.

Referindo-se ao decreto de emancipação, o antropólogo Mércio Pereira Gomes, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que também tinha participado do encontro da SBS, observou que “o decreto de emancipação do índio seria ato *anti-indígena* e se assemelhava às reformas pombalinas de 1775, que queriam transformá-los em brancos”.¹³⁷

No dia 8 de novembro de 1978, o Editorial do *Jornal do Brasil*, em matéria intitulada *Ministro nega intenção de emancipar índio*, as declarações do Ministro Rangel Reis sobre o decreto de emancipação dos povos indígenas ganhava destaque. Num dos trechos recheados de fundamentos emancipacionistas, se poderia verificar a ênfase dada em frases do Ministro nas quais se procurava deslegitimar a ação de “setores da população, especialmente antropólogos” onde se lia que as organizações pró-indígenas “foram contra [o decreto emancipacionista] sem ler”. Para validar o projeto, o Ministro enfatizava: “– ficamos com a nossa opinião. Eles têm a deles. Aceitamos algumas sugestões que julgamos razoáveis, outras não”.¹³⁸

Na mesma página, outra matéria intitulada: *Villas Boas considera nocivo*, trechos de uma entrevista feita com o irmão mais novo de Orlando Villas Boas, Álvaro Villas Boas, titular da 12ª Delegacia Regional da FUNAI, em Bauru (SP), indicava mais opiniões. Conforme teor da matéria, Álvaro Villas Boas considerava que “o projeto de emancipação do índio era altamente suspeito e nocivo à população indígena”.¹³⁹ No dia seguinte, o Editorial de *O Estado de São Paulo*, o mesmo que publicara o pronunciamento da CNBB, criticava o projeto sigiloso do Ministro Rangel Reis.¹⁴⁰

Maria Helena Capelato observou que os periódicos de grande circulação, como o *Jornal do Brasil* e *O Estado de São Paulo*, foram de extrema relevância no Regime Civil-Militar, sendo decisivos para a vitória do regime que se instaurava nos anos 1960

¹³⁷ SOCIÓLOGOS condenam a emancipação do índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Domingo, 05 jun. 1978, 1º Caderno, Nacional, p. 19. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=188405&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 12 maio 2017.

¹³⁸ MINISTRO nega intenção de emancipar índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Quarta-Feira, 08 nov. 1978, 1º Caderno, p. 8. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189112&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 12 maio 2017.

¹³⁹ VILLAS Boas considera nocivo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Quarta-Feira, 08 nov. 1978, 1º Caderno, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189112&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 12 maio 2017.

¹⁴⁰ HISTÓRICO da Emancipação. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 15. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

e tendo significativa atuação política nacional, inclusive de oposição, especialmente, após a instauração do AI-5. De acordo com a autora,

Esses jornais, além de veículos de informação, tiveram, e alguns continuam tendo, papel relevante como formadores de opinião, além de se caracterizarem como instrumentos de manipulação de interesses e intervenção na vida política. Desde seus primórdios, seus representantes sempre atuaram como opositores ou defensores dos governos e se destacaram como articuladores dos principais movimentos que mudaram a história do país ao longo do século XX. [...] A posição dos jornais da grande imprensa em face do regime civil-militar, em suas várias fases, não era homogênea e também registrou alterações ao longo do período. Do apoio unânime ao golpe de 1964 à oposição majoritária no pós-1968, os jornais demonstraram sua importância, tanto no papel de defensores do poder e propagandistas de suas políticas, como na condição de opositores ao regime quando consideraram esgotadas as possibilidades de projeto autoritário.¹⁴¹

No que se refere ao *futuro da questão indígena*, a “grande imprensa”¹⁴² brasileira e a imprensa em geral dividiam opiniões. *Representações* sutis, como aquela que projetava as mulheres indígenas de forma naturalizada, se multiplicaram de modo a defender interesses contraditórios quanto ao lugar dos povos indígenas na sociedade brasileira. Naturalizá-los, animalizá-los ou mesmo representá-los como um entrave ao desenvolvimento dividiam espaços com outras representações que contradiziam os interesses do Estado e suas políticas de integração nacional, tanto em relação aos territórios tradicionais quanto aos seres humanos que neles habitavam.

As matérias levantadas no Portal da Hemeroteca Digital do Museu Nacional¹⁴³ nos levaram à conclusão de que periódicos de grande circulação nos anos 1970 divergiam sobre os emergentes movimentos indígenas e as estratégias criadas pelo indigenismo estatal de modo a minar qualquer ação desencadeada pelas lideranças políticas indígenas. Periódicos como *O Estado de São Paulo* e *Jornal do Brasil* dividiram a *opinião pública* de seus leitores numa ampla difusão de ideias diacrônicas

¹⁴¹ CAPELATO, Maria Helena. História do tempo presente: a grande imprensa como fonte e objeto de estudo. In DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). História do Tempo Presente. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 303 e 304.

¹⁴² De acordo com Maria Helena Capelato, a “grande imprensa” pode ser definida “por uma atuação de longa duração, pela amplitude de circulação e pela participação relevante em vários âmbitos da sociedade, inclusive na política”. Cf. CAPELATO, Maria Helena. História do tempo presente: a grande imprensa como fonte e objeto de estudo. In DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). História do Tempo Presente. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 303.

¹⁴³ BRASIL. Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital do Brasil, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>; Acesso em: 24 set. 2022.

sobre os povos indígenas e o projeto de emancipação compulsória. Além destes, outros periódicos também se posicionavam, muitas vezes, sendo contrários à *emancipação*.

Charges publicadas pelo *O Pasquim*, semanário de grande circulação na década de 1970, apresentavam de forma crítica, nas edições veiculadas entre os dias 24 e 30 de novembro de 1978, o posicionamento do periódico frente à proposta de “*falsa emancipação*”. Observe as representações veiculadas no período:



Charges Publicadas pelo periódico *O Pasquim*, em novembro de 1978.¹⁴⁴

As charges parecem dialogar com as questões mais emergentes da questão indigenista dos anos 1970. A primeira delas, desenvolvida por Marco, fazia analogia ao lema “*Morrer se preciso for, matar nunca*”, utilizado por Marechal Rondon, membro fundador do SPI.¹⁴⁵ A segunda, desenvolvida por Fico, parecia tentar estabelecer uma conexão entre o evento da crucificação de Jesus e, nesse caso, estabelecer uma relação com as organizações religiosas pró-indígenas e o papel desempenhado pelos indígenas

¹⁴⁴ MARCO & FICO. Charges publicadas no periódico *O Pasquim*, 24 a 30 nov. 1978. Acervo do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf; Acesso em: 12 dez. 2017.

¹⁴⁵ Conforme apontou Darcy Ribeiro, o primeiro princípio de Rondon “*Morrer se preciso for, matar nunca*”, foi formulado por Rondon ainda no começo do SPI. Naquela conjuntura a Expedição Científica Rondon-Roosevelt, ocorrida entre 1913 e 1914, adentrava os sertões desconhecidos de Mato Grosso, encontrando grupos indígenas de contato pouco amistoso com os quais procurava estabelecer contatos, “negando-se a revidar seus ataques, por entender que ele e sua tropa eram os invasores e, como tais, se fariam criminosos, se de sua ação resultasse a morte de um índio”. Cf. RIBEIRO, Darcy. Cândido Mariano da Silva Rondon. *Revista de Antropologia*, vol. 6, n. 2, p. 97-103, 1958, p. 99. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/110382/108933>; Acesso em: 12 dez. 2017.

no contexto da implementação dos projetos desenvolvimentistas, como se estes pudessem ser representados como o necessário sacrifício brasileiro em prol da modernização tão defendida pelo Regime Civil-Militar.

Outra destas charges, criada pelo cartunista, quadrinista e jornalista Henfil, fazia analogia ao bordão “*Brasil, ame-o ou deixe-o*”, utilizado no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Conforme apontou o portal *Memorial da Democracia*,

Henfil (1944-1988) foi a mais importante referência do humor político para os cartunistas brasileiros. Ele sempre se esforçou para demonstrar que o poder de comunicação da charge, da caricatura e do cartum tinha seu papel na luta política, pela rapidez e clareza com que essas criações fixam posições, ideias e opiniões. Não por acaso, seu desenho foi possivelmente o traço de humor mais censurado pela ditadura militar.¹⁴⁶

Na charge criada por Henfil, é possível constatar a criticidade em referência à temática da *emancipação* e o diálogo com o tema daquele jogo política e social. Observe:



AME-O ou emancipe-o. *O Pasquim*. Rio de Janeiro. Edição nº 271. 24 a 30 de novembro de 1978.¹⁴⁷ O desenho foi elaborado para ilustrar a Campanha pela Criação da Comissão Pró-Índio, em 1978.¹⁴⁸

¹⁴⁶ RESISTÊNCIA Cultural: charges. Disponível em: <http://www.memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura>; Acesso em: 25.04.2017.

¹⁴⁷ De acordo com o portal Memorial da Democracia, “Entre 1969 e 1983, o jornal “O Pasquim” foi provavelmente o mais importante veículo produtor de charges, caricaturas e cartuns de natureza política,

“Ame-o ou deixe-o”. Essas eram as opções postas aos brasileiros, na fase mais violenta do Regime Civil-Militar. Conforme indicado por Carlos Fico, a frase buscava enquadrar os detratores daquele sistema, relacionando as críticas a uma postura contrária ao país e à nação.¹⁴⁹ A charge está situada, pois, no contexto de críticas ao regime e esta criação de Henfil situa as discussões que se iniciam nos anos 1970, envolvendo a legislação indigenista e, por extensão, as representações sobre sujeitos e coletivos étnicos da sociedade brasileira daquele período.

Tzvetan Todorov distingue duas formas de compreender o *Outro*: uma que o reconhece plenamente e outra que não o faz. A primeira forma implica em distinguir o *Outro*, reconhecendo nele atributos comuns, enquanto a segunda implica em conhecer as diferenças com vistas ao estabelecimento de uma relação assimétrica.¹⁵⁰ A charge de Henfil aponta os desafios com os quais os povos indígenas lidavam naquele período. Estes seriam *amados*, desde que assumissem os estereótipos por meios dos quais eram considerados incapazes, pois, ao contrário, deveriam ser *emancipados*.

De um lado, as charges apresentadas permitem sumarizar o debate acerca da *tutela* e, de outro, atribuir-lhe inteligibilidade. O binômio *tutelado/emancipado* abarca a discussão sobre os direitos e os limites de ser índio, desde uma perspectiva não indígena. Conforme indicado anteriormente, ser índio, para muitos, significava estar à mercê do Estado, vivendo conforme as expectativas da sociedade nacional sobre como um indígena deveria agir e pensar. Viver fora desses padrões, evidenciando capacidade

dirigidos por dois tipos muito agressivos de humor: o riso oposicionista e militante que caçoa da ditadura e o riso cínico que zomba dos costumes. O jornal circulou até 1991”. Cf. RESISTÊNCIA Cultural: charges. Disponível em: <http://www.memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura>; Acesso em: 25.05.2017. Na charge, é possível constatar a criticidade e o diálogo com o tema daquele jogo política e social. A mesma foi publicada na edição de 24 a 30 de novembro de 1978. Cf. AME-O ou emancipe-o. O Pasquim. Rio de Janeiro. Edição nº 271. 24 a 30 de novembro de 1978. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf; Acesso em: 12 maio 2017. Fonte da ilustração: <http://www.indio-eh-nos.eco.br/2014/05/03/os-videos-do-lancamento-paulista-de-indio-e-nos/>; Acesso em: 25 maio 2017. Charges publicadas pelo periódico O Pasquim, semanário de grande circulação na década de 1970, apresentavam de forma crítica seus posicionamentos frente à proposta de emancipação criada pelo governo e denominada pelos antropólogos de “falsa emancipação”. A charge criada pelo cartunista, quadrinista e jornalista Henfil (1944-1988) fazia analogia ao bordão “Brasil, ame-o ou deixe-o”, utilizado no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Foi elaborado em 1978 para ilustrar a Campanha pela Criação da Comissão Pró-Índio/SP.

¹⁴⁸ HENFIL. Charges publicadas no periódico O Pasquim, 24 a 30 nov. 1978. Acervo do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf; Acesso em: 12 dez. 2017. A imagem utilizada nesta ocasião por apresentar maior qualidade, está disponível em: <http://www.indio-eh-nos.eco.br/2014/05/03/os-videos-do-lancamento-paulista-de-indio-e-nos/>; Acesso em: 05 maio 2017.

¹⁴⁹ FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NCQ3t3hRjOdmgtJvSjLYMLN/>; Acesso em: 19 jul. 2022.

¹⁵⁰ TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

para subverter a ordem, implicaria, então, em deixar de ser índio. Daí o debate em torno da questão jurídica da condição do índio brasileiro. Além disso, as charges evidenciam uma articulação entre os povos indígenas e a sociedade civil que estava apenas iniciando. Elas dão conta de apontar indícios das *agências indígenas*, as quais se tornaram mais evidentes, tomando proporções de grandes eventos na década seguinte.

Além dos periódicos, outros instrumentos de comunicação e informação criaram mecanismos de interlocução entre o *futuro da questão indígena* e a sociedade brasileira. Dentre as diferentes representações em jogo, uma telenovela lançada em 1978 auxiliaria na disseminação das críticas às tentativas de negação da diversidade étnica e da luta pelo direito aos territórios tradicionais. Tendo como personagem principal o “índio Aritana”, sua trama apontava para um enredo nos seguintes termos:

Aritana nascera de uma relação ocorrida entre uma índia da etnia Kamaiurá e um homem branco da região do Mato Grosso. Era sobrinho de um importante fazendeiro, o qual considerava como pai. Nas mãos deste, passou por maus bocados, principalmente quando questões relacionadas à herança da família entraram em jogo. O que estava em questão na partilha eram as terras em que o povo de Aritana habitava e que seu tio pretendia negociar com um grupo de empresários norte-americanos. Em fins de 1978, ao perceber que não somente suas terras, mas que a própria sobrevivência de seu povo estava sendo ameaçada pela ambição do homem branco, Aritana procurou fazer tudo que lhe foi possível para solucionar a questão. Após reconhecer a desigualdade nos conflitos que ocorriam entre seu povo e o homem “civilizado” e não encontrando alternativas para resistir às investidas do fazendeiro que intentava, através de diversos artifícios, inclusive jurídicos, usurpar suas terras de direito, o chefe indígena decidiu partir para a cidade na intenção de se apropriar de mecanismos de luta que lhe permitissem defender os interesses de seu povo. Aritana não se deixou integrar pela civilização, como se dizia sobre os índios que migravam para os centros urbanos naquela época; nem se deixou seduzir pelos prazeres da comunidade envolvente. Com toda sua sagacidade e confiança nos seres humanos tinha objetivos claros: lutar pelo seu povo, defender a natureza, amar os animais e, se possível, encontrar um grande amor.¹⁵¹

O enredo da narrativa aponta para a trama que foi desenvolvida, em formato de telenovela, pela extinta Rede Tupi, sob o título “*Aritana*”, que foi ao ar do dia 13 de novembro de 1978 até 30 de abril de 1979, entre as 20 e 21 horas. Dividida em 145 capítulos de 45 minutos cada, a narrativa não demorou a alcançar as manchetes dos periódicos da época. A *Revista Amiga e Novelas*, em edição de 1978, publicou uma

¹⁵¹ Resumo da trama. Desenvolvido pelo autor com base nos capítulos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMQOVzOtUFo&list=PLKRXgidHHdbl2uAv6kUHolwUrikPJNyp4>; Acesso em: 22 mar. 2022.

matéria, na qual se lia: “nada poderia ser mais atual do que o tema escolhido [...] para a próxima novela das 20 horas na TV TUPI”.¹⁵² Em outra ocasião se comentava: “Aritana, [...] novos e sensacionais capítulos na luta do índio por suas terras, pela liberdade de sua gente. Novas tramas na fase mais emocionante da novela”.¹⁵³

A roteirista Ivani Ribeiro, assessorada pelos irmãos Villas-Boas, contou com a colaboração do professor Olympio Serra, administrador do Parque do Xingu, à época, e com os diretores Luiz Gallon, Antonino Seabra, Álvaro Fugulin e Atílio Riccò. Com o apoio da FUNAI, as gravações onde os indígenas protagonizaram cenas alegóricas foram feitas em Posto Leonardo, na localidade de Embu, arredores de São Paulo. Das diferentes etnias do Parque Nacional do Xingu, criado em 1961, no governo de Jânio Quadros, duas delas, especialmente, atuaram nas gravações: os Yawalapiti¹⁵⁴, do Mato Grosso, e os Kamaiurá¹⁵⁵, da região do Alto Xingu.¹⁵⁶ O tema de abertura da novela era uma música indígena dos *Krahô*, interpretada em língua Krahô, por Marlui Miranda.¹⁵⁷

O Portal Teledramaturgia apontou que “[...] A diferença social entre o indígena e a sociedade *civilizada* era o centro das atenções da novela...”.¹⁵⁸ A trama não parece ter sido vista com bons olhos por aqueles que se sentiram ameaçados com o sucesso da novela, principalmente porque as discussões que norteavam seu enredo diziam respeito às questões contemporâneas e de interesse dos emergentes movimentos indígenas naquele período. A relação entre o roteiro e a realidade dos conflitos pela terra, envolvendo fazendeiros, mineradores, posseiros e povos indígenas estava entre as

¹⁵² “ARITANA, um índio que chega à TV Tupi para contar sua história”. Revista Amiga e Novelas. Edição nº 444 – 22.11.1978. Disponível em: <http://revistaamiga-novelas.blogspot.com/2011/04/cinderela-77-aritana-os-apostolos.html>; Acesso em: 19 jul. 2022.

¹⁵³ “AGORA que acabou “Dancin’ Days” você pode assistir Aritana”. Revista Amiga e Novelas. Edição nº 444 – 22.11.1978. Disponível em: <http://revistaamiga-novelas.blogspot.com/2011/04/cinderela-77-aritana-os-apostolos.html>; Acesso em: 19 jul. 2022.

¹⁵⁴ “Os Yawalapiti vivem na porção sul do Parque Indígena do Xingu região que ficou conhecida como Alto Xingu, em que grupos falantes de diferentes línguas compartilham em grande medida um mesmo repertório cosmológico, com modos de vida semelhantes e articulados por trocas comerciais, casamentos e cerimônias”. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yawalapiti>; Acesso: 19 jul. 2022.

¹⁵⁵ “Os Kamaiurá constituem uma referência importante na área cultural do Alto Xingu, em que povos falantes de diferentes línguas compartilham visões de mundo e modos de vida bastante similares. Estão ainda vinculados por um sistema de trocas especializadas e rituais intergrupais, os quais recebem diferentes nomes no interior de cada etnia, mas que ficaram mais conhecidos (pelos de dentro e os de fora do universo xingano) justamente pelos termos usados na língua Kamaiurá, tais como o Kwarup e o Jawari.” Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kamaiur%C3%A1>; Acesso: 12 fev. 2017.

¹⁵⁶ “ARITANA (1978): a ambição da sociedade civilizada”. Disponível em: <http://flashmidia1.blogspot.com.br/2015/04/aritana-1978-ambicao-da-sociedade.html>; Aces: 19 jul. 2022.

¹⁵⁷ “ARITANA Trilha Sonora”. Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/aritana/>; Aces: 19 jul. 2022.

¹⁵⁸ “ARITANA - Bastidores”. Disponível em: <http://teledramaturgia.com.br/aritana/>; Acesso: 19 jul. 2022.

principais questões para a manutenção dos modos de vida tradicionais em contraste com os projetos desenvolvimentistas impetrados pela política do Regime Civil-Militar.

Por dialogar com a realidade vivenciada por um sem número de povos que lutavam por seus direitos territoriais, a telenovela *Aritana* sofreu duras críticas de certos setores da sociedade interessados nos esbulhos das terras indígenas. Por conta disso, a TV TUPI levou ao ar, em 12 de dezembro de 1978, o especial “*O caso Aritana, uma novela a parte*”, no qual atores, diretores, representantes de organizações não governamentais e muitas lideranças indígenas defenderam a legitimidade de seus protagonismos e alertaram para a urgência no amadurecimento de discussões relacionadas aos direitos dos povos tradicionais.¹⁵⁹ Ainda em 1978, a telenovela *Aritana* foi eleita, pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), o melhor tema de novela do ano. Carlos Alberto Riccelli, que interpretou o personagem “*Aritana*”, levou o prêmio de melhor ator ao lado de Jayme Barcelos que interpretava “*Nhonhô Corrêa*”, tio de “*Aritana*”, na trama.¹⁶⁰

Aritana teria sido o nono papel interpretado por Riccelli em sua carreira na televisão. Para incorporar o personagem, o ator foi levado à aldeia Yawalapiti, no Parque Nacional do Xingu (MT), com a missão de conhecer os costumes, crenças e parte do cotidiano dos *Krahô*. Foi assim que Riccelli passou a “experienciar as tradições indígenas” e aperfeiçoar a *performance* que lhe rendeu o prêmio de melhor ator do ano.

Em matéria publicada pela *Revista Isto É, Gente*, Vânia Fernandes comentou que Riccelli (que era branco e tinha os cabelos castanhos) chegou à aldeia com cabelo “tigelinha, à moda indígena e tingido de preto”. Pela familiaridade com jornalistas e, talvez, querendo demonstrar o quanto se considerava profissional, Riccelli teria confessado à Fernandes: “– Eu estava bastante preocupado e inseguro. Fazer um índio é difícil, principalmente se você nunca viu um de perto”.¹⁶¹ A fala do ator parecia constranger o interlocutor, já que sua atuação frente às câmeras, muitas vezes, se confundia com as representações propagadas pela mídia no que dizia respeito aos costumes, tradições, agências e modos de vida de milhares de sujeitos *indígenas*.

De acordo com a matéria, durante os seis meses em que esteve entre os *Krahô*, o ator procurou incorporar os maiores detalhes possíveis para sua atuação na novela. Mas,

¹⁵⁹ O Especial está disponível em: http://cmais.com.br/cedoc/acervo/Videos_K715476_0_01_00.html; Acesso em: 12 fev. 2017.

¹⁶⁰ “ARITANA - Bastidores”. Fonte: <http://www.teledramaturgia.com.br/aritana/>. Acesso em: 12.02.2017.

¹⁶¹ “CARLOS Alberto Riccelli, por Vânia Fernandes”. *Celebridade. Isto É Gente/Revista Isto É online*. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoegente/72/celebridade/>; Acesso em: 12 fev. 2017.

de todas as lições que aprendeu na sua experiência entre os Yawalapiti, nada parece ter se comparado à oportunidade de conhecer Aritana, aliás, o cacique Aritana Yawalapiti, o mesmo indígena que inspirou Ivani Ribeiro a escrever a telenovela “*Aritana*”.



Figura 4 - Na imagem, Carlos Alberto Riccelli (a direita) aprende com o cacique Aritana (a esquerda), em 1978, na Aldeia Yawalapiti, no Parque Nacional do Xingu, criado em 1961.¹⁶²

A trajetória de Aritana Yawalapiti, assim como de um sem número de lideranças que demarcam a *História dos Movimentos Indígenas Contemporâneos* ainda carece de pesquisas que se debrucem sobre suas biografias. Nascido em uma família de grandes lideranças e moldado para ser um chefe com influência em todas as etnias do Alto Xingu, Aritana era *poliglota*, falante de pelo menos quatro línguas, sendo reconhecido entre seus parentes como um grande mediador das relações de contato entre brancos e *xinguanos*. Ao longo da segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, Aritana demonstrou grande habilidade em zelar pelos aspectos culturais de seu povo, sendo reconhecido por seus parentes como grande guardião da Cultura Alto Xinguanana. No dia 5 de agosto de 2020, em decorrência da Pandemia Global da Covid-19, Aritana veio a óbito na cidade de Goiânia, Goiás, iniciando um luto prolongado entre os povos do Território Indígena do Xingu, no Mato Grosso...¹⁶³

¹⁶² Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoegente/72/celebridade/>; Acesso em: 12 fev. 2017.

¹⁶³ ISA. Aritana Yawalapiti, grande lutador e articulador de mundos. Instituto Socioambiental, 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/aritana-yawalapiti-grande-lutador-e-articulador-de-mundos>; Acesso em: 23 mar. 2022.

Com base nessas análises, consideramos que, a partir dos anos 1970, muitas lideranças indígenas deram forma ao processo que poderíamos denominar de *emergências políticas*. Fenômeno a partir do qual, sujeitos e coletivos étnicos passaram a se mobilizar através da interlocução entre povos indígenas e grupos não indígenas com o intuito de criar estratégias que visavam a alteração do modo como estes eram vistos e entendidos juridicamente, politicamente e midiaticamente, tendo como consequência, a apresentação de elementos que evidenciassem suas habilidades em defenderem seus interesses enquanto coletividades no âmbito da comunidade nacional.

O resultado foi que as articulações de lideranças políticas, através de encontros denominados de *assembleias indígenas* e *eventos pró-indígenas*, dimensionaram a *opinião pública*, transformando gradativamente as *representações* existentes sobre a *questão indígena* à medida que lideranças como Aritana Yawalapiti, Mário Juruna, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Raoni Metuktire, dentre outros, foram articulando uma diversidade de povos em perspectivas locais, regionais, nacionais e mesmo internacionais. Tais mobilizações acabaram por dimensionar o espaço voltado para a temática indígena nos veículos de comunicação e informação, bem como as reflexões teóricas e metodológicas no âmbito da sociedade científica brasileira dos anos 1980. O tópico a seguir procura evidenciar algumas das *ações* que fomentaram essas *agências*.

Encontros entre lideranças indígenas e pró-indígenas: um convite ao diálogo

No dia 7 de novembro de 1978, se realizava um Ato Público contra as medidas adotadas pelo Ministro do Interior, reunindo cerca de 700 pessoas no Auditório da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Rio de Janeiro.¹⁶⁴ No dia 8, na cidade de São Paulo, outro importante evento foi organizado pela Associação Nacional de Cientistas Sociais (ANCS). Coordenado pela Comissão Pró-Índio, sob a liderança de Darcy Ribeiro, o ato contou com uma exposição de fotografias, filmes etnográficos e depoimentos de lideranças indígenas. O evento foi denominado de *Ato Público Contra a Falsa Emancipação das Comunidades Indígenas* e reuniu mais de 2 mil pessoas no Teatro da Universidade Católica de São Paulo, contando ainda com 190 monções de apoio a causa indígena. Os destaques do encontro foram documentados e posteriormente

¹⁶⁴ INFORMES. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 07 nov. 1978. Caderno B; Música, p. 7. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=Audit%C3%B3rio%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Imprensa&pasta=ano%20197](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=Audit%C3%B3rio%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Imprensa&pasta=ano%20197;); Acesso em: 10 maio 2017.

publicados na primeira edição dos *Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP* (1979), sob o título *A questão da emancipação*.¹⁶⁵

Na ocasião, antropólogos, associações e organizações pró-indígenas nacionais e internacionais, lideranças de várias comunidades indígenas e pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas se fizeram presentes. Foram apresentados diferentes pontos de vista sobre questões relacionadas à *emancipação* dos povos indígenas. Além da apresentação de moções, análises sobre os processos que conformaram aquela conjuntura e críticas aos projetos desenvolvimentistas fizeram parte da agenda do evento. A situação de diferentes povos indígenas, por conta dos conflitos com fazendeiros, posseiros, garimpeiros, dentre outros, também foram acionadas para fundamentar a crítica contra os procedimentos do Estado e da *apatia* da FUNAI. *Lideranças políticas* como Nelson Xangrê dos *Kaingang* e Daniel Pareci dos *Pituary* se manifestaram discursivamente.

Nelson Jacinto Xangrê, da etnia *Kaingang* de *Nonoai*, localizada no Rio Grande do Sul, ficou conhecido como importante *liderança política*. De acordo com a matéria intitulada: *Xangrê, ameaçado de morte: “o certo é tomar as terras de latifundiários”*, publicada pela revista *Porantim*, na página 9 da edição junho/julho de 1980, Nelson Xangrê havia sido eleito cacique em 1977, “quando os *Kaingang* sentiram necessidade de um líder forte e decidido, capaz de levar adiante a tarefa de expulsar de suas terras cerca de seis mil colonos”. Naquela ocasião, os *Kaingang* passavam por uma difícil situação. A área indígena de 14.910 hectares, localizada a 461 km de Porto Alegre, estava quase totalmente tomada por posseiros e grileiros. Os *Kaingang* viviam ameaçados e escoraçados em seu próprio território. Diante da situação, liderados por Nelson Xangrê, nos idos de 1978, os *Kaingang* decidiram expulsar os posseiros de suas terras. De acordo com a matéria publicada, a principal intenção do grupo era “chamar a atenção do povo brasileiro e das autoridades para a difícil situação que [os *Kaingang*] vinham enfrentando diante da invasão gradativa de seus territórios”.¹⁶⁶

¹⁶⁵ PRÓ-ÍNDIO, Comissão. *A Questão da Emancipação*. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, ago. 1979. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso: 12 dez. 2017.

¹⁶⁶ XANGRÊ, ameaçado de morte: “o certo é tomar as terras de latifundiários”. Revista *Porantim*, p. 9 jun./jul. 1980. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/11241_20100419_153038.pdf; Acesso em: 10 maio 2017.

Foi com essa experiência de luta e reflexões sobre sua condição de brasileiro que esta liderança entre os *Kaingang* se pronunciou naquele evento. Suas observações sobre a *questão indígena* foram expressas da seguinte maneira:

Eu vou falar um pouco pra vocês, povo querido. Há muito tempo que a gente vem sentindo esses problemas que vem acontecendo para nós, para os índios desse país brasileiro. Mas, com tudo que eu tive experiência, o movimento dos índios é movimento de brigar, que a gente chama. Durante que eu conheci esse movimento, a comunidade indígena, como eu falei, a relação com o civilizado é uma experiência diferente. Não é que sejam pessoas diferentes. Mas a vivência é tão diferente quanto vocês. Agora, talvez, e pode ser que a vivência do civilizado, que é o costume de vocês, eu acho que vocês sempre... Tem uma vivência que não vai servir para a nossa comunidade indígena. É uma questão: eu não estou criticando a vivência de vocês, mas é que **eu acho que é bom respeitar a vivência indígena porque nós temos direito de reclamar nossa vivência** que vai complicar com o tempo.¹⁶⁷

Além de Nelson Xangrê, trechos da fala de Darcy Ribeiro foram destacados na matéria referente ao *Ato Público Contra a Falsa Emancipação das Comunidades Indígenas*, publicada pelo Jornal do Brasil, no dia 12 de novembro de 1978, de modo a evidenciar o alinhamento de Ribeiro com as discussões desenvolvidas no evento. Conforme a matéria, Ribeiro teria observado que “[...] o índio já está tomando consciência de que somente ele, lúcido, alfabetizado, capaz, pode se emancipar, defendendo-se e argumentando com os burocratas”.¹⁶⁸ O sertanista Orlando Villas Boas e o Presidente do CIMI, Dom Tomás Bauduíno, missionário atuante nas questões pró-indígena e conhecido desafeto do Ministro do Interior, também se fizeram presentes no evento. Estes e muitos outros interessados nos encaminhamentos da questão da *emancipação* testemunharam o depoimento de Nelson Xangrê.

Outra liderança que se pronunciou foi Daniel Matenho Onizokab, popularmente conhecido como Daniel Paresí, cacique da comunidade indígena Paresí, localizada na Chapada dos Paresí, no Estado do Mato Grosso.¹⁶⁹ Daniel ficou conhecido pela

¹⁶⁷ Pronunciamento de Nelson Xangrê no Ato Público contra a falsa emancipação das Comunidades Indígenas. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A questão da emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP, v. 1. 1979, p. 70. Disponível em: <http://www.cpsp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 12 dez. 2017.

¹⁶⁸ CRÍTICOS acham que decreto visa afastar líder indígena. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 nov. 1978. 1º Caderno/Nacional, p. 31. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189471&Pesq=Falsa%20Emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 10 maio 2016.

¹⁶⁹ PARESÍ. Dados do Instituto Socioambiental, através do Portal Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/paresi>; Acesso em: 12 dez. 2017.

eloquência com que dialogava com o público que lhe assistia. Na matéria intitulada “*Críticos acham que decreto visa afastar líder indígena*”, publicada no periódico *Jornal do Brasil*, na edição de 12 de novembro de 1978, o editorial enfatizava a participação de Daniel Paresí no *Ato Público Contra a Falsa Emancipação das Comunidades Indígenas*. Em certa altura do texto se lia: “Daniel Matenho Onizokab impressiona as plateias dos brancos com sua clareza”.¹⁷⁰

Os elogios resultavam da forma como esta liderança indígena se dirigiu aos presentes naquela ocasião. O fato é que o domínio da Língua Portuguesa por parte desta liderança gerava espanto naqueles que o ouviam naquela noite. Na ocasião, Onizokab encaminhou sua fala da seguinte maneira:

Antes de mais nada eu queria agradecer a esta entidade que promoveu este Ato Público de apoio ao movimento contra a emancipação do índio. E também agradecer a todos os presentes aqui, que com sua presença nos dão forças, nos dão coragem para que possamos continuar na nossa luta indígena. Para que possamos ter as nossas terras garantidas e para que não aconteça esta “emancipação” dita pelo governo que nada mais é do que um grave crime contra todos os índios do Brasil (aplausos). Eu peço que vocês notem bem minha expressão e que isso simplesmente demonstre a todos vocês que o índio tem atualmente, outra dimensão na sua forma de pensar e na sua forma de agir. Hoje em dia não somos mais aqueles selvagens que ainda a televisão e o cinema continuam a mostrar, auxiliando muito para deteriorar e dar uma falsa imagem do índio. Dar uma falsa imagem que muitas das sociedades brancas têm sobre nós. Um tipo de estereótipo, um falso índio. Então, como o tempo aqui é muito curto, eu quero agradecer do fundo do coração. E que vossas consciências se tornem também consciência de outras pessoas iguais a vocês. Para que nos possam dar firme apoio na nossa luta, na nossa verdadeira luta de emancipação, que não será feita pelo governo ou pelo Ministro do Interior ou seja lá quem for! (aplausos). Ela será feita por nós mesmos, por nós, os indígenas. Através da nossa luta de consciência. Assim como todas as classes da massa oprimida formando suas consciências, também nós índios estamos empenhados em formar nossas consciências para exigirmos os nossos direitos. Eu tenho um ponto de vista, representando a consciência indígena. Digo que esta emancipação nada mais, nada menos é que uma arma mortífera que simplesmente nos tirará todo e qualquer direito de reclamar os nossos direitos. Talvez com essa emancipação nós não possamos mais fazer as nossas assembleias que tão ricamente nos tem ajudado. Eu vejo no futuro, se caso essa emancipação for aprovada pelo Presidente, que nós também seremos tachados, nós os mais conscientes, seremos tachados como aqueles que são chamados de “subversivos”. É por isso que, nós índios, conclamamos a consciência do mundo branco. Porque

¹⁷⁰ CRÍTICOS acham que decreto visa afastar líder indígena. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 nov. 1978. 1º Caderno/Nacional, p. 31. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189471&Pesq=Falsa%20Emancipa%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 10 maio 2016.

só a consciência de vocês é que nos poderá dar forças para um dia sermos homens livres. E mais uma vez deixo aqui o meu profundo agradecimento a todos aqueles que vierem prestigiar este encontro.¹⁷¹

Para encerrar esta série de apresentações queremos agradecer mais uma vez a todos aqueles que tornaram possível este Ato Público. E quero conclamar a todos aqui presentes em nome de suas devidas entidades que sejam contra todos os crimes das declarações aqui deixadas, principalmente as dos índios. Contamos com o apoio firme dos meios de comunicação de massa, que sejam fiéis às declarações aqui deixadas (aplausos), para que o crime que está prestes a desabar sobre os povos indígenas não seja uma realidade fatal. E que o branco e o índio, no futuro, unidos e de braços dados possamos formar uma sociedade justa e humana. Há igualdade de homens como bem pode provar as sociedades denominadas silvícolas; obrigado!¹⁷²

Diante do exposto até o momento e, especialmente, referendado pela fala de Daniel Paresí, podemos concluir que o *movimento contra a emancipação do índio* implicava naquela época, e ainda hoje implica, nas lutas empreendidas pelos povos indígenas para não deixarem de ser reconhecidos como indígenas pelo Estado e pela sociedade brasileira. Dessa forma, a conquista da igualdade de direitos, no Brasil, para os povos indígenas, se reflete na luta pelo reconhecimento de suas diferenças. Conforme apontou Paresí naquele contexto, *emancipação* significava “um grave crime contra os índios do Brasil”, especialmente porque emancipar os indígenas significava, dentre outras coisas, impedi-los de reclamar direitos sociais que tinham como indígenas, no que se inclui o direito à terra, saúde e a educação diferenciada.

Outro fator que nos parece ser preciso observar é que Daniel Paresí não falava apenas por si mesmo ou pela comunidade da qual fazia parte. Suas palavras ecoaram, naquela noite, os anseios de centenas de etnias indígenas que desejavam uma reviravolta nos processos que conformavam as políticas indigenistas gestadas pelo Estado. Como uma espécie de *porta-voz* dos povos indígenas que iniciaram anos antes um processo de articulação política na sociedade brasileira, Daniel Paresí alertava para o reconhecimento da complexa caracterização de povos indígenas existentes no país e acionava os presentes, mas não somente, a multiplicar seus projetos de paz através do reconhecimento e respeito à diversidade étnica existente no território brasileiro.

¹⁷¹ Com estas palavras Daniel Pareci finaliza seu depoimento. Convidado a encerrar a sessão, faz o pronunciamento seguinte.

¹⁷² Pronunciamento de Daniel Pareci no Ato Público contra a falsa emancipação das Comunidades Indígenas. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A questão da emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP, v. 1. 1979, p. 70-71. Disponível em: <https://cpisp.org.br/publicacoes/>; Acesso em: 19 jul. 2022.

Este aspecto do protagonismo indígena não havia se iniciado ali e, muito menos, ali teria seu fim. Aquele momento fazia parte de uma pequena, mas importante iniciativa, partícipe de um movimento iniciado muito antes do *Ato Público de 1978*. Os protagonistas que subiram ao púlpito naquela noite ainda participariam de diferentes momentos do embate que envolvia as forças do Estado e do interesse do empresariado em contraposição às reivindicações de coletivos étnicos que demandavam junto à sociedade brasileira o direito de viverem conforme suas tradições e se autogovernarem.

Aqui consideramos importante destacar que o modo como determinadas representações, produzidas sobre certos grupos sociais, podem servir para legitimar as ações empreendidas pelos discursos de poder, devem ser utilizadas para evidenciação de possíveis injustiças cometidas. Tais constatações podem ocorrer a partir da análise de representação como a que iniciamos nossas reflexões. Nela, ainda que de modo sutil, a imagem que representava aquelas mulheres indígenas descaracterizava seus protagonismos, naturalizando as representações veiculadas pelos mecanismos de comunicação da comunidade nacional. Tais representações não eram de modo algum inocentes, mas faziam parte de um processo de longo alcance que constituía, inclusive, parte das imagens pejorativas sobre os indígenas, veiculadas na sociedade brasileira. Ainda que tais representações não fossem exceção nos veículos de comunicação, os povos indígenas se articularam de modo a fomentar uma visão valorativa que informasse suas lutas por direitos sociais. Como desdobramento, receberam apoio de importantes lideranças da História Política do país.

No Encontro de Lideranças Indígenas e Entidades de Apoio, ocorrido entre 26 e 30 de abril de 1981, em São Paulo, na Sessão Pública da Reunião da Diretoria da União das Nações Indígenas (UNI)¹⁷³, feita para a escolha de uma nova diretoria para coordenar as atividades da UNI, Luiz Inácio Lula da Silva, então Presidente do Partido

¹⁷³ Conforme apontado por Sidiclei Roque Deparis, “No dia 19 de abril de 1980, por ocasião do encerramento das atividades comemorativas da Semana do Índio, [ocorrida através do I Seminário de Estudos Indigenistas de Mato Grosso do Sul] depois de diversos debates, questionamentos e disputas, decidiu-se pela criação de uma entidade que passaria a representar os interesses das comunidades indígenas. Esta seria composta somente por indígenas, porém estaria aberta para dialogar e receber apoio de outras pessoas ou entidades”. De acordo com Deparis, foi neste momento que a ideia de uma entidade capaz de dialogar com diversas lideranças indígenas espalhadas por todo o país tomou forma com a criação da União das Nações Indígenas. Cf. DEPARIS, Sidiclei Roque. União das nações indígenas (UNI): Contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD); Grande Dourados/MS, 2007, p. 89. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Sidiclei-Roque-Deparis.pdf>; Acesso em: 19 jul. 2022.

dos Trabalhadores (PT, fundado em 1980), convidado pelas lideranças políticas Mário Juruna e Olair Carajá, discursou da seguinte maneira:

Companheiros e companheiras: hoje tive a satisfação de receber, no Sindicato de São Bernardo do Campo, o Cacique Mário Juruna e um representante da tribo Carajá, o Olair. Eu acredito que para mim foi uma grande lição. Uma lição porque eu imaginava encontrar um cacique falando uma língua que eu não conhecia. Sem brincadeira, às vezes chegava a imaginar um homem de arco e flecha na minha frente. Afinal de contas, eu não posso ter culpa disso, e acredito que ninguém do plenário poderia ter culpa disso, porque a formação que nós recebemos sobre o índio nas grandes cidades é uma formação deturpada, recebemos a informação de que o índio é selvagem. As nossas crianças quando entram na escola, recebem essa informação de que os índios são selvagens e a coisa não para por aí; quem liga a televisão, assiste um filme de bang-bang americano, com os brancos matando os índios como forma de garantir a sobrevivência da raça supostamente tida como maravilhosa e bondosa, a raça branca. [...] Sempre existe aqueles que tentam dizer que o problema do índio é um e o problema do trabalhador é outro, mas é mentira, o problema é um só, é a fome, é a exploração, é a miséria. É tudo igual! É a multinacional comprando ou roubando a terra do índio, é a multinacional roubando o sangue e o suor do trabalhador em São Bernardo do Campo.¹⁷⁴

Ressalvadas as considerações sobre a relação com a causa dos trabalhadores, o teor do discurso de Lula enfatizava, justamente, a forma como a imagem sobre os povos indígenas poderia ser manipulada para naturalizar a *representação* de que lugar de índio é no meio do mato e, ainda assim, somente enquanto é assimilado pela *civilização*. Retomando aquela imagem das quatro figuras indígenas que evocavam o mito das *guerreiras amazonas*, naturalizadas nas representações do fotógrafo J. Américo Peret, é possível observar que alegorias desta natureza carregavam um conjunto complexo de significados que condizia com as discussões feitas pelos presentes no *I Encontro de Advogados da FUNAI*, em agosto de 1981. Por outro lado, não dialogava com as ações políticas relacionadas às emergências dos povos indígenas no cenário político brasileiro.

Conforme é possível observar, os projetos de emancipação que estavam sendo debatidos no *I Encontro de Advogados da FUNAI*, já haviam sido criticados em larga medida por diferentes setores da sociedade brasileira. Mas, isto não significa que lhes faltava argumentos para se manterem atuais. No âmbito epistemológico, todas as

¹⁷⁴ Sessão Pública da Reunião e discussões relacionadas à votação da nova diretoria da UNI, feita pelas lideranças indígenas presentes no Encontro de abril de 1981, em São Paulo (Reunião fechada aos não índios). Cf. ÍNDIOS: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio. Nº 3, São Paulo, 1982, p. 47. Disponível em: <https://cpisp.org.br/publicacao/indios-direitos-historicos/>; Acesso em: 19 jul. 2022.

possibilidades eram possíveis de aplicação. Parece-nos que o que faltava a esses debates era certo fundamento prático. Era preciso demonstrar, a partir de resultados, que o projeto de *emancipação indígena* era viável. Da mesma forma, de nada adiantava criar diferentes argumentos na defesa da causa indígena se não houvesse demonstração prática das proposições em jogo.

Como bem evocou Lula, os projetos desenvolvimentistas empreendidos com o consentimento do Estado esbarravam nos inúmeros conflitos com as populações indígenas estabelecidas por todas as partes do país. Massacres eram cometidos, fome e miséria assolavam comunidades inteiras que eram expulsas de suas terras, muitas vezes, com o consentimento dos servidores lotados nos órgão responsável pela manutenção, fiscalização e defesa de seus direitos. A situação era insustentável (não que tenha se tornado sustentável na atualidade). Mas, era preciso criar mecanismos que fortalecessem a luta desses povos em defesa dos seus direitos que tinham conquistado com o Estatuto do Índio de 1973 e lhes permitissem a luta por mais direitos. Principalmente, se quisessem que o Estado cumprisse seu papel de possibilitar às comunidades indígenas o direito à terra, saúde e educação, permitindo-lhes o *reconhecimento da cidadania plena* sem que fossem forçados a negar suas *diferenças*. Naquele contexto, como desdobramento das pressões exercidas pelas forças influentes na política brasileira do regime de exceção, as *etnogêneses* toma forma enquanto processos de emergências políticas e sociais de povos indígenas no Brasil contemporâneo.

Para muitos líderes indígenas que iniciaram, na década de 1970, o processo de articulação entre grupos étnicos de diferentes regiões do país, o direito à *cidadania brasileira* não deveria se conformar pelas *políticas emancipacionistas* ou *civilizatórias* empreendidas pelo Estado. Mas sim, a partir da lógica dos próprios sujeitos indígenas. Para estes, a relação com a comunidade nacional deveria ocorrer através da *interação*, (da troca de conhecimentos), e não da *integração* (negação, invisibilização ou anulação de outros saberes). Nas palavras de Marcos Terena, liderança da comunidade *Xané* e um dos presidentes da UNIR nos anos 1980,

Quando pudermos considerar o passado dos povos indígenas com seus métodos de sobrevivência e suas experiências como orientação para melhorar o futuro do índio, saberemos então que os caminhos traçados de acordo com o pensamento do índio também estão voltados para o

sentimento de brasilidade e expressam preocupação com as coisas do Brasil.¹⁷⁵

Cabe-nos a observação de que o evento para o qual Lula havia sido convidado por Juruna e Olair, apesar de ser organizado para possibilitar o diálogo entre lideranças indígenas e entidades de apoio, acabou por se constituir como o primeiro encontro de lideranças indígenas em perspectiva nacional, reunindo um número expressivo de lideranças de várias partes do país, sendo por elas dirigido nos três dias que se seguiram. Marcos Terena, que por ocasião daquele evento havia sido escolhido para coordenar a diretoria da União das Nações Indígenas, se referiu ao encontro da seguinte maneira:

O pensamento organizador desse encontro, a princípio se baseava em reunir as entidades de apoio e os índios passíveis desse apoio. Entretanto, dada a forma como se conduzia a Fundação Nacional do Índio, sob a orientação do Coronel Nobre da Veiga, os índios se sentiram ultrajados em vários de seus direitos e se identificaram nos problemas, sintomas estes que os levaram a se sentir solidários uns com os outros: questões de saúde, de educação e principalmente as questões de demarcação de terras. Assim sendo, nada mais natural que este encontro se transformasse da noite para o dia em uma forma de organização indígena, dirigida e organizada pelos próprios índios, o que veio a acontecer dando mais ênfase e força ao pensamento de união, dando assim um verdadeiro sentido à organização até então existente no coração de todos os que ali se encontravam, a União das Nações Indígenas – UNIND.¹⁷⁶

As considerações feitas por estas lideranças e o contexto de discussão sobre a questão da *emancipação* evidenciam um ponto importante: os povos indígenas precisavam desenvolver *ações* que lhes permitissem dialogar com a sociedade nacional a partir da própria lógica nela existente. Ou seja, empreender processos de *etnogêneses* que lhes garantissem suas sobrevivências enquanto povos culturalmente diferenciados.

A *emergência política*, nestes termos, apresentou-se como uma alternativa oportuna naquela conjuntura. Os povos indígenas tiveram a seu favor uma série de mecanismos que utilizaram para potencializar suas *ações*. Organizações pró-indígenas, mídias impressas e televisivas, bem como articulações que conectavam diferentes povos certamente fizeram a diferença. A *integração* foi entendida pelos povos indígenas em seus próprios termos. A experiência adquirida por algumas lideranças políticas que

¹⁷⁵ TERENA, Marcos. União das Nações Indígenas. Brasília, 17 de novembro de 1981. Cf. ÍNDIOS: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio. Nº 3, São Paulo, 1982, p. 3. Disponível em: <https://cpisp.org.br/publicacao/indios-direitos-historicos/>; Acesso em: 12 dez. 2017.

¹⁷⁶ TERENA, Marcos. União das Nações Indígenas. Brasília, 17 de novembro de 1981. Cf. ÍNDIOS: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio. Nº 3, São Paulo, 1982, p. 3. Disponível em: <https://cpisp.org.br/publicacao/indios-direitos-historicos/>; Acesso em: 12 dez. 2017.

emergiram nesse cenário lhes possibilitou a apropriação de certos conhecimentos que lhes permitiram iniciar as *emergências políticas* na sociedade brasileira.

O contexto que envolveu a disputa pelo reconhecimento da *diversidade e diferença* de povos existentes no país, era de crítica geral ao Regime Civil-Militar. Diferentes movimentos sociais, tais como o Movimento Estudantil, reivindicavam liberdade política, direitos sociais e trabalhistas, liberdade de gênero, de expressão, dentre outros.¹⁷⁷ Em perspectiva nacional, o país passava por intensas agitações políticas e sociais. Democracia, cidadania e direitos humanos foram temas de primeira ordem nas agendas dos movimentos sociais. Nos anos 1980, a luta pela *abertura política* e o *projeto de distensão*, que tomou forma devido às contradições ideológicas no interior das Forças Armadas, foram acompanhados por intensas manifestações para a criação de uma constituição de caráter democrático.¹⁷⁸ Os movimentos indígenas não estiveram alheios a essas mudanças tendo, inclusive, dimensionado a compreensão sobre *cidadania e direitos sociais* no Brasil.¹⁷⁹

Dessa forma, é possível observar que o *I Encontro de Advogados da FUNAI*, ocorrido três meses após o *Encontro de Nações Indígenas*, desenvolvido em abril daquele ano, parece ter se conformado como uma resposta ao estímulo empreendido

¹⁷⁷ SEVILLANO, Daniel Cantinelli. Somos os filhos da revolução: estudantes, movimentos sociais, juventude e o fim do regime militar (1977-1985). Dissertação de Mestrado em História Social apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30042010-130523/en.php>; Acesso em: 24 set. 2022.

¹⁷⁸ De acordo com Márcia Pereira da Silva, o projeto de distensão pode ser caracterizado pelo conjunto de estratégias moldadas pelas Forças Armadas para dimensionar o processo de abertura política no Brasil dos anos 1980, sendo pautado em objetivos políticos e militares. Ainda de acordo com a autora, “[...] As Forças Armadas estavam divididas entre o setor castelista, que concebeu e comandou a distensão, e a conhecida linha dura oposta ao projeto, grupo contra o qual os primeiros empreenderam certa ação de controle e punição para propiciar a abertura política [...]. No primeiro momento, a distensão foi concebida como saída para a crise em que se encontrava mergulhada a corporação militar. Tal crise foi o resultado de divergências internas acerca de como deveriam ser tratados os movimentos de esquerda. [...] embora seja inegável que a crise interna na composição do governo autoritário impactou decisivamente na abertura política, também não podemos desconsiderar a pressão social de setores populares e dos manifestantes de esquerda, incluindo a guerrilha armada urbana e rural, pela retomada da democracia no Brasil.” Dessa forma, a autora chama a atenção para o fato de que “[...] a crise interna e a externa que impulsionou a distensão abarcaram desde o acirramento de oposições sempre presentes no interior das Forças Armadas até o aumento de pressões oriundas da sociedade em geral (incluindo os setores que apoiaram os governos militares e os que se opuseram a eles) pela retomada de participação política, passando por questões econômicas com o fim do chamado ‘milagre brasileiro’”. Cf. SILVA, Márcia Pereira da. Autoritarismo, abertura política e movimentos sociais: uma contribuição ao debate sobre as possibilidades e os limites da Democracia no Brasil Contemporâneo. Revista FSA, v. 11, n. 1, p. 242-254, jan./mar. 2014, p. 245 e 252. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/334>; Acesso em: 24 set. 2022.

¹⁷⁹ FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos à uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. Estudos Históricos, v. 31, n. 63, Rio de Janeiro, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/cdt6PLVVgWPMnvGRxNjvMg/?lang=pt#>; Acesso em: 25 set. 2022.

pela emergente articulação dos povos indígenas em caráter nacional. Diferente do que apontava a matéria pela qual iniciamos esta discussão, os indígenas em maior nível de contato com a comunidade nacional não estiveram apenas absorvendo dela os privilégios que a mesma proporcionava. As fontes nos levam a crer que muitas lideranças indígenas estavam, na verdade, se articulando através de assembleias, associações e organizações indígenas e pró-indígenas que lhes possibilitassem a ascensão política necessária à reivindicação, conquista e manutenção de direitos. O tema das associações e organizações indígenas será aprofundado no terceiro capítulo.

Considerações pontuais

Conforme foi possível observar, ao longo dos anos 1970 e 1980, a *questão indígena* acabou por se constituir como centro de uma discussão em torno do Estatuto do Índio e dos direitos a que estes deveriam ter acesso. Os discursos relacionados ao tema foram apresentados de modo a dar conta de entender que a legislação indigenista vigente não dava conta de resolver a questão da emancipação e o *futuro da questão indígena*, levando as discussões para o âmbito jurídico, diante do qual, os povos indígenas e certa parcela da sociedade civil se posicionaram de forma crítica e contundente. O que parece ter ocorrido nesse momento de intensos debates foi que cada grupo, entre indígenas e não indígenas concebia, à sua maneira, interpretações para os binômios *tutelado/emancipado* e *integrado/não integrado*. Tais interpretações dialogavam com os interesses em jogo, expressando representações distintas sobre ser indígena no Brasil Contemporâneo.

A questão subjacente às discussões, aquela que motivou os advogados da FUNAI reunidos naquele evento de 1981, foi a *tese da incapacidade* de sujeitos e coletivos étnicos se articularem politicamente em defesa de suas demandas. Para aqueles advogados, reconhecer o uso político da tutela, pelos índios, significaria constatar sua autonomia e sua agenda e, portanto, que a condição de indígenas, enquanto seres efêmeros, não contemplava a realidade testemunhada. Está claro, então, que para aqueles advogados e para muitos outros agentes, a condição de *tutela indígena* era incompatível com concepções de autonomia e com a atuação positiva em defesa de direitos, manifestadas por diferentes coletivos étnicos. A representação que compartilhavam acerca dos indígenas não se coadunava com aqueles protagonistas que se articulavam politicamente. Dessa forma, se opunham às políticas formuladas em

benefício dos povos indígenas ao tempo em que estes lutavam abertamente pela manutenção de um estatuto no qual reconheciam vantagens contextuais.

A *representação* compartilhada por uma parte dos sujeitos envolvidos considera alguns atributos como estranhos à condição indígena. Agir de modo autônomo, pretender interferir na gestão de políticas públicas e considerar-se sujeito de direitos estava (e ainda está) entre os atributos considerados incompatíveis com a condição indígena. Daí o empenho dos advogados da FUNAI pela implementação de um forçoso *projeto de emancipação indígena compulsória* que se pautava em representações tradicionalmente projetadas de modo pejorativo sobre os povos indígenas. Ao mesmo tempo, as *iniciativas* de um sem número de lideranças indígenas, em perspectiva local, regional, nacional e mesmo internacional, provocava mudanças radicais no pensamento social brasileiro em relação ao *futuro da questão indígena*.

Esse empenho indigenista estatal concorre com outros interesses expressos pelo Ministro do Interior, segundo os quais, uma vez emancipados, os indígenas não seriam mais sujeitos de direitos diferenciados, especialmente àqueles relacionados aos territórios. As *representações*, então, fundamentaram-se em concepções sobre o *futuro da questão indígena* no contexto do desenvolvimentismo do Brasil – o Índio seria um entrave, a tutela sua fiança, retirar a tutela seria uma forma de eliminar, então, o entrave.

“Ame-o ou emancipe-o” reflete, nesse sentido, a discussão e os limites do debate em torno do Estatuto do Índio durante as décadas de 1970 e 1980. *Tutelados*, segundo o que estabelecia a legislação, esses povos estavam sujeitos a um conjunto de medidas que buscavam “protegê-los” em função da noção de *incapacidade*. A experiência vivida, todavia, contradizia as representações subjacentes. Através de suas ações, eles se mostraram capazes de articulação política em benefício próprio e de suas coletividades. Não obstante, foram contrários à *emancipação*. A discussão evidencia como entre *integração* e *emancipação*, os povos indígenas brasileiros traçaram os caminhos da *interação*. Decidiram pelo diálogo, em nível de igualdade, com os demais brasileiros.

O capítulo a seguir contextualiza alguns elementos que informam os processos de *emergências políticas e sociais* de povos indígenas no Brasil para que possamos refletir de que modo as mobilizações do período também agiram como *fenômenos educativos* da sociedade brasileira em termos de luta por direitos sociais e reconhecimento da *cidadania plena*, como parte do processo de *cidadanização* no país.

CAPÍTULO II

MOVIMENTOS INDÍGENAS E A CONSTITUCIONALIZAÇÃO DE DIREITOS: CIDADANIZAÇÃO E EMERGÊNCIAS SOCIAIS NOS ANOS 1980/1990

*[...] os povos indígenas do Brasil, por conta de muita luta, mobilização e pressão política, foram conquistando gradativamente o status político de cidadania brasileira, o que significa, na prática, a possibilidade de usufruírem dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros enquanto continuam adotando os seus modos próprios de viver, de pensar, de ser e de fazer. O alcance da cidadania significa para os índios uma faculdade ainda remota de dupla cidadania: indígena e brasileira ou planetária. [...] Do ponto de vista dos povos indígenas, a cidadania é desejada, pois necessitam do amparo das leis do país para reivindicar seus direitos à terra, à saúde, à educação, à cultura, à auto-sustentação, e outros direitos nos marcos do Estado Nacional. [...] Nesse sentido, podemos afirmar que a cidadania é um recurso apropriado pelos povos indígenas para garantir seu espaço de sobrevivência em meio à sociedade majoritária. [...] A cidadania brasileira e planetária tem para os povos indígenas um sentido de inclusão, de **apropriação** e de participação nas decisões que lhes dizem respeito, o que inclui obviamente os interesses coletivos do seu país e do mundo em que vivem.*

Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa.¹⁸⁰

Elementos iniciais

Nelson Maldonado-Torres observou que uma *atitude decolonial* “[...] encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”.¹⁸¹ Nesse sentido, propomos uma análise que se debruça sobre os movimentos indígenas ocorridos no Brasil de modo a identificar, conhecer e debater sobre algumas de suas características singulares e correlacionais. A ênfase nos processos sócio-políticos que possibilitaram o reconhecimento constitucional da *diversidade* e da *diferença* de povos em nosso país se torna elemento importante, no âmbito das reformas econômicas e neoliberais para refletirmos sobre a ampliação da

¹⁸⁰ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 87-90. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso: 19 fev 2022.

¹⁸¹ MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. Revista Sociedade e Estado. Vol. 31, nº 1, p. 75-97, 2017, p. 88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>; Acesso em: 19 jul. 2022. Uma excelente reflexão sobre a bibliografia que tem se desenvolvido sobre a questão decolonial na América Latina pode ser encontrada em BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>; Acesso em: 19 jul. 2022.

participação política de grupos sociais considerados incapazes de protagonizar a luta pelas demandas elementares de seus modos de vida.

Assim, o objetivo do capítulo é apresentar elementos que possibilitem reflexões sobre essas *emergências políticas e sociais de povos indígenas*, desencadeadas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, bem como apresentar algumas interpretações para compreendermos os sentidos dos *movimentos indígenas contemporâneos*. Para tanto, iniciaremos a partir dos eventos políticos ocorridos entre 1987 e 1988, para em seguida apontar caminhos ao entendimento de que, como desdobramento das *emergências políticas* de sujeitos e coletivos étnicos, ocorridas na década anterior, a Constituição, ao estabelecer o reconhecimento da *diversidade e diferença étnica*, fomentou as bases para a *emergência social* dos povos indígenas brasileiros, através do reconhecimento da *igualdade de direitos*.

O caminho percorrido para se chegar ao reconhecimento jurídico da *diversidade e diferença* se caracterizou por um sem número de manobras que reelaboraram certas representações e inverteram a lógica das relações colonialistas, levando algumas instituições e a legislação, especialmente, a operar em benefício da diversidade étnica, garantido o direito à terra e o acesso à saúde e educação nos termos indígenas. Dessa forma, a promulgação da Constituição de 1988 representa um acontecimento importante na história política do país e um divisor de águas na história indígena e do indigenismo, visto que o reconhecimento da *cidadania plena* aos sujeitos indígenas pôs em xeque o *discurso da incapacidade* do indígena, o qual vinham pautando *legislação indigenista* desde o início da colonização no Brasil.

Em 1º de fevereiro de 1987, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal se reuniram em Assembleia Nacional Constituinte (ANC) com, pelo menos, 559 representantes políticos da sociedade brasileira. Em meio ao processo de transição democrática, a ANC foi convocada como parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos conflitos, debates, negociações e impasses, foi promulgada a sétima Constituição Brasileira.¹⁸² Ao reconhecer os povos indígenas em suas *diversidades e diferenças*, a Constituição de 1988 amparou juridicamente a *emergência social* de todos os grupos étnicos existentes no país. Dessa forma, a *emergência política* pode ser

¹⁸² ASSEMBLÉIA Nacional Constituinte de 1987-88. Verbete. Acervo FGV/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88>; Acesso: 19 jul. 2022.

entendida como um conjunto de *iniciativas* no âmbito social, político e midiático que tomou forma no contexto do Regime Civil-Militar, enquanto a *emergência social* pode ser entendida enquanto o resultado de um conjunto de *iniciativas* que deram forma ao *reconhecimento jurídico da diversidade e diferença* de povos no Brasil. Tanto a *emergência política* quanto a *social* refletem, em termos históricos, a ineficiência de qualquer *tentativa de assimilação e integração* impetradas em direção aos povos indígenas no decorrer das relações de contato ocorridas na história do país.

A Assembleia Constituinte e a Constitucionalização dos Direitos Indígenas

Aquele foi um dia formidável para a História do País! Era o ano de 1988, especificamente o dia 22 de setembro. A sociedade brasileira já estava, há tempos, *atenada* nas discussões relacionadas à criação de uma Constituição que normatizasse os direitos e fundamentos daquele “novo”, mas incipiente regime democrático.

Pelos bares, restaurantes, aeroportos, praças, salões de beleza, nas esquinas, pelos campos, ou como se diz em certas localidades: – pelos rincões do Brasil! Pelas aldeias e comunidade ribeirinhas, pelos sertões... Diferentes espaços, pessoas das mais distintas situações econômicas, políticas e sociais debatiam, conectadas por uma discussão indispensável aos rumos políticos que impactariam na forma como os discursos sobre a ideia de *Estado Nacional*¹⁸³ se conformariam nos tempos vindouros.

Emblemático dia para os diferentes sujeitos sociais. Inesquecível para diferentes tipos políticos. Se a Carta Magna seria ou não respeitada, conforme os ditames nela indicados, isto tem a ver com os processos históricos fundamentados em conjunturas que não se poderia mensurar naquele momento. Muito menos hoje! A Constituição representava o resultado de calorosos debates, dentre eles, muitos embates em Plenária!

O texto constitucional, apesar das limitações conjunturais, refletia, em certo sentido, os anseios de diferentes setores da sociedade civil, reconhecendo, pelo menos em caráter jurídico, alguns dos direitos de diversos grupos sociais residentes em

¹⁸³ Para uma reflexão sobre o fenômeno do Nacionalismo e à emergência dos Estados Nacionais, assim como as ideias relacionadas à Consciência Nacional e Nacionalidade, conferir: ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducción de Eduardo L. Suárez. Fondo de Cultura Económica. México, D.F., 1993. Disponível em: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anderson_benedict_comunidades_imaginadas.pdf; Acesso em: 06 fev. 2017; ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/75948005/Nacao-e-Consciencia-Nacional-Atica-ANDERSON-B>; Acesso em: 05 dez. 2017. E CURTO, Diogo Ramada; JERÓNIMO, Miguel Bandeira e DOMINGOS, Nuno. *Nações e Nacionalismos (a teoria, a história, a moral)*. Tradução de Otacílio Nunes. In *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 24, n. 2, p. 33-58, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n2/v24n2a03>; Acesso em: 06 fev. 2017.

Território Nacional – ou, como se tem destacado em trabalhos recentes que tratam do *multiculturalismo* na América Latina, nos territórios do *Estado Plurinacional*.¹⁸⁴

De acordo com a afirmação do Líder do Partido da Frente Liberal (PFL/1985-2007 – partido de centro-direita), José Lourenço, “A nova Constituição [era] antes de tudo um retrato *fiel* do esforço e do embate das múltiplas forças e interesses [ali] representados”.¹⁸⁵ Foram 474 votos a favor, 15 contra e seis abstenções. Acrescente-se a esses números os 64 constituintes que não estiveram presentes na votação, dos quais 15 estariam na Bulgária, participando da Reunião Plenária da Interparlamentar Mundial.¹⁸⁶

Apesar da emblemática aprovação do texto constitucional, nem todos os presentes foram a favor da Carta. O Partido dos Trabalhadores, fundado em 1980 – partido de esquerda –, liderado pelo então Deputado Federal Luís Inácio Lula da Silva (SP), votaria contra os resultados alcançados pela Constituinte. Em discurso proferido por ocasião da promulgação da Constituição Brasileira, Lula declarava:

[...] Importante na política é que tenhamos espaço de liberdade para ser contra ou a favor. E o Partido dos Trabalhadores, por entender que a democracia é algo importante – ela foi conquistada na rua, ela foi conquistada nas lutas travadas pela sociedade brasileira –, vem aqui dizer que vai votar contra esse texto, exatamente porque entende que, mesmo havendo avanços na Constituinte, a essência do poder, a essência da propriedade privada, a essência do poder dos militares continua intacta nesta Constituinte. Ainda não foi desta vez que a

¹⁸⁴ Como exemplo de trabalho sobre o tema dos chamados Estados Plurinacionais, tomamos a recente Tese de Rosane Freire Lacerda, defendida em 2014, na UnB. A autora comenta que: “A tese trata da emergência do modelo plurinacional de Estado na América Latina a partir das demandas históricas dos povos indígenas. São demandas pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos políticos e jurídicos autodeterminados, no marco do Estado territorial moderno. O foco central está na importância e contribuição dos movimentos indígenas latino-americanos, em especial os da Bolívia, Equador e Brasil, para a construção de um modelo de Estado que desafie e supere as relações coloniais e eurocêntricas de poder e de conhecimento presentes no modelo de Estado-nação. [...] A hipótese é de que o Estado plurinacional, longe do simples reconhecimento da heterogeneidade e da concessão de direitos específicos, constitui um modelo cujas bases axiológicas e institucionais são construídas a partir da pluralidade de concepções éticas, jurídicas e políticas próprias das diversas identidades “nacionais”. No caso do Brasil, a hipótese é a de que apesar do reconhecimento da diversidade étnica e cultural expressa no art. 231 da CF/88, o modelo institucional de Estado continua uni-nacional e marcado pelas relações coloniais de poder”. Cf. LACERDA, Rosane Freire. “Volveré, y Seré Millones”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, [s.n.], 2014, p. 8. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a115f51f61ea34b531b20a586bb_43405; Acesso: 05 dez. 2017.

¹⁸⁵ PDS e PFL juram respeito à Carta. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 1. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201988&pesq=PDS%20e%20PFL%20juram%20respeito%20%C3%A0%20Carta; Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁸⁶ DOS 64 ausentes, 15 foram para a Europa. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201988&pesq=Dos%2064%20ausentes; Acesso em: 05 dez. 2017.

classe trabalhadora pôde ter uma Constituição efetivamente voltada para os seus interesses. Ainda não foi desta vez que a sociedade brasileira, a maioria dos marginalizados, vai ter uma Constituição em seu benefício [...].¹⁸⁷

O Partido Democrático Social (PDS/1980-1992 – partido de centro-direita), transfiguração do conhecido Aliança Renovadora Nacional (ARENA/1965-1980 – sustentáculo do Regime Civil-Militar), através de seu presidente, senador Jarbas Passarinho, seguia os interesses da maioria dos líderes de bancada contrariando as “minorias” e chegando a enfatizar que “Ninguém poderá arrogar-se o direito de insurgir-se contra ela”.¹⁸⁸

Foram 20 meses de trabalho, 912 votações em Plenária e mais de 65 mil emendas apreciadas. O Presidente da Constituinte e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/Fundado em 1980 – principal partido de oposição ao Regime Civil-Militar), Ulysses Guimarães, arrogava: “Chegamos, nós chegamos. Graças a Deus, à sociedade, aos constituintes e ao povo brasileiro. Chegamos!”. A nova Carta com 245 artigos no corpo permanente e 70 nas disposições transitórias, entraria em vigor no dia 5 de outubro de 1988. O então Senador e Presidente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB/Criado em 1988 – partido com ideologias centro-esquerdistas), Fernando Henrique Cardoso (FHC), pronunciava na tribuna:

[...] **Pela primeira vez na história do Brasil** e talvez do mundo, se **faz uma constituição com a colaboração direta da cidadania**. Recebemos milhões de assinaturas em emendas populares e o povo sentiu de perto o que é consciência dos nossos direitos; entendeu rapidamente que, sem liberdade, não há avanço social. O Congresso foi durante a Constituinte um grande ponto de encontro de empresários, sindicalistas, representantes de igrejas, **de nações indígenas**, professores e estudantes. Foi uma amostra de todo o Brasil que, tocado pela consciência de que era hora de mudar, veio e pressionou. Se mais não fizemos, foi porque mais não pudemos. Mas esta Constituinte despertará o país para que se organize, para que possamos avançar mais [...].¹⁸⁹

¹⁸⁷ DISCURSO do deputado federal de São Paulo Luís Inácio Lula da Silva, proferido na sessão de 22 de setembro de 1988, publicado no DANC de 23 de setembro de 1988, p. 14313-14314. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituinte19871988/pdf/Luiz%20Inacio%20%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>; Acesso em: 31 jan. 2017.

¹⁸⁸ NOVA Constituinte tem texto definitivo. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 2. Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=Constituinte%20tem%20texto%20definitivo; Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁸⁹ LÍDERES vão à tribuna para comemorar avanço da nova Constituição. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 4. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em:

Observe que FHC, ao reconhecer a participação de diferentes agentes sociais, inclusive indígenas, na construção da Carta de 1988, nos permite refletir sobre a conjuntura social do país naquele período. Os jornais da época publicaram centenas de matérias relacionadas à precariedade em que se encontrava a população brasileira.¹⁹⁰ Problemas na área da saúde, saneamento básico e educação estiveram entre os grandes problemas a se resolver. Os conflitos pela posse e usufruto da terra – historicamente parte da realidade dos contatos – estavam longe de uma solução pacífica.¹⁹¹

A questão é que a crescente circulação de ideias liberais de caráter internacional¹⁹² e a criação de partidos políticos, organizações e associações de caráter civil em âmbito local, regional e nacional, bem como as diferentes notícias sobre a possibilidade de abertura política que sangravam as rádios e jornais na década de 1980, parecem ter criado uma espécie de conscientização que se materializava através de

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=comemorar%20avan%C3%A7o%20da%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁹⁰ Pesquisas feitas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional têm permitido evidenciar uma parcela da conjuntura social pela qual o país passava no contexto de abertura política. Para conhecer a Plataforma, acesse o endereço: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx#>; Acesso em 06 fev. 2017.

¹⁹¹ Conferir, por exemplo, o trabalho de Seth Garfield intitulado *A luta indígena no coração do Brasil*, onde o autor procura abordar a questão da luta pela terra entre os Xavantes do Mato Grosso na segunda metade do século XX, ao mesmo tempo em que, na defesa de suas tradições, interagem com o Estado através de embates políticos e disputas ideológicas entre os anos 1937 e 1988. Nas palavras do autor, “A obra enfoca a luta desses índios que clamam pelo direito de possuir a terra e de permanecer Xavante”. Cf. GARFIELD, Seth. *A luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste e os índios Xavante (1937-1988)*. Tradução – Claudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Unesp, 2011.

Sobre a Questão Agrária no Brasil, é possível acessar o Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira. Neste portal há um acervo com pesquisas desenvolvidas desde 1985, além de centenas de fontes sobre o assunto. O Portal pode ser acessado a partir do endereço: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>; Acesso em: 06 fev. 2017.

¹⁹² Ricardo Verdum, em tese de doutoramento, apontou indícios sobre a contribuição de capital ideológico, humano e financeiro internacionais nos processos que concorreram para o fortalecimento e a emergência de movimentos relacionados ao empoderamento de minorias étnicas no cenário político brasileiro a partir dos anos 1980. Apesar de fazer uma análise do papel das instituições multilaterais e bilaterais de cooperação para o desenvolvimento na territorialização e desterritorialização das políticas indigenistas na América Latina, o autor nos permite verificar em que sentido as ideias de Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana se relacionam com os interesses de “inclusão dos grupos étnicos nas estratégias econômicas e político-organizacionais que vão sendo pensadas e executadas pelos operadores da ideologia do desenvolvimento”. Cf. VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do Indigenismo*. Tese de Doutorado apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC – UnB. Brasília/DF, [s.n.], 2006, p. 85. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2154/1/2006_Ricardo%20Verdum.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017. E VERDUM, Ricardo. *Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana*. In SILVA, Cristhian Teófilo da; LIMA, Antônio Carlos de Souza; BAINES, Stephen Grant (orgs.). *Problemáticas sociais para sociedades plurais: políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada*. São Paulo: Annablume, p. 13-25, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/14615095/Desenvolvimento_Etnodesenvolvimento_e_Integra%C3%A7%C3%A3o_Latino-Americana?auto=download; Acesso em: 5 dez. 2017.

mobilizações sociais voltadas ao processo de *cidadanização* das camadas menos favorecidas na sociedade brasileira. Nelas se destacavam os povos indígenas.¹⁹³

Ao analisar o conceito de *desenvolvimento participativo* nas ações do Estado e suas propostas para a Amazônia, Tânia Guimarães Ribeiro observou que conceitos como *desenvolvimento socioeconômico e desenvolvimento participativo* concorreram para a criação de políticas públicas voltadas ao atendimento, ainda que quase imperceptível, das necessidades de camadas menos favorecidas na região norte do país. Ribeiro constatou ainda que determinadas *políticas sociais* só puderam se desenvolver com o amparo da sociedade civil. Apesar de a autora não destacar o posicionamento contrário de muitos povos indígenas frente às políticas desenvolvimentistas para a região, é possível afirmar que desses projetos resultaram sempre grandes conflitos com muitas comunidades tradicionais, principalmente no que diz respeito aos indígenas.¹⁹⁴

Indicando um aspecto da efervescência política do período, Poliene Soares dos Santos Bicalho, ao analisar os movimentos indígenas no Brasil, ocorridos entre 1970 e 2009, observou que a luta pelo reconhecimento e a garantia dos direitos indígenas tornou-se mais evidente durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987. As articulações iniciadas pelos movimentos indígenas nos anos 1970 dimensionaram suas participações no texto constitucional. Bicalho ainda observou que

[...] o desfecho positivo desses trabalhos, quanto aos direitos indígenas, contribuiu para que a atuação destes povos como protagonistas de sua própria história se apresente na atualidade como especificidade do Movimento, experienciada em diferentes aspectos: organizações indígenas; representatividade das lideranças; elaboração de projetos e políticas públicas; diálogo mais direto com diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil, entre outros”.¹⁹⁵

¹⁹³ Nos permitimos considerar a segunda tese sobre movimentos sociais, apresentada por André Gunder Frank e Marta Fuentes. Os autores observaram que “os movimentos sociais demonstram muita variedade e mutabilidade, mas têm em comum a mobilização individual baseada num sentimento de moralidade e (in)justiça e num poder social baseado na mobilização social contra as privações (exclusões) e pela sobrevivência e identidade”. Cf. FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais. Tradução de Suely Bastos. Lua Nova. São Paulo; nº 17, junho/1989, p. 28-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a03n17.pdf>; Acesso em: 20 jan. 2017.

¹⁹⁴ RIBEIRO, Tânia Guimarães. O conceito de desenvolvimento participativo nas ações do Estado: uma proposta para a Amazônia. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ/IFCS; Rio de Janeiro [s.n.], 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp147541.pdf>; Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁹⁵ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, [s.n.], 2010, p. 11. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017.

Conforme apontado no discurso de FHC¹⁹⁶ e na tese de Bicalho¹⁹⁷, a representação indígena se fez atuante na formulação do texto Constitucional e mesmo antes da própria Constituinte, conforme indicado no primeiro capítulo deste texto.

Nos antecedentes da Assembleia Nacional Constituinte, em 1983, Mário Juruna, dos *Xavantes*, havia sido eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro com 31 mil votos através do Partido Democrático Trabalhista (PDT/Fundado em 1979 – partido de centro-esquerda). Juruna cumpriu mandato entre 1983 e 1987 e ficou conhecido por transitar pelos corredores da Câmara dos Deputados, atuando como importante articulador nas discussões relacionadas aos direitos indígenas frente à FUNAI, ao Congresso Nacional e à Assembleia Constituinte.

De acordo com o Portal de Notícias *Gazeta de Beirute*, o cacique Mário Juruna já era conhecido na década de 1970 por transitar pelos gabinetes da FUNAI, em Brasília, reivindicando a demarcação de terras para os índios da etnia *Xavante*.¹⁹⁸ De suas atividades políticas, Juruna é lembrado por raramente abrir mão de se utilizar de um gravador portátil que sempre carregava consigo para registrar, como ele mesmo afirmava, “tudo o que o branco diz”.¹⁹⁹

Mário Juruna afirmava que, na maioria das vezes, as autoridades políticas não cumpriam com as promessas feitas. Em 1983, juntamente com Antônio Hohlfeldt e Assis Hoffmann, Juruna publicou o livro intitulado: “*O gravador do Juruna*”, uma espécie de biografia política na qual listava várias promessas feitas e, muitas vezes, não cumpridas pelos dirigentes da FUNAI e por políticos aos povos indígenas. Naquele mesmo ano, ao discursar para o Congresso Nacional declarava:

Na minha tribo, como já disse, o cacique, a autoridade máxima, é o responsável pelo bem-estar do seu povo. No meu país, com tantas

¹⁹⁶ LÍDERES vão à tribuna para comemorar avanço da nova Constituição. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 4. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=comemorar%20avan%C3%A7o%20da%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o; Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁹⁷ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, [s.n.], 2010, p. 11. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolienesSoaresdosSantosBicalho.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017.

¹⁹⁸ CACIQUE Mário Juruna Deputado Federal. *Gazeta de Beirute*, ago. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadebeirute.com/2013/08/cacique-mario-juruna-deputado-federal.html>; Ac.: 06 fev. 2017.

¹⁹⁹ JURUNA, um gravador na mão em defesa da causa indígena. *Jornal O Globo*. Matéria Publicada na Revista Época. n. 217, 18 jul. 2002. Disponível: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG49129-6014,00-JURUNA+UM+GRAVADOR+NA+MAO+EM+DEFESA+DA+CAUSA+INDIGENA.html>; Acesso em: 06 fev. 2017.

riquezas, com tanta terra, e o que vemos, no entanto? Meia dúzia passando bem e o resto na mais absoluta miséria. No meu ponto de vista, os governantes são responsáveis pelo bem-estar de todos. Quando chegam ao meu gabinete centenas de pessoas privadas do mínimo necessário para sua sobrevivência, o que posso deduzir é simples e óbvio: existem pessoas tirando dos outros não só a sua comida e seu conforto, muito mais que isso, tirando seu direito supremo de poder viver dignamente.²⁰⁰



Figura 5 – CRUZ, Beth. Mário Juruna discursa no Plenário da Câmara. Acervo do Instituto Socioambiental, 2022. disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/juruna-devolveu-a-grana-do-maluf>; Acesso em: 28 mar. 2022.

As palavras de Juruna ecoavam de modo audacioso em direção ao Estado e seu representante mais imediato junto aos povos indígenas, a FUNAI. Numa dessas ocasiões, Juruna declarou publicamente sua opinião sobre muitos dos servidores lotados no órgão indigenista. Em suas palavras,

Fica todo mundo trabalhando aí na Funai, ganhando dinheiro para dizer que está cuidando do índio. Não é verdade. Eles não gostam de receber índio, gritam com a gente quando a gente vai ver os nossos direitos. Eles têm que pensar que no dia em que os índios se acabarem, eles não têm mais emprego. Esse dinheiro que eles ganham, é dinheiro dos índios. Eles só trabalham porque tem índio. Eles se aproveitam disso, tem carro, casa boa. O que é que o índio tem? Nada, eu não tenho nada.²⁰¹

Enquanto isso, alguns periódicos da época publicaram matérias procurando ridicularizar a atuação política de lideranças indígenas como Mário Juruna. O Jornal

²⁰⁰ Brasil. Anexo ao discurso do Deputado Mário Juruna. Diário Oficial do Congresso Nacional (Seção 1), Brasília, Terça-Feira, 1º de novembro de 1983, p. 11.844. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=17419&Pesq=plurinacional>; Acesso em: 04 mar. 2018.

²⁰¹ JURUNA, Mário. Os índios vão à luta. Editora Marco Zero Ltda. P. 53-54. Apud. JURUNA, Mário; HOHLFELDT, Antônio; HOFFMANN, Assis. O gravador do Juruna. SP: Mercado Aberto, 1982, p. 37.

Diário do Pará, na edição de 28 de novembro de 1988, de forma satírica, publicou uma anedota, sobre as andanças de Juruna pelo Congresso Nacional, da seguinte maneira:

O cacique Mário Juruna foi à Brasília há dias. No Congresso, foi à Secretaria e pediu “200 constituintes”. Ninguém entendeu nada e Juruna queria porque queria. Depois de muita conversa, descobriu-se que ele queria 200 exemplares da nova Constituição.²⁰²

Apesar do tom de sarcasmo do colunista, o tema da anedota nos chama a atenção. Se o evento descrito pelo brincante ocorreu ou não o que nos interessa é a relação entre o objeto (a Constituição) e o sujeito (a liderança política Mário Juruna). De acordo com o *Memorial da Democracia* (Museu virtual produzido pelo *Instituto Lula*), “O maior legado de Juruna no Legislativo foi a criação da Comissão Permanente do Índio – um dos embriões da atual Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados”.²⁰³ Tal Comissão foi a base das discussões desenvolvidas nos processos que condicionaram as manifestações pela oficialização dos direitos indígenas no texto constitucional de 1988. A Comissão Permanente do Índio também representou o reconhecimento formal da necessidade de se discutir e institucionalizar *políticas sociais* voltadas à manutenção dos direitos das minorias étnicas.²⁰⁴

Ressalta-se, por esta ocasião, que Mário Juruna refletia os anseios de grupos étnicos que emergiram politicamente no contexto da segunda metade do século XX. Nos anos 1980, *democracia*, *cidadania* e *direitos humanos* foram temas de primeira ordem nas agendas dos movimentos sociais. Para além das especificidades étnicas de suas articulações, os povos indígenas não estiveram alheios às mudanças políticas e nem ao contexto social no qual se manifestaram, reivindicando a igualdade de direitos.

²⁰² BATALHA Semanal. Jornal Diário do Pará. Belém, Segunda-Feira, 28 de Novembro de 1988. Ano VI, Nº 1.955, p. D-7. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=Segunda-Feira.%2028%20de%20Novembro%20de%201988>; Acesso em: 05 dez. 2017.

²⁰³ 2 de fevereiro de 1983: Juruna, 1º deputado índio, toma posse – Eleito pelo PDT do Rio, o líder Xavante criou a Comissão do Índio na Câmara. Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/juruna-1-deputado-indio-toma-posse>; Acesso em: 31 jan. 2017.

²⁰⁴ De acordo com o Portal da Câmara dos Deputados, as atribuições constitucionais e regimentais da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) são: “receber, avaliar e investigar denúncias de violações de direitos humanos; discutir e votar propostas legislativas relativas à sua área temática; fiscalizar e acompanhar a execução de programas governamentais do setor; colaborar com entidades não governamentais; realizar pesquisas e estudos relativos à situação dos direitos humanos no Brasil e no mundo, inclusive para efeito de divulgação pública e fornecimento de subsídios para as demais Comissões da Casa; além de cuidar dos assuntos referentes às minorias étnicas e sociais, especialmente aos índios e às comunidades indígenas, a preservação e proteção das culturas populares e étnicas do País”. Cf. COMISSÃO de Direitos Humanos e Minorias – CDHM: Histórico e atribuições. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/conheca-a-comissao>; Acesso em: 06 fev. 2017.

Conforme observou o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro em emblemática entrevista concedida ao Instituto Socioambiental (ISA), através do Projeto *Povos Indígenas no Brasil*, a qual resultou no artigo intitulado “*No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é*”, publicada na Coleção *Povos Indígenas no Brasil*, edição 2001/2005, a atrapalhada política empreendida no Regime Civil-Militar em direção à *emancipação compulsória* dos povos indígenas, resultou na evidência desses sujeitos no cenário nacional brasileiro.²⁰⁵ Se a intenção era retirar da tutela do Estado a responsabilidade pela defesa dos direitos indígenas, o que resultou dessas agitações jurídicas e sociais malogradas foi, justamente, uma reação de caráter social, epistemológico e político em direção ao Estado, contradizendo suas ações no que dizia respeito ao lugar dos sujeitos indígenas na sociedade brasileira.

Conforme apontou Viveiros de Castro, pelo menos dois fenômenos resultaram desses processos. O primeiro deles foi o surgimento de diversos projetos pró-indígena em forma de associações e organizações não estatais. Como por exemplo, as Comissões Pró-Índio, as ANAI's (Associação Nacional de Ação Indigenista), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o Projeto Povos Indígenas no Brasil (PIB), o qual esteve na origem do Instituto Socioambiental (ISA). O segundo foi que, em reação às propostas emancipacionistas compulsórias que tomaram fôlego nos anos 1970 e 1980, surgiram as chamadas “*etnias emergentes*” como resposta contrária às expectativas do Estado.²⁰⁶

Desse modo, as organizações e associações pró-indígenas passaram a se constituir em possibilidades de ampliação das redes de conexões entre grupos indígenas estabelecidos em diferentes regiões do país. Conforme aponta Bicalho, a partir da década de 1970, vários encontros denominados de *Assembleias Indígenas* passaram a acontecer em todo o país. A cada assembleia, os povos indígenas fortaleciam suas articulações, conformando um longo processo que condicionaria de modo significativo os rumos que seriam tomados daqueles encontros em diante.²⁰⁷ Primeiro em caráter

²⁰⁵ CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Povos indígenas no Brasil (2001/2005), p. 41-49, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁰⁶ CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Povos indígenas no Brasil (2001/2005), p. 41-49, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁰⁷ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, [s.n.], 2010, p. 152-154. Disponível em:

local e regional, depois em caráter nacional e internacional diversos encontros foram articulados. Essas *iniciativas políticas* são informantes dos *movimentos indígenas contemporâneos*, sobre os quais apresentamos algumas considerações a seguir.

Movimentos sociais indígenas no Brasil Contemporâneo

Ao analisar as principais características dos *movimentos sociais*, Wanderley Gunder Frank e Marta Fuentes defenderam, em excelente ensaio, dez teses sobre tais *agências sociais*. Dentre as teses apresentadas, a décima dizia respeito à ideia de que os movimentos sociais contemporâneos “servem para ampliar, aprofundar e até mesmo para redefinir a democracia tradicional do Estado político e a democracia econômica para uma democracia civil numa sociedade civil”.²⁰⁸ Os autores observaram que tal processo decorre da participação dos movimentos sociais na ampliação e redefinição da *democracia participativa*.

Em outros termos, Frank e Fuentes, considerando que na tradição da prática burguesa e mesmo socialista o aspecto primordial de suas atividades diz respeito à formação do Estado e do poder, defenderam que só é possível desenvolver políticas democráticas se houver forte pressão da comunidade civil perante o Estado. Porém, mesmo quando tal pressão é exercida, forças econômicas e políticas mundiais que estão fora de seu controle debilitam o Estado a partir de fora e tendem a criar barreiras que dificultam o desenvolvimento de *políticas sociais* voltadas ao atendimento das demandas dos *cidadãos* no interior do próprio Estado.²⁰⁹

Outro problema, característico da burocracia estatal, seria o trato inadequado das múltiplas preocupações sociais, culturais e individuais da sociedade civil e de seus cidadãos, já que os detentores do poder político tendem a canalizar suas forças para a consolidação do Estado e do poder. Tal problema, de acordo com Frank e Fuentes, se torna mais evidente em períodos de crises econômicas e políticas, levando a constatação de que as regras estabelecidas no jogo político refletem a ineficiência do Estado no trato com as questões sociais. As reflexões apresentadas por Frank e Fuentes se relacionam ao contexto de crise política e social que caracterizou o Regime Civil-Militar no Brasil.

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017.

²⁰⁸ FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais. Tradução de Suely Bastos. Lua Nova. São Paulo; n° 17, p. 28-48, 1989, p. 20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a03n17.pdf>; Acesso em: 20 jan. 2017.

²⁰⁹ FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais. Tradução de Suely Bastos. Lua Nova. São Paulo; n° 17, p. 28-48, 1989, p. 46-47. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a03n17.pdf>; Acesso em: 20 jan. 2017.

Para Alberto Melucci, os movimentos sociais e os movimentos étnicos contemporâneos atuam de modo particular em relação aos movimentos de períodos anteriores. Pois indicam um processo alternativo, onde o âmbito político e econômico abre espaço para ações coletivas que demandam mudanças nas estruturas de uma sociedade onde diferentes grupos étnicos interagem, reivindicando transformações e estabelecendo acordos para o bem-estar social dos componentes daquela sociedade.²¹⁰

Foi nesse sentido que Wanderley Guilherme dos Santos, ao desenvolver uma análise relacionada às *políticas sociais* no Brasil, enfatizou as ideias de *cidadania* e *justiça* que decorrem das lutas por criação de *políticas sociais* com base na análise de determinadas conjunturas políticas. Considerando as observações do analista político, Virgílio Santa Rosa, Santos observou que

[...] a desordem é criadora porque torna manifesto os problemas, as tensões e insatisfações e outros ingredientes latentes do mundo social. Assim, uma situação de crise pode constituir importante fonte de mudança nas decisões da elite, não obstante baixa taxa de renovação, na medida em que estimula o surgimento de comportamentos inovadores, por um lado, e, por outro, traz à luz aspectos insuspeitos do mundo exterior à própria elite.²¹¹

Considerando as observações de Santos, no que concerne à força das organizações pela pressão que exercem frente ao Estado e, defendendo a ideia de que as demandas sociais apenas se encaminham para a construção de políticas sociais quando existem associações de representação civil que pressionam pela criação de tais políticas, podemos considerar que se houve reconhecimento constitucional dos direitos indígenas, foi porque havia a articulação desses grupos em forma de associações e organizações fortes que pressionaram o Estado, reivindicando o reconhecimento de suas *diferenças*, a *cidadania plena*²¹² e *políticas sociais* voltadas para suas necessidades diferenciadas.²¹³

²¹⁰ MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? Tradução de Suely Bastos. Lua Nova, São Paulo, vol. 1, nº 17, p. 49-66, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/g4ySjtRNsbjW73tXTR4VNNs/?lang=pt>; Acesso em: 30 mar. 2022.

²¹¹ SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Campos, [1979] 1987, p. 55.

²¹² A partir de uma análise sobre a noção de cidadania, presente nas cartas constitucionais de cinco países latino-americanos (Argentina, Brasil, Bolívia, Paraguai e Uruguai), Jane Felipe Beltrão e Assis da Costa Oliveira observaram que a noção de cidadania plena para indígenas “estaria, em tese, efetivada pela reunião de garantias constitucionais de proteção e promoção da diversidade cultural, autonomia política e pluralismo político”. No entanto, tais concepções enfrentam fortes obstáculos diante de dilemas jurídicos, políticos, econômicos e sociais no contexto pós-colonialista. Cf. BELTRÃO, Jane Felipe; DA COSTA OLIVEIRA, Assis. Povos indígenas e cidadania: "inscrições" constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina. Revista de Antropologia, p. 715-744, 2010, p. 720. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ra/article/viewFile/37388/40421>; Acesso em: 13 dez. 2017. No caso

O modo pelo qual grupos indígenas lutaram pela *cidadania plena*, como forma de acesso às *políticas sociais* que considerassem suas *especificidades* e *diferenças*, concorreu para um importante avanço em direção ao entendimento de que temas como *cidadania* e *políticas sociais* devem estar em sincronia com os *direitos democráticos*.

Se até os anos 1970 as *políticas sociais* foram consideradas pelo próprio Estado e pela sociedade brasileira como uma *concessão* para os cidadãos, o que ocorre a partir das *emergências políticas* dos movimentos indígenas é uma modificação do modo como a sociedade lida com as demandas essenciais ao bem-estar social. A questão é que ao reivindicar o reconhecimento da *cidadania plena*, os povos indígenas não queriam apenas ser considerados *cidadãos brasileiros*, mas fundamentar suas reivindicações pela criação de *políticas sociais* que atendessem suas demandas. Os movimentos indígenas foram *agentes* importantes para a renovação no modo pelo qual as relações entre Estado e *políticas sociais* foram, até então, pensadas. Assim, as *políticas sociais* passaram a ser entendidas como uma *responsabilidade* e não *concessão* do Estado.

As *agências indígenas* levaram a comunidade brasileira ao entendimento de que *políticas sociais* deveriam ser entendidas enquanto *direitos dos cidadãos* e uma *responsabilidade do Estado*. Em longo prazo, a articulação dos movimentos indígenas em defesa de políticas sociais específicas, concorreu para uma transformação na mentalidade política de milhares de brasileiros que, articulados em diferentes tipos e categorias sociais, passaram a reivindicar *políticas sociais* com base na ideia de que estas deveriam ser consideradas como direito dos *cidadãos*, não devendo ser entendidas como concessões do *Estado*, mas sua responsabilidade.

No caso dos povos indígenas, a luta pela *cidadanização* foi importante para evidenciar um agente social que exercia ações de *cidadania* (através das *agências políticas*) sem o direito a ela. Conforme indicado, o exercício da *cidadania* parece ter se constituído como uma constante nos movimentos indígenas antes mesmo do reconhecimento constitucional de suas *diferenças*. Apesar de, nos últimos anos, especialmente a partir de 2015, termos visto a instalação de uma crise política que evidencia os limites e possibilidades do modelo de *democracia representativa* existente no país, os processos que tomaram forma nos anos 1970 e 1980 concorreram para a

específico brasileiro, os processos históricos desenvolvidos na segunda metade do século XX, constituem um caso particular sobre as emergências políticas dos povos indígenas e suas conseqüentes emergências sociais, especialmente a partir dos anos 1988, quando a Constituição Brasileira reconheceu a diversidade de povos existentes em território nacional e a necessidade de defesa de suas diferenças sócio-históricas.

²¹³ A existência e atuação de tais grupos pode ser percebida nas análises desenvolvidas no Capítulo I.

criação das bases democráticas que sustentam a concepção de democracia no Brasil. Aqui, as *agências indígenas* foram exemplares e educativas da sociedade brasileira.²¹⁴

De modo semelhante, o reconhecimento jurídico de alguns territórios indígenas, processo que tomou força a partir da década de 1990, só foi possível graças a uma pressão constante das organizações indígenas. Em outros termos, não bastou aos indígenas apenas o reconhecimento de seus direitos através da criação de uma legislação. Por conta dessas e de outras características, os movimentos indígenas que alcançaram o âmbito político parecem se diferenciar de outros movimentos sociais que emergiram na segunda metade do século XX. Tais diferenciações decorrem das características particulares que conformaram suas articulações políticas. Os processos de *etnogêneses* parecem elucidativos dessas especificidades.

Nestes termos, é preciso considerar que os movimentos indígenas apresentam características *anticolonialistas* e, por isso, devem ser analisados como *movimentos étnicos decoloniais*. Ao reivindicar direitos pelo reconhecimento da *diversidade e diferença*, em detrimento de projetos assimilacionistas empreendidos pelo Estado, os movimentos indígenas contemporâneos trouxeram à tona seu caráter profundamente *decolonial*, apresentando demandas por saúde e educação específicas e diferenciadas que atendessem a diversidade de suas culturas. Além disso, conforme indicado por Daniel Munduruku, atuaram estrategicamente na problematização dos estereótipos engendrados na sociedade brasileira ao longo do processo histórico, pondo em questionamento as imagens que os representavam enquanto sujeitos atrasados, selvagens, canibais, pobres, como entrave ao desenvolvimento, enquanto sociedades fadadas à extinção, enquanto seres efêmeros, dentre outros.²¹⁵

Ressaltamos que se deve ter em mente que os processos de emergência dos movimentos indígenas ocorreram em dois sentidos: o primeiro deles se fundamenta no fortalecimento étnico em perspectiva interna e no fortalecimento de cada grupo; o segundo é o movimento que se relaciona a luta dessas organizações frente ao poder político. Nesses movimentos, há ainda a articulação desses grupos étnicos entre si e a

²¹⁴ Para Daniel Munduruku, o movimento indígena “educou após ser educado”, dessa forma o autor observa que “a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional”. Cf. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 222.

²¹⁵ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

articulação dos próprios sujeitos indígenas, frente às suas comunidades e à sociedade brasileira. Apesar das características que informam os movimentos indígenas contemporâneos, isso não significa que as *iniciativas indígenas* tomaram forma somente a partir da segunda metade do século XX.

Tais características fazem parte do longo processo histórico do contato entre grupos indígenas e não indígenas. Por esta razão, cabe aqui a observação de que, durante toda a história do Brasil, os indígenas resistiram como puderam ao genocídio, etnocídio e assimilação de suas tradições culturais. A cada conquista, novas formas de opressão foram criadas para extinguir suas existências. Considerando as especificidades de cada momento histórico, parece-nos que, pelo menos, duas características estiveram sempre presentes na relação entre índios e não índios. A primeira delas seria a relação desigual que se estabeleceu entre povos indígenas e comunidade não indígena. A segunda é, fundamentalmente, o caráter conflituoso dessas relações.²¹⁶ Por outro lado, “toda e qualquer forma de dominação e opressão traz em si, inevitavelmente, o germe da resistência por parte dos oprimidos”.²¹⁷ E os povos indígenas não estiveram alheios ou bestializados nesses processos.

Michel de Certeau, ao comentar sobre as estratégias de subjugação, empreendidas sobre os povos indígenas no contexto da colonização espanhola na América, observou que estes “[...] as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”.²¹⁸ Os procedimentos que conformaram essas relações foram durante muito tempo, e ainda hoje o são, mascaradas por

²¹⁶ Ler por exemplo, BAETA NEVES, Luís Felipe. O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1978; FARAGE, Nádia. As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Paz e Terra, 1991; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1992, p. 18. MONTEIRO, John Manoel. Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência: Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Antropologia, Campinas-São Paulo, ago. 2001; SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2ª edição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002; FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). A Amazônia colonial (1616-1798). Ed. Metro Cúbico, 1994; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013; COELHO, Mauro Cezar. Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo-SP: Editora Livraria da Física, 2016; FERNANDES, Fernando Roque. O teatro da guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

²¹⁷ FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). A Amazônia Colonial (1616-1798). Metro Cúbico, 1994, p. 64.

²¹⁸ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 39.

representações que sutilmente naturalizam a condição marginalizada na qual muitos povos indígenas se encontram na estrutura da sociedade contemporânea.

É por conta disso que consideramos insuficiente qualquer representação que se proponha a justificar o lugar periférico dos povos indígenas na sociedade ou que intencione mascarar as injustiças cometidas contra esses povos. Pois, apesar da opressão, estes sempre resistiram, inclusive, tomaram iniciativas, criando inúmeras estratégias de sobrevivência frente às forças que lhes impunham o apagamento e a descaracterização étnica. Nesse sentido, suas ações evidenciam o protagonismo desses povos na contemporaneidade. Ao refletir sobre a historicidade das *assembleias indígenas*, enquanto estratégias políticas, o tópico seguinte versará sobre evidências de que os grupos étnicos são *protagonistas* e capazes de definir os rumos de qualquer política que os afete e tenha como objeto o *futuro da questão indígena* no Brasil.

A Constitucionalização de direitos e a luta pela educação escolar indígena

Conforme apontou Rosa Helena Dias da Silva, a década de 1980 foi marcada por lutas concretas de recuperação e reconstrução de territórios e identidades indígenas. Como exemplo dessas mobilizações no âmbito educacional, a autora analisou o *internato/escola*²¹⁹ de São José de Surumu, ligado à Igreja Católica e implementado nos anos 1940, em Roraima, para educar crianças e jovens das etnias Macuxi e Wapixana. A escola havia sido criada com objetivos ligados à *integração e assimilação* de sujeitos indígenas através da catequese e formação profissional voltada para o trabalho. Silva observou que a política educacional oficial da época era de que a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para “transformar o índio em não índio, consumando o processo de integração definitiva daqueles que já eram considerados simplesmente “caboclos” aos olhos da sociedade brasileira, capitalista e ocidental”.²²⁰ Fechado nos anos 1970, por consequência das mudanças de paradigmas na relação entre os povos

²¹⁹ Irma Rizzini observou que “[...] Nas primeiras décadas republicanas, os governos da região delegaram a educação de meninos e meninas das aldeias aos missionários, quando vários internatos indígenas foram criados por ordens religiosas, nas áreas habitadas por índios do Pará, Amazonas, [Roraima], Maranhão, Piauí, Ceará e Mato Grosso. De certa forma, a antiga experiência jesuítica dos colégios indígenas é resgatada, contudo, inserida nas exigências da nacionalidade e nos propósitos do governo republicano de ampliar e proteger fronteiras e colonizar territórios controlados por grupos indígenas”. Cf. RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 165.

²²⁰ SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em Movimento: trajetória de uma política indígena de educação. Cadernos de Pesquisa, nº III, p. 31-45, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=pt&tlng=pt; Acesso em: 19 abr. 2021.

indígenas e os missionários, Surumu ressurgia nos anos 1980 com base em propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas.

Em 1985, as lideranças indígenas de Roraima decidiram dar novos significados para aquele internato/escola criando o Projeto “Uma escola Indígena em Surumu”. A ideia era pensar um novo modelo de escola que se constituísse em “Centro de Irradiação da Cultura Indígena” e num espaço onde fosse possível “formar professores indígenas para atuarem dentro das malocas, desenvolvendo uma ação educativa de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, bem como propiciar um crescimento da comunidade no seu contexto cultural”. Por sua importância, o projeto acabou por se materializar como espaço de assembleias, cursos de formação de professores e lugar de desenvolvimento de encontros do Conselho Indígena de Roraima (CIR)²²¹. Além disso, o Projeto Surumu se transformou em espaço de formação de lideranças indígenas e modelo para outros projetos educacionais.²²² Essas primeiras iniciativas sobre a situação da educação escolar entre os indígenas daquela região, tiveram como desdobramento a criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), em 1990, tendo como principal objetivo a defesa das reivindicações indígenas pela criação de uma educação escolar mais conectada com suas especificidades.²²³

No Amazonas, o movimento iniciado pelos professores indígenas Ticuna, do Alto Solimões, ocorria em termos semelhantes. De acordo com Paulo Roberto Abreu Bruno, em 1983, cinquenta e três professores Ticuna haviam se reunido em assembleia, na aldeia Santa Inês, no município de São Paulo de Olivença, para discutir temas relativos ao pagamento de salários, contratações e assinaturas de carteiras de trabalho, assim como o estabelecimento de possíveis convênios com a FUNAI e as prefeituras municipais, de modo que tais instituições pudessem auxiliar na articulação para o

²²¹ De acordo com o site do Conselho Indígena de Roraima (CIR), as articulações entre as lideranças indígenas tiveram início nos anos 1970, através da realização de assembleias que levaram à criação de conselhos regionais e uma organização de abrangência estadual denominada de Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTERR). A criação formal do CIR ocorreu em agosto de 1990, tendo como objetivo “[...] a luta pela garantia dos direitos assegurados na Constituição Federal e o fortalecimento da autonomia dos povos indígenas no estado de Roraima”. Cf. CONSELHO Indígena de Roraima (CIR). Sobre o CIR, 2020. Disponível em: <http://cir.org.br/site/sobre-o-cir/>; Acesso em: 21 abr. 2021.

²²² SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em Movimento: trajetória de uma política indígena de educação. Cadernos de Pesquisa, nº III, p. 31-45, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300002&lng=pt&tlng=pt; Acesso em: 19 abr. 2021.

²²³ SILVA, Midiel Saama Conceição da. A experiência da comunidade indígena Truaru com a educação escolar indígena: Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento. Monografia apresentada ao Departamento de História do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista-RR, 2016. 51p. Disponível em: http://ufr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4&Itemid=204&limits tart=80; Acesso em: 21 abr. 2021.

fortalecimento da educação escolar entre os Ticuna. Como desdobramento dos trabalhos iniciados naquele encontro, os professores Alírio Mendes Moraes, Nino Fernandes e Reinaldo Otaviano do Carmo visitaram várias comunidades daquela região e procederam a um levantamento da situação da educação escolar nos seis municípios habitados pelos *Ticuna*. Como resultado, foram contabilizados cento e sete professores ativos, cinquenta e duas escolas em funcionamento e aproximadamente três mil, quinhentos e trinta e quatro estudantes matriculados.²²⁴ Os movimentos iniciados pelos professores indígenas do Alto Solimões resultaram na fundação da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), em 08 de dezembro de 1986, com sede em Benjamim Constant.²²⁵

Articulações como essas, iniciadas no seio das assembleias indígenas de Roraima e do Amazonas, ainda na década de 1980 já alcançava o âmbito das pesquisas universitárias. Em 1987, em artigo intitulado: *O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas*, que compôs uma coletânea de ensaios, organizada por João Pacheco de Oliveira Filho, em 1987, intitulada *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*, Yonne Leite, Marília Soares e Tânia Clemente de Souza apontaram alguns aspectos característicos de uma educação voltada para os indígenas.

De acordo com as autoras, uma educação escolar indígena resultaria de um amplo processo que ocorre fundamentalmente nas aldeias, no qual, as escolas assumem a função de fornecer os instrumentos necessários para que tais populações possam entender de modo cada vez mais específico a comunidade nacional para, assim, poderem optar pelo seu grau de participação na comunidade nacional. Outro de seus fundamentos seria fazer valer seus direitos adquiridos histórica e juridicamente sempre que necessário. Por outro lado, tal processo educacional se caracterizaria pela incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos, por meio do diálogo sempre constante entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes científicos oriundos da comunidade nacional. As autoras denominariam de um processo educacional bicultural a incorporação dos conhecimentos indígenas no cotidiano escolar

²²⁴ BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Para frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 256-257.

²²⁵ ESTATUTO da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues-OGPTB. Benjamim Constant-AM: OGPTB, p. 1-9, 2000, p. 1. In: Acervo do Instituto Socioambiental, 2016. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/estatuto-36>; Acesso em: 21 abr. 2021.

a partir de suas visões de mundo, seus modos próprios de contar e medir e seus domínios sobre a natureza.²²⁶

Inicialmente gestadas no cotidiano das comunidades indígenas e posteriormente no âmbito acadêmico universitário, foi no ambiente político que se disseminaram as principais ideias que dariam forma a luta dos movimentos indígenas pelo direito a uma educação de qualidade que considerasse a diversidade da sociedade brasileira. Tais lutas não ocorriam primariamente por representações não governamentais pró-indígenas, mas foram sumariamente encabeçadas pelos próprios sujeitos das bases do Movimento Indígena Brasileiro²²⁷. Nos anos 1980, por exemplo, *lideranças carismáticas*²²⁸, de projeção nacional e mesmo internacional, articularam estratégias e apresentaram propostas que ultrapassavam as representações defendidas pelo Estado para os povos indígenas. As articulações entre diferentes grupos étnicos por uma formação diferenciada, pensadas em âmbito local e muitas vezes regional, através encontros interétnicos, se conectavam aos *projetos políticos* dos movimentos indígenas articulados em caráter nacional. Sigamos um exemplo:

No contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)²²⁹, na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada no dia 29 de abril

²²⁶ Apesar de as autoras desenvolverem uma reflexão relacionada à questão linguística, as questões apresentadas são importantes para se pensar a educação escolar indígena a partir de um processo de ensino-aprendizagem diferenciada. Cf. LEITE, Yonne; SOARES, Marília Facó e SOUZA, Tânia Clemente de. O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1987.

²²⁷ Conforme Daniel Munduruku, o Movimento Indígena Brasileiro “surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica de destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia à uma exigência do modelo econômico vigente, que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. O enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de sustentabilidade, de autogoverno. E para que este sonho minimamente se conformasse, foi necessário o domínio dos instrumentos próprios do Ocidente, que foram trazidos em grande maioria, pela escola e pelas instituições religiosas – aparelhos ideológicos do Estado – cada vez mais presentes nas aldeias indígenas brasileiras”. Cf. MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 195.

²²⁸ De acordo com Gersem Baniwa, “[...] São denominadas lideranças carismáticas aquelas lideranças indígenas que por consciência, carisma e determinação individual assumiram a responsabilidade do protagonismo da luta indígena no cenário nacional e internacional, articuladas pela União das Nações Indígenas (UNI), idealizada no início da década de 1980”. Cf. LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 78. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

²²⁹ Em 1º de fevereiro de 1987, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal se reuniram em Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Tal assembleia reuniria 559 constituintes. Em meio ao processo de transição democrática, a ANC foi convocada como parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos conflitos, debates, negociações e impasses foi promulgada a sétima Constituição Brasileira. Cf. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-88. Verbete. Acervo FGV/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88>; Acesso: 14 nov. 2017.

de 1987, associações indígenas e pró-indígenas apresentaram propostas relacionadas a processos educacionais que consideravam a diversidade de povos e as dificuldades educacionais da sociedade brasileira. Naquela ocasião, Ailton Krenak²³⁰, representante da União das Nações Indígenas (UNI), aliada ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio (CPI), ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) apresentava uma proposta à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes na qual indicava questões que diziam respeito à Educação Escolar Indígena inserida na problemática mais abrangente da educação escolar.²³¹

Naquela ocasião, entidades não governamentais como o CTI, representadas pela Assessoria de Assuntos Educacionais na pessoa da Professora Marina Kahn Villas-Boas, requeriam a garantia do acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, através da educação, atendendo aos interesses de cada comunidade em particular e do país em geral. A justificativa era de que se fazia urgente e necessário uma somatória das vozes dos movimentos sociais em “defesa de uma educação pública gratuita e de boa qualidade para todos os brasileiros”, nos quais se incluem os povos indígenas.²³²

De acordo com Danielle Bastos Lopes, ao apresentar suas propostas para a conformação do texto constitucional que ora se projetava, a UNI considerava a necessidade de incluir a educação escolar indígena numa estrutura mais abrangente da “educação referente a toda população brasileira, notadamente dos grupos sociais estigmatizados e alijados dos centros de tomadas de decisões políticas e dos benefícios dali decorrentes”. Inserindo os povos indígenas naquele contexto, a UNI apontava para a necessidade de se realçar no texto constitucional “o respeito às diversidades de um país pluriétnico e plurilíngue como o Brasil”.²³³ A síntese do documento apresentado

²³⁰ Conforme dados do Instituto Socioambiental, Ailton Krenak é uma das lideranças indígenas reconhecida internacionalmente. Foi um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), integrou a Aliança dos Povos da Floresta e fundou o Núcleo de Cultura Indígena ao qual se dedica até hoje. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/transparencia>; Acesso em: 20 jul. 2022.

²³¹ UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Acesso em: 20 jul. 2022.

²³² UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Acesso em: 14 nov. 2017.

²³³ UNIÃO das Nações Indígenas. Proposta encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. In: LOPES, Daniele Bastos. O Movimento Indígena na

àquela comissão parlamentar apontava numa direção importante para se considerar a relação entre os movimentos indígenas, demais movimentos sociais naquele contexto e a questão educacional como elemento importante no fortalecimento da *cidadanização* no Brasil. Em sua redação se lia:

Defendemos, assim, uma educação que garanta a consolidação de um espaço democrático a todos os brasileiros, rompendo com a discriminação que historicamente vem atingindo índios, negros e outros grupos sociais minoritários que são, na verdade, os que compõem a grande maioria da população.²³⁴

Na mesma direção, Ailton Krenak indicava caminhos para os impasses nos quais se encontrava a questão educacional na sociedade brasileira. Em depoimento naquela mesma comissão declarava:

Ao longo de todo o período de convivência interétnica dos vários grupos representados por outras etnias e por outras culturas que habitam também esta terra brasileira, a questão da identidade, a questão da tradição de uma cultura original, a questão da cultura das populações indígenas, do conhecimento que os povos indígenas, que cada um dos grupos tem, não foram, não têm sido contemplados na formulação das políticas para a educação.²³⁵

Com essas palavras, Ailton Krenak apontava que a questão educacional se constituía como chave de reivindicação de grupos sociais plurais, representados naquele contexto pela UNI e demais entidades não governamentais. Reuniões como esta não foram exceção na formulação do texto constitucional e, muito menos, deixaram de ocorrer depois da promulgação do mesmo. Após 1988, a luta por uma educação *específica e diferenciada*, mas que ao mesmo tempo apresentasse qualidade equiparável

Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988). Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-40948.PDF>; Acesso em: 19 abr. 2021.

²³⁴ UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Acesso em: 14 nov. 2017.

²³⁵ UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017, p. 171. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Ac: 14 nov. 2017.

à educação escolar não indígena se manteve como base da agenda de determinados grupos étnicos estabelecidos em diferentes regiões do país.

Na mesma conjuntura de lutas em direção ao reconhecimento das diferenças étnicas no texto constitucional e, por consequência, reivindicações pela criação de políticas sociais, os movimentos de professores indígenas na Amazônia, na busca concreta pela definição e construção de escolas específicas e diferenciadas para suas comunidades, iniciaram em fins dos anos 1980, uma série de encontros anuais, envolvendo várias associações indígenas em torno da questão educacional.

Entre os dias 15 e 18 de outubro de 1988, dez dias após a promulgação da Constituição, em Brasília-DF, acontecia em Manaus o *I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima*. Conforme indicado pela Coordenação do CIMI Regional Norte I, o objetivo daquele momento era “proporcionar o conhecimento e a troca de experiências entre os professores indígenas”. Na ocasião, quarenta e um representantes dos povos *Ticuna, Sateré-Maué, Kichwa (do Rio Napo, no Peru), Makuxi, Wapixana, Kokama, Marubo, Kambeba, Mayoruna, Baniwa, Dessana, Pirá-tapuia e Munduruku* apresentaram suas percepções sobre educação escolar indígena e trocaram experiências educacionais. Dentre eles, haviam representantes da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngue (OGPTB), Conselho Geral dos Ticuna (CGT), Organização dos Professores Indígenas do Alto Napo (OPKIWAN) e Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima (COPIAR).

Durante as trocas de saberes interculturais, não parecia haver vozes dissonantes a respeito da necessidade de maior articulação entre os professores bilíngues. Para os representantes dos *Macuxi*, mas não apenas, essa organização seria o passo fundamental para alcançar a escola idealizada por eles. Além disso, destacavam que “[...] Depois que os professores tiverem organizados, [deveriam] pensar num currículo para a Escola Indígena”. Os diálogos desenvolvidos ao longo daqueles três dias de intensas trocas de saberes educacionais entre os professores do Amazonas e Roraima não estaria de modo algum dissociados das questões jurídicas mais amplas que envolviam o contexto político e social brasileiro. A fala apresentada pelo advogado Felisberto Assunção Damasceno, que à época atuava como Assessor Jurídico no CIMI Regional Norte I, elucida essa relação política, jurídica e educacional. Em suas palavras:

No Brasil, os governantes aplicam poucos recursos na Educação, menos do que em países como Peru, Bolívia e Argentina. No dia 15 de outubro, foi aprovada a nova Lei do Brasil, que diz como essa

organização deve funcionar, quais os direitos de cada um, como deve funcionar a economia, os poderes, fala também sobre os direitos dos índios. Nesse ponto, ela acaba com uma ideia antiga: a de que o índio tinha que desaparecer, tinha que virar branco, tinha que se incorporar à sociedade brasileira. Agora, os índios são reconhecidos como são: Makuxi, Ticuna, Sateré, Tukano, Dessana, Wapixana, de acordo com seus costumes, usos, tradições, língua e com direito à terra. Esta lei, conhecida como CONSTITUIÇÃO, que é a maior lei do Brasil, é a lei mãe, estabelece também que é assegurado aos índios aprenderem na língua portuguesa e na própria língua materna e através de seus próprios meios de aprendizagem, ensino e educação. Assim, é possível existir uma escola indígena que seja conscientizadora, crítica, que preserve as culturas indígenas, usos, tradições e, principalmente, as línguas de cada grupo. O próximo passo é a elaboração de uma lei menor que a Constituição, que estabeleça as linhas gerais do Ensino no Brasil, principalmente para o ensino de primeiro grau, considerado fundamental. Essa lei, então, pode criar a escola indígena do jeito que querem os índios. Assim, os índios, suas comunidades e organizações devem se mobilizar para que essa lei crie a escola indígena.²³⁶

Poucos mais de um ano após o encontro daqueles professores, entre os dias 14, 15 e 16 de maio de 1990, vinte e cinco mulheres indígenas, representando dez povos de diferentes regiões do Brasil, se reuniram em Brasília para discutir sobre o lugar das mulheres nos movimentos indígenas. As lideranças apresentaram ao final daquele encontro, um documento contendo suas principais propostas. Num dos trechos se lia: “Somos contra qualquer política de regalias, empreguismos e excessos de corpo da Funai. Rejeitamos o paternalismo histórico e oficial que nos faz regredir”.²³⁷

Aquelas mulheres reivindicavam, dentre outras coisas, educação diferenciada e alfabetização bilíngue para os povos indígenas; um programa de saúde e medicina preventiva, além do resgate da medicina tradicional indígena; a demarcação de terras em áreas contínuas e programas de trabalho e conscientização que apoiassem as mulheres *desaldeadas* que buscavam “sobrevivência nas cidades e que se “perdem” por falta de apoio e orientação”.²³⁸ O Tom de crítica daquelas lideranças femininas dialogava com as denúncias apresentadas por Álvaro Sampaio Tukano, em 1980, quando este viajou para Roterdã, na Holanda, juntamente com o padre Egídio Schwade,

²³⁶ ACERVO do CIMI Norte I, Setor de Documentação. I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, Manaus, de 15 a 18 de outubro de 1988, p. 1-5, 37-38.

²³⁷ MULHERES indígenas reivindicam direitos. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 26 de maio de 1990, Edição Nº 35. 202, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 11 maio 2017.

²³⁸ MULHERES indígenas reivindicam direitos. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 26 de maio de 1990, Edição Nº 35. 202, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 11 maio 2017.

para participar do 4º Tribunal Bertrand Russel, presidido pelo Cacique Mário Juruna, dos Xavante. Álvaro Tukano testemunhou contra a atuação do bispo da Prelazia da região, Dom Miguel Aláigna ao declarar que algumas das freiras, seguidoras do Bispo, conquistavam as comunidades e depois faziam “tráfego de empregadinhas, arrumando moças indígenas da região do Alto Rio Negro (Içana, Iaracua e Pari-cachoeira) para trabalharem com famílias em Manaus, Belém e outros pontos do país”.²³⁹

É bem verdade que as articulações entre as mulheres indígenas já vinham acontecendo há alguns anos, desde o início da década de 1980. Mas, tais encontros ocorriam apenas em perspectivas locais e regionais. De acordo com o Jornal do Commercio, a especificidade daquele evento, ocorrido no Auditório da Universidade de Brasília (UnB), estava no mérito de ser o primeiro encontro a reunir as mulheres indígenas em perspectiva nacional. O evento foi coordenado por Deolinda Freitas Prado Tukano, representante da Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN)²⁴⁰ – oficializada em 1984, base do primeiro núcleo de apoio a empregadas indígenas em Manaus – e pela índia Potiguara, Eliane Lima dos Santos²⁴¹, fundadora da Rede GRUMIN de mulheres indígenas, oficializada na Paraíba, em 1987.²⁴² A reunião contou com a presença de mulheres representantes das etnias Mebêngôkre/*Kayapó* (MT e PA), *Kaingang* (PR, RS, SC e SP), *Pankararu* (MG, PE e SP), *Bororo* (MT), *Paresí* (MT), *Potiguara* (PB, CE, PE e RN), *Xavante* (MT), *Tukano* (AM/Brasil e partes da Colômbia e Venezuela), *Bakairi* (MT) e *Terena* (MS, MT e SP).²⁴³

²³⁹ ÍNDIO afirma que sua ida à Holanda foi para ajudar brasileiros injustiçados. Jornal do Brasil, 08 dez. 1980. Acervo do Instituto Socioambiental, São Paulo-SP: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), 2020. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/35387_20160502_161558.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

²⁴⁰ RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90. Instituto Socioambiental, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, 1991, p. 104.

²⁴¹ Conforme Daniel Munduruku, “Eliane Potiguara já foi indicada para receber o Prêmio Nobel da Paz, por fazer parte de um grupo de mulheres que atua no mundo todo buscando o desenvolvimento da paz e da tolerância entre os povos. Recebeu diversos prêmios por lutar em prol dos povos indígenas e se destacou por sua atuação como feminista e indígena dentro do movimento social brasileiro. Também foi a primeira mulher indígena do Brasil a participar de reuniões internacionais e de fóruns da ONU para dar origem à Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas”. Cf. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 119.

²⁴² POTIGUARA, Eliane. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, Vol. 10, n. 1. p. 219-228, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100016&script=sci_arttext; Ac: 13 dez. 2017.

²⁴³ A localização dos grupos étnicos considerou as regiões geopolíticas nos quais estes grupos indígenas estão distribuídos. Portanto, não significa, necessariamente, que mulheres indígenas de cada uma destas unidades federativas ou países estiveram presentes no evento. De todo modo, a indicação dos territórios onde estes grupos étnicos se localizam nos permite observar que as lógicas territoriais dos povos indígenas se conformam para além das fronteiras geopolíticas estabelecidas pelo Estado. Os dados sobre a

Deolinda Tukano e Eliane Potiguara destacaram que estavam, desde 1984, “lutando e trabalhando pelo reconhecimento da organização das mulheres indígenas e, após etapa por etapa, depois de encontros regionais nas aldeias e um trabalho de conscientização”²⁴⁴, além da participação em eventos de âmbito internacional, haviam chegado àquele encontro. As reivindicações das mulheres indígenas se encaminharam seguindo um protocolo condizente com os movimentos indígenas, mas com um toque característico daquelas mulheres, especialmente porque suas demandas dialogavam com os problemas enfrentados por um sem número de mulheres indígenas que migravam para os centros urbanos sem amparo ou neles eram inseridas através do tráfico humano.

É certo que tais lideranças haviam encaminhado, no referido encontro, demandas específicas dos movimentos de mulheres indígenas. No entanto, duas questões não estavam de modo algum desconectadas de suas agendas, quer seja, o lugar das mulheres nos movimentos indígenas de caráter regional, nacional e internacional, assim como suas reivindicações por uma formação educacional indígena diferenciada. Desse modo, aquele evento também foi espaço oportuno para solicitação de demandas relacionadas à conexão entre movimentos indígenas e suas associações pela educação escolar indígena.

Por conta disso, solicitações de “apoio na reciclagem com relação ao conteúdo didático nas escolas das aldeias” e o necessário treinamento de professores indígenas e aqueles que fossem sensíveis às suas causas foram apresentados como pauta na agenda do evento. Em seus termos, consideravam que era “urgente a educação e alfabetização bilíngue para os povos indígenas”.²⁴⁵ Naquela ocasião, a articulação entre demandas sociais pelo atendimento de necessidades mais elementares como saúde e políticas sociais voltadas ao amparo das mulheres indígenas que migravam para os centros urbanos não esteve, em nenhum momento, dissociadas das questões educacionais.

A Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN), também chamada de *Numia Kurua*, havia sido criada na década de 1980, passando a ter registro

localização desses e de outros grupos étnicos podem ser acessados a partir do Portal Povos Indígenas no Brasil, através do endereço: <https://pib.socioambiental.org/pt>; Acesso em: 13 dez. 2017.

²⁴⁴ MULHERES indígenas reivindicam direitos. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 26 de maio de 1990, Edição Nº 35. 202, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 11 maio 2017.

²⁴⁵ MULHERES indígenas reivindicam direitos. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 26 de maio de 1990, Edição Nº 35. 202, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 11 maio 2017.

cartorial em 1984.²⁴⁶ Nos anos 1990, coordenada por Deolinda Prado Tukano, sua principal atividade se voltava ao atendimento de mulheres trazidas pela Igreja ou pelo Exército para trabalharem como empregadas domésticas em Manaus. Como resultado desses processos, muitas dessas mulheres acabavam sofrendo efeitos de doenças e desemprego, o que as deixava em situações precárias, sucumbindo, muitas vezes, no mundo da prostituição manauara. A AMARN atuava na assistência a essas mulheres através do acesso à moradia, cuidados médicos, assistências jurídicas na área trabalhista, treinamentos na área de saúde e educação. Os cursos de capacitação oferecidos a estas mulheres eram voltados para a produção e comercialização de artesanatos e, especialmente, para a formação em Direitos Humanos e Trabalhistas. No contexto em que o evento ocorreu em Brasília (1990), a AMARN buscava apoio financeiro para a realização de encontros nacionais e para a compra de matérias-primas destinadas à produção de artesanato.²⁴⁷

Já a Rede GRUMIN de mulheres indígenas, formalizada juridicamente em 1987, surgiu em 1986, numa assembleia indígena potiguara, na Paraíba. Conforme aponta Eliane Potiguara, após vários debates locais, cursos de capacitação, seminários nacionais e conferências internacionais, foi concluído que não havia dados, pelo menos estatísticos, que evidenciassem as condições das mulheres indígenas que estavam sendo violadas em seus Direitos Humanos, assim como cifras aproximadas sobre a mortalidade por trabalhos de parto e/ou violências físicas que assolavam as mulheres que migravam ou eram aliciadas para saírem de suas terras rumo aos centros urbanos em todo o país. Nesse sentido, a GRUMIN surgia com o propósito de desenvolver cursos de capacitação de mulheres em Direitos Humanos, estabelecendo diálogos com as questões de gênero, etnia, educação, dentre outros temas mais urgentes.²⁴⁸

Exemplos como este nos dão mostra do papel desempenhado por outros ramos das associações indígenas no que concerne à luta pela criação de políticas sociais e estratégias educacionais que dialogassem de modo incisivo com suas demandas mais urgentes. Observe que articulações políticas dessa natureza, apesar das especificidades do evento ocorrido em Brasília, em 1990, não se configuravam como novidade no seio

²⁴⁶ Conferir os dados sobre associações e organizações indígenas através do portal Povos Indígenas do Brasil, na aba Organizações Indígenas. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas; Acesso em: 24 set. 2022.

²⁴⁷ RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90. Instituto Socioambiental, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, 1991, p. 104.

²⁴⁸ POTIGUARA, Eliane. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, Vol. 10, n. 1. p. 219-228, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100016&script=sci_arttext; Ac: 13 dez. 2017.

das comunidades indígenas. Encontros de caráter nacional evidenciavam, para a comunidade envolvente, que as reivindicações dos povos indígenas pelo atendimento de suas demandas estavam se tornando cada vez mais institucionalizadas e, como consequência, conhecidas de modo cada vez mais amplo no cotidiano da *sociedade englobante*²⁴⁹. Os movimentos de mulheres e de professores indígenas estavam na base desses processos.

Pouco mais de dois meses após o Encontro de Mulheres Indígenas em Brasília, teve início, no dia 19 de julho de 1990, o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, no qual foram feitas avaliações dos trabalhos desenvolvidos pelos professores indígenas em suas comunidades a partir das deliberações encaminhadas nas duas edições anteriores. Além dessa atividade, os professores indígenas atualizaram conhecimentos através de cursos de aperfeiçoamento bilíngue, estudos sobre planos de aula, programação de cursos regionais e análises sobre políticas indigenistas implementadas pelo governo.²⁵⁰

Como continuidade das duas primeiras edições do Encontro do Movimento de Professores Indígenas na Amazônia, organizado pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR)²⁵¹, na época encabeçada pelos professores da etnia Tikuna²⁵², o III encontro se constituiu como momento de troca de

²⁴⁹ Utilizamos o termo sociedade englobante, emprestado do antropólogo norueguês Frederick Barth, para dar conta do aspecto social mais amplo que conecta diferentes grupos étnicos e sociais numa mesma sociedade. Partindo do pressuposto de que a sociedade brasileira apresenta concepções culturais multifacetárias, optamos por denominar o complexo corpo social que integra o país em suas múltiplas etnicidades. Para uma análise direta sobre a noção de sociedade englobante apresentada por Barth, conferir: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne; BARTH, Fredrik. Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

²⁵⁰ ENCONTRO reúne professores indígenas de dois Estados. Jornal do Commercio, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 14.07.1990, Ed. 35.242, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁵¹ Transformado atualmente em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), a COPIAR nasceu em 1988, em Manaus. Até 1999, foram desenvolvidos 12 encontros anuais, tendo surgido da necessidade de articular os trabalhos e as lutas dos professores indígenas da Amazônia Legal no que tange a Educação Específica e diferenciada para comunidades indígenas. Em 1990, seu representante era Alírio Tikuna. Seus principais objetivos eram a “valorização e resgate da cultura indígena, incentivo ao ensino bilíngue, luta por uma escola crítica e voltada para as culturas indígenas”. Cf. RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90. Instituto Socioambiental, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, 1991, p. 106.

²⁵² Conforme aponta Luciola Inês Pessoa Cavalcante, os encontros tiveram início a partir do momento em que alguns professores Ticuna passaram a se reunir e reivindicar o direito de serem reconhecidos como Professores Indígenas. Até aquele momento, estes professores eram identificados como professores rurais. Conforme se pode observar, a luta pelo reconhecimento da diferença também ocorreu a partir de modelos profissionais incompatíveis com as identidades indígenas. Nesse sentido, os professores Ticuna conformaram modelos importantes de agências sociais na luta pelo reconhecimento da diferença étnica em perspectiva profissional. Para Saber mais sobre os Relatórios da COPIAR e COPIAM conferir: CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos

informações e experiências. Naquela ocasião, temas como a origem da educação escolar indígena e modelos de escola voltados para o atendimento de suas necessidades, assim como para a realidade de suas comunidades foram pontos de grande importância.

Conforme indicado por Gersem Baniwa, a COPIAR vinha se reunindo em encontros anuais desde 1988 para discutir os problemas comuns entre as diferentes comunidades e tirar linhas gerais de ação e reivindicação no intuito de modificar “a situação das escolas indígenas na região”.²⁵³ Naquele contexto, a COPIAR iniciava um processo de expansão nas articulações políticas entre os movimentos indígenas.²⁵⁴ A relação entre diferentes demandas pareciam articular propostas dialógicas entre os grupos indígenas. Saúde, *territorialidade*²⁵⁵ e educação estabeleciam uma correlação que evidenciava as múltiplas faces da agenda dos movimentos indígenas na Amazônia.

Na área indígena do Médio Juruá, no Amazonas, os índios Kulina, por exemplo, já cansados de esperar pelo Governo Federal, decidiram iniciar por conta própria a

Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, n. 22, pp.14-24, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁵³ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 143. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acess: 20 abr. 2021.

²⁵⁴ Atualmente, o Conselho é composto por mais de mil professores indígenas pertencentes a mais de 100 etnias oriundas de nove estados amazônicos (Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará). Cf. Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia. Disponível em: <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/projeto/conselho-dos-professores-indigenas-da-amazonia/>;

Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁵⁵ A ideia de territorialidade é importante para se pensar as dimensões dos movimentos indígenas. Considerando as espacialidades e territorialidades em determinado período onde ocorreram os encontros ou assembleias é possível evidenciar suas dimensões com base, justamente nessas territorialidades. Por exemplo, dados os limites do Estado do Amazonas, as assembleias ou confederações indígenas naquela espacialidade podem ser dimensionadas pelos limites territoriais reconhecidos naquela região e em determinados períodos. Outro ponto é que, a depender da conjuntura, as assembleias indígenas ocorriam em territorialidades que estavam para além dos limites estabelecidos pelos não indígenas. Deve-se ter em mente que os movimentos indígenas se articulam, muitas vezes, a partir das noções de territorialidades estabelecidas pelos próprios indígenas. Assim, é necessário observar que ao falar em movimentos indígenas de caráter mais amplo as percepções sobre a amplitude desses movimentos deve ser pensada em perspectivas diferenciadas. Isto significa dizer que as dimensões espaciais representadas pelos não indígenas, podem não coincidir com as dimensões representadas pelos indígenas. Daí a necessidade de se pensar as projeções dessas territorialidades, pelo menos, em três sentidos: 1. Temporal e espacialmente, considerando os limites territoriais historicamente estabelecidos; 2. Considerar as representações espaciais desses territórios para os povos indígenas e 3. As representações espaciais desses territórios para não indígenas. Como resultado, teremos uma reflexão em perspectiva sobre as dimensões das articulações dos grupos indígenas espacial e temporalmente e os significados dessas dimensões para os grupos indígenas e não indígenas. Em síntese, se deve pensar as territorialidades em perspectiva espacial e temporal e indígena e não indígena. Ressaltamos que tais características não se desenvolvem apenas com base nas cosmologias indígenas, mesmo que cada grupo apresente sentidos particulares para suas ações. O que propomos em perspectiva de análise historiográfica, e isto nos parece possível, é verificar como, por exemplo, a criação de associações e organizações indígenas, baseadas em modelos institucionais oriundos da comunidade envolvente, constituíram mecanismos na luta dos povos indígenas frente ao Estado, estabelecendo comunicação com a comunidade envolvente a partir de suas próprias instituições tradicionais e de suas territorialidades. No desenrolar dessas articulações, as demandas dos movimentos incluem reivindicações por saúde e educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas.

demarcação de seus territórios. Naquela ocasião se direcionaram a todos os moradores não indígenas que habitavam a região e solicitaram que se retirassem da Terra Indígena até o fim de 1990. Tal decisão havia sido tomada como parte das deliberações de uma assembleia ocorrida na aldeia Medonho, dos Kulina, entre os dias 5 e 11 de setembro daquele ano. Na ocasião, 450 lideranças indígenas Kulina, provenientes das regiões do Baixo Juruá, Envira, Tarauacá, Alto Envira e Alto Purus deliberaram sobre suas demandas mais emergentes. De acordo com a matéria publicada pelo *Jornal do Commercio*, as lideranças indígenas teriam concluído que havia desinteresse do Governo Federal em demarcar as terras indígenas. Dentre as razões, estaria o interesse em que os latifundiários permanecessem naquelas terras. Assim, a matéria indicava que “como o Governo Federal não procura cumprir a Constituição, os Kulina chegaram a conclusão [de] que eles deveriam fazê-lo, garantindo assim um direito conquistado”.²⁵⁶

Naquela assembleia, os chefes Kulina ouviram relatos feitos pelo representante da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)²⁵⁷, que na ocasião teria apresentado um balanço geral dos movimentos indígenas na Amazônia, destacando suas principais bandeiras de luta. Outras deliberações também foram tomadas. Dentre elas, se discutiu sobre a situação dos professores indígenas da região e a criação de um novo processo educacional que atendesse suas demandas.

Os trinta professores indígenas presentes relataram as precárias condições de trabalho, especialmente, no que dizia respeito à impossibilidade de ministrar aulas e ter

²⁵⁶ KULINA demarcam suas terras. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

²⁵⁷ A COIAB oficializou suas atividades no dia 15 de julho de 1989. No dia 28 de abril daquele mesmo ano, havia se reunido, em Manaus, em forma de um encontro entre várias lideranças indígenas da Amazônia brasileira para discutir sobre os principais problemas enfrentados pelos povos indígenas. Dentre as questões estavam: invasões de terras indígenas; projetos governamentais e militares; exploração econômica de recursos naturais em terras indígenas; políticas indigenistas oficiais, auxiliares dos interesses econômicos; dentre outros temas. No final da assembleia, aqueles representantes indígenas decidiram criar uma Comissão para articular suas organizações em nível amazônico. Esta foi denominada de Comissão Permanente das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, sendo posteriormente tornada Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Sua diretoria seria formada por um representante de cada organização indígena da Amazônia. Dentre seus principais objetivos estão: articular organizações indígenas; fortalecer a luta pela demarcação das terras de acordo com os interesses dos povos indígenas; preservação das tradições culturais dos povos; defesa da autodeterminação e de uma educação bilíngue; conscientização política; desenvolvimento de economias alternativas e a união das organizações indígenas da Amazônia brasileira. A COIAB reúne, na sua base política, 75 organizações e 165 povos indígenas. Dentre elas estão associações locais, federações regionais, organizações de mulheres, professores e estudantes indígenas. Cf. RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90*. Instituto Socioambiental, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, 1991, p. 106. E *POVOS Indígenas no Brasil*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/fontes-de-informacao/outros-sites>; Acesso em: 14 nov. 2017.

que desempenhar outras atividades para poderem sustentar suas famílias. Um dos professores teria mencionado: “não temos material escolar suficiente para atender as necessidades dos nossos alunos”. Na questão pedagógica, os professores pontuaram ser fundamental uma educação que estivesse voltada para as tradições e para o processo de autonomia identitária. Os Kulina assumiram o compromisso de “colocar a luta por uma educação própria como prioridade, apesar das dificuldades”.²⁵⁸

Na região do Baixo Rio Negro, lideranças indígenas pressionavam as autoridades pela revogação do Decreto nº 95.859 de 22 de março de 1988, o qual, autorizava a criação de glebas militares em territórios tradicionalmente ocupados por grupos indígenas como os Yanomami.²⁵⁹ O posicionamento crítico resultava de uma das resoluções da II Assembleia Geral da Associação das Comunidades Indígenas do Baixo Rio Negro, ocorrida nos dias 21 e 22 de outubro de 1990, na comunidade de Fonte Boa, em São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas. Na tentativa de solucionar seus problemas, os indígenas solicitavam a demarcação de suas terras perante o Estado ao mesmo tempo em que se comprometiam a apoiar as Organizações Indígenas do Baixo Rio Negro na articulação com outras organizações indígenas sob a administração da COIAB. Naquele encontro, participaram lideranças indígenas de dezenove comunidades da região do baixo Rio Negro, além de representantes do CIMI, IBAMA, Exército, o antropólogo Márcio Meira, do Museu Paraense Emílio Goeldi e a liderança indígena *Ticuna*, Pedro Mendes Gabriel, representante da COIAB.²⁶⁰

Quatro dias após esta assembleia (entre os dias 26 e 28 de outubro de 1990), mais de oitenta professores indígenas do Estado de Roraima realizaram o I Encontro de Professores Indígenas com o propósito de concretizar um processo de articulação iniciado no I Encontro do Movimento de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido em Manaus, em 1988. Naquela ocasião, os professores indígenas reafirmaram os princípios defendidos nos três encontros desenvolvidos pela COPIAR.

²⁵⁸ KULINA demarcam suas terras. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

²⁵⁹ BRASIL. Decreto nº 95.859 de 22 de março de 1988. Afeta, a uso especial do Exército, terras referidas no art. 3º e § 1º, do Decreto-lei nº 2.375, de 24 de novembro de 1987, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95859.htm; Acesso: 15 nov. 2017.

²⁶⁰ NO BAIXO Rio Negro, índios exigem a saída do Exército. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

As principais demandas apresentadas se relacionavam à uma educação voltada para a realidade das comunidades indígenas e a valorização de suas “culturas, costumes, tradições, línguas e danças”. Como resultado, foi aprovada a criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), vinculada ao Conselho Indígena de Roraima (CIR). Para o alcance de tal objetivo, foi escolhida uma comissão provisória para elaborar o regimento interno da organização.²⁶¹

Tais eventos foram pontas de lança de um processo de caráter mais complexo e emergente relacionado às associações e organizações indígenas. O fortalecimento dos movimentos indígenas relacionados à questão da terra e suas articulações com a educação iniciava uma longa fase de reivindicações e ampliação do jogo de alianças entre as diferentes comunidades indígenas do território amazônico. Conforme aponta Ana Alcídia de Araújo Moraes, foi a partir do IV encontro de Professores Indígenas, ocorrido em 1991, que os Muras²⁶² ingressaram naquela articulação política, ampliando ainda mais as lutas em defesa de uma educação diferenciada e se incluindo na demanda por escolas indígenas.²⁶³ Na ocasião, os participantes discutiram a elaboração de currículos e da legislação relacionada à educação escolar. Também deram continuidade ao processo de articulação entre os movimentos de professores e diversas organizações indígenas de caráter mais amplo.

Como parte dos trabalhos anuais, foi durante aquele IV Encontro, ocorrido em Manaus (1991), que a COPIAR ajudou na elaboração do documento denominado *Declaração de Princípios do Movimento dos Professores Indígenas*. O documento apresentava uma série de demandas relacionadas às questões educacionais. No que diz respeito à formação e aperfeiçoamento de professores o documento declarava, dentre suas quinze indicações, as seguintes propostas:

²⁶¹ PROFESSORES indígenas se organizam. Jornal do Commercio, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

²⁶² De acordo com o portal Povos Indígenas no Brasil, os Muras ocupam vastas áreas no complexo hídrico dos rios Madeira, Amazonas e Purus. Vivem tanto em Terras Indígenas, quanto nos centros urbanos regionais, como Manaus, Autazes e Borba. Com base nos dados da SESAI (2014), constituem um grupo de 18. 328 integrantes. Cf. Mura – Introdução. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/mura>; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁶³ MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Educação Escolar Mura: demarcando suas origens. Texto apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife/PE. 23 a 26 de abril de 2006. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T661-1.doc; Acesso em: 14 nov. 2017.

[...] 4. É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

[...] 5. É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.

[...] 6. É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

[...] 7. É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.

[...] 15. Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.²⁶⁴

Observe que, para além das lutas pela reivindicação de uma educação diferenciada, as demandas pelo reconhecimento da função que já desempenhavam e pelo aperfeiçoamento de suas formações fazia com que, a cada encontro, os professores Indígenas fortalecessem suas bases, ampliando suas articulações rumo à construção de modelos educacionais alternativos para suas comunidades. Para Rosa Helena Dias da Silva, os encontros anuais de professores indígenas passaram a representar momentos decisivos, nos quais, aspectos interculturais e políticos possibilitaram trocas de conhecimentos e aquisição de particulares experiências, concorrendo para o surgimento de novas concepções de educação escolar indígena.²⁶⁵ Além disso, tais encontros certamente evidenciaram a importância das professoras e professores indígenas, estabelecendo as bases para o fortalecimento da formação de professores e educação escolar indígena, de modo que tais sujeitos passaram a ser reconhecidos no âmbito dos movimentos indígenas enquanto lideranças educacionais basilares da formação de novas lideranças políticas preparadas para dialogar nos termos da política nacional.

Conforme apontou Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, ao analisar os Relatórios Finais dos Eventos do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM)²⁶⁶, o IV Encontro contou com representantes das etnias Baniwa, Baré, Kambeba, Kokama, Makuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Mura, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tariana,

²⁶⁴ “Declaração de Princípios” do Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LUCIANO, Gersm José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 144. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

²⁶⁵ SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos do Cedes. Ano XIX, nº 49, p. 62-75, 1999, p. 67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁶⁶ Por conta de sua projeção regional a antiga COPIAR foi transformada em COPIAM para agregar as demandas indígenas em perspectiva política, passando a incluir os nove estados da região norte.

Taurepang, Tikuna, Tukano, Wapixana e Yanomami, além da assessoria do CIMI, da UNICAMP e da USP. Com base no Relatório Final, Cavalcante observou que o evento considerou os conteúdos mínimos que deveriam constar nos currículos das escolas indígenas (exigidos pelo Ministério da Educação)²⁶⁷; criou grupos de trabalho para debater sobre temas geradores, a legislação educacional vigente e os rumos dos movimentos indígenas nas suas articulações com a questão educacional.²⁶⁸

De acordo com o professor Gersem Baniwa, o qual esteve presente desde o primeiro encontro e que naquela ocasião também se constituía como representante da Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) e organizador daquele evento,

As Organizações Indígenas espalhadas por todo o Brasil estimularam e possibilitaram momentos de reflexão, discussão, formação, troca de experiências e avaliação para professores, as lideranças e outros agentes envolvidos e interessados na educação escolar indígena, através de encontros, cursos, assembleias e outros eventos. [...] Nosso entendimento é de que a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas possa vir a ser um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida”.²⁶⁹

A referida *Declaração de Princípios* de 1991, a qual seria reafirmada no VII Encontro, ocorrido em 1994, abria possibilidade para “o entendimento e afirmação de que sempre houve formas próprias de educação indígena e que as suas pedagogias são valores fundamentais que devem também orientar os trabalhos escolares”.²⁷⁰ Além disso, o referido documento, em dimensões semelhantes às outras demandas sociais dos povos indígenas, também indicava uma preocupação do movimento de professores

²⁶⁷ No primeiro ponto do documento “Declaração de Princípios” consta que “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias”. Tais caminhos apontam para a evidenciação das reivindicações dos movimentos de professores indígenas originadas desde o primeiro encontro ocorrido ainda em 1988 e que não deixou de dialogar com as diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação, em 1991. Cf. Declaração de Direitos. In. LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 144. Disponível em: http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01_WEB.pdf; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁶⁸ CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n. 22, p.14-24. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁶⁹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 143, 148. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

²⁷⁰ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 146. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

indígenas com outras pautas. Em seu oitavo ponto, se lia que “as escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos”. Sobre a questão da terra, o décimo segundo ponto indica: “as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios”.²⁷¹

Tal documento refletia uma síntese das demandas de diferentes grupos étnicos por educação diferenciada. O mesmo não se caracteriza apenas como uma declaração articuladora e reivindicatória, nem se tornou somente a partir dali um instrumento norteador dos movimentos indígenas como afirmado por alguns estudiosos da temática.²⁷² A *Declaração de Princípios* se conforma como resultado da correlação de forças e demandas evidenciadas a partir dos encontros entre diferentes grupos da Amazônia brasileira nos Eventos mais amplos ocorridos a partir dos anos 1980.

Além disso, alguns encontros desenvolvidos com outros propósitos não negligenciaram a luta articulada entre movimentos indígenas e educação de outras demandas. A mudança, nesse sentido, foi o amparo constitucional das reivindicações dos povos indígenas. Desse modo, apesar do evidente foco em diferentes aspectos, tais encontros não estiveram de modo algum dissociados da questão educacional. Ao contrário, o tema da educação escolar se constituiu como elemento fortalecedor das lutas por *territorialidades, saúde e autodeterminação*.

Conforme se verifica nestas narrativas, a luta de determinados movimentos indígenas por uma educação diferenciada acompanhava movimentos educacionais de caráter mais amplo pela melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao tempo em que dimensionava os limites necessários de suas especificidades. Nesse caminho, movimentos de professores Indígenas se constituíram como base de uma luta por demandas específicas, relacionadas especialmente à ampliação da luta de muitos movimentos indígenas por uma educação em múltiplas escalas. Dentre elas, a formação de professores habilitados para atuar e gerir as escolas nas comunidades passou também

²⁷¹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 144. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

²⁷² Conferir, por exemplo, CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.14-24. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>; Acesso em: 14 nov. 2017. E SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Cadernos do Cedes. Ano XIX, nº 49, p. 62-75, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

a ser entendido como meta para o fortalecimento da educação escolar. Outra questão importante é a percepção de que as legislações educacionais subsequentes à Carta Magna de 1988 foram sendo criadas não apenas pela institucionalização dos direitos indígenas, mas especialmente pela manutenção do conjunto de articulações políticas desenvolvidas no cotidiano das escolas, associações, assembleias e eventos de professores indígenas que cresceram substancialmente a partir dos anos 1980.

Com base na análise das atas de doze encontros ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, Rosa Helena Dias da Silva chegou à conclusão de que apesar das dificuldades encontradas pelo movimento de professores indígenas para a criação de modelos pedagógicos com base em novas formas de pensar e fazer escolas, a consciência da força das articulações entre escolas e associações indígenas frente às políticas de homogeneização do Estado, conformou a base da própria natureza dos movimentos de professores indígenas da Amazônia.²⁷³ Pensar essas questões no seio das articulações dos movimentos indígenas em caráter local e regional nos permite vislumbrar algumas questões sobre o modo como as articulações de associações e escolas indígenas se conformavam na luta pela pauta da educação escolar específica e diferenciada. O tópico seguinte versa sobre este tema.

Pensando a historicidade das assembleias indígenas

Ao tratar do advento dos movimentos indígenas no Brasil, Poliene Soares dos Santos Bicalho observou que as organizações e associações pró-indígenas, não devem ser ignoradas no processo de articulação desses movimentos. Estas foram condicionantes importantes naquela conjuntura e auxiliaram significativamente na organização dos movimentos indígenas no âmbito regional e nacional. Assim, esta importância não deve ser negada. Ainda para Bicalho, não se pode perder de vista o lugar que cada uma dessas organizações pró-indígenas ocupava e dos jogos de interesses maiores, nos quais estavam inseridas. Portanto, o lugar dessas associações e organizações pró-indígenas deve ser constantemente reavaliado à medida que grupos étnicos vão adquirindo predominância nas articulações políticas na luta por direitos.²⁷⁴

²⁷³ SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. Cadernos de Pesquisa, n. 111, São Paulo-SP, p. 31-45, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=en&nrm=iso; Acesso em: 19 abr. 2021.

²⁷⁴ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas: o advento do movimento indígena no Brasil. OPSIS, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opis/article/view/9553/8474#.Wia28VWnF0w>; Acesso em: 05 dez. 2017.

Ressalvadas as reflexões apresentadas por Bicalho, é importante destacar que na perspectiva da autora a formação das chamadas *assembleias indígenas* que emergem nos anos 1970, devem ser entendidas como “acontecimentos formadores” do Movimento Indígena Brasileiro (MIB). Além disso, Bicalho afirma que organizações pró-indígena, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), desempenharam papel “indispensável” no desenvolvimento dessas assembleias. Dessa forma, ao propor uma análise que percebe a gênese dos *movimentos indígenas contemporâneos* a partir de iniciativas de organizações pró-indígenas, Bicalho se baseia na perspectiva de que as emergências políticas de povos indígenas no Brasil só tomou forma a partir dos anos 1970, quando um conjunto de fatores, no que se incluem o financiamento de assembleias por instituições de apoio à causa indígena, entraram em cena na luta desses povos pela conquista de direitos. No entanto, é preciso estar atento à historicidade das assembleias indígenas no Brasil, de modo a evitar que o *protagonismo indígena na história* seja esvaziado pelo espaço ocupado por discursos de supervalorização de instituições pró-indígena que emergem na segunda metade do século XX. Além disso, é importante não perder de vista os demais interesses dessas instituições de apoio.

Conforme indicado por Daniel Munduruku, somente após perceber o real interesse das lideranças indígenas pela luta política frente ao Estado foi que o CIMI passou a modificar sua agenda de evangelização e verticalizar seus esforços para auxiliar no fortalecimento dos movimentos indígenas em caráter regional, nacional e internacional. Além disso, a noção de “acontecimento formador” indicado pela autora põe em dúvida o protagonismo histórico desenvolvido por diversos povos indígenas desde os primeiros contatos com os colonizadores europeus e antes deles, entre si.

Sigamos alguns exemplos:

Ao analisar a conquista do Maranhão e Grão-Pará no contexto do estabelecimento do Forte do Presépio, em 1616, na região do Delta Amazônico, localizada no atual Estado do Pará, Pablo Ibáñez Bonillo observou que a guerra empreendida pelos portugueses contra os Tupinambás daquela região foi antecedida por uma série de assembleias empreendidas pelos grupos indígenas, entre 1617 e 1621, os quais não queriam a presença colonizadora naquelas paragens. Tupinambás se

confederaram contra portugueses e resistiram como puderam às investidas da colonização no Delta Amazônico.²⁷⁵

Em outra ocasião, no ano de 1637, a Capitania Real do Ceará, localização do atual Estado do Ceará, esteve submetida à autoridade da União Ibérica, havendo relatos de que muitas lideranças indígenas estavam insatisfeitas com os procedimentos adotados pelos luso-espanhóis. Naquela ocasião, quarenta lideranças indígenas foram até Pernambuco com o intuito de negociar uma aliança junto aos holandeses de modo a retomarem o controle sobre aquela região. A aliança culminou na expulsão dos portugueses e no estabelecimento de novos acordos com os holandeses até 1641.

Passados alguns anos de boas relações, as lideranças indígenas do Ceará se levantariam novamente, em 1644, dessa vez contra os holandeses porque estes passaram a empreender práticas semelhantes às aquelas dos portugueses. Tendo expulsado os holandeses de São Luís e do Ceará, estabeleceram novamente alianças militares, políticas e comerciais com colonizadores portugueses. Todas essas ações eram objeto de deliberação de várias lideranças indígenas que se reuniam em assembleias para tratar das políticas militares de apoio ou enfrentamento à administração colonial.²⁷⁶

Já em 1645, na Capitania de Pernambuco, atual Estado de Pernambuco, ocorreu uma importante assembleia composta por, pelo menos, 145 lideranças indígenas de diferentes etnias residentes na região. Duas das principais presenças foram Pedro Poty e Antônio Paraupaba, destacadas lideranças militares da Capitania de Pernambuco. Tal assembleia, ainda hoje é considerada por certos pesquisadores, como a primeira assembleia indígena da História do Brasil registrada em documentação colonial. De cunho profundamente político e articulado em caráter regional, tal assembleia foi uma importante demonstração de que os povos indígenas eram competentes para escolher representantes políticos e militares de suas próprias aldeias para estabelecer um governo intertribal em grande escala naquela região, que lhes permitiu certa autonomia.²⁷⁷

²⁷⁵ BONILLO, PABLO IBÁÑEZ . Desmontando a Amaro: una re-lectura de la rebelión tupinambá (1617-1621). Topoi (Online): Revista de Historia, v. 16, p. 465-490, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/pVLRf6Q57qVJSj7RnMYRF7k/?lang=es>; Acesso em: 05 ago. 2021.

²⁷⁶ FERNANDES, Fernando Roque. O teatro da guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667). 2015. 174p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4580>; Acesso em: 05 ago. 2021.

²⁷⁷ Ata de uma Assembleia de Índios, ocorrida em Pernambuco, em 1645, com a participação dos holandeses. Cf. ELIAS, Juliana Lopes. Um documento quase inédito: participação dos povos indígenas na burocracia colonial. Clio Arqueológica – Recife, 2002. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/cliuarq/images/documentos/2002-N15/2002a13.pdf>; Acesso em: 06 dez. 2017.

Em 1649, na cidade de Belém, capital do Grão-Pará, atual Estado do Pará, Antônio da Costa Marapirão, liderança política e militar reconhecida entre os *Tabajaras*, foi condenado à pena de morte por ter se confederado aos indígenas do Baixo Rio Amazonas. Juntamente a outras treze lideranças indígenas, teria assinado carta endereçada ao rei de Portugal, D. João IV, denunciando os maus tratos sofridos pelos povos residentes naquela capitania. Marapirão conseguiu se livrar da pena de morte e, em 1661, se envolveria em outro levante confederando-se com Lopo de Souza Guarapaúba, conhecida liderança política e militar no Estado do Maranhão seiscentista. Seu intuito era de contestação às práticas de missionação empreendidas pelos Jesuítas e de impulsionar o processo de expulsão destes e demais missionários dos territórios indígenas do Delta Amazônico. Tais procedimentos, assim como as guerras luso-holandesas, concorreram para processos de *emergências políticas e militares* de lideranças indígenas da Amazônia Colonial.²⁷⁸

Trabalhos mais conhecidos e que versam sobre o tema, como *As muralhas dos sertões: os povos indígenas e a colonização*, de Nádia Farage; *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*, de Maria Regina Celestino de Almeida; *Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina*, de Francisco Jorge dos Santos e *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)* são referências que nos informam sobre o *protagonismo histórico* das mobilizações e articulações dessas *políticas indígenas* que através de *assembleias* envolvendo um sem número de *lideranças políticas* não passou despercebido, sendo registradas nos documentos oficiais da administração colonial.²⁷⁹

Conforme se pode observar, estudos sobre o protagonismo indígena no período dão conta de que as articulações de diferentes povos indígenas a partir de assembleias não são, nem de longe, novidade para esses povos. Desse modo, os trabalhos que tomam as assembleias indígenas como acontecimentos fundadores do MIB

²⁷⁸ FERNANDES, Fernando Roque. O teatro da guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667). 2015. 174p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4580>; Acesso em: 05 ago. 2021.

²⁷⁹ FARAGE, Nádia. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização*. Paz e Terra, 1991. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. SANTOS, Francisco Jorge dos. *Além da conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina*. Editora da Universidade do Amazonas, 2002. COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da colônia: o caso do diretório dos índios (1751-1798)*. 2005. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

desconsideram o longo processo de lutas e de agências empreendidas por sujeitos e coletivos étnicos ao longo da história do contato na América.

Além disso, ao tomar o CIMI como elemento “indispensável” nesse processo que denominamos de *emergências políticas* dos movimentos indígenas contemporâneos, corre-se o risco de esvaziar as *políticas indígenas* em termos de *iniciativas* que muitos grupos étnicos tomaram ao se apropriar de mecanismos não indígenas, como as associações e organizações pró-indígenas, no que se inclui o CIMI, enquanto elementos facilitadores de articulação entre povos distantes geograficamente.

Outro pesquisador que analisa essa relação entre os interesses do CIMI junto às lideranças indígenas e os interesses destes que se articulavam politicamente, endossando o que apresentamos anteriormente, foi Daniel Munduruku. De acordo com ele,

Até 1975, a linha pastoral indigenista que a Igreja adotava dizia respeito à promoção de reuniões periódicas de chefes comunitários, **com o objetivo de fazê-los assumir os trabalhos da Igreja.** Na mesma direção ia a promoção de cursos de capacitação, que objetivavam que professores indígenas assumissem as aulas de religião. Como se pode observar, parentes, não havia, até então, real interesse em organizar os indígenas na luta por seus direitos, e sim a antiga estratégia de conversão.²⁸⁰

Observe que, nos anos 1970, ao se posicionar em prol da causa indígena, através da *Pastoral Indígena* e do CIMI, as intenções iniciais da Igreja junto aos indígenas, conforme indicado por Daniel Munduruku, representavam uma dimensão *proselitista* que parece apenas ser alterada quando a experiência política junto às lideranças evidencia seus interesses em empreender uma articulação de proporções mais ampla, possibilitando o fortalecimento étnico em perspectiva institucional através de assembleias que se desdobrarão em associações e organizações indígenas e pró-indígenas, as quais estabeleceram as bases para os movimentos indígenas defenderem seus interesses frente ao Estado, especialmente reivindicando a manutenção de suas tradições diante de projetos desenvolvimentistas em andamento naquele período.

Dessa forma, nas palavras de Daniel Munduruku

O Movimento Indígena surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar e que respondia a uma exigência do modelo econômico vigente, que tinha como base o desenvolvimento a todo custo. O enfrentamento que foi proposto passava por um sonho de autonomia, de

²⁸⁰ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 214-215.

autossustentabilidade, de autogoverno. E para que este sonho minimamente se conformasse, foi necessário o domínio dos instrumentos próprios do Ocidente, que foram trazidos, em grande maioria, pela escola e pelas instituições religiosas – aparelho ideológico do Estado – cada vez mais presentes nas aldeias indígenas brasileiras.²⁸¹

Considerando as afirmações de Munduruku, percebemos que, ao invés de os índios submergirem na aceleração do afastamento de suas orientações étnicas, o que se desencadeou, nos anos 1970 e 1980, foram centenas de movimentos de *emergências políticas*, empreendidos por diversas comunidades de vários lugares do Brasil, apoiadas por alguns setores da sociedade civil. O caráter político e social dessas emergências é, justamente, o elemento que caracteriza os processos de *etnogêneses* empreendidos pelos povos indígenas no Brasil Contemporâneo.

Assim, parece-nos importante destacar três pontos que podem nos auxiliar na compreensão dos rumos dos movimentos indígenas no Brasil. O primeiro deles se relaciona à percepção sobre as diferentes articulações políticas de lideranças indígenas, as quais passaram a se organizar em âmbito nacional e internacional, a partir dos anos 1970. Elas indicam um fenômeno importante que aciona o interesse de organizações pró-indígena, as quais desempenharam papel *facilitador* na articulação do *movimento indígena organizado*. O evento melhor documentado desse processo foi organizado em 1981 e resultou na oficialização da União das Nações Indígenas (UNI), primeira organização indígena de caráter nacional, reconhecida no país.

O segundo ponto se relaciona ao crescente número de organizações de caráter pró-indígena a partir dos anos 1970. Dentre elas, o CIMI aparece como uma das mais atuantes, devido às conjunturas sociohistóricas relacionadas, inclusive, ao seu posicionamento em direção aos grupos sociais considerados subalternos na sociedade brasileira. Dessa forma, baseada nos fundamentos da *Teologia da Libertação* (TL), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), associação civil católica criada em 1952, passou a desenvolver estratégias assistencialistas, como a Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), as quais, cada uma a seu modo, passaram a auxiliar os povos indígenas no amparo social e político, bem como nas articulações em defesa da autodeterminação, participação política e demarcação de suas terras. Por sua

²⁸¹ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 195.

participação no apoio e assessoria às lideranças indígenas, o CIMI deve ser reconhecido pelas articulações e financiamento de encontros entre as lideranças políticas.

Já o terceiro ponto tem relação com as assembleias indígenas contemporâneas, desenvolvidas em âmbito regional e nacional. A primeira delas, ocorrida em 1974, foi organizada pelas lideranças indígenas e contou com apoio técnico e científico do CIMI, iniciando uma nova forma de se fazer política indígena no Brasil em termos institucionais e desempenhou papel importante na luta pelo reconhecimento constitucional da diversidade e diferença de povos existentes no país. O conjunto de pelo menos uma centena de assembleias, desenvolvidas entre os anos 1970 e 1980, auxiliou no reconhecimento jurídico da *cidadania plena* e dos direitos étnicos no âmbito da sociedade brasileira.

As análises que se direcionam ao modo como diversos sujeitos e coletivos étnicos se articularam em defesa e reivindicação de interesses comuns, nos permitem evidenciar como as diversas apropriações de elementos externos aos modos de vida desses povos foram por eles apropriados sempre que seus *usos* puderam lhes trazer alguma forma de benefício. As apropriações dos mecanismos de coerção do Estado para utilização em prol de suas comunidades evidencia, nos termos de Michel de Certeau, uma *prática de consumo*. Em suas palavras,

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizadora, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.²⁸²

Para Certeau, evidências de *práticas de consumo* nos permitem compreender como sujeitos e grupos sociais em condições subalternas subvertem a ordem dominante através de uma *formalidade de práticas* muitas vezes diversa daquela pensada para limitar suas ações. Para Certeau, a *formalidade das práticas* se constitui numa *ação de consumo* dos mecanismos criados pela ordem dominante com o fim de limitar as ações de sujeitos e grupos sociais em condição subalterna. O intuito é de condicioná-los às normativas que não dialogam com suas realidades, limitando seus espaços de liberdade.

²⁸² CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 37-44.

O autor ainda observou que, ao serem *apropriadas* pelos sujeitos e grupos subalternos, mas nem por isso passivos, tais mecanismos adquirem outros significados, diferentes daqueles projetados pela ordem dominante, passando a operar a partir de novos significados, constituindo-se em *táticas de sobrevivência*. Conforme Certeau, a presença e circulação de um mecanismo de controle não indica de modo algum o que ele significa para seus usuários. A manipulação de tais mecanismos por aqueles que não o fabricam, concorre para a materialização de *práticas sociais* particulares, as quais denominou de *táticas de consumo*. Tais operações seriam “engenhosidades do fraco para tirar partido do forte”. Nesse sentido, os *procedimentos de consumo* seriam responsáveis pela *manutenção das diferenças* e concorreriam para a *politização das práticas* de grupos considerados periféricos numa organização social.²⁸³

Por outro lado, as *agências indígenas* não devem ser pensadas somente pela capacidade de *apropriação e assimilação* das *estratégias* da comunidade envolvente e sua operacionalização em benefício próprio. Os povos indígenas desenvolvem lógicas próprias de conceber e interpretar a realidade de modo a adequá-la a seus modos de percepção de mundo. Considerar tais processos, no âmbito das relações estabelecidas entre comunidades indígenas e comunidade nacional, ou seja, inseridas numa comunidade ampla, possibilita a evidenciação do poder de articulação política muitas vezes inerente às próprias etnias. Poder este acionado à medida que as relações *endo* e *exo* são constantemente reavaliadas no contato com o *Outro*. Tais articulações não devem ser vistas apenas enquanto *resistências* à opressão infringida pelos grupos dominantes e opressores, mas analisadas de modo a identificar as *iniciativas*.²⁸⁴

Conforme apontou Bruce Albert, a forma como a noção de *resistência* é utilizada deve ser vista com cautela, já que tende a conceber as *agências indígenas* como processos *resultantes* de condições de subjugação na qual muitos povos estão submetidos. Para Albert, o reducionismo antropológico do conceito de *resistência*, tende a criar um certo *resistenciocentrismo* que “paradoxalmente, tende a ofuscar, com sua retórica, a especificidade e sutileza das lógicas e formas de agência próprias dos

²⁸³ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 37-44. Conforme se lerá no próximo capítulo, a partir da segunda metade do século XX, especialmente de modo mais evidente a partir dos anos 1980, os povos indígenas se apropriaram de instituições como a escola e as associações civis de representação coletiva e jurídica enquanto elementos à serviço de suas agendas de luta pela terra, saúde e educação.

²⁸⁴ Ler, por exemplo, ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs). Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 15. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

atores sociais”²⁸⁵, já que, em certos casos, os povos indígenas estão alheios ao contato com a comunidade nacional ou dela tendem a desenvolver relações de distanciamento. Assim, a noção de *resistência* deve ser entendida “por meio de diversos quadros rituais, de situações conflitivas nas quais os povos indígenas enfrentam, direta ou indiretamente, segmentos da sociedade regional no campo político”.²⁸⁶

Nesses termos, as *agências indígenas* devem ser entendidas para além de condicionamentos sociohistóricos que orientam diferentes grupos étnicos às *resistências*. Entender as *agências indígenas* para além de *respostas criativas* aos *estímulos* desenvolvidos pela comunidade externa ao seu cotidiano, de modo muitas vezes conflituoso, levando à criação de diferentes *táticas* de sobrevivência, é entender que os povos indígenas também são capazes de articular *estratégias* que, em sentido inverso, estimulam a comunidade envolvente à responder com projetos assimilacionistas, segregacionismos e excludentes.

Portanto, considerar que sujeitos e coletivos étnicos são articuladores de *estratégias de sobrevivência* num cenário de constantes transformações sociais, nos permite a evidenciação do *protagonismo indígena* para além da noção de *resistência* e nos informa, a partir de suas *ações*, parafraseando Michel de Certeau, sobre como elaboram, reelaboram e, muitas vezes, subvertem a ordem dominante, fazendo-a operar em seus próprios termos.²⁸⁷ Nesse sentido, cabe destacar que a opção pela noção de *agências* ou *iniciativas* enquanto perspectiva de análise sobre o *protagonismo indígena contemporâneo* nesta tese se constitui numa opção metodológica para dar conta do que outros pesquisadores concluíram por meio da noção de *resistências* ou outros aportes.

Dentre as várias iniciativas tomadas pelos povos indígenas, de modo a defenderem seus interesses e se aperfeiçoarem enquanto sujeitos dinâmicos, *escolas* e *associações de representação civil* foram por eles *apropriadas* e *utilizadas* com o objetivo de se articularem politicamente e aperfeiçoarem seus conhecimentos voltados para a luta em defesa de suas dignidades. Nos anos 1980, antes mesmo da constitucionalização de direitos, diferentes grupos étnicos tornaram mais evidentes suas intenções pela criação de projetos educacionais que valorizassem suas diversidades e

²⁸⁵ ALBERT, Bruce. Cosmologias do contato no norte-amazônico. In. RAMOS, Alcida; ALBERT, Bruce. Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 14.

²⁸⁶ ALBERT, Bruce. Cosmologias do contato no norte-amazônico. In. RAMOS, Alcida; ALBERT, Bruce. Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 14.

²⁸⁷ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

diferenças, tomando a dianteira da educação escolar em suas comunidades. No terceiro capítulo, versaremos melhor sobre o tema.

Após 1988, associações de mulheres, professores e lideranças políticas fortaleceram suas demandas pela educação escolar específica e diferenciada enquanto parte de suas estratégias de luta pela valorização das tradições étnicas, tornando mais evidente seus anseios pela criação de uma *rede de educação escolar indígena*. Para tanto, *associações de representação civil* se constituíram em importante instrumento de reivindicação perante o Estado, sobre o qual, a pressão exercida pelos movimentos educacionais indígenas alçou o status de fundamentação jurídica obrigando os governos a fomentar uma educação escolar para a diversidade, tomando como parâmetro os mesmos níveis de qualidade e financiamento da educação escolar para não indígenas.

No tópico a seguir procuramos refletir sobre como a pauta da educação tem caminhado paralelamente às demais demandas dos movimentos indígenas contemporâneos por terra, saúde e autodeterminação, ocupando muitas vezes, a dianteira da formação para a atuação política na defesa e reivindicação de direitos. Para tanto, as *assembleias* ocorridas em diferentes regiões do país, reunindo número expressivo de *lideranças* foram basilares para o fortalecimento dessas *agências*.

Caminhos dos movimentos indígenas contemporâneos e a pauta da educação

Dentre outros fenômenos de caráter político e social ocorridos na América, no decorrer do século XX, os movimentos indígenas podem ser caracterizados como *estratégias* de transformações sociais de grande complexidade para estes sujeitos e suas comunidades. No México, por exemplo, o Congresso Indigenista Interamericano²⁸⁸, ocorrido no dia 24 de fevereiro de 1940, concorreu para a evidenciação de um debate que parecia longe de se constituir como a chave para a *integração* definitiva dos povos indígenas à modernidade.

²⁸⁸ O Congresso Indigenista Interamericano foi criado para discutir políticas para zelar pelos direitos dos povos indígenas na América. A primeira edição foi realizada no México, em abril de 1940. Como desdobramento daquele evento, foi criada a Convenção sobre o Instituto Indigenista Interamericano. O intuito do documento seria auxiliar na criação de instrumentos eficazes de colaboração com a resolução de problemas que são comuns aos povos indígenas existentes na América. O documento foi promulgado pelo então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Getúlio Vargas, em 1954, através do Decreto N° 36.098, de 19 de agosto de 1954. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1954/D36098.html; Acesso em: 30 mar. 2022.

No Brasil, o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de julho de 1943 que declarava a data de 19 de abril como o “Dia do Índio”,²⁸⁹ apesar de mascarar sutis interesses do *Estado Novo* frente às pressões internacionais, abria precedentes para a problematização da presença indígena na formação e defesa das fronteiras nacionais e, como consequência, para a ampliação dos investimentos em projetos expansionistas como a “Marcha para o Oeste” (1937-1945)²⁹⁰ e a expedição “Roncador-Xingu” (1943-1948)²⁹¹ que constituíram partes de uma espécie de “redescoberta do índio brasileiro” nos meandros da consecução dos processos de integração territorial.²⁹²

Como resultado, polêmicas concernentes ao recrudescimento das políticas de integração compulsória das populações indígenas do Brasil, desencadeadas a partir dos anos 1970, concorreram para emergências políticas e sociais de povos indígenas até então submetidos à relações de tutela do Estado Nacional. Conforme indicado por Eduardo Viveiros de Castro, a tentativa de homogeneização definitiva da sociedade brasileiro concorreu para a evidência da diversidade cultural de nosso país.²⁹³ Desde então, estratégias exemplares de *agentes indígenas* resultaram em conquistas significativas relacionadas, inclusive, ao processo de *cidadanização* no Brasil.

Naquele contexto, as alianças desenvolvidas entre movimentos indígenas e setores da sociedade civil possibilitaram uma nova fase no protagonismo indígena através da criação de associações e organizações de caráter profundamente político, permitindo certa emergência política de diferentes comunidades através de movimentos

²⁸⁹ BRASIL. DECRETO-LEI Nº 5.540, DE 2 DE JUNHO DE 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁹⁰ De acordo com Seth Garfield, a Marcha para o Oeste foi lançada pelo Governo Vargas às vésperas de 1938, constituindo-se em um projeto dirigido pelo Governo para “ocupar” e desenvolver o interior do Brasil. Conforme aponta Garfield, “nas palavras de Vargas “a Marcha incorporou o verdadeiro sentido da brasilidade”, uma solução para os infortúnios da nação”. Cf. GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. Revista Brasileira de História, vol. 20, n. 39, p. 13-36, 2000. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-0188200000100002>; Ac: 18 nov. 2017.

²⁹¹ Conforme aponta Maria Eduarda Capanema Guerra Galvão, um dos principais objetivos da Expedição Roncador-Xingu era estabelecer vias de comunicação pelo interior do Brasil até o Estado do Amazonas, além de “povoar” e explorar as regiões do centro-oeste brasileiro. Cf. GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. A Marcha para o Oeste na Experiência da Expedição Roncador-Xingu. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH - São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890981_ARQUIVO_MarchaparaoOeste.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁹² GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. Revista Brasileira de História, vol. 20, n. 39, p.13-36, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>; Acesso em: 18 nov. 2017.

²⁹³ CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Povos indígenas no Brasil (2001/2005), p. 41-49, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

sociais de caráter étnico.²⁹⁴ Dessas articulações resultaram uma série de conquistas que até os dias de hoje se conformam como parte de uma luta social relacionada ao longo processo histórico do contato entre sociedades indígenas e não indígenas. A questão educacional, por exemplo, a partir de então foi considerada um mecanismo fortalecedor de uma série de estratégias de luta que propunham conquistas e manutenção de direitos sobre *territorialidades* tradicionais e suas correlações com outras demandas básicas.

Em 1987, em artigo intitulado: *O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas*, que compôs uma coletânea de ensaios, organizada por João Pacheco de Oliveira Filho, intitulada *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*, Yonne Leite, Marília Soares e Tânia Clemente de Souza apontaram alguns aspectos característicos de uma educação voltada para os indígenas. De acordo com as autoras, uma educação escolar indígena resultaria de um amplo processo que ocorre fundamentalmente nas aldeias, no qual, as escolas assumem a função de fornecer os instrumentos necessários para que tais populações possam entender de modo cada vez mais específico a comunidade nacional para, assim, poderem optar pelo seu grau de participação na sociedade. Outro de seus fundamentos, em sentido interno para as aldeias, seria fazer valer seus direitos adquiridos histórica e juridicamente sempre que necessário. Por outro lado, tal processo educacional se caracterizaria pela incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos, por meio do diálogo sempre constante entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes científicos oriundos da comunidade nacional.²⁹⁵

²⁹⁴ Movimentos étnicos de caráter social detêm aspectos reivindicativos anticolonialistas. Dessa forma, é preciso considerar que os movimentos indígenas, como movimentos sociais, são movimentos de caráter anticolonialistas e, por isso, devem ser analisados como tal. Para tanto devemos analisar aquelas características particulares que se relacionam ao modo como estabelecem suas reivindicações e especialmente verificar como percebem o processo colonizador. Assim, ao reivindicar direitos pelo reconhecimento da diferença, em detrimento dos projetos assimilacionistas empreendidos pelo Estado, os movimentos indígenas apresentam características decoloniais. Para fundamentar tais análises, se faz necessário uma reflexão sobre a bibliografia que trata de discussões sobre decolonialidade. Um importante ensaio sobre a questão pode ser conferido em: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, p. 89-117 maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/abstract/?lang=pt>; Acesso em: 25 nov. 2017.

²⁹⁵ As autoras ainda denominariam de um processo educacional bicultural a incorporação, através de metodologias científicas da comunidade envolvente os conhecimentos indígenas a partir de suas visões de mundo, seus modos próprios de contar e medir, seus domínios sobre a natureza etc. Apesar de as autoras desenvolverem uma reflexão relacionada à questão linguística, as questões apresentadas são importantes para se pensar a educação escolar indígena a partir de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado. Cf. LEITE, Yonne; SOARES, Marília Faco e SOUZA, Tânia Clemente de. O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Marco Zero: RJ, 1987.

Apesar de tais ideias brotarem no âmbito acadêmico, foi no ambiente político que se disseminaram *representações* que dariam forma à luta dos movimentos indígenas pelo direito a uma educação de qualidade que considerasse a diversidade da sociedade brasileira. Tais lutas não ocorreram primariamente por representações não governamentais pró-indígenas (como se defendeu durante algum tempo), mas foram sumariamente encabeçadas pelos próprios sujeitos da base dos movimentos indígenas.

Conforme já indicado, nos anos 1980, lideranças indígenas de projeção nacional e mesmo internacional, articularam estratégias e apresentaram propostas que ultrapassavam as representações defendidas pelo Estado para os povos indígenas. No contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada no dia 29 de abril de 1987, povos e organizações indígenas e pró-indígenas apresentaram propostas relacionadas à processos educacionais que consideravam a diversidade de povos e as dificuldades educacionais da sociedade brasileira. Ailton Krenak²⁹⁶, representante da União das Nações Indígenas (UNI), aliado ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio (CPI), ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) apresentava uma Proposta à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes na qual indicava questões que diziam respeito à Educação Escolar Indígena inserida na problemática mais abrangente da educação brasileira.²⁹⁷

Naquela ocasião, entidades não governamentais, como o CTI, representado pela Assessoria de Assuntos Educacionais na pessoa da Professora Marina Kahn Villas-Boas, requeriam a garantia do acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, através da educação, atendendo aos interesses de cada comunidade em particular e do país em geral. As justificativas eram de que se fazia urgente e necessário uma somatória das vozes dos movimentos sociais em “defesa de uma educação pública gratuita e de boa qualidade para todos os brasileiros”, no que se incluem os povos indígenas.²⁹⁸

²⁹⁶ Conforme dados do Instituto Socioambiental, Ailton Krenak é uma das lideranças indígenas de renome internacional. Foi um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), integrou a Aliança dos Povos da Floresta e fundou o Núcleo de Cultura Indígena ao qual se dedica até hoje. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/socios>; Acesso em: 14 nov. 2017.

²⁹⁷ UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Acesso em: 20 jul. 2022.

²⁹⁸ UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da

Ao apresentarem suas propostas para a conformação do texto constitucional que ora se projetava, a UNI considerava a necessidade de incluir a educação escolar indígena numa estrutura mais abrangente da “educação referente a toda população brasileira, notadamente dos grupos sociais estigmatizados e alijados dos centros de tomadas de decisões políticas e dos benefícios dali decorrentes”.²⁹⁹ Inserindo os povos indígenas naquele contexto, a UNI apontava para a necessidade de se realçar no texto constitucional “o respeito às diversidades de um país pluriétnico e plurilíngue como o Brasil”. A síntese do documento apontava para uma direção importante para se considerar a relação entre os movimentos indígenas, demais movimentos sociais naquele contexto e a questão educacional como elemento importante no fortalecimento da *cidadanização* no Brasil.

A partir daqui, acreditamos ser importante observar que a questão educacional se constituía como chave de reivindicação de grupos sociais plurais, representados naquele contexto pela UNI e demais entidades não governamentais. Eventos como este não foram exceção na formulação do texto constitucional e, muito menos, deixaram de ocorrer depois da promulgação do mesmo. Após 1988, a luta por uma educação específica e diferenciada, com qualidade equiparável à educação escolar não indígena, foi mantida na base da agenda de determinados grupos étnicos.

Neste caminho, defendemos a tese de que, após o texto constitucional de 1988, utilizando-se de articulações políticas em defesa de mecanismos educacionais, muitos povos indígenas criaram alternativas exemplares de emergência social que lhes possibilitaram ganhos significativos, no que se inclui a manutenção do respeito às suas diferenças, ampliação de suas atuações políticas e ocupação de funções estratégicas para a manutenção de seus modos de vida tradicionais.

O resultado dessas *agências* é que, nos últimos anos, o acesso ao ensino superior se constituiu para muitos grupos indígenas como base da manutenção da luta política pela conquista e defesa de direitos. Por conta desses processos, torna-se oportuna uma análise sobre Movimentos Indígenas e Educação Escolar no corpo desta tese com o

Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao8/subcomissao8a; Acesso em: 20 jul. 2022.

²⁹⁹ Proposta da União das Nações Indígenas encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. Cf. LOPES, Danielle Bastos. O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988). Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, [s.n.] 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibI&PagFis=1>; Acesso: 14 nov. 2017.

intuito de verificar como os movimentos indígenas se articulam com a questão educacional e como tal questão se conecta aos processos históricos que dão forma a emergência indígena.

A nosso ver, os caminhos traçados por diferentes povos nas últimas décadas resultaram no que poderíamos denominar, hoje, de uma franca expansão rumo às instituições de educação superior. A gênese de tais fenômenos não deve ser pensada como obra do acaso ou resultante de apoios pioneiramente exógenos. Consideramos que os ganhos educacionais se devem, em grande medida, às agências de comunidades, organizações, associações e lideranças em múltiplas escalas

Desse modo, entendemos que as emergências políticas iniciadas a partir dos anos 1970 concorreram para emergências sociais que se tornam mais evidentes a partir dos anos 1990, quando associações e organizações indígenas verticalizaram grande parte de seus esforços para a reivindicação de demandas voltadas à criação de modelos educacionais diferenciados que atendessem às necessidades de suas comunidades.

A partir de então, em maiores proporções, conquistas territoriais, saneamento básico e autossustentabilidade têm sido alcançados, por alguns grupos, especialmente através de articulações políticas que resultaram na materialização de projetos educacionais *específicas e diferenciados*. Além disso, o acesso ao ensino superior têm se conformado como parte de estratégias de longo prazo que ainda carecem de adequações para atender a demandas cada vez maiores de sujeitos indígenas que acessam as universidades. No Apêndice IV rascunhamos algumas reflexões sobre sujeitos indígenas e ensino superior.

Considerações pontuais

Na sociedade brasileira atual, as conquistas resultantes das históricas lutas dos movimentos sociais parecem carecer de uma nova investida em direção ao Estado, para que este seja pressionado a implementar políticas sociais relacionadas aos direitos conquistados por esses grupos em condições periféricas. As injustiças estão por todos os lados e constituem processos de longa duração. Guerras de conquista, expulsão de comunidades inteiras de seus territórios, genocídios e etnocídios resultantes de políticas *integracionistas* ou *exterminacionistas* constituíram a base histórica dessas relações.

Poderíamos dizer que mesmo após décadas de articulações políticas empreendidas pelos movimentos indígenas na América Latina, uma tempestuosa nuvem retórica que mascara o preconceito e inúmeras negligências ainda paira no ar.

Desconhecimento, omissão e desrespeito são características de parcelas significativas da sociedade, especialmente de alguns grupos que direcionam o país com suas decisões no Congresso Nacional. Sobre este tema, apresentaremos algumas considerações sobre os desafios da formação de professores e educação escolar indígena no quarto capítulo. Apesar disso, processos de emergências políticas e sociais de sujeitos e coletivos étnicos evidenciam a continuidade de uma luta iniciada ainda nos primeiros contatos e que tem adquirindo novas roupagens a partir de *estratégias contextuais de sobrevivência*.

Ressalvadas as reflexões sobre o *protagonismo indígena*, em certo sentido, tais reflexões se aproximam de tendências que analisam as relações sociais a partir de uma perspectiva pessimista da história. Mas, a narrativa que se propôs aqui não se encaminha nesta direção. Nosso principal objetivo se relaciona ao desejo de evidenciar que, mesmo diante de um contexto de grandes crises políticas, econômicas e sociais que informam o período, determinados sujeitos e coletivos étnicos demonstraram habilidade de articulação contra a opressão, as limitações e o preconceito, tumultuando a ordem dominante e fazendo-a operar em benefício próprio. Nas palavras de Michel de Certeau, “usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras”.³⁰⁰

Dessa forma, partimos do pressuposto de que os povos indígenas passaram a se articular politicamente na defesa de direitos sociais (relacionados à questão da terra, saúde e educação), bem como desenvolveram processos de emergências étnicas, a partir das emergências políticas, mas, também, do fortalecimento de políticas sociais diferenciadas para seus coletivos, especialmente na área da educação. Assim, as lutas dos movimentos indígenas, que emergiram na década de 1970, resultaram no reconhecimento jurídico de suas diferenças, através da Constituição de 1988. Nesses termos, a Constituinte reflete, em parte, as ações empreendidas por diferentes grupos sociais, nos quais se incluem os povos indígenas.

Assim, os processos de emergência política e social mencionados neste e no capítulo anterior indicam processos de *etnogêneses*. Estes apresentam características semelhantes a outros fenômenos sociais envolvendo povos indígenas de diferentes países latino-americanos, conforme apontou Miguel Bartolomé.³⁰¹ No caso do Brasil,

³⁰⁰ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40.

³⁰¹ BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sergio Paulo Benevides. Mana: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, p. 39-68,

enquanto fenômeno político de dimensão nacional as *etnogêneses* se tornam mais evidentes a partir da segunda metade do século XX e se constitui como chave para compreensão das *agências indígenas no tempo presente* em termos *decoloniais*.

Conforme foi possível observar, historicamente os povos indígenas têm se articulado na defesa de suas tradições. Muitos grupos, ao se utilizarem de estratégias específicas, desenvolveram processos de *emergências políticas* na luta pelo reconhecimento de suas *diferenças*. A partir da Constituição de 1988 e devido a importantes fenômenos sociais que caracterizam o protagonismo indígena, esses povos passaram a ter seus direitos reconhecidos juridicamente, possibilitando as *emergências sociais* através da garantia de acesso igualitário às políticas sociais relacionadas à saúde e educação *específica e diferenciada*. Vale aqui a observação de que nos termos pensados para esta tese, o fenômeno da *cidadanização indígena* no Brasil, para além de caracterizar o período de *emergências políticas e sociais*, também deve ser entendido através do fenômeno da *apropriação* de escolas e associações entre os indígenas de modo que tais instrumentos têm auxiliado na formação educacional voltada para o exercício da *cidadania* e luta por *direitos* no tempo presente.

A nosso ver, conforme se lerá nos próximos capítulos, uma das conquistas mais significativas do *movimento indígena contemporâneo* tem sido o desenvolvimento de uma *educação escolar indígena específica e diferenciada*. Conforme indicado no tópico *A constitucionalização de direitos e a luta pela educação escolar indígena*, nos idos de 1980, já se discutia sobre as características básicas a partir das quais seria possível desenvolver um processo educacional que levasse em consideração os saberes diferenciados das populações indígenas e que tivesse significado para esses povos.

Nesse sentido, as articulações dos movimentos indígenas por uma educação *específica e diferenciada* foi dimensionado por movimentos educacionais de caráter mais amplo pela melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao tempo em que estabeleciam os limites necessários ao reconhecimento de seus projetos educacionais. Nesse caminho, movimentos de professores indígenas se caracterizam enquanto mobilizações fortalecedoras da luta por demandas específicas relacionadas especialmente a ampliação de uma *rede de educação escolar indígena* que vai tomando forma à medida que grupos étnicos articulados através de associações de representação

2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/?lang=pt>; Acesso em: 30 mar. 2022.

civil compreendem a educação escolar como um caminho possível ao fortalecimento da luta pelo reconhecimento e exercício da *cidadania plena* para os indígenas.

De modo a dar conta da pauta da educação escolar, as comunidades indígenas se apropriaram de um conjunto de estratégias que se relacionam a duas instituições já existentes na comunidade nacional: as escolas e as associações civis de representação jurídica. O próximo capítulo versará sobre elas, informando como a luta por uma educação específica e diferenciada se constitui em estratégia de fortalecimento desses povos pela manutenção de seus modos próprios de ser, pensar e agir em defesa de seus direitos, bem como do fortalecimento do *Movimento Indígena Organizado*.³⁰²

³⁰² Conforme indicado no capítulo anterior, nos anos 1970 diversos povos indígenas começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional. De acordo com Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, a conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado Movimento Indígena Organizado. Cf. LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. 1ª edição. Ed. Brasília: MEC/SECAD MN/UFRJ, 2006, p. 57. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>; Acesso em: 21 jul. 2022.

CAPÍTULO III

SOBRE ESCOLAS E ASSOCIAÇÕES CIVIS ENTRE POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: *USOS E CONSUMOS*

“Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditaram que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno”.

*Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa.*³⁰³

Elementos iniciais sobre escolas e associações civis no Brasil

A *escola*, enquanto instituição de origem ocidental, se apresenta como elemento estratégico nas relações multiétnicas estabelecidas entre os brasileiros. Durante muito tempo, ela foi utilizada como caminho para a materialização de projetos exterminacionistas que intentaram, desde os primeiros contatos, processos de desestruturação étnica, com o intuito de negar as diferenças e homogeneizar a sociedade a partir da evangelização e catequese e da integração através da formação voltada para o trabalho³⁰⁴, dentre outros processos relacionados à assimilação dos povos indígenas³⁰⁵.

³⁰³ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 129. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁰⁴ Durante a segunda fase do período imperial e primeiras décadas do período republicano brasileiro, foram criados os chamados internatos-escolas e as escolas de aprendizes artífices, instituições construídas com o objetivo de educar em técnicas de artífices crianças consideradas desvalidas ou “ingênuas” (meninos e meninas indígenas, crianças de rua e filhos de escravas nascidos após a assinatura da Lei do Ventre Livre, em 1871). Irma Rizzini, ao analisar fontes documentais dos arquivos públicos de Belém, Manaus e Rio de Janeiro, referentes às instituições educacionais de ensino profissional que atendiam meninos e meninas indígenas, chegou à conclusão de que a integração econômica dessas crianças ocorria através da formação voltada para o trabalho. De acordo com a autora, “[...] Às meninas, investiu-se na educação para o exercício das tarefas domésticas, vindo as indiazinhas a ocuparem indispensável papel na economia institucional ao serem incumbidas de fazer os uniformes dos internatos masculinos e femininos [...]. Os meninos aprendiam ofícios e a lavrar a terra. A formação de bandas de música funcionou como indicador de civilização muito valorizada pelas instituições”. Cf. RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 165.

³⁰⁵ Domingos Borges Barreto, liderança Tukano da região do Rio Tiquié, no Alto Rio Negro, observou que a partir de 1920, com a presença dos padres Salesianos naquela região, foi iniciada a instalação das missões de São Gabriel da Cachoeira, Taracuá, Iauaretê, Pari-Cachoeira e Assunção, as quais tinham

Demerval Saviani observou que havia “uma simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil” e que “a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua ideia-força”.³⁰⁶

Assim, ao longo do processo educacional voltado para as relações de contato, a escola foi um dos espaços de materialização das *políticas indigenistas* que pautavam interesses, em geral, relacionados aos processos de *integração* através da proibição, negação e invisibilização das diferenças étnicas existentes. Ressalvadas as características da educação missionária na atualidade,³⁰⁷ até a segunda metade do século XX ela se conformou como processo educacional que foi utilizado para anular as diferenças e homogeneizar a sociedade.³⁰⁸ Nas palavras de Luís Felipe Baeta Neves, a catequese foi “um esforço racionalmente feito para conquistar homens; um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças”.³⁰⁹

Outra instituição ocidental que adquiriu dimensão estratégica nas relações entre os brasileiros foi a *associação de representação civil*. Esta pode ser entendida como entidade de direito privado, dotada de personalidade jurídica e caracterizada pelo agrupamento de pessoas para a realização e consecução de objetivos e ideais comuns, sem finalidade lucrativa. Pautadas na concepção de associativismo³¹⁰, as associações tomam forma quando um grupo de pessoas se reúne para resolver problemas comuns

como objetivo “[...] integrar a população indígena à sociedade nacional, através de programas de civilização e catequese”. Cf. BARRETO, Domingos Borges. A FOIRN na História das políticas de educação. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas (1998-2011). São Paulo-SP: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira-AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 58.

³⁰⁶ SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 31.

³⁰⁷ Atualmente, as organizações religiosas católicas e protestantes têm se relacionado com os povos indígenas também por outras formas: mobilização política, assistência à saúde e educação, evangelização e tradução da Bíblia para as línguas indígenas, dentre outras atividades de cunho assistencial.

³⁰⁸ Para um aprofundamento sobre essas discussões, conferir: MONTERO, Paula (Org.). Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural. 1ª edição. São Paulo-SP: Globo, 2006.

³⁰⁹ BAETA NEVES, Luís Felipe. O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1978, p. 45.

³¹⁰ De acordo com pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o associativismo pode ser entendido como “[...] um instrumento vital para que uma comunidade saia do anonimato e passe a ter maior expressão social, política, ambiental e econômica. É por meio de uma associação que a comunidade se fortalece e tem grandes chances de alcançar os objetivos comuns. O associativismo é fruto da luta pela sobrevivência e pela melhoria das condições de vida de comunidades. A associação é uma pessoa jurídica, devidamente registrada em cartório e constituída livremente pela união de pessoas. Essa união acontece para a melhoria das condições de vida do grupo e da comunidade. A participação, a solidariedade, a cooperação em torno de objetivos comuns, têm sido fundamentais para assegurar melhores condições de vida das comunidades. Essa prática, mais do que uma forma de organização, é uma construção e uma conquista social”. Cf. ASSOCIATIVISMO. Projeto Incubadora Social. Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, 2015, p. 5. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/513/2020/08/CARTILHA-ASSOCIATIVISMO.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2021.

que individualmente não dariam conta. Assim, as associações “tem como objetivo juntar pessoas para resolver problemas ou defender interesses comuns de determinado grupo social”. Nesse sentido, as associações se desdobram na criação de uma *pessoa jurídica* que irá constituir a representação necessária para criar estratégias de resolução de problemas comuns e defesa dos interesses de seus associados.³¹¹

De acordo com Pedro Ivan Christoffoli, as associações surgiram no período posterior ao estabelecimento do capitalismo, na Europa, e passaram a ter maior expressão no Brasil, após a criação de colônias de imigrantes alemães na região sul, a partir de fins do século XIX.³¹² Já o pesquisador Gustavo Madeiro da Silva observou que, a partir de 1945, com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), as associações passaram a estabelecer uma relação dialógica com a concepção de desenvolvimento, o que concorreu para uma crescente visibilidade dessas instituições civis de caráter jurídico. Considerando o contexto político e social do país, Silva observou que “[...] Além da questão da ditadura, que rapidamente agregou diversas dessas associações, a teologia da libertação, nos anos 1970, veio reforçar a tendência ao surgimento de associações que lutavam por reformas estruturais de base”.³¹³

O historiador francês Jean-Pierre Rioux, ao analisar o sentido das associações para a história política, observou que tais instituições são, em primeiro lugar, um indicador para uma história da mudança social. Além disso, defendeu que a associação

[...] revela primeiro uma relação entre corpos constituídos e corpos intermediários, instituições herdadas e aspirações novas dos cidadãos, ideais coletivos e tensões singulares, e mesmo “corporativas”, desse ou daquele grupo ou indivíduos reunidos. Ela desempenha seu pleno papel há dois séculos em todos os processos de socialização e de laicização, nesta passagem para o contemporâneo em que se reconstituem mal ou bem comunidades [“*mortas*”] e se forjam novas ambições. A partir daí, ela abre um orgulhoso capítulo para a história da socialização política. Mas sua plasticidade, sua capacidade de

³¹¹ BAPTISTA, Fernando Mathias; VALLE, Raul Silva Teles do (Orgs.). Formas de organização: associação, fundação, cooperativa, empresa. São Paulo-SP: Instituto socioambiental, 2002. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/17L00001.pdf>; Acesso: 15 abr. 2021.

³¹² CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos introdutórios para uma história do cooperativismo e associativismo rurais no Brasil. In: NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís (Org.). Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia. 1ª edição, vol. 1, São Paulo-SP: Outras Expressões, 2015, p. 169-188. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Christoffoli/publication/281842243_Elementos_introdutorios_para_uma_historia_do_cooperativismo_e_associativismo_rurais_no_Brasil/links/55facac808aeba1d9f39073f/Elementos-introdutorios-para-uma-historia-do-cooperativismo-e-associativismo-rurais-no-Brasil.pdf; Acesso em: 15 abr. 2021.

³¹³ SILVA, Gustavo Madeiro da. A história do conceito de desenvolvimento e a ascensão das associações civis. In Anais do XXXV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, de 04 a 07 de setembro de 2011, Rio de Janeiro-RJ: ANPAD, 2011, p. 8. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2562.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2021.

mobilizar em todas as frentes sociais, de ativar o debate de ideias, a põe em confronto também com todas as formas organizadas do poder, local e nacional, socioprofissional, administrativo e político. Ela se move nesse espaço, enquadrada pela lei, orgulhosa de sua lógica de substituição, numa ambivalência de atos e de propósitos que estimula o historiador: é nela que ele observa uma vontade que ensina por bem ou por mal a lógica da instituição.³¹⁴

A nosso ver, os intensos processos de agregação em associações de caráter jurídico, organizados para demandar mudanças nas políticas sociais, através de mobilizações de caráter civil, parecem ter concorrido não apenas para uma guinada ao âmbito político, senão também para seu reconhecimento como direito jurídico. A constituição Federal de 1988, em seu artigo 5, incisos XVII e XVIII, além de reconhecer as associações civis como direito fundamental, vedou a interferência estatal em seus funcionamentos.³¹⁵ Já o artigo 53 do capítulo II da Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, a qual institui o Código Civil, reconhece as associações civis enquanto a “união de pessoas que se organizam para fins não econômicos”.³¹⁶

Dessa forma, iniciaremos, apresentando algumas questões sobre associações indígenas e educação escolar específica e diferenciada, bem como suas correlações. Nosso objetivo é possibilitar uma breve compreensão acerca do desenvolvimento da educação escolar na Amazônia Brasileira a partir da apropriação de associações de representação civil enquanto espaço de articulação em defesa de *políticas sociais* voltadas para a *diversidade e diferença*. O período ora trabalhado tem relação com o contexto político e social da segunda metade do século XX, sendo que suas características evidenciam a permanência das *estratégias de apropriação, usos e consumos* nos termos indicados por Michel de Certeau, segundo o qual, os grupos sociais considerados subalternos tendem a se apropriar de mecanismos que lhes permitam ampliar seus espaços de liberdade em meio ao *espaço cotidiano* regulado por um conjunto de normas estabelecidas pela ordem dominante. Por meio desta análise, pretendemos indicar um nexos que, segundo nos parece, deve ser ressaltado: a importância do protagonismo indígena na conformação de uma política de Estado

³¹⁴ RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2003, p. 129-130.

³¹⁵ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília-DF: Diário Oficial União, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm; Acesso em: 15 abr. 2021.

³¹⁶ BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília-DF: Diário Oficial União, 11 jan. 2002, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm#parteespeciallivroii; Acesso: 15 abr. 2021.

através da apropriação de instituições como *associações* e *escolas*, de modo a pautar a luta em defesa de suas tradições e o *exercício da cidadania plena* no Brasil.

Elementos teóricos sobre apropriações indígenas

Nos termos pensados para esta tese, consideramos que a apresentação de concepções sobre escolas e associações indígenas deve ser antecedida pela problematização do binômio *política indigenista/política indígena*, devendo tal diacronia ser analisada na demarcação de produções discursivas que, ao longo do tempo, foram utilizadas pela historiografia brasileira para pautar outro binômio, *agência/resistência*. Da forma usual, o posicionamento adotado pelos coletivos étnicos seria entendido apenas como resposta às iniciativas não indígenas. Ou seja, apenas como uma *reação*, caracterizando o que se tem denominado de *resistência indígena*. Como se o termo pudesse dar conta de todas as formas de *política indígena*.

Retomamos aqui as reflexões apresentadas na introdução desta pesquisa por entendermos que tal referência se faz necessária para evitar a interpretação, geralmente aceita, de que a noção de *agência* ou *iniciativa* se refere apenas às *políticas indigenistas*, enquanto que a *resistência* ou *reação* é geralmente utilizada para representar qualquer forma de *ação* ou *movimento* que caracteriza a *política indígena*.³¹⁷ No entanto, há pelo menos dois problemas nessa abordagem: o primeiro deles seria a percepção genérica de que as características que identificam cada uma dessas formas de relações sociais poderiam ser diacronicamente separadas com base no entendimento de que *política indigenista* seria “toda e qualquer ação política governamental que tivesse as populações indígenas como *objeto*”,³¹⁸ enquanto que a *política indígena* poderia ser entendida como qualquer movimento empreendido por indivíduos e coletivos indígenas como *reação* às *políticas indigenistas* que tivessem como *sujeito* o Estado. Tal

³¹⁷ Conforme indicado por Bruce Albert, “[...] O uso da noção de ‘resistência’, inflacionado pelo funcionalismo moralizante do pós-modernismo (ver Sahlins, 1993b), tornou-se hoje bastante desconfortável. Nesse sentido, vários autores desenvolveram uma relevante crítica do reducionismo etnográfico de um certo ‘resistenciocentrismo’ (Olivier de Sardan, 1995 p. 69) que paradoxalmente, tende a ofuscar, com sua retórica, a especificidade das lógicas e formas de “agência” próprias dos atores sociais (Kilani, 1994, p. 55-6; Otner, 1995; Brown, 1996)”. Cf. ALBERT, Bruce. Introdução: Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico. In. ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 7. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

³¹⁸ INSTITUTO Socioambiental (ISA). O que é política indigenista? Portal Povos Indígenas no Brasil. 2020. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista; Acesso em: 08 abr. 2021.

percepção, geralmente, evoca a ideia de que os povos indígenas são apenas vítimas no processo histórico do qual fazem parte.

Conforme indicado por John Manoel Monteiro, “pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção”.³¹⁹ Em termos semelhantes, Manuela Carneiro da Cunha observou que,

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura “politicamente correta” foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos.³²⁰

Observe que as análises desses autores estabelecem uma crítica aos discursos historiográficos que, durante muito tempo, representaram os povos indígenas como sujeitos efêmeros, vítimas do sistema colonialista e, especialmente, sem possibilidades de participação política na sociedade brasileira. A crítica se fundamenta nas crescentes emergências políticas e sociais dos grupos étnicos, desencadeadas a partir da segunda metade do século XX, especialmente, através da apropriação da instituição escolar e de associações civis de representação jurídica, as quais possibilitaram a ampliação da participação indígena na formulação e execução das políticas de Estado voltadas à *diversidade e diferença*.

Desde então, a conformação das *políticas indigenistas* passaram a ser dimensionadas em grande medida pela representação de *lideranças políticas indígenas*, concorrendo para a evidenciação da complexidade que envolve a concepção de *políticas indigenistas* na atualidade. Além disso, esse processo que consideramos necessário

³¹⁹ John Monteiro destacou, ainda que “[...] Dois bons exemplos deste tipo de abordagem, misturando um tom de denúncia com a pesquisa em fontes históricas, são os livros de John Hemming (sobretudo *Red Gold*, de 1978, que permanece a única obra que busca apresentar de modo sistemático a experiência de todas as sociedades indígenas da América portuguesa), e de Carlos Moreira Neto (*Índios da Amazônia: de maioria à minoria*). Vítimas da terrível onda de destruição desencadeada pela expansão europeia, sociedades antes vigorosas e independentes foram radicalmente diminuídas ou simplesmente deixaram de existir e seus rastros foram apagados”. Cf. Monteiro, John Manoel. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo*. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência: Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Disciplina HZ762 e HS119. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-São Paulo, ago. 2001, p. 4. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281350/1/Monteiro_JohnManuel_LD.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

³²⁰ CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1992, p. 17. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/historia>; Acesso em: 08 abr. 2021.

denominar de *emergências políticas* também foi importante para uma mudança de percepção sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, o que possibilitou a produção de novas narrativas que passaram a privilegiar o *protagonismo indígena* para além da noção de *resistência*. Conforme observado por John Manoel Monteiro,

[...] as questões postuladas a partir dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação história/antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.³²¹

Além disso, Jhon Monteiro observou que a problematização da noção de *direitos indígenas* enquanto *direitos históricos*, especialmente àqueles relacionados à *territorialidade*, estimulou a produção de vários estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas apresentadas por vários grupos indígenas da atualidade.³²² Nesse sentido, o autor aponta para uma reformulação na concepção de *História Indígena e do Indigenismo* que resulta, em grande medida, das próprias *agências* dos movimentos indígenas da segunda metade do século XX.

O segundo problema da abordagem reducionista estaria no entendimento de que os indígenas, quando se posicionam contra o que lhes é imposto, apenas *reagem* às ações colonialistas. Porém, as análises historiográficas desenvolvidas a partir dos anos 1980 têm evidenciado que sujeitos e coletivos étnicos em condição subalterna, no seio de uma organização social reguladora, são capazes de tomar *iniciativas* que lhes permitam “manipular” certas regras estabelecidas pela ordem dominante e fazê-las operar em seus benefícios. Manuela Carneiro da Cunha, ao refletir sobre esse posicionamento observou que

[...] Por várias vezes, em lugares e momentos diferentes, grupos indígenas declararam ter ‘pacificado o branco’, arrogando para si a

³²¹ Monteiro, John Manoel. Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência: Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Disciplina HZ762 e HS119. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Antropologia, Campinas-São Paulo, ago. 2001, p. 5. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281350/1/Monteiro_JohnManuel_LD.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

³²² Dentre os trabalhos, podemos citar a conhecida obra organizada por Manuela Carneiro da Cunha, intitulada História dos Índios no Brasil. Cf. CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/historia>; Acesso em: 25 set. 2022.

posição de sujeitos e não de vítimas. ‘Pacificar os brancos’ significa várias coisas: situá-los, aos brancos e aos seus objetos, numa visão de mundo, esvaziá-los de sua agressividade, de sua malignidade, de sua letalidade, domesticá-los, em suma; mas também entrar em novas relações com eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los para sua própria continuidade³²³

Em ocasião anterior, por conta da organização da coletânea intitulada *História dos Índios no Brasil*, em 1992, Cunha afirmou não haver dúvidas sobre o fato de que “os índios foram atores políticos importantes de sua própria história e de que, nos interstícios da política indigenista, se vislumbra algo do que foi a política indígena”.³²⁴ Bruce Albert também considerou que “já é tempo de nos livrarmos de uma vez por todas da noção de *resistência*, sobretudo pelo efeito de realidade que ela parece conferir ao seu oposto, ou seja, a suposição de existir algo como uma ‘submissão cultural’”.³²⁵ Além disso, sob a influência de antropólogos como Marshall Sahlins e Eduardo Viveiros de Castro, Bruce Albert foi incisivo na percepção de que

Nenhuma sociedade, desde que consiga sobreviver, pode deixar de capturar e transfigurar em seus próprios termos culturais tudo que lhe é proposto ou imposto, até nas mais extremas condições de violência e sujeição, independentemente de qualquer confronto político (guerra, rebelião ou protesto).³²⁶

Outro autor que refletiu sobre a questão em termos semelhantes foi Michel de Certeau. Ao propor uma teoria das *práticas cotidianas*, com base nos termos *estratégias* e *táticas*, elementos que informam toda a análise presente em seu trabalho intitulado *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, o autor denominou de *táticas de sobrevivência* ou “a arte do fraco” a *ação* que é desencadeada pela identificação de espaços informados

³²³ CUNHA, Manuela Carneiro da. Apresentação. In.: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 7. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

³²⁴ CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1992, p. 18. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/historia>; Acesso em: 08 abr. 2021.

³²⁵ ALBERT, Bruce. *Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico*. In. ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 15. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

³²⁶ As influências desses antropólogos foi registrada na nota de rodapé número 16, da página 15 da introdução à coletânea *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. Nela, o autor indicou que “Essa revisão da noção de resistência remete, além das fontes já citadas, as ideias expressas por Sahlins (1993b, p. 18; 1997a, p. 55, 55-56), Viveiros de Castro (1999, p. 164-5 e nota 53) e Gow apud Viveiros de Castro (op. Cit., p. 165-6, nota 54)”. Cf. ALBERT, Bruce. *Introdução: Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico*. In. ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2002, p. 15. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Ac: 14 abr. 2021.

pelas falhas no poder regulador em contraposição ao que denomina de *estratégias*, as quais seriam organizadas pelo postulado de um poder sobre um *espaço*.³²⁷

Tomando como referência os processos de colonização espanhola na América, Certeau observou que os indígenas submetidos à dominação colonialista faziam interpretações e usos diversos das normas que lhes eram impostas. Eles “as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”.³²⁸ Para Certeau, essas “práticas de consumo” evidenciavam a força de suas diferenças diante de um sistema colonizador que os assimilava apenas exteriormente. Dessa forma, o autor observou que as denominadas *táticas de sobrevivência*, poderiam ser entendidas como

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como diria von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global, nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem bases para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.³²⁹

Para Luce Giard, as análises de Certeau se referem ao papel desempenhado por sujeitos e grupos subalternos no desenvolvimento da produção “sociocultural” e representam o esforço do autor em “esboçar uma *teoria das práticas cotidianas* para extrair do seu ruído as maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão à título de ‘*resistências*’ ou de inércia”.³³⁰

³²⁷ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

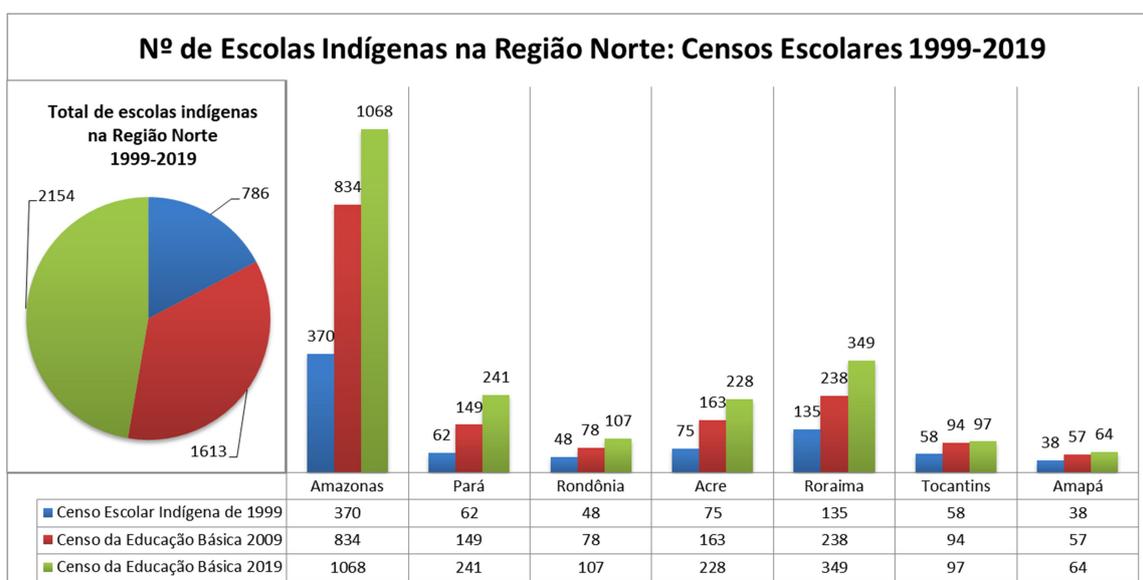
³²⁸ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014, p. 39.

³²⁹ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014, p. 94-95.

³³⁰ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014, p. 16.

Tomamos as análises de Certeau por considerar que tanto as associações quanto as escolas indígenas podem ser entendidas como instituições exógenas aos modos de vida tradicionais que acabaram sendo apropriadas por estes sujeitos e ressignificadas de modo que pudessem ser utilizadas em benefícios das demandas dessas coletividades. Dessa forma, consideramos que o fortalecimento jurídico dos movimentos indígenas, iniciados na segunda metade do século XX, deve ser entendido como resultado de *agências* (*ações, táticas* de sobrevivência) e não apenas como reação (*resistência*) às políticas indigenistas reguladoras da organização social. Além disso, a perspectiva que conforma nossa análise sobre a apropriação da instituição escolar e das associações, pelos povos indígenas, deve ser entendida como um conjunto de *agências* ou *iniciativas* resultantes da apropriação e utilização (*usos e consumos*) dessas instituições na manutenção da *diferença* e da *diversidade* étnica.

Como desdobramento dessas *iniciativas*, a instituição escolar foi apropriada por centenas de coletivos étnicos, passando a ser utilizada como *espaço* da luta pela *autodeterminação* e valorização identitária. A partir dos anos 1980, as escolas passaram a ser apropriadas como *espaços* do *protagonismo educacional* para o exercício da *cidadania*. Desenvolvemos um levantamento do quantitativo de escolas indígenas na região norte, com base no Censo Escolar Indígena de 1999 e nos Censos da Educação Básica de 2009 e 2019. Os dados obtidos através da Plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelaram o seguinte:



Elaborado com base nos dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>; Acesso: 13 maio 2021.

Observe que em todos os estados, apesar das diferenças evidentes, o número de escolas indígenas indica o crescimento do que poderíamos denominar de uma *Rede de*

Educação Escolar Indígena na Amazônia Brasileira, a qual tomou forma a partir dos anos 1990, como parte de um processo ainda em curso na atualidade.

Essa apropriação da instituição escolar como espaço de fortalecimento étnico não ocorreu simplesmente a partir de um processo de reprodução das características educacionais não indígenas, pois, ao ser apropriada por diferentes povos, a escola passou a operar em termos específicos, à medida que possibilitou a oportunidade de estabelecer diálogo entre conhecimentos científicos e cosmológicos, a partir de processos educacionais específicos que caracterizam e diferenciam os modelos de educação escolar indígena de outros modelos educacionais não indígenas.

Conforme apontado por Gersem José dos Santos Luciano, liderança política entre os Baniwa do Alto Rio Negro, docente do Curso de Formação de Professores Indígenas do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atualmente docente do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Brasília (UNB),

As escolas indígenas diferenciadas em geral pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes possibilitar o acesso adequado às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições de vida.³³¹

Outra conhecida liderança política do Alto Rio Negro, no Amazonas, que se posicionou em termos semelhantes em relação ao saber escolar foi Álvaro Sampaio Fernandes Tukano, um dos principais articuladores da União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1982. Ao ser entrevistado por Daniel Munduruku, na ocasião em que este desenvolvia sua pesquisa intitulada *O caráter Educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970-1990)*, Álvaro Tukano destacou que

[...] Os povos indígenas expressam grande compromisso de educação tradicional. O movimento cresceu e está de parabéns. Quanto mais índios souberem escrever, mais estaremos salvando a cultura de nossos povos. [...] O que os missionários fizeram de bom foi introduzir o ensino, alfabetizando os índios, e nós utilizamos isso para

³³¹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007, p. 9-10. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>; Ac: 02 abr. 2021.

manifestar nossos pensamentos, que foram escritos pelos nossos líderes, a fim de defender os territórios tradicionais, as riquezas da biodiversidade, os princípios morais e éticos de nossos antepassados, a nossa verdadeira história, para continuarmos distintos, diferentes e com línguas próprias. Esses conhecimentos adquiridos é que nos facilitam uma ação pontual para dizermos que somos diferentes.³³²

Nos termos apresentados por essas lideranças, podemos pensar as Escolas Indígenas como instituições educacionais que constituem parte de uma política de natureza étnica. Ela se conforma a partir das *interações* entre diferentes sujeitos sociais e tem se caracterizado pelo desdobramento da criação de *políticas específicas e diferenciadas*, demandadas por movimentos sociais étnicos, em defesa da garantia de uma educação com qualidade social que respeite as *diferenças* existentes no Brasil.

Isso decorre do fato de que a Escola Indígena se constitui como um *espaço* a partir do qual as comunidades se articulam na construção de uma consciência do necessário posicionamento político em meio à sociedade não indígena, concorrendo para a ampliação de seus espaços de liberdade e de exercício da cidadania. Podemos citar como exemplo dessa percepção política o Documento Final da *I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONNEI)*, ocorrida em Luziânia (GO), entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009, a qual foi a culminância da participação de cerca de cinquenta mil pessoas, tendo a representatividade de duzentos e dez povos indígenas. A mobilização que caracterizou o evento envolveu mil oitocentos e trinta e seis

³³² Álvaro Sampaio Fernandes ou Doéthiro, seu nome de cerimônia entre os Yé'pâ Masa, autodenominação étnica entre os Tukano, é uma das principais lideranças no Movimento Indígena do Alto Rio Negro. Conforme Daniel Munduruku, Álvaro Tukano “seguindo seus próprios instintos, resolveu trilhar o caminho do arauto e passou a viajar Brasil à fora para conhecer a realidade nacional e organizar os ‘índios’ para a proteção de seus direitos fundamentais. Por conta dessa tomada de consciência pan-indígena, tornou-se um ferrenho crítico da ação missionária – salesiana – em terra indígena, a qual considera nociva para sua gente rionegrina. Nessa caminhada foi um dos responsáveis pela criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1982; da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), em 1989; da Coordenadora de las Organizaciones de La Cuenca Amazonica (Coica), em 1984; da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em 1984, além de ter atuado em diferentes fóruns de debates no Brasil e no exterior. Foi, juntamente com Marcos Terena, Ailton Krenak, e outros, o articulador das ações do Movimento Indígena brasileiro que culminaram com a aprovação do artigo 231 da Constituição Federal, que apresenta um novo status no tratamento dos povos indígenas”. Cf. FERNANDES, Álvaro Sampaio. Entrevista realizada em Manaus, em 25 de agosto de 2008. In. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 84-85 e 93; CABALZAR, Flora Diaz (Org.) Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 50-57 e A LUTA decisiva dos índios na Constituinte: Entrevista com Álvaro Sampaio Tukano. Jornal O Imparcial. 05 nov. 1986. Instituto Socioambiental. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/34942_20160404_113149.pdf; Acesso em: 02 jan. 2019.

conferências nas comunidades educativas e dezoito conferências regionais.³³³ As duas primeiras diretrizes da educação escolar indígena neste documento informam que:

1. A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados à seus projetos de vida, à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes;
2. Garantir aos povos indígenas plena participação em instâncias de formulação, definição e deliberação de políticas de educação escolar indígena em todos os níveis.³³⁴

Dessa forma, nos termos debatidos naquele evento, as escolas indígenas são reivindicadas como “espaços de construção de cidadanias nos marcos da afirmação da diversidade sociocultural e de construção de estratégias para as relações interétnicas assimétricas”.³³⁵ Isto significa dizer que elas também se constituem pelo valor epistemológico dos saberes e práticas políticas oriundos de suas próprias representações de mundo e de acordo com seus modos de vida e manutenção de suas tradições.

Assim, as escolas indígenas podem ser pensadas por suas diferentes possibilidades de análise no âmbito epistemológico: como movimento político que informa a luta de coletividades, ela se constitui como mecanismo para se pensar as *estratégias* utilizadas pelos povos indígenas e suas conquistas educacionais; como *lugar* de sociabilidades, tais escolas se constituem, no seio das aldeias, como *espaços* onde sujeitos sociais se reúnem e refletem sobre diferentes conhecimentos; como *espaço intercultural* ela se apresenta como oportunidade ao diálogo entre diferentes culturas e possibilidade de construção de novos saberes; como *estratégia política*, ela se apresenta como ferramenta de manutenção do processo de *cidadanização*³³⁶ e valorização étnica;

³³³ BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Brasília-DF: SECADI, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf; Acesso: 07 abr. 2021.

³³⁴ BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Brasília-DF: SECADI, 2014. p. 19. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf; Acesso: 07 abr. 2021.

³³⁵ BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Brasília-DF: SECADI, 2014. p. 7. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf; Ac: 07 abr. 2021.

³³⁶ Conforme indicado na introdução, a cidadanização é um conceito histórico que aponta para fenômenos políticos e sociais, a partir dos quais, as relações entre Estado, políticas sociais e cidadania passaram a operar sob novos significados à medida que os movimentos sociais, especialmente os movimentos indígenas, passaram a indicar que tanto o Estado, quanto as políticas sociais deveriam ser pensadas como

como *campo de estudo* sobre metodologias de ensino-aprendizagem, as escolas indígenas se constituem como espaços pedagógicos construtores de ferramentas diferenciadas no processo educacional; como *objeto de pesquisa* elas se apresentam como serra fértil no desenvolvimento de novos estudos que têm evidenciado o *protagonismo educacional indígena* no âmbito universitário; como *proposta pedagógica*, cria a possibilidade de cada escola indígena ser *única e diferenciada*, não somente em comparação às escolas não indígenas, senão também entre si, já que estas têm autonomia para formular seus próprios projetos pedagógicos, seguindo direcionamentos específicos, considerando suas particularidades sócio-históricas.

Para Gersem Baniwa, as análises que reconhecem as organizações tradicionais como base das *agências indígenas* nos auxilia na identificação das *iniciativas indígenas* em termos político-institucionais.³³⁷ Divergindo de reflexões teóricas que consideram as gêneses dos movimentos sociais a partir de vanguardas intelectuais, especialmente daqueles que supervalorizam os papéis desempenhados pelas associações pró-indígenas, Gersem Baniwa aponta para uma direção na qual é possível entender a gênese dos movimentos indígenas (ou aquilo que poderíamos denominar de semente das articulações políticas indígenas) a partir das próprias comunidades tradicionais, ou seja, da base social dessas apropriações.

Desse modo, a gênese dos movimentos indígenas estaria em suas organizações tradicionais. A partir das relações que envolvem comunidades indígenas e não indígenas (muitas vezes ocorridos em perspectivas locais) que as demandas são projetadas para territórios políticos mais amplos e institucionalizados, através da utilização de associações de representação jurídica e das escolas. Nas palavras de Gersem Baniwa,

Uma coisa muito importante é saber que a existência de uma organização indígena, seja tradicional ou não-tradicional, é sempre o resultado de uma decisão da comunidade, em função de suas necessidades e que possui estratégias e objetivos específicos definidos coletivamente. Da mesma maneira que todos os membros de uma comunidade sabem porque é necessário ter um cacique na comunidade, também devem saber por que e para que é necessária uma organização indígena com estatuto, diretoria e conta bancária. As

instrumentos a serviço da democracia. Na segunda metade do século XX, determinados sujeitos e coletivos étnicos instauraram no pensamento político e social brasileiro uma compreensão de que o cidadão seria o agente central de todo o processo estatal. Desse modo, o modelo constitucional estabelecido em 1988 foi influenciado pelas agências indígenas iniciadas ainda no contexto do Regime Civil-Militar no Brasil (1964-1985), especialmente a partir dos anos 1970.

³³⁷ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil Contemporâneo. Tellus: escritos indígenas, Campo Grande/MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007, p. 127-128. Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136/140>; Acesso em: 15 jul. 2017.

organizações indígenas não tradicionais, conhecidas como associações, foram incorporadas pelas comunidades e pelos povos indígenas para responder às novas demandas e às necessidades pós-contato, como a defesa dos direitos territoriais e outras políticas públicas em face da sociedade nacional e global, e para viabilizar recursos financeiros, técnicos e materiais desejados de serem apreendidos da sociedade moderna.³³⁸

A nosso ver, tal pensamento não é apenas uma constatação de processos históricos, mas parte das próprias estratégias das representações que se intenciona projetar sobre esses movimentos étnicos. Considerar que a gênese dos movimentos indígenas está nas próprias organizações tradicionais é reconhecer que as *agências indígenas* não são, de modo algum, resultado de iniciativas exógenas de associações e organizações pró-indígenas (apesar do papel histórico que algumas delas desempenharam no financiamento de encontros indígenas de caráter regional, nacional e internacional e da intermediação nas articulações entre movimentos indígenas e comunidade civil e seus movimentos sociais).³³⁹ As articulações entre associações e organizações indígenas e pró-indígenas parecem ter, na verdade, possibilitado uma ampliação das *estratégias de apropriação* de códigos da comunidade envolvente para uso em benefício dos movimentos indígenas.

Libertad Borges Bittencourt, ao analisar os movimentos indígenas na América Latina e suas lutas para superar a exclusão política e social, observou que tais movimentos receberam apoio de associações e organizações pró-indígenas, fortalecendo as articulações políticas entre diversas comunidades indígenas dispersas geograficamente. Por outro lado, e de modo mais evidente, muitas lideranças indígenas se apropriaram de discursos relacionados à reivindicações sociais com base nas ideias de pluriétnicidade, justiça social, proteção do meio ambiente e direitos humanos, fazendo-os operar em benefício de suas comunidades a partir da reelaboração com base em *representações* distintas que, ao mesmo tempo, conectavam diferentes movimentos étnicos através de demandas comuns (terra, saúde, educação e autodeterminação).³⁴⁰

³³⁸ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 64. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

³³⁹ Conferir, por exemplo, BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, [s.n.], 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolienesSoaresdosSantosBicalho.pdf; Acesso em: 25 nov. 2017.

³⁴⁰ BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão. Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC. Salvador, 2000. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/libertad_bittencourt.pdf; Ac: 18 nov. 2017.

Anderson Rocha de Almeida, ao analisar o papel desempenhado pelas organizações Ticuna (grupo étnico estabelecido no Alto Solimões, no Amazonas, em parte da Colômbia e do Peru³⁴¹) na construção do *Museu Indígena Magüta*³⁴², entre 1986 e 1991, chegou a conclusões semelhantes ao observar que o elevado grau de envolvimento político com organizações nacionais e internacionais possibilitou ao Movimento Ticuna maior clareza quanto aos “meandros da cultura do homem branco”. Para o autor, a intensidade das relações políticas possibilitou, em termos práticos, “a decodificação dos códigos da cultura do branco”. Tal processo lhes permitiu a evidenciação e ampliação de suas estratégias políticas frente a comunidade envolvente, na medida que os levou a vislumbrar com maior clareza as diferenças sociais e culturais existentes entre o Povo Ticuna e os não indígenas.³⁴³

Para Daniel Munduruku, é possível pensar que houve um movimento de mão dupla nas relações estabelecidas entre movimentos indígenas e comunidade nacional através das associações e organizações indígenas e pró-indígenas. De acordo com ele, os povos indígenas aprenderam através da relação política com os não índios e estes aprenderam, “talvez a contragosto em alguns casos”, que os indígenas poderiam se apropriar de conceitos como *etnia, cultura, autodeterminação, autonomia*, dentre outros e utilizá-los em benefício próprio, através de negociações políticas com a comunidade envolvente, especialmente com as autoridades representantes do Estado. Essa dupla

³⁴¹ De acordo com dados do Instituto Socioambiental, “os Ticuna configuram o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira. Com uma história marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões, foi somente nos anos 1990 que os Ticuna lograram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras. Hoje enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como qualificar as relações com a comunidade nacional mantendo viva sua riquíssima cultura. Não por acaso, as máscaras, desenhos e pinturas desse povo ganharam repercussão internacional”. Cf. Ticuna – Introdução. Portal Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna>; Acesso em: 19 nov. 2017.

³⁴² De acordo com Regina de Carvalho Erthal, “[...] A partir de 1988, como fruto do amadurecimento de suas atividades na área da educação indígena, o Centro Magüta comprou e reformou uma casa na cidade de Benjamim Constant/AM, iniciando um processo de captação de peças e organização de documentos e livros, para compor o acervo do Museu Magüta e de uma Biblioteca especializada em história e cultura dos índios da Amazônia. A criação do Museu Magüta e de sua Biblioteca, cujo funcionamento subordinasse às decisões emanadas do Centro Magüta/CGTT [Conselho Geral da Tribo Ticuna], contou com a participação ativa dos índios Ticuna e principalmente dos seus professores, já então mobilizados através da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB). As obras do Museu foram concluídas em 1990, mas a situação de conflito entre índios e madeireiros na área fez com que a sua inauguração fosse realizada somente em 1991”. Cf. ERTHAL, Regina de Carvalho. *Museus indígenas: articuladores locais de “tradições e projetos políticos”*. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 222-223.

³⁴³ ALMEIDA, Anderson Rocha de. *Movimento indígena no Brasil: O papel das organizações Ticuna nesse percurso (Parte III - Museu Magüta: instrumento de afirmação de identidade étnica)*. Revista Zona de Impacto. Ano 6, jan./jun. p. 84-109, 2014. Disponível em: <http://www.revistazonadeimpacto.unir.br/Anderson%2016%201.pdf>; Acesso em: 19 nov. 2017.

postura tomada pelos grupos étnicos, no sentido de estabelecer uma crítica à sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que tentavam disseminar representações positivas sobre seus modos de vida, tanto em nível nacional quanto internacional, lhes permitiu apresentar-se à sociedade não indígena de modo independente da tutela da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).³⁴⁴

No contexto dos projetos emancipacionistas dos anos 1970, conforme indicado no primeiro capítulo, o termo “índio” passou a ser apropriado pelos diferentes grupos étnicos brasileiros de modo particular, passando a operar em benefício daqueles sujeitos e suas comunidades. Conforme Roberto Cardoso de Oliveira,

[...] a recuperação do termo “índio” se daria no bojo do Movimento Indígena, quando ele passou a ser usado para expressar uma nova categoria, forjada agora pela prática de uma política indígena e não mais pelos alienígenas, fossem eles particulares (como as missões religiosas) ou governamentais (como a Fundação Nacional do Índio – Funai) – políticas essas denominadas de indigenistas. Em oposição às políticas indigenistas começavam a surgir esboços de *políticas indígenas* com grandes possibilidades de, em algum momento, criarem objetivos e estratégias comuns suscetíveis de estabelecerem uma única e globalizadora política indígena.³⁴⁵

Os dados apresentados nos permitem observar que procedimentos de *apropriação* de mecanismos da comunidade envolvente, como instituições, termos e conceitos (“*índios*”, por exemplo) se constituem como parte de uma base *estratégica* mais ampla que legitima as demandas dos povos indígenas frente ao Estado e demais grupos sociais. Nos termos pensados por Daniel Munduruku, essa forma de *protagonismo indígena* seria, então, a “capacidade de dar respostas próprias e criativas às novas demandas sociais”.³⁴⁶ Nesse sentido, as análises que privilegiam o *protagonismo indígena* na História do Brasil necessitam pôr em evidência o modo como sujeitos e coletivos étnicos em condições subalternas na sociedade brasileira criam alternativas de sobrevivência e manutenção de seus modos de vida, mesmo quando as normas estabelecidas pelos poderes dominantes e normativos da sociedade procuram minar seus espaços de liberdade.

³⁴⁴ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 219-220.

³⁴⁵ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A crise do Indigenismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, p. 20. Apud. MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 220.

³⁴⁶ MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 57.

Tais articulações, iniciadas na segunda metade do século XX, foram projetadas para o âmbito jurídico-institucional, através dos movimentos indígenas, institucionalizados por suas associações e escolas, bem como pelo reconhecimento constitucional da *diversidade e diferença*, em 1988. Assim, as apropriações dessas instituições ampliaram nossa concepção sobre as *agências indígenas* e os múltiplos movimentos étnicos desencadeados no país. Nesse sentido, consideramos oportuno indicar algumas questões para se pensar certos processos históricos que dimensionaram a criação de propostas educacionais para sujeitos e coletivos étnicos, a partir da concepção de que os projetos educacionais criados pelos povos indígenas resultaram e ainda hoje tem resultado das ações empreendidas pelos próprios indígenas, especialmente, através das articulações políticas dos movimentos étnicos representados por suas associações em dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais e pela criação de uma *rede de educação escolar indígena* gestada para o fortalecimento de suas ações e defesa de seus modos de vida.

Diante das questões pontuadas, apresentaremos no tópico seguinte algumas questões relacionadas aos *usos e consumos* de associações civis pelos indígenas, bem como sobre os projetos educacionais empreendidos pelos coletivos étnicos de modo a fortalecer suas lutas pela criação de uma *rede de educação escolar* enquanto instrumento de aperfeiçoamento de conhecimentos a serem utilizados na defesa e conquista de *direitos específicos e diferenciados*.

Sobre associações e escolas indígenas na região norte do Brasil

A partir dessa trágica experiência [da colonização], os povos indígenas resolveram superar as rivalidades, e se unirem para lutar por seus direitos. Para consolidar essa nova estratégia diversos povos indígenas, a partir da década de 1970, começaram a criar suas organizações representativas para fazerem frente às articulações com outros povos e com a sociedade nacional e internacional. A conjunção e a articulação entre tais organizações constituem hoje o chamado movimento indígena organizado (Gersem Baniwa).³⁴⁷

Os processos institucionais que legitimaram a diferença de povos no Brasil, além de problematizarem a ideia de *Estado Nacional*, concorreram para a reformulação de modelos educacionais ofertados aos indígenas. Projetos pedagógicos que até então

³⁴⁷ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 57. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

havia se constituído com base em *políticas assimilacionistas* foram gradualmente substituídos pelas chamadas “pedagogias contra-hegemônicas”, propostas alternativas que consideravam, dentre outras matrizes, o *multiculturalismo* existente no país.³⁴⁸ Assim, os processos educacionais desenvolvidos a partir da Constituição de 1988 e das legislações subseqüentes passaram a incorporar reflexões que dialogassem com as noções de *autodeterminação* e respeito à *diversidade e diferença* no tempo presente.

Apesar disso, Domingos Borges Barreto, liderança Tukano do rio Tiquié, ex-diretor da FOIRN e assessor da Coordenação Regional da FUNAI de São Gabriel da Cachoeira-AM observou, durante o *I Seminário de Educação Escolar Indígena* ocorrido na maloca da FOIRN em 2005, que ao longo dos anos ficou clara a falta de esforços contínuos por parte da política pública de educação no Rio Negro-SGC-AM. Além disso, observou que no cenário da política estadual e nacional, os governantes ainda não haviam entendido os sentidos da educação escolar nos termos pensados pelos indígenas e que o sistema educacional brasileiro ainda pensava a educação em termos de *integração*, mesmo quando os programas educacionais do governo eram apresentados às comunidades em forma de política de reconhecimento e inclusão social, criando programas de acesso, mas carecendo da criação de políticas de reconhecimento da *diferença e diversidade*. Cabe ressaltar que, apesar das dificuldades de diálogo com o poder público, o departamento de educação da FOIRN desempenhou papel estratégico na materialização das *escolas-piloto* e projetos educacionais no Alto Rio Negro.³⁴⁹

De acordo com Madalena Paiva Baniwa, coordenadora do Departamento de Educação da FOIRN, entre 2004 e 2009,

[...] As escolas piloto surgiram da organização de cada comunidade, em lugares distantes onde só havia escolas das missões e, muitas vezes, era difícil chegar até lá. Surgiram através da organização das comunidades que começaram a questionar dizendo que não poderia

³⁴⁸ Ao analisar os processos educacionais em plena oscilação política da segunda metade do século XX, Demerval Saviani observou que havia um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980, como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Dentre elas estariam, “[...] O processo de abertura democrática; ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica, desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos”. Cf. SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 413.

³⁴⁹ BARRETO, Domingos Borges. *A FOIRN na história das políticas de educação*. In: CABALZAR, Flora Diaz (Org.) *Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 60.

continuar assim. Ninguém chegou ali dizendo, “vocês devem criar as suas escolas dessa maneira”. Teve a fundação da FOIRN e de associações locais [...], com elas as comunidades foram se mobilizando e procurando apoio, pegando suas ideias e trazendo para a FOIRN. Tudo isso levou muitos anos. O que é discutido com tempo, da mais certo do que as ideias conversadas com pressa.³⁵⁰

Verificamos que o relato de Madalena Baniwa nos informa sobre a importância das associações indígenas para o desenvolvimento de projetos educacionais. Nesse sentido, consideramos que as associações se constituem em *espaço* das articulações entre interesses coletivos e projetos de vida das comunidades junto ao poder público e privado. Assim, a importância das associações no fortalecimento de uma educação específica e diferenciada deve ser considerada como elemento-chave na compreensão de como a *rede de educação escolar indígena na Amazônia* vem se desenvolvendo.

No trabalho intitulado *A associação em política*, o qual apresenta uma análise sobre os processos históricos relacionados à criação de associações no contexto das efervescências políticas francesas, a partir da primeira metade do século XX, o historiador francês Jean-Pierre Rioux, tomando como base os estudos da socióloga Geneviève Poujol, apresentou cinco das principais características do modelo associacionistas daquele contexto, os quais apresentamos a seguir:

1. A reunião de pessoas é primordial, porque esses voluntários são impelidos pela “necessidade de estabelecer um novo tipo de controle social que determine seu lugar na sociedade”, tanto quanto pela promoção da ideia geradora ou pelo respeito ao fundador de seu agrupamento;
2. A associação ao nascer, procura agir sobre uma instituição já estabelecida, a “instituição-alvo”; recebe então a cooperação de uma “instituição de apoio” que também visa o mesmo alvo: toda associação se posiciona, portanto, desde a origem entre poderes organizados e já em relação;
3. “É nos conflitos que a opõem à instituição-alvo que a associação encontra sua coerência”; e, acrescentaríamos nós, o primeiro segredo de sua longevidade;
4. Ao se desenvolver, a associação transforma-se em instituição, multiplica as materializações de sua ação e se torna um órgão de seleção de elites, “uma escola de quadros sociais” [formação de lideranças políticas];
5. A associação enfrenta sempre com dificuldade as etapas de renovação de seu recrutamento e de seus dirigentes, que chegam até ela graças ao seu próprio impulso de mobilidade social. Poderíamos especificar que essa dificuldade de perpetuar a ideia fundadora com

³⁵⁰ PAIVA, Madalena. O Departamento de Educação da FOIRN: um pouco de história. In: CABALZAR, Flora Diaz (org.) Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 386.

novos voluntários é causa frequente de enfraquecimento ou de desaparecimento de associações.³⁵¹

As análises de Rioux evidenciam que as percepções das articulações associacionistas podem ser utilizadas para auxiliar nas reflexões sobre processos históricos que envolvem a criação de associações indígenas no Brasil. O primeiro ponto apresentado estabelece, inclusive, relação direta com a concepção jurídica de uma associação, segundo a qual ela pode ser entendida como toda e qualquer união de pessoas da sociedade civil que se reúne em prol de uma demanda comum e a partir dela se organiza de modo alcançar os objetivos desse coletivo.³⁵²

Conforme indicado no início desse texto, a Constituição Brasileira de 1988 e o Código Civil de 2002 reconhecem o valor jurídico de representação coletiva dessas instituições. Nesse sentido, as associações indígenas dialogam com os elementos do segundo ponto indicado por Rioux, visto que, geralmente, a “instituição-alvo” de seus objetivos é o Estado e suas máquinas administrativas em âmbito municipal, estadual e federal. Por outro lado, poderíamos denominar de “instituição-apoio” tanto as organizações indígenas regionais, as quais apresentam como característica a reunião de um conjunto de associações locais, quanto as organizações pró-indígenas, como a Operação Amazônia Nativa (OPAN)³⁵³, o Instituto Socioambiental (ISA)³⁵⁴ e o Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ)³⁵⁵.

³⁵¹ RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2003, p. 110-111.

³⁵² BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília-DF: Diário Oficial União, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm; Acesso em: 15 abr. 2021. E BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília-DF: Diário Oficial União, 11 jan. 2002, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm#parteespeciallivroii; Acesso: 15 abr. 2021.

³⁵³ De acordo com o Portal da OPAN, esta organização pró-indígena “[...] é a primeira organização indígenista fundada no Brasil, em 1969. Há 52 anos, a OPAN atua pelo fortalecimento do protagonismo indígena no cenário regional, valorizando sua cultura e seus modos de organização social por meio da qualificação das práticas de gestão de seus territórios e recursos naturais, com autonomia e de forma sustentável”. Cf. SOBRE a Operação Amazônia Nativa (OPAN), 2021. Disponível em: <https://amazonianativa.org.br/sobre-opan/#nossahistoria>; Acesso em: 13 maio 2021.

³⁵⁴ De acordo com o Portal do Isa, “[...] O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Desde 2001, o ISA é uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – com sede em São Paulo (SP) e sedes em Brasília (DF), Manaus (AM), Boa Vista (RR), São Gabriel da Cachoeira (AM), Canarana (MT), Eldorado (SP) e Altamira (PA)”. Cf. O ISA. Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>; Acesso em: 13 maio 2021.

³⁵⁵ De acordo com o Portal do Iepé, sua missão é “[...] Contribuir para o fortalecimento cultural, político e para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas em território brasileiro localizadas no Planalto das Guianas, visando o fortalecimento de suas formas de gestão comunitária e coletiva, para que os direitos dessas populações enquanto povos diferenciados sejam respeitados”. Cf. MISSÃO do Iepé.

No que se refere ao terceiro ponto do modelo de Rioux, e aqui ressaltamos as especificidades históricas das relações estabelecidas entre povos indígenas e não indígenas, entendemos que os conflitos que contrapõem as associações à “instituição-alvo”, caracterizando o crescente número de associações constituídas juridicamente a partir dos anos 1980³⁵⁶, foram pautados em tentativas de *integração compulsória* empreendidas no Regime Civil-Militar no Brasil, tendo como fundamento a manutenção das estratégias de invisibilização, negação e extermínio empreendidos sobre diferentes povos desde o início da colonização.

Além disso, os ataques em direção aos povos indígenas, especialmente nos contextos governamentais antidemocráticos, são os principais fatores que constituem a tônica da manutenção dessas associações, nos dias atuais, ante a luta pela conquista e manutenção de direitos democráticos. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, ao refletirem sobre as gêneses do *associacionismo voluntário*, observaram que as principais causas do *fenômeno associativo* se relacionam aos processos de industrialização, urbanização e instauração dos regimes democráticos. Sobre esta última causa, a nosso ver relacionada ao fenômeno associativo indígena no Brasil, os autores observaram que a instauração de regimes democráticos foi, dentre outros, um

[...] acontecimento decisivo para o aparecimento e o desenvolvimento das associações voluntárias e representa uma condição indispensável para que estas possam existir. Dumazedier afirma que as associações voluntárias nasceram da democracia e Tocqueville defende que a democracia se desenvolveu em grande parte através delas. As associações voluntárias existem de fato em todas as sociedades democráticas, ainda que seu papel possa ser diverso e mais ou menos importante. Elas atingem todos os setores da vida social, tanto os econômicos, como os políticos, os espirituais e os intelectuais, os recreativos e os culturais.³⁵⁷

Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, 2021. Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/sobre-nos/>; Acesso em: 13 maio 2021.

³⁵⁶ De acordo com Gersem Baniwa, “[...] A década de 1980, para o movimento indígena e para as organizações indígenas, caracterizou-se pela constituição de organizações informais, politicamente ativas, mas pouco institucionalizadas, que reivindicavam direitos territoriais e assistenciais através, especialmente, da ação de lideranças carismáticas, por um lado, e de lideranças tradicionais de aldeias, por outro”. Cf. LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p. 64. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁵⁷ BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política – Verbetes: Associacionismo voluntário. Tradução: Carmem C. Varriale [et al.]; Coordenação de tradução: João Ferreira; Revisão Geral: João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 5ª edição, vol. 1. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 1993, p. 65.

Já os pontos quatro e cinco do modelo apresentado por Rioux, podem se constituir de diferentes formas no contexto da criação das associações indígenas, especialmente, por conta da diversidade de povos existentes no país. De todo modo, uma das principais características que envolvem não apenas as associações indígenas, mas, também, suas escolas é a preocupação sempre constante com a formação de quadros com formação necessária para lutar pelos direitos indígenas. A escola Surumu, em Roraima, mencionada no segundo capítulo, a qual se constitui em elemento elucidativo do modo como os povos indígenas podem se apropriar de instituições exógenas, reelaborá-las, consumi-las e utilizá-las em benefício próprio, é um exemplo importante de evidência do *protagonismo indígena contemporâneo* em termos de formação educacional voltada para a habilitação de quadros capazes de se articularem em defesa de seus direitos sendo, portanto, instrumento para o exercício da cidadania.

Outra questão importante estaria nos processos e sentidos da criação das associações indígenas. No caso em tela, temos as demandas basilares dos movimentos indígenas: terra, saúde, educação e autossustentabilidade, as quais se desdobram em outras demandas específicas de cada povo e comunidade. De modo complementar, foi observado que associações criadas com objetivos específicos tendem a defender outras demandas correlacionadas. Entre os exemplos citados, estão os casos das associações de mulheres indígenas como a AMARN e de organizações indígenas como a COIAB, as quais reúnem números expressivos de associações criadas sob a égide da luta por direitos em múltiplas frentes e contextos.

Além disso, devemos ressaltar que os dados que serão apresentados ao longo deste tópico tiveram como base os nomes e objetivos das associações indígenas identificadas. Pois, entendemos que a nomenclatura constitui indício sobre suas naturezas e objetivos. Quando possível, também foram acessados os regimentos internos dessas associações e os sites disponíveis na internet. Da mesma forma, a diferenciação na natureza e objetivos das associações indígenas evidencia um processo complexo de aperfeiçoamento e profissionalização das instituições de base comunitária.

Outro ponto é que os dados recolhidos no site do Instituto Socioambiental (ISA) e nas edições da Coleção *Povos Indígenas no Brasil*³⁵⁸ foram relacionados com as informações de razão social e número no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ)

³⁵⁸ Os livros da Série Povos Indígenas no Brasil foram produzidos pelo Instituto Socioambiental, entre os anos 1980 e 2010. O Acervo completo para download está disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Downloads>; Acesso em: 26 set. 2022.

e com o Mapa das Organizações de Mulheres Indígenas, de 2020. Além desses bancos de dados, nos apropriamos da bibliografia que problematiza a questão das associações enquanto instituições de representação jurídica. O objetivo foi de facilitar o levantamento de informações sobre a natureza das associações; ano de cadastro junto aos órgãos competentes; e, quando possível, informações sobre seus processos de criação. Assim, os dados aqui apresentados constituem uma base de organizações sociais com registros institucionais, cartoriais e no CNPJ, elementos que lhes permitem representar juridicamente as demandas coletivas. Quando possível, estabelecemos relações entre estes e os dados bibliográficos publicados por outros pesquisadores que se debruçaram sobre a temática das associações indígenas.³⁵⁹

Isso não significa que o método utilizado tornou possível levantar os dados referentes à todas as associações indígenas existentes hoje, pois as formas associativas em atividade estão em diferentes estágios: associações com processos em trâmite para emissão de CNPJ; associações em processos de elaboração de suas documentações regimentais; associações em processos de eleição de seus gestores; associações que decidiram ou mesmo foram impelidas a se constituírem em sociedades organizativas anônimas; entre outras situações, dentre as quais muitas associações comunitárias se organizam localmente, sem registros cartoriais, ou informações na internet, passando a ser representadas por federações e organizações que lhes dão suporte jurídico.³⁶⁰ De todo modo, podemos considerar que, resguardadas as situações em que se encontram, todas elas são tipos de associações civis que demandam interesses junto às instâncias governamentais e ao setor privado.

Entre 2016 e 2021, ao localizarmos dados comparativos entre diferentes estados e referências em relação ao quantitativo de associações relacionadas à educação e aquelas criadas por mulheres indígenas no sentido de reivindicar o atendimento de suas

³⁵⁹ Um dos mecanismos utilizados para localização das informações foi o portal CNPJBrasil.com, através do endereço: <http://www.cnpjbrasil.com/>; Acesso em: 13 dez. 2017. O CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica) é uma espécie de cadastro onde todas as pessoas jurídicas e as equiparadas devem se inscrever antes de iniciar suas atividades. No caso das organizações e associações indígenas, o registro no CNPJ é importante para o desenvolvimento de atividades que envolvem questões de âmbito jurídico, assim como é um dos critérios utilizados para o repasse de financiamentos relacionados à projetos sociais a serem implementados nas comunidades indígenas. Desse modo, dentre outros, o registro no CNPJ é um dos critérios para o reconhecimento jurídico das associações e organizações indígenas no Brasil.

³⁶⁰ Um dos exemplos mais conhecidos de representação associacionista é a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Com presença em nove estados da Amazônia Brasileira, a COIAB articula uma rede formada por associações locais e federações regionais subdividida em 64 regiões de base. Cf. COIAB. Quem somos: história e missão. Disponível em: <https://coiab.org.br/quemsomos>; Acesso em: 20 abr. 2021.

demandas, os números nos permitiram chegar a um indicativo de associações indígenas na Região Norte. Observe o gráfico desenvolvido com base nos números levantados:

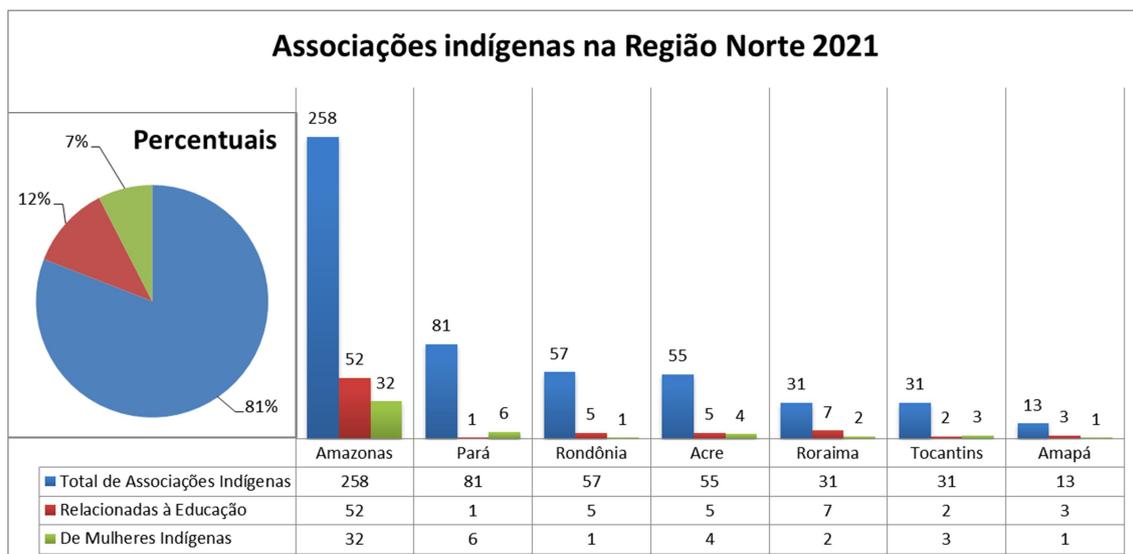


Gráfico 1 - Quantitativo e proporcionalidade das associações indígenas na Região Norte em 2021.³⁶¹

Observe que, no caso do Amazonas, o quantitativo de associações é muito superior aos de outros estados, perfazendo um total de duzentas e cinquenta e oito associações, sendo destas, cinquenta e duas relacionadas diretamente à educação e trinta e duas aos movimentos de mulheres. Isso tem relação com diversos fatores, tais como, taxa demográfica, histórico de mobilizações, características de relação no âmbito municipal e estadual, diversidade étnica na região, experiências históricas da Amazônia na luta pela preservação do meio ambiente, articulações políticas dos movimentos indígenas na Amazônia, dentre outros. Os dados também chamam atenção por conta dos números totais de associações indígenas reconhecidas no Brasil.

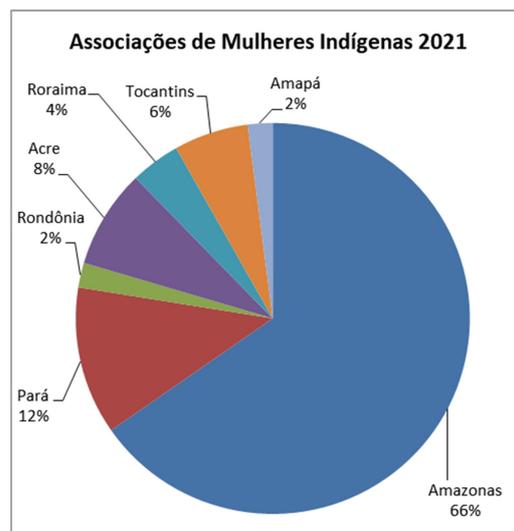
Em nossa análise inicial, em 2017, foram identificadas 880 associações indígenas espalhadas em diferentes regiões do país, onde a Região Sul apresentava a menor quantidade delas (41), seguida do Sudeste (63), Nordeste (150), Centro-Oeste (175) e Norte (451). Apenas na região norte, o quantitativo saltou de 451, em 2016, para 525 associações indígenas em 2021, registrando um crescimento percentual de 16,4%.³⁶²

³⁶¹ Os dados apresentados foram levantados com base no cruzamento das informações presentes no Portal do Instituto Socioambiental, no site do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica e no Mapa das organizações de mulheres indígenas no Brasil. Nenhum desses bancos de informações apresentou dados iguais, sendo necessário estabelecer um conjunto de cruzamentos entre as fontes, de modo que elas possibilitassem uma aproximação do quantitativo apresentado.

³⁶² Os dados levantados resultaram na produção de um conjunto de gráficos e tabelas devidamente identificados, os quais se encontram acessíveis no Apêndice VII desta tese sob o título: Gráficos e Tabelas: Estatísticas Sobre Associações e Escolas Indígenas, p. 82-92.

Já nos dados apresentados pelo Instituto Socioambiental (ISA) em 2020, ao incluir associações sem cadastro no CNPJ ou com problemas referentes à omissão de declarações e tomando como base seu Sistema de Áreas Protegidas (SisArp)³⁶³, os números totais chegaram a 1.029 associações indígenas no Brasil, o que pode estar relacionado ao crescimento contínuo na criação dessas instituições como parte de um fenômeno político do protagonismo indígena em pleno curso na atualidade.³⁶⁴

Dentre os números apresentados, pelo menos 85 são associações de mulheres indígenas e outras 7 possuem departamentos de mulheres, totalizando 92 organizações, representando um percentual de 8,94% do quantitativo.³⁶⁵ As associações e organizações de mulheres estão presentes em todas as regiões do país, sendo a maioria localizada na Região Norte, tendo o Amazonas com 32,35% desse total geral e 66% do percentual regional, conforme indicado no gráfico ao lado. Os dados



apresentados no *Mapa das Organizações de Mulheres Indígenas no Brasil*, produzido pelo ISA em fevereiro de 2020, indicam que

³⁶³ De acordo com o ISA, “O SisArp integra 11 subsistemas temáticos e dois operacionais, que se relacionam com dados espaciais do Laboratório de Geoprocessamento do ISA. O sistema possibilita o resgate da informação em diversos recortes espaciais (UF, Área Protegida, Bioma, Jurisdição Legal) e temáticos (Terras Indígenas, Povos Indígenas, Unidades de Conservação, Notícias, Projetos, Organizações Indígenas, Pressões e Ameaças, Processos Judiciários, Atos Legislativos)”. Cf. GOMES, Selma. Organização de Mulheres Indígenas no Brasil: resistência e protagonismo. Instituto Socioambiental, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil-resistencia-e-protagonismo>; Acesso em: 30 abr. 2021.

³⁶⁴ As informações disponibilizadas no Portal Povos Indígenas no Brasil indicam que “[...] As associações e organizações indígenas surgiram, em várias regiões do Brasil, na década de 1980. Mas foi após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que elas se multiplicaram, devido a possibilidade dessas associações se constituírem como pessoas jurídicas. Essas novas formas de representação política simbolizam a incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos que possibilitam lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional. Permitem ainda tratar de demandas territoriais (demarcação de terras e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado)”. Os dados sobre as associações e organizações indígenas estão disponíveis na aba Iniciativas Indígenas/Organizações Indígenas. Cf. SOCIOAMBIENTAL, Instituto. Povos Indígenas no Brasil: organizações indígenas. ISA, 2022. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%AD_genas; Acesso em: 27 set. 2022.

³⁶⁵ GOMES, Selma. Organização de Mulheres Indígenas no Brasil: resistência e protagonismo. Instituto Socioambiental, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil-resistencia-e-protagonismo>; Acesso em: 30 abr. 2021.

estas instituições de representação jurídica se fazem presentes em 21 estados federativos, contabilizando 66 associações locais, 10 estaduais e 16 regionais, sem contar os departamentos de mulheres das associações.³⁶⁶

Conforme já mencionado, os dados ora apresentados indicam apenas os números referentes às publicações sobre associações indígenas formalizadas junto aos órgãos de registro e controle. A nosso ver, as cifras são superiores às indicadas. Os dados apresentados pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), por exemplo, indicam que, em 1985, havia no Brasil um valor aproximado de 50 associações indígenas. Já o *Mapa-livro Povos Indígenas do Alto Rio Negro*, publicado em 1998, indicava que haviam 29 associações indígenas filiadas à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).³⁶⁷ No início do século XXI já havia, apenas na Amazônia Brasileira, cerca de 300 associações indígenas.³⁶⁸ Gersem Baniwa observou que no Brasil, em 2006, havia “mais de 700 organizações indígenas formais de diferentes níveis (comunitárias, locais e regionais) e naturezas (de povos, de categorias profissionais, geográficas, de gênero, sindicais, etc.)” e que destas, pelo menos 347 se localizavam na Amazônia Legal.³⁶⁹

Já o antropólogo Carlos Alberto Ricardo, ao analisar os incipientes processos de criação de organizações indígenas nos anos 1980 e 1990, observou que, após a promulgação da Constituição de 1988, o fenômeno da formalização de associações indígenas, com diretorias eleitas em assembleias, estatutos registrados em cartórios e contas bancárias próprias cresceu em várias regiões do país. Além disso, ao empreender um levantamento sobre o número de associações indígenas com registros cartoriais, o autor chegou à conclusão de que, entre 1982 e 1996, haviam sido registradas, no Brasil, 109 associações indígenas, das quais, 78 foram criadas em estados da Região Norte, sendo 50 delas instituições de reivindicação das demandas dos povos indígenas no Estado do Amazonas. Dentre as instituições pró-indígenas criadas entre 1965 e 1995,

³⁶⁶ INSTITUTO Socioambiental. Mapa das Organizações de Mulheres Indígenas no Brasil. Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas, ISA, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/brasil/mapa-das-organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil>; Acesso em: 30 abr. 2021.

³⁶⁷ CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (Orgs.). Povos Indígenas do Alto Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira. São Gabriel da Cachoeira-AM: FOIRN e ISA, 1998, p. 107.

³⁶⁸ APIB. Quem somos. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>; Acesso em: 01 maio 2021.

³⁶⁹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 67 e 76. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

havia pelo menos 30 delas em funcionamento naquele período.³⁷⁰ Ressalvadas as divergências nos dados apresentados por diferentes pesquisas, esses números e diversidades se constituem em indício da representatividade que tais instituições adquiriram entre os povos indígenas, especialmente na Amazônia, nas últimas décadas.

Sobre a diferença de especialidades e objetivos, identificamos no estado do Amazonas um total de cinquenta e duas associações formais relacionadas diretamente à educação escolar, produção e reprodução de conhecimentos tradicionais. Tais instituições de representação têm origens em, pelo menos, treze subcategorias, a saber: 1. associações de arte e cultura; 2. de escolas indígenas; 3. de pais, mestres e comunitários; 4. de produção cultural; 5. de conselho escolar; 6. de culturas artesanais; 7. de professores; 8. de estudantes; 9. de cacique escolar; 10. de centros de estudos e revitalização cultural; 11. de centros de preservação cultural; 12. de institutos educacionais e 13. de centros de documentação e memória. Cada uma delas podendo se constituir em material para futuros pesquisadores interessados na temática.

Além disso, a nosso ver, os números, a diversidade e as particularidades dessas associações indicam uma questão: os povos indígenas têm ampliado suas estratégias de articulação política a partir da institucionalização de suas associações e organizações. A diversidade nos perfis também indica o conjunto de estratégias desenvolvidas por esses povos de modo a atender suas demandas. Chamadas de associações de base, muitas dessas instituições se organizam em forma de organizações e federações regionais de base que se caracterizam pela representação jurídica dos grupos associacionistas.

A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), por exemplo, fundada em 30 de abril 1987, na cidade de São Gabriel da Cachoeira-AM e reconhecida como uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos, apartidária, sem vínculo religioso e como instituição de utilidade pública pela Lei Estadual nº 1831/1987³⁷¹, representa atualmente vinte e três povos indígenas distribuídos em setecentos e cinquenta comunidades do Rio Negro, numa área que abrange os

³⁷⁰ RICARDO, Carlos Alberto. Quem fala em nome dos índios? In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995. São Paulo-SP: Instituto socioambiental, 1996, p. 90-94. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-1991-1995>; Acesso em: 05 maio 2021.

³⁷¹ ESTATUTO Social da Federação das organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Disponível em: https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/05/NOVO-ESTATUTO-SOCIAL_ALTERADO-NA-III-ASS-EXTRA--DA-FOIRN_2019.pdf; Acesso em: 23 abr. 2021.

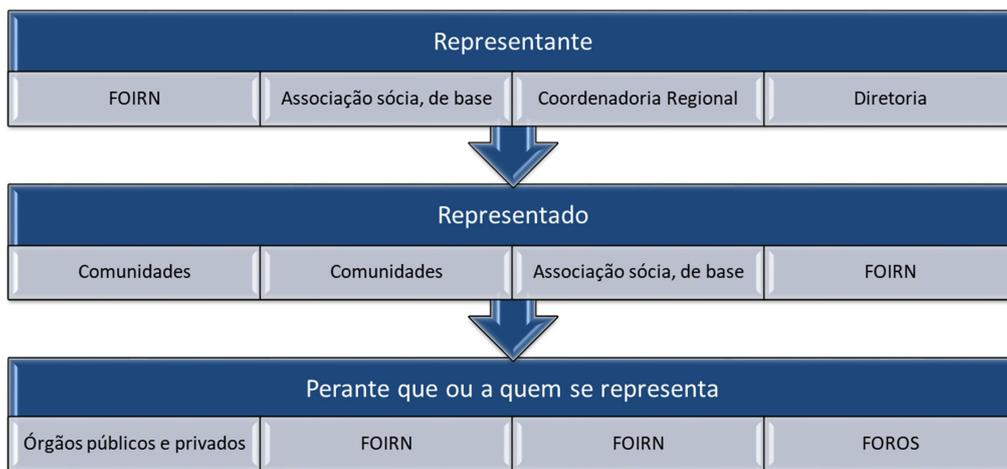
municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro.³⁷²

Renato Martelli Soares, ao pesquisar sobre a federação observou que

A FOIRN é um exemplo de forma política cujas origens são, de acordo com Peres (2003) e Sant'ana (2010), datadas entre as décadas de 1970 e 80. Esta forma referida concerne um fenômeno contemporâneo e disseminado entre os ameríndios das terras baixas, as associações políticas indígenas. De acordo com estimativas levantadas em 2000, Silva (2010) afirma que na Amazônia brasileira emergiram trezentas e quarenta e sete destas organizações. Número que cresceu consideravelmente nas últimas décadas. Albert (2000), por exemplo, contabilizou dez associações existentes antes de 1988, nas regiões do Alto e Médio Solimões, Manaus, Alto Rio Negro e Roraima.³⁷³

Outro ponto importante apresentado por Soares é o modo como se articulam essas associações e sua representação através de organizações ou federações. No caso da FOIRN, essa consciência de representação jurídica ocorre em múltiplas escalas, as quais partem desde o cotidiano da comunidade às assembleias e até à apresentação de demandas junto aos órgãos públicos e privados.

Observe o esquema desenvolvido com base nas informações apresentadas por Soares para dar conta dessas articulações entre associações, envolvendo o *representado*, o *representante* e *perante que ou a quem se representa* (comunidades, Foirn e órgãos):



Organograma 1 - Representação das articulações institucionais de acordo com o Estatuto da FOIRN³⁷⁴

³⁷² FOIRN. Quem somos. Portal da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Disponível em: <https://foirn.org.br/>; Acesso em: 23 abr. 2021.

³⁷³ SOARES, Renato Martelli. Das comunidades à federação: associações indígenas no Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2012, p. 28. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-121416/pt-br.php>; Acesso em: 23 abr. 2021.

³⁷⁴ O organograma foi desenvolvido com base nas informações indicadas em: SOARES, Renato Martelli. Das comunidades à federação: associações indígenas no Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado

Nos termos pensados pelo Estatuto da FOIRN, representar “envolve necessariamente três categorias: representante, representado e perante que ou a quem se representa. [...] as associações sócias da federação representam as comunidades na própria instituição”. Além disso, existem as coordenadorias regionais, as quais representam as associações de base na FOIRN e a diretoria da federação, que desempenha o papel de representação em congressos, audiências públicas e reuniões.³⁷⁵

Observe que a estrutura organizacional da FOIRN contempla um conjunto de relações interinstitucionais que conectam as interações estabelecidas desde a base das organizações tradicionais até a representação das demandas junto às instâncias e órgãos competentes de deliberações e tomadas de decisões. De acordo com Gersem Baniwa, “[...] a existência de uma organização indígena, seja tradicional ou não-tradicional, é sempre o resultado de uma decisão da comunidade, em função de suas necessidades e que possui estratégias e objetivos específicos definidos coletivamente”.³⁷⁶ No caso da FOIRN, o modo como as relações são estabelecidas deixa transparecer a evidência de que as articulações do movimento indígena, que se organiza através de associações, toma forma em suas organizações tradicionais e se direciona ao âmbito político.

De modo a evidenciar outras articulações nesse conjunto de escalas, consideramos importante mencionar outras duas organizações indígenas no Amazonas: 1. Coordenação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas (COIPAM), criada em 2012, na comunidade Três Unidos, no Rio Negro e atuando como representante de, pelo menos, sessenta e três povos indígenas, localizados em quinze microrregiões do Amazonas; e 2. A Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno (COPIME), criada em 2011 e se constituindo como instituição de representação jurídica para cerca de cinquenta e nove associações de base envolvendo, pelo menos, trinta e quatro povos indígenas. As três organizações ora mencionadas se articulam no âmbito da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

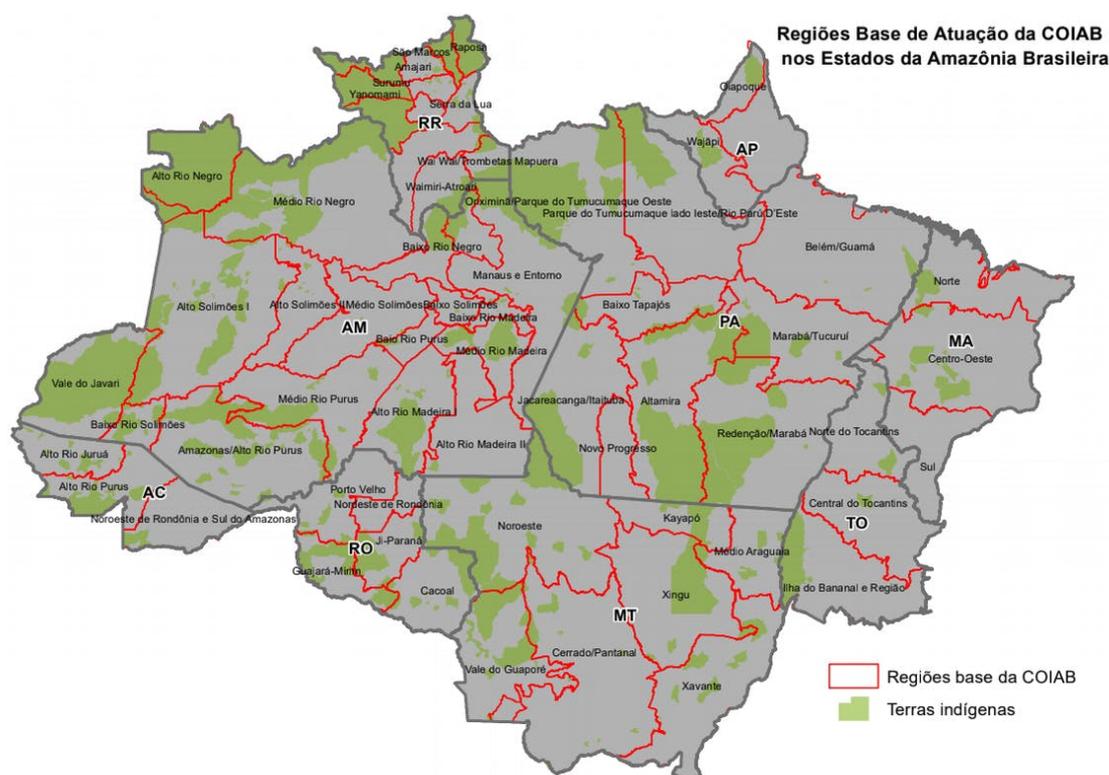
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2012, p. 128. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-121416/pt-br.php>; Acesso em: 23 abr. 2021.

³⁷⁵ SOARES, Renato Martelli. Das comunidades à federação: associações indígenas no Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2012, p. 127. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-121416/pt-br.php>; Acesso em: 23 abr. 2021.

³⁷⁶ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 64. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

Fundada em 19 de abril de 1989, com sede e foro na cidade de Manaus e com representação em Brasília-DF, a COIAB pode ser considerada a maior organização indígena regional do Brasil. Sua rede de atuação integra nove estados da Amazônia Brasileira (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) numa articulação composta por associações de base, federações e associações regionais, subdivididas em sessenta e quatro microrregiões que articulam setenta e cinco organizações e, pelo menos, trinta e três instituições de apoio pró-indígenas com origem no âmbito nacional e internacional.

No mapa a seguir, é possível verificar o alcance da COIAB, observe:



Mapa 1 - Regiões Base de Atuação da COIAB nos Estados da Amazônia Brasileira.³⁷⁷

Outra associação regional com importância semelhante à da COIAB é a União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB). Criada em 2010, mas com registro oficial apenas em 2013, ela deve ser entendida como desdobramento do Departamento de Mulheres da COIAB, por ocasião do *III Encontro de Mulheres Indígenas da Amazônia*, ocorrido em 2009. Tendo como objetivo concentrar seus esforços na luta contra o tráfico de mulheres indígenas de suas terras e comunidades para trabalhar em casa de famílias brancas e em condições de semiescravidão nos

³⁷⁷ Disponível em: <https://coiab.org.br/quemsomos>; Acesso em: 30 abr. 2021.

centros urbanos, ela também atua na produção e veiculação de informações e materiais de orientação quanto aos problemas e também na capacitação de mulheres indígenas dirigentes das associações de suas comunidades.³⁷⁸ Além disso, a UMIAB tem atuado no fortalecimento das lutas das comunidades e associações indígenas na defesa da autossustentabilidade, saúde e educação.³⁷⁹ Tanto a UMIAB quanto a COIAB, estão articuladas com outras organizações da mesma natureza através do fenômeno que poderíamos denominar de uma *Rede Nacional de Organizações Indígenas*, sob a coordenação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Criada em 2005, no contexto da segunda edição do *Acampamento Terra Livre (ATL)*, a APIB se caracteriza por uma articulação de mobilização nacional que integra



organizações indígenas regionais de todos os estados brasileiros. Como uma instância de aglutinação e referência nacional do movimento indígena no Brasil, ela se caracteriza por uma articulação que se inicia nas associações de base com o propósito de fortalecer a união dos povos indígenas brasileiros e garantir a articulação entre diferentes regiões e organizações para a mobilização

contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas. Dentre as demandas da APIB, estão a pauta da demarcação,

³⁷⁸ A UMIAB também atua no desenvolvimento de pesquisas relacionadas às denúncias de exploração de mulheres e famílias indígenas na Amazônia. Em 2015, foram iniciadas duas pesquisas relacionadas ao enfrentamento ao tráfico de pessoas e ao trabalho escravo na Amazônia. São eles: 1. Pesquisa sobre incidência de práticas de tráfico e semiescravidão de mulheres indígenas em Manaus, Tabatinga e São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; 2. Pesquisa sobre a incidência de práticas de tráfico de famílias para trabalho escravo nos centros de produção extrativista em Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, também no Amazonas. Cf. UMIAB. União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira: quem somos. Fundo Brasil, 2015. Disponível em: [³⁷⁹ UNIÃO das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira \(UMIAB\). Trabalhadoras Indígenas com Liberdade, Dignidade, Direitos e Cidadania. Fundo Brasil, 2015. Disponível em: \[187\]\(https://www.fundobrasil.org.br/projeto/uniao-das-mulheres-indigenas-da-amazonia-brasileira-umiab-amazonas/#:~:text=Uni%C3%A3o%20das%20Mulheres%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Amaz%C3%B4nia%20Brasileira%20%E2%80%93%20UMIAB,-Trabalhadoras%20Ind%C3%ADgenas%20com; Acesso em: 30 abr. 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://www.fundobrasil.org.br/projeto/uniao-das-mulheres-indigenas-da-amazonia-brasileira-umiab-amazonas/#:~:text=Uni%C3%A3o%20das%20Mulheres%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Amaz%C3%B4nia%20Brasileira%20%E2%80%93%20UMIAB,-Trabalhadoras%20Ind%C3%ADgenas%20com; Acesso em: 01 maio 2021.</p>
</div>
<div data-bbox=)

desintrusão e proteção das terras indígenas; aprovações de legislações indigenistas referentes; saúde e educação escolar indígena; gestão territorial e sustentabilidade e participação e controle social. O ATL é a instância superior da APIB e tem se caracterizado pela mobilização indígena nacional que reúne anualmente, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília-DF, um número expressivo de cerca de mil lideranças indígenas, sob a coordenação das organizações regionais e associações de base.³⁸⁰ De acordo com Gersem Baniwa,

Essa visão estratégica de articulação nacional não anula e nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais dos povos e dos territórios indígenas; ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na media em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa e representativa os diferentes povos.³⁸¹

Além da articulação nacional com a APIB, as organizações regionais COIAB e UMIAB integram, em âmbito internacional, *la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA)*. De acordo com seu portal na internet, a COICA nasceu em 14 de março de 1984, na cidade de Lima, no Peru, durante os debates ocorridos no *I Congresso das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica*. Dentre os países participante daquele evento, estiveram Peru, Equador, Bolívia, Colômbia e Brasil. De acordo com o portal da instituição,

La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), es una organización indígena de convergencia internacional que orienta sus esfuerzos a la promoción, protección y seguridad de los pueblos y territorios indígenas através de la defensa de sus formas de vida, principios y valores sociales, espirituales y culturales. Nuestra preexistencia se enmarca en la defensa de la vida y de la Amazonia para continuar como semilla en la tierra y conservar los bosques para un planeta vivo que asegure la continuidad de nuestras presentes y futuras generaciones.³⁸²

As articulações desenvolvidas por essas instituições evidenciam uma correlação política que emergem desde as bases tradicionais dos movimentos indígenas e estabelece relações com o âmbito nacional e internacional. Em âmbito nacional, esse

³⁸⁰ APIB. Quem somos: sobre a APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>; Acesso em: 01 maio 2021.

³⁸¹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 129. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁸² COICA. Qué es la COICA? Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica. Disponível em: <https://coica.org.ec/que-es-la-coica/>; Acesso em: 01 maio 2021.

tipo de organização permite aos povos indígenas a possibilidade de interação com as instâncias municipais, estaduais e federal e reflete o modo como os coletivos étnicos têm se articulado politicamente em defesa de suas demandas mais elementares.

Dentre os portais digitais dessas associações, visitados ao longo da pesquisa, o da COIAB foi o que melhor representou um organograma que se aproxima desse complexo conjunto de relações estabelecidas entre diferentes povos, partindo do comunitário para campos de articulações políticas mais amplos.

Observe o organograma desenvolvido pela COIAB de modo a possibilitar uma reflexão sobre a administração dessa instituição e suas dimensões de âmbito local, regional, nacional e internacional.



Organograma 2 – Estrutura de Organização da Rede COIAB.³⁸³

Sobre essa complexa articulação de instituições jurídicas formais, Gersem Baniwa observou que os processos relacionados às suas criações, a partir dos anos 1980, colocaram em evidencia novas lideranças, como professores, agentes de saúde, agentes

³⁸³ De modo a esclarecer a narrativa que antecede a apresentação deste organograma, foi inserida a logo da FOIRN, de modo a indicar o espaço que ela ocupa no âmbito destas articulações. O organograma se encontra disponível em: <https://coiab.org.br/quemsomos>; Acesso em: 30 abr. 2021.

ambientais, dentre outros, e que tais lideranças passaram a atuar na interlocução com o Estado e as organizações não-governamentais. Além disso, destacou que

As organizações indígenas formam atualmente uma rede de entidades, de estratégias e de iniciativas indígenas espalhadas por todo o território nacional e utilizam todos os meios políticos e tecnológicos do mundo moderno para defender e fazer valer os direitos indígenas. Durante todo o tempo, as lideranças dessas organizações percorrem o país e o mundo na luta pela promoção e pela defesa dos direitos e dos interesses indígenas, ocupando tribunas importantes como as da ONU, da OEA e de outros organismos internacionais.³⁸⁴

Em relação às possíveis causas para a ascensão política das associações indígenas no Brasil, Gersem Baniwa observou que, pelo menos sete delas poderiam ser imediatamente relacionadas: 1. Necessidade de se praticar uma reação à política de emancipação dos índios, que o governo brasileiro tentou efetivar no final dos anos 1970; 2. Proliferação de organizações não-governamentais pró-indígenas, responsáveis inicialmente pelo incentivo dado ao protagonismo político indígena; 3. Descentralização do apoio financeiro dos recursos públicos e da cooperação internacional, pós II Guerra Mundial, que estimulou o surgimento de organizações com propósitos de acesso à recursos relacionados às questões ambientais e criação de alternativas econômicas; 4. Reconhecimento constitucional, em 1988, da capacidade civil dos povos indígenas e de suas organizações sociais e políticas; 5. Retração do Estado e esvaziamento político-financeiro da FUNAI, a partir de 1988; 6. Globalização das questões ambientais, as quais passaram a envolver os territórios indígenas e os processos de descentralização da cooperação internacional, a qual possibilitou a emergência das associações indígenas a partir do financiamento de projetos; e 7. Investimentos educacionais em áreas indígenas, o que concorreu para a formação de novas lideranças habilitadas para propor soluções e estabelecer parcerias para resolução dos problemas enfrentados nas comunidades.³⁸⁵

Libertad Borges Bittencourt, ao desenvolver uma análise sobre as organizações indígenas e pró-indígenas no Brasil e no México, observou que o reconhecimento constitucional da *cidadania plena* dos sujeitos indígenas ampliou os espaços já conquistados pelos movimentos indígenas em termos de criação e efetivação de

³⁸⁴ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 76-77. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

³⁸⁵ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 77-78. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

organizações já atuantes na luta pela garantia da terra, saúde e educação. Além disso, o direito à livre associação viabilizou o reconhecimento jurídico das associações como canais reivindicativos das demandas indígenas frente ao Estado.³⁸⁶

Gersem Baniwa, ao fazer uma análise sobre os movimentos indígenas e suas associações, observou que os anos 1980 foram caracterizados pela constituição predominante de associações indígenas informais, politicamente ativas, mas pouco institucionalizadas. Nos anos 1990, como desdobramento da abertura democrática e do aparato constitucional, as associações indígenas formais, institucionalizadas e legalizadas, cresceram substancialmente em todo o país e “começaram a assumir cada vez mais as funções que o Estado deixou de desempenhar diretamente, em especial nas áreas da saúde, educação e autossustentação”. Na primeira década dos anos 2000, teve início o processo de consolidação dos espaços de representação do movimento indígena nas esferas públicas, sendo as associações indígenas os espaços donde emergiram as lideranças políticas que passaram a ocupar funções estratégicas na esfera do Poder Executivo. “Desse modo, foi se consolidando uma nova relação do Estado com as organizações indígenas, sendo que, em muitos casos, estas últimas assumiram cada vez mais o papel de executoras de ações do Estado”.³⁸⁷

Observe que os processos que envolvem o desenvolvimento de associações indígenas devem ser entendidos historicamente. Dessa forma, será possível perceber as correlações de forças estabelecidas ao longo das *interações* entre povos indígenas e o Estado, as quais concorreram para a incorporação das instituições associacionistas, pelos indígenas, os quais se apropriaram destas, como mecanismo de articulação política em diferentes situações. Ressalvadas as divergências nos dados referentes ao quantitativo dessas instituições, os autores referenciados ao longo do capítulo são pontuais no reconhecimento de que o contexto de efervescência política dos anos 1970 e 1980 foram decisivos para a *evidenciação das iniciativas indígenas* que perceberam nas instituições de representação jurídica um elemento importante na luta pelo reconhecimento da *diversidade e diferença* de povos no Brasil.

De modo a evidenciar as reflexões que informam os processos históricos mencionados pelos autores citados, produzimos o seguinte gráfico com referências ao

³⁸⁶ Bittencourt, Libertad Borges. Organizações Indígenas e Organizações Pró-Índio no Brasil e no México. Estudos Ibero-Americanos, vol. 26, n. 1, p. 67-92, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2000.1.24786>; Acesso em: 05 maio 2021.

³⁸⁷ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 78-79. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso: 05 maio 2021.

quantitativo de associações indígenas criadas entre os anos 1980 e 2021. Observe o crescimento desta *rede de associações indígenas na Amazônia* ao longo dos períodos:

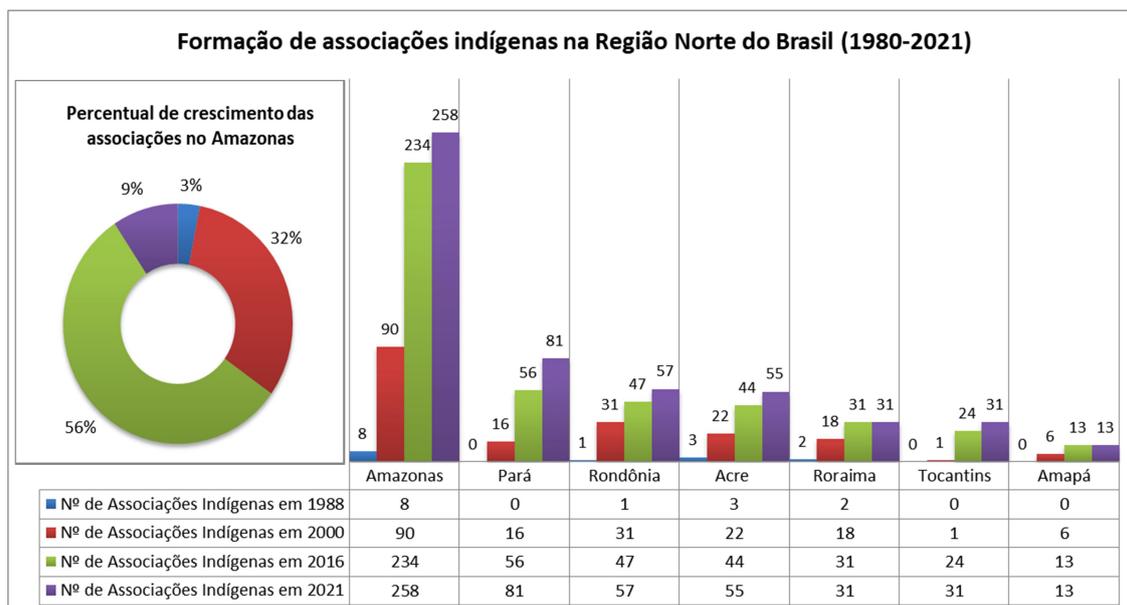


Gráfico 3 - Formação de associações indígenas na Região Norte do Brasil (1980-2021).³⁸⁸

Os dados apresentados nos permitem referenciar que a partir dos anos 1988, o número de associações indígenas cresceu de modo significativo. No caso do Estado do Amazonas, por exemplo, as associações cresceram mais de 800% nos anos 1990 em comparação com os anos 1980. Este também é o Estado da região norte que apresenta a maior diversidade de associações indígenas, incluindo associações de mulheres e aquelas relacionadas à educação. Assim, considerando o número total de associações na região, é possível verificar que, mais uma vez os movimentos indígenas, através de suas associações, apresentam cifras heterogêneas.³⁸⁹

³⁸⁸ Gráfico elaborado com base nas pesquisas desenvolvidas pelo autor. As datas informadas no levantamento se relacionam da seguinte maneira: Os dados levantados dos anos que antecedem 1988, informam as associações indígenas que foram criadas antes mesmo do reconhecimento jurídico constitucional das associações de representação civil e indicam que alguns povos indígenas já se utilizavam desse instrumento muito antes do reconhecimento constitucional. Já os dados referentes ao ano 2000 foram levantados de modo a verificar o crescimento no número dessas associações após o reconhecimento constitucional da diversidade étnica e das associações civis enquanto mecanismos de representação coletiva de demandas sociais. Os dados de 2016 informam o período em que as pesquisas sobre as associações indígenas para esta tese foram iniciadas, bem como os anos 2021 informam o período que se relaciona ao fim do levantamento dos dados. Os resultados obtidos evidenciaram o crescente número dessas associações ao longo dos anos e sua continuidade enquanto mecanismo de representação étnica perante o Estado e a sociedade.

³⁸⁹ Deve-se, no entanto, ter em mente que as associações indígenas se desenvolvem de modo a articular diferentes demandas de suas comunidades. Associações indígenas criadas para desempenhar determinadas funções, podem também desempenhar outras funções correlacionadas às demandas basilares dos movimentos indígenas. Conforme foi possível observar na parte inicial do texto, associações de mulheres indígenas defendem também como pauta de luta o desenvolvimento de uma educação diferenciada. As associações de professores indígenas também indicam como razão de suas criações uma tendência à articular suas lutas relacionadas à educação com as questões de autodeterminação e

Também a partir das informações apresentadas, é possível indicar que os povos indígenas presentes em cada estado apresentaram médias particulares de crescimento. Com exceção do Amapá e Roraima no último período, os demais estados apresentaram cifras crescentes em relação à criação de associações indígenas. Porém, isso não significa necessariamente que, onde não houve crescimento nos últimos anos, as articulações políticas tenham sido minadas. Ao contrário, os números podem significar que as articulações entre as associações de base e as instituições de apoio alcançaram certo equilíbrio no processo. No caso de Roraima, apesar de verificarmos esse fenômeno, os movimentos educacionais indígenas se mantiveram fortes nas articulações políticas tendo, inclusive, se mobilizado em prol da liderança *Wapichana* e primeira advogada indígena do Brasil, Joênia Batista de Carvalho, eleita em 2018, deputada federal para o exercício de 2019-2023 no Congresso Nacional.³⁹⁰

Além disso, Roraima tem se apresentando na questão educacional como um dos mais bem articulados estados no que concerne aos cursos de formação superior na região norte. O Instituto Insikiran de Formação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Roraima, oferta atualmente três cursos de formação no âmbito do Ensino Superior. São eles: *Licenciatura Intercultural Indígena*, criado em 2002; *Gestão Territorial Indígena*, criado em 2009 e o *Curso de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena*, criado em 2012.³⁹¹ Tais cursos se constituem como resultado de uma articulação muito presente entre os movimentos educacionais indígenas em Roraima. Naquela região, os grupos étnicos parecem articular suas reivindicações a partir de organizações que integram várias associações indígenas, mantendo certa tradição em organizações regionais criadas entre os anos 1980 e 1990, como no caso da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR).

Isso evidencia que as razões para a diferenciação no modo como se organizaram as associações indígenas são diversas. Dentre elas, é possível destacar: as articulações

territorialidade. O que se pretende indicar aqui são as razões institucionais que justificam a criação de associações indígenas perante o Estado, a partir de seus reconhecimentos jurídicos.

³⁹⁰ BIOGRAFIA. Joênia Wapichana. Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204468/biografia>; Acesso em: 16 maio 2021.

³⁹¹ A Resolução nº 009/2009-CUni da UFRR, dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprovação do Regimento Interno, e dá outras providências. Ministério da Educação e Conselho Universitário da Universidade Federal De Roraima, 2009. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9yFhl1G9EYJ:ufr.br/insikiran/index.php%3Fop%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D54:regimentoinsikiran%26id%3D10:downloads%26Itemid%3D264+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br; Acesso em: 30 ago. 2016. Conferir também o Portal do Instituto Insikiran em UFRR. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Portal Institucional, 2021. Disponível em: <https://ufr.br/insikiran/>; Acesso em: 16 maio 2021.

políticas, historicamente estabelecidas, entre comunidades indígenas de dada região; o crescimento demográfico evidenciado nos últimos anos; os investimentos em educação, dimensionados pelas agendas dos governos estaduais e municipais, dentre outros de caráter político. Aqui, nos parece importante reafirmar que uma das razões para as emergências sociais dos povos indígenas está relacionada à institucionalização de direitos e o reconhecimento das associações de representação civil como instituições jurídicas de caráter reivindicativo de demandas sociais junto ao Estado e à sociedade.

Com base nessas informações, desenvolvemos uma análise sobre o crescimento no número de associações indígenas na região norte e percebemos uma relação entre o crescimento de tais instituições de articulação política e as escolas indígenas. Os gráficos a seguir nos possibilitam verificar certa cumplicidade entre o fenômeno que informa o crescimento no quantitativo de associações e a ampliação da *rede de educação escolar indígena na Amazônia Brasileira* a partir dos processos de emergências políticas e sociais iniciados nos anos 1970-1980, observe:

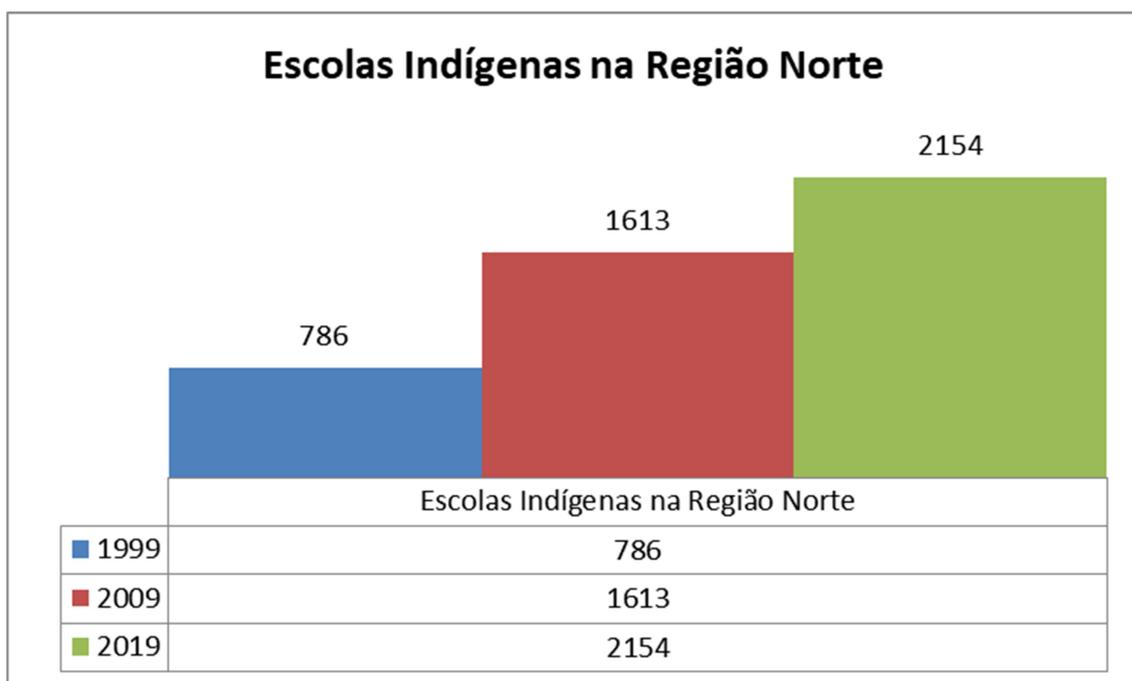


Gráfico 4 - Número de escolas indígenas na Região Norte (1999, 2009 e 2019)

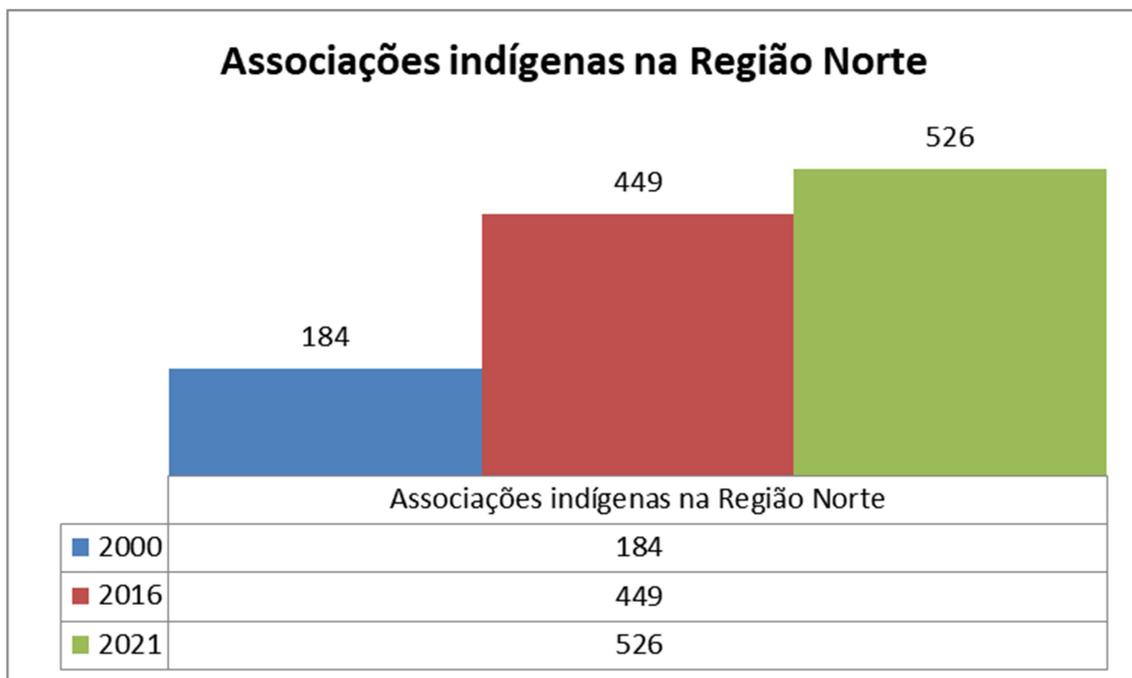


Gráfico 5 - Número de associações indígenas na Região norte (2000, 2016 e 2021).³⁹²

Vistos pela ótica da diferenciação e especificidade, os dados sobre associações e escolas indígenas poderiam ser entendidos como fenômenos sociais que apresentam características particulares entre si, podendo seus processos históricos ser entendidos separadamente. No limite das análises poderiam, inclusive, ser considerados enquanto processos que nos informam sobre apropriações de instituições não indígenas pelos grupos étnicos de modo a se utilizarem delas em defesa do *multiculturalismo brasileiro*.

Dessa forma, ao propormos uma análise dos interesses coletivos dos grupos étnicos e dos objetivos presentes na criação dessas instituições políticas, percebemos que a forma como se articulam em defesa dos modos de vida tradicionais evidenciam suas reivindicações por políticas sociais que garantam a continuidade de suas formas próprias de sobrevivência em meio aos constantes processos de apropriação e consumo dos elementos externos aos seus cotidianos. Conforme indicado no início deste texto, escolas e associações se constituem em exemplo da forma como os povos indígenas são hábeis na apropriação de elementos exógenos, reelaborando-os e se utilizando de formas particulares e em benefícios específicos de seus coletivos na luta por diferentes demandas, dentre as quais tomamos a trajetória da educação escolar indígena.

Conforme base nas análises de Rioux, consideramos que as associações indígenas correspondem “[...] à reação saudável de um país que ainda não foi sufocado

³⁹² Gráficos 3 e 4 elaborados pelo autor com base nos dados levantados ao longo da pesquisa, entre 2016 e 2021, os quais se encontram disponíveis no Apêndice VII desta tese.

por suas próprias estruturas”. Além disso, consideramos que o papel dessas instituições é *político*,³⁹³ no sentido pleno do termo, e que quando elas se desenvolvem e se multiplicam significa que o país está passando por um momento de crise política, onde o Estado e as organizações representativas, como sindicatos, administração pública e partidos políticos, passam por um momento de incapacidade ou enrijecimento no atendimento dos direitos sociais. Sobre o fenômeno associativo, Rioux observou que

[...] a característica da história do fenômeno associativo no século XX é a de uma massificação e de uma especialização. E que, no conjunto das associações, as raras estatísticas confiáveis nos mostram a associação política em progresso constante ao longo da última metade do século [...]. Se o número das associações cresceu, [...] foi porque uma vida social sempre mais complexa, uma extensão do coletivo à domínios constantemente ampliados (a saúde, a assistência social, o lazer, a educação, a cultura, entre outros) ofereceram ao associacionismo a oportunidade de cobrir esses novos terrenos. Nosso século confirma assim a análise de Durkheim, que via na associação o agente e o sinal do processo de complicação social. Se precisarmos que a associação – “essa proposta para situações paradoxais”, na expressão feliz de François Bloch-Lainé – também intervém em emergências, que ela lanceta tumores ou detém hemorragias no corpo social, já que a administração e as municipalidades enredadas em suas próprias regulamentações podem confiar-lhe discretamente inúmeras tarefas, entende-se que é preciso fazer a história dessa conquista da sociedade pela associação que caracteriza o século XX”.³⁹⁴

Os dados e referenciais bibliográficos apresentados são indicativos da existência de uma consciência política entre os povos indígenas que compreende tanto as escolas como as associações civis enquanto estratégias de luta pela sobrevivência. No caso da relação entre escolas e associações indígenas, o tópico intitulado *A constitucionalização de direitos e a luta pela educação escolar indígena*, apresentado no capítulo anterior,

³⁹³ De acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos, “[...] A palavra política não pode ser entendida separada da ideia de ‘poder’. O poder, por sua vez, às vezes é confundido com o Estado, instituição normatizadora da vida em sociedade. Entretanto, o poder não é unicamente o Estado, pois está disseminado por toda a sociedade. E também a atividade política não se dá exclusivamente no Estado. [...] Hoje, o caráter mais evidente do conceito de atuação política diz respeito, por um lado, à gestão de negócios públicos e, por outro, às ações da sociedade civil a fim de ter suas reivindicações atendidas. [...] Nos dias atuais, política pode ser uma ação organizada para atingir demandas sociais (educação, saúde, segurança, condições de trabalho, etc.) [...] Hoje, organizações não-governamentais (ONGS), associações de moradores, associações profissionais, organizações femininas, grupos ambientalistas e de defesa de animais, entre outros, compõem um leque amplo de espaços onde manifestações políticas podem ter lugar. Essa ampliação dos espaços reivindicativos da sociedade civil pode ser entendida de duas formas: por um lado, indica um avanço da politização de amplos setores sociais; por outro, é um sintoma da descentralização das ambições políticas, que se tornaram cada vez mais pulverizadas”. Cf. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos – Verbetes: política. 3ª edição, São Paulo-SP: Editora Contexto, 2014, p. 335-337.

³⁹⁴ RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René (Org.). Por uma história política. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2003, p. 118-119.

nos permite refletir sobre a relação que as articulações políticas, através de assembleias ocorridas em diversas comunidades, permitiram o fortalecimento da pauta da educação específica e diferenciada ao longo dos anos e indica que a pauta da educação não está dissociada de demandas elementares dos movimentos indígenas contemporâneos. Dessa forma, associações e escolas indígenas podem ser entendidas enquanto instituições apropriadas etnicamente de modo à serem utilizadas em defesa dos modos de vida tradicionais das populações indígenas no Brasil e caracterizam a base articulada do que foi denominado por Gersem Baniwa de *Movimento Indígena Organizado*. O modo como as associações indígenas se articulam entre si e pautam suas demandas é indicativo de sua importância política e social no âmbito da democracia brasileira.

Algumas reflexões sobre educação escolar indígena e suas articulações políticas

Quando desenvolvemos a análise sobre o crescimento no número das associações indígenas na região norte, percebemos certa relação com o *protagonismo educacional indígena na Amazônia brasileira*. Tal processo pôde ser dimensionado em termos de estatísticas a partir de 1999, quando foi possível reunir os dados referentes ao quantitativo de escolas indígenas em funcionamento, através do Censo Escolar Indígena daquele ano.³⁹⁵ Conforme aponta Luís Donizete Benzi Grupioni, este foi o único levantamento estatístico de caráter nacional que analisou especificamente as escolas indígenas, permitindo conhecer algumas das características das escolas localizadas em terras indígenas.³⁹⁶ Em 2005, com base no Censo Escolar Nacional, onde já se incluía um levantamento sobre as escolas indígenas, foi publicado o trabalho intitulado *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*.³⁹⁷ A partir de então, informações sobre as escolas indígenas e suas características passaram a ser coletadas juntamente aos Censos Escolares do Ministério da Educação. Atualmente, o Instituto

³⁹⁵ BRASIL. Censo Escolar Indígena – 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000277.pdf>; Acesso em: 13 dez. 2017.

³⁹⁶ GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Censo Escolar Indígena. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. Retrieved, v. 21, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>; Acesso em: 13 dez. 2017.

³⁹⁷ BRASIL. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/489755; Acesso em: 13 dez. 2017.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permite a pesquisa virtual sobre os censos escolares desenvolvidos desde 2007.³⁹⁸

Com base nessas informações, desenvolvemos um levantamento comparativo sobre os números de escolas indígenas apresentadas nos Censos Escolares desde 1999³⁹⁹, nas Estatísticas sobre a Educação Escolar Indígena referente ao Censo Escolar de 2005, publicadas apenas em 2007⁴⁰⁰ e no Relatório Técnico-Científico Referente à Questão Indígena, desenvolvido com base nas informações coletadas pelo Censo Escolar de 2014. Esse relatório foi desenvolvido por Gersem Baniwa e publicado em 2015⁴⁰¹. Foi apenas após esses levantamentos que o INEP passou, em 2019, a divulgar os dados dos censos escolares levantados anualmente, o que reduziu substancialmente as dificuldades de acesso aos dados oficiais. De todo modo, a disponibilidade dos dados, pelo INEP, foi importante para que pudéssemos nos aproximar dos números, mesmo que ainda não haja contabilidades sobre as escolas indígenas que ainda são consideradas informais e aquelas ainda em processo de regulamentação pelo MEC. O que nos permite afirmar que assim como o número de associações de base, os de escolas indígenas pode ser superior ao indicado pelo INEP, ao longo dos censos escolares.

Mesmo com essas lacunas estatísticas, foi possível verificar que os dados referentes às escolas e associações indígenas apresentam cifras crescentes em todos os Estados da Região Norte. Isto, a nosso ver, para além de questões como crescimento demográfico, fortalecimento da legislação educacional relacionada à educação escolar indígena, dentre outros fatores resulta, inicialmente, das *agências* dos movimentos indígenas já indicadas a partir dos exemplos mencionados ao longo deste capítulo. Outra questão é que apesar do aumento significativo a partir dos anos 2000, os processos que deram forma às primeiras escolas indígenas nos indicam sobre as *agências indígenas* na luta pela criação de uma rede escolar para suas comunidades.

³⁹⁸ BRASIL. Censo da Educação Básica. InepData, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>; Acesso em: 16 maio 2021.

³⁹⁹ BRASIL. Censo Escolar Indígena – 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000277.pdf>; Acesso em: 13 dez. 2017.

⁴⁰⁰ BRASIL. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755; Acesso em: 13 dez. 2017.

⁴⁰¹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação de Formulários e da Metodologia do Censo Referente à Questão Indígena. Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14486874-Relatorio-tecnico-diagnostico-e-avaliacao-dos-formularios-e-da-metodologia-do-censo-inep-referente-a-questao-indigena.html>; Acesso em: 13 dez. 2017.

Pensando na década de 1990, podemos considerar que o crescimento nas décadas seguintes resultou dessas *iniciativas indígenas* desencadeadas a partir dos anos 1980.

Com base nessas informações, consideramos que, resguardadas as características específicas que dão forma aos movimentos indígenas em cada estado, o número de associações e escolas apresentou importante crescimento. Os gráficos apresentados neste capítulo sugerem que onde há maior número de associações indígenas, o crescimento no número de escolas indígenas também se tornou significativo. Para melhor compreensão sobre o quantitativo de escolas e de estudantes indígenas nelas matriculados, na Amazônia brasileira, a partir dos anos 2000, sugerimos a leitura do tópico “*As Escolas Indígenas a partir dos Censos Escolares*”, o qual se encontra disponível no Apêndice III desta tese, bem como do Apêndice VIII, intitulado “*Distribuição de Escolas e Matrículas de alunos por meso e microrregiões no Estado do Amazonas (2017)*”, no qual apresentamos os dados de distribuição de escolas e alunos por mesorregiões, em 2017, e uma tabela indicativa do número de escolas e alunos matriculados por municípios do Amazonas. Tais números evidenciam, estatisticamente, uma questão já indicada em nossa tese: a luta por uma educação *específica e diferenciada* faz parte de uma *estratégia dos movimentos indígenas contemporâneos*, os quais têm desenvolvido modos particulares e, ao mesmo tempo, consensuais de *emergências políticas e sociais* a partir do âmbito educacional.

Nesses termos, o que se propõe aqui é a observação de que o reconhecimento da diferença étnica, a partir da Constituição de 1988, fortaleceu as bases para a reivindicação de uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. A criação de inúmeras propostas associativas, a partir dos anos 1990, colocou em evidência os processos educacionais étnicos. Assim, após 1988, articulações de movimentos, como os de professores indígenas, passaram a tomar forma a partir de encontros e articulações de organizações em caráter regional, como a COPIAR.

No que diz respeito aos ganhos relacionados à criação de diretrizes educacionais pelos movimentos de professores indígenas, seus resultados também podem ser pensados pelas conquistas obtidas nas legislações educacionais. No mesmo ano em que a COPIAR apresentou sua *Declaração de Princípios*, por exemplo, o Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 foi promulgado de modo a dispor sobre as competências relacionadas à Educação Escolar Indígena no Brasil. O decreto transferia a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Isto significa que a educação

escolar indígena passou a ser de competência do órgão que trata especificamente da questão educacional no Brasil, deixando de ser apenas um apêndice das superficiais atividades desenvolvidas pela FUNAI, naquele período.⁴⁰²

Outra legislação, a Portaria Interministerial 559, de 16 de abril de 1991, problematizaria a concepção sobre educação escolar para populações indígenas, até então referendada numa perspectiva assimilacionista presente no Estatuto do Índio. Tal Portaria assumia o princípio do reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas no âmbito educacional.⁴⁰³ Em 1993, o MEC publicaria as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, apresentando questões importantes para se pensar concepções teóricas como *diferença* e *interculturalidade*.⁴⁰⁴ Além das legislações citadas, muitas outras propostas resultaram dos desdobramentos de encontros e articulações de lideranças políticas e professores indígenas, ocorridos nos anos 1980 e 1990, amparadas pelas associações de base e regionais.

Cursos de Magistério Indígena, como os que foram ofertados no Amapá, a partir de 1992, em Roraima, a partir de 1993, e no Amazonas e Rondônia a partir de 1998, foram desenvolvidos de modo a atender as demandas de Professores indígenas por uma formação docente. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou a indicar, também, parâmetros para a Educação Escolar Indígena.⁴⁰⁵ Em 1998, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), no intuito de formular as bases para tal empreendimento.⁴⁰⁶ Em 2000, os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* começaram a ser desenvolvidos de modo a estabelecer as bases

⁴⁰² De acordo com o Artigo 1º, do Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, 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. Cf. BRASIL. Decreto Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/2/1991, Página 2487. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 30 nov. 2017.

⁴⁰³ BRASIL. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91. Dispõe sobre a Educação Escolar para Populações Indígenas. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index?system=news &action=read&id=409>; Acesso em: 30 nov. 2017.

⁴⁰⁴ BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação – Comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília/DF, 1994. Disponível em: https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf; Acesso em: 30 nov. 2017.

⁴⁰⁵ BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf; Acesso em: 30 nov. 2017.

⁴⁰⁶ BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Brasília/DF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700; Acesso em: 30 nov. 2017.

para a criação de cursos de Formação Intercultural para professores indígenas no âmbito do Ensino Superior.⁴⁰⁷ Em 2001, os primeiros cursos superiores de formação indígena passaram a ser criados. O primeiro deles em Mato Grosso (2001), depois em Roraima (2002), logo após no Amapá (2005) e assim sucessivamente. Atualmente, as *Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEI's)* têm se constituído em espaço nacional de diálogo sobre educação escolar entre diferentes povos.

Com base nesses dados, podemos inferir que as articulações cotidianas, envolvendo associações civis impactaram diretamente na criação de políticas educacionais para as escolas indígenas. Para além desses indicativos, apesar da complexidade na natureza das organizações indígenas, existe uma rede de relações políticas que conectam as diferentes demandas dos movimentos indígenas. Eventos organizados para encontrar soluções para conflitos pela terra ou saúde, por exemplo, também se constituem como espaços oportunos para se discutir questões relacionadas à temática dos direitos humanos, educação, dentre outras questões mais urgentes.

Os dados e referenciais bibliográficos nos permitem defender a tese de que à medida que tais articulações entre movimentos indígenas e educação foram alcançando projeções de caráter mais amplo, mudanças na legislação educacional começaram a ocorrer, parecendo acompanhar as renovações decorrentes das pressões exercidas por esses movimentos através de suas mobilizações. Nesse sentido, é possível indicar que o crescimento no número de associações e organizações indígenas foi decorrente de uma série de encontros políticos desenvolvidos entre os grupos indígenas. Na região norte, a partir dos dados sobre criação de associações indígenas e de escolas, foi possível constatar, para além de outros fatores, que, nos Estados onde o número de associações foi crescente, o número de escolas tendeu a acompanhar tal crescimento. Nessa mesma direção, conforme se pode observar a partir da criação das legislações voltadas para a formação educacional indígena, estas parecem ter acompanhado e mesmo resultado dessas articulações. Os casos do Amazonas e Roraima são elucidativos.

Conforme indicado por Michel de Certeau, grupos sociais em condição privilegiada promovem processos de domínio sobre os *espaços sociais* e destes se utilizam em benefício da pequena parcela da sociedade da qual fazem parte. Tais grupos criam normas que limitam os espaços de liberdade de outros grupos considerados subalternos e que transitam por esses mesmos *espaços* organizados pelas normas

⁴⁰⁷ BRASIL. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>; Ac: 30 nov. 2017.

estabelecidas pelos grupos dominantes. A estes grupos, condicionados e limitados em suas ações pelas *estratégias* dominantes, restam as possibilidades de se apropriarem dos mecanismos reguladores, reelaborá-los, procurando consumi-los de forma que lhes permita maior liberdade no cotidiano onde se relacionam com os demais grupos sociais.

No entanto, esses fenômenos de *consumo*, os quais criam *espaços de liberdade*, são possíveis apenas a partir da identificação de “brechas” existentes nas falhas das normas reguladoras. Nesse sentido, Certeau observa que ao empreender análises sobre estes processos sociais, é preciso se dar conta do lugar dos grupos sociais considerados subalternos na criação, reelaboração e recepção dessas mesmas normas reguladoras. Considerando que esses sujeitos podem interpretar as normas reguladoras de formas diversas daquelas para as quais foram criadas, também se faz necessário refletir sobre o modo como os grupos sociais vivem suas experiências históricas e delas se utilizam como fundamento para a busca por *espaços* de liberdade.⁴⁰⁸

No caso dos povos indígenas, essas interpretações da norma parecem resultar de experiências individuais e coletivas ao longo das relações de contato. Tais experiências são capazes de acionar certas interpretações que reelaboram as relações estabelecidas entre os sujeitos que são condicionados pelas leis referentes e aqueles com poder de instaurar procedimentos normativos. Assim, essas *intepretações não previstas pela norma* podem, em certas ocasiões, provocar atitudes sociais bem diversas daquelas para as quais as normas foram criadas. Nesse ponto, o *protagonismo indígena* em termos de *iniciativa* se materializa pelo desenvolvimento de *táticas de sobrevivência* capazes de ampliar os espaços de liberdade no âmbito da organização social, possibilitando aos sujeitos e coletivos étnicos influenciar as normas reguladoras. Além disso, essa *ação*, entendida como subversão à ordem, pode ocorrer de formas diferenciadas que vão desde a recusa deliberada pela subserviência até a reelaboração das normas estabelecidas. Neste segundo ponto, os povos indígenas brasileiros parecem exemplares.

Ao analisar o *Diretório dos Índios*, legislação indigenista portuguesa do período das *reformas pombalinas* na Amazônia do século XVIII, Mauro Cezar Coelho observou que a tentativa de implementação desta legislação no Vale Amazônico pôs em evidência as contradições vividas pela sociedade colonial. Diante de uma legislação que pretendia garantir a integração dos povos indígenas, arregimentá-los para o trabalho e deles se utilizar como povoadores em prol dos interesses da metrópole portuguesa, o que se

⁴⁰⁸ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

verificou foi o abismo entre as expectativas da criação legislativa e as práticas vivenciadas no contexto de sua materialização. Nesse sentido, o autor conclui que o *Diretório dos Índios* deve ser visto “[...] menos como um projeto metropolitano e mais como um processo colonial – diante do qual os indígenas não se comportaram conforme o roteiro proveniente do Atlântico”. Além disso, Coelho observou que

[...] O Diretório dos Índios constituiu, ele mesmo, a origem do seu próprio *mal*. Ele facultou aos povos indígenas uma inserção talvez sem paralelo no universo colonial português na América. Ele constituiu chefias indígenas que competiam com as chefias coloniais. Mesmo tendo remetido os indígenas aldeados para uma condição subalterna, ele não evitou que parte deles se integrassem e que essa integração contribuísse para a corrupção da lei.⁴⁰⁹

Processo semelhante em termos de apropriação também aconteceu no contexto da instauração do *Estatuto do Índio* de 1973. Promulgado no contexto do Regime Civil-Militar (1964-1985) como parte das estratégias de integração compulsória das populações indígenas à “comunhão nacional”, conforme indicado no primeiro capítulo, essa legislação – assim como as associações e escolas indígenas – foi utilizada por sujeitos e coletivos étnicos em defesa do reconhecimento de suas diferenças e diversidades no Brasil Contemporâneo.⁴¹⁰ Estudos como os de Manuela Carneiro da Cunha, Jhon Manoel Monteiro, Maria Regina Celestino de Almeida, Francisco Jorge dos Santos, Mauro Cezar Coelho, dentre outros, evidenciam que o modo como os povos indígenas tem estabelecido relações com os diferentes agentes da colonização e do mundo contemporâneo faz parte de um longo processo histórico ainda em curso na atualidade. A semelhança entre as pesquisas desenvolvidas pelos autores mencionados está no modo como evidenciam o *protagonismo indígena* na História em termos que dialogam muito mais com a noção de *agências* do que com as percepções reducionistas que limitam a atuação desses sujeitos e coletivos étnicos em termos de *resistências*.

Conforme procuramos indicar, os povos indígenas, através de suas estratégias, têm criado diferentes caminhos para fortalecer suas articulações políticas em defesa dos direitos mais elementares de seus modos de vida. Tomando como base a relação existente entre escolas e associações indígenas, podemos inferir que a apropriação

⁴⁰⁹ COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)*. São Paulo-SP: Editora Livraria da Física, 2016, p. 394.

⁴¹⁰ FERNANDES, Fernando Roque; COELHO, Mauro Cezar. *Integração e emancipação: apontamentos para uma reflexão sobre o protagonismo indígena nos anos 70 e 80*. In II Seminário Internacional América Latina: políticas e conflitos contemporâneos, nº 09, 2017, Belém. Anais do II SIALAT, 2018, p. 4591-4604. Disponível em: <https://sialat2020.com.br/index.php/anais-sialat-2017/>; Acesso: 29 abr. 2021.

dessas instituições ao longo do tempo têm se constituído enquanto exercício da cidadania plena em termos não apenas de articulações pela conquista, mas pelo usufruto do direito a proporem soluções para os problemas que enfrentam historicamente.

Considerações Pontuais

No presente capítulo, procuramos apresentar questões para refletirmos sobre o modo como os povos indígenas tem se apropriado de instituições como escolas e associações de representação civil de modo a utilizá-las como instrumento de fortalecimento dos movimentos indígenas na luta em defesa de suas diversidades e diferenças, compreendendo tais apropriações enquanto *agências* que informam o protagonismo indígena contemporâneo. Nossa proposta com este capítulo foi rascunhar algumas interpretações sobre o modo como os povos indígenas têm articulado suas próprias estratégias de sobrevivência ao longo das relações de contato entre si e com os não indígenas. A nosso ver, as reflexões sobre as *agências indígenas*, como evidenciação de seus *protagonismos* em termos de *iniciativas*, podem ser exemplificadas a partir da apresentação do modo como estes povos se apropriaram de certas instituições na defesa de seus próprios interesses e mesmo da sociedade brasileira como um todo. Especialmente, no que concerne à luta por uma educação escolar que garanta o respeito aos direitos constitucionais que amparam a *diversidade e diferença*.

A análise foi antecedida por reflexões que informam sobre as diferentes estratégias criadas por sujeitos e coletivos étnicos, de modo a demandarem do Estado o reconhecimento constitucional do multiculturalismo existente no país. Na ocasião, problematizamos os sentidos dos movimentos indígenas contemporâneos de modo a entendê-los como parte das *iniciativas* indígenas que tomaram forma desde as primeiras relações de contato desenvolvidas no período colonial. Ao se reunirem em assembleias multiétnicas para deliberar sobre assuntos de seus interesses estes povos demonstraram habilidade de mobilização interétnica. Nesse sentido, nos permitem observar que os movimentos indígenas contemporâneos são parte de uma permanência histórica do protagonismo indígena em termos de iniciativa e mobilização em diferentes escalas.

No primeiro capítulo, procuramos apresentar o contexto de efervescência política que caracterizou o Regime Civil-Militar no Brasil e como naquele período foram gestadas uma diversidade de políticas indigenistas que concebiam *o futuro da questão indígena* como um problema que deveria ser resolvido através de projetos assimilacionistas, dentre os quais, o *Projeto da Falsa Emancipação* foi um dos mais

problemáticos. Mesmo diante de tantos mecanismos que ameaçavam negar definitivamente o protagonismo indígena na História do Brasil, sujeitos e coletivos étnicos se articularam de modo a lutar por seus direitos. Já naquele período, como também foi possível observar nos demais, sujeitos e coletivos étnicos passaram a fortalecer seus processos de luta por terra, saúde e educação em seus próprios termos.

Uma questão central foi que o modo como as associações indígenas se articulam no mundo contemporâneo evidencia que os povos indígenas pensam as questões políticas em seus próprios termos e que a apropriação de escolas e associações traz à tona vestígios insuspeitos do fenômeno da *decolonialidade* na América Latina.⁴¹¹ Além disso, os processos históricos relacionados aos encontros de lideranças políticas, ocorridos na Amazônia, nos permitem verificar que a dimensão educacional ocupa espaço particular na relação que estabelecem com as associações civis na história do *protagonismo indígena contemporâneo* no Brasil.

Dessa forma, considerando a historicidade do *protagonismo indígena*, indicado ao longo desta narrativa, seguiremos ao próximo capítulo com o objetivo de perceber o *protagonismo educacional indígena* enquanto desdobramento da diversidade de ações descritas nas páginas anteriores. Para tanto, partimos para uma análise do cotidiano da *formação de professores indígenas* na Amazônia brasileira, tomando como base as análises que informam a *História do Tempo Presente*. Após, seguiremos pelos diversos percursos vivenciados por um sem número de professores que, na busca por uma formação que lhes auxilie no fortalecimento de uma *rede de educação escolar indígena na Amazônia*, enfrentam uma diversidade de desafios, com a consciência de que fazem parte de um coletivo mais amplo denominado de *movimento indígena contemporâneo*.

⁴¹¹ MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100075&script=sci_arttext&tlng=pt; Acesso em: 16 maio 2021.

CAPÍTULO IV

MOVIMENTOS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM CONTEXTO DE ENSINO SUPERIOR

“A educação é um processo de empoderamento! No entanto, ela não resolve os problemas de um dia para outro. Na maioria dos casos, é preciso uma, duas ou três gerações para que se observe, de modo mais substantivo, a identificação dos problemas, a apresentação de alternativas para resolução desses problemas e os resultados advindos das iniciativas. Mas, acredito que estamos no caminho. Hoje, com esse número crescente de indígenas, inclusive no nível superior, é possível vislumbrar muita coisa em um futuro próximo.”
(Professor Gersem Baniwa, 2018)⁴¹²

Elementos Iniciais

A noção de “indígena como protagonista de seu próprio destino” foi utilizada pela primeira vez no *Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul*, realizado em Barbados, entre os dias 25 e 30 de janeiro de 1971. O evento contou com a presença de lideranças indígenas, antropólogos e representantes da Igreja Católica que, após analisar os relatórios sobre a situação dos indígenas de vários países da América Latina e Central, decidiram elaborar o documento intitulado *Declaração de Barbados: pela libertação dos povos indígenas*. A ideia seria apresentar o documento à *opinião pública* esperando que chamasse a atenção para os graves problemas enfrentados pelos indígenas em suas diferentes lutas pela *emancipação*. Naquele mesmo contexto, não apenas como respostas às tentativas de *integração* compulsória, empreendidas pelo Regime Civil-Militar no Brasil, mas como parte dos processos de *interação* social junto à comunidade nacional, sujeitos e coletivos étnicos lutaram pelo direito de serem reconhecidos juridicamente como “*protagonistas de seus próprios destinos*”.⁴¹³ Isto significa que foram sujeitos da construção de um sem número de estratégias que resultaram, na atualidade, em seus direitos de deliberar sobre qualquer política pública que afete ou se direcione, por exemplo, para a *rede de educação escolar indígena* que se encontra em construção e em pleno processo de *efetivação* na Amazônia brasileira.

⁴¹² Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018. A transcrição completa da entrevista se encontra no Apêndice II desta tese sob o título Movimento de professores indígenas e educação para a cidadania: entrevista com o professor Gersem José Dos Santos Luciano, Baniwa.

⁴¹³ Declaração de Barbados: pela libertação dos povos indígenas. In: *Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul: Documento Final*. Barbados, 25 a 30 de janeiro de 1971. Disponível em: http://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf; Acesso: 02 jan. 2019.

Em diálogo com esta reflexão, o presente capítulo é resultado de um conjunto de relatos, entrevistas, depoimentos e atividades acadêmicas desenvolvidas por professores formados ou em formação pelos meandros hidrográficos da Bacia Amazônica. Nesta ocasião, partimos dos pressupostos apresentados pela professora Sidneia Fontes Miguel Pira-Tapuia. Segundo ela, as *iniciativas* empreendidas pelo Movimento Educacional Indígena na Amazônia podem ser representadas pelo “movimento das canoas”.⁴¹⁴ Nesse sentido, iniciaremos apresentando alguns elementos para refletirmos sobre a presença indígena nas universidades e os desafios para a formação de professores indígenas em contexto de ensino superior. Em seguida, arrolaremos diferentes *experiências* e *estratégias indígenas* no tempo presente, vivenciadas por um sem número de *lideranças educacionais*. Aqui, tais *protagonismos* serão elencados de modo a possibilitar reflexões sobre inúmeros desafios da luta cotidiana de centenas, senão milhares, de professores em suas buscas por formação e aperfeiçoamentos educacionais que lhes auxiliem no fortalecimento de suas demandas e de suas comunidades. Tais elementos também auxiliarão na identificação das conquistas alcançadas pelos movimentos de professores indígenas como desdobramento das *iniciativas* dos *movimentos indígenas contemporâneos* que tomaram forma na segunda metade do século XX. Conforme se lerá nas páginas seguintes, de modo a garantir a continuidade dos movimentos indígenas pela defesa de suas tradições, muitos *agentes* percorrem longas distâncias, enfrentando desafios e vivenciando experiências que dialogam com o cotidiano da formação de professores indígenas na Amazônia brasileira.

O presente capítulo também trata de informar a continuidade do processo de luta hoje, visto que a geração de professores indígenas, através de suas *iniciativas*, especialmente *políticas* e *educacionais* permanece na luta. Também procura demonstrar que, para além dos *desafios* que informam os processos de *emergências políticas e sociais* nos anos 1970 e 1980, a continuidade da luta pela garantia e respeito à

⁴¹⁴ A professora indígena Sidneia Fontes Miguel Pira-Tapuia que possui Graduação em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia, e especialização em Gestão Escolar exercia, em 2018, a função de Presidente do Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro, além de ser professora concursada pelo município de São Gabriel da Cachoeira e pelo Estado do Amazonas. A referida citação é fruto de uma de suas falas, apresentada durante as atividades do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, (Turma São Gabriel da Cachoeira), como parte das atividades de formação referentes à disciplina Saberes tradicionais e a descolonização dos saberes escolares, ministrada pelo Professor Formador Fernando Roque Fernandes no primeiro semestre de 2018. Na ocasião, a professora Sidneia Pira-Tapuia havia sido convidada pelo formador para apresentar uma fala que resultou na palestra intitulada Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e de qualidade na visão intercultural.

diversidade étnica, através da educação escolar assume novos formatos que indicam os ganhos, mas também a continuidade dos desafios. Dessa forma, o capítulo apresenta informações que colocam em evidência a progressão na luta, à medida que a reivindicação por direitos e pelo exercício da *cidadania plena* informa uma percepção sobre educação escolar que envolve a formação de *lideranças políticas*, com habilidades necessárias à inserção no âmbito da burocracia estatal, como uma estratégia de ocupação de espaços de tomadas de decisões que envolvem qualquer política pública que os afete enquanto sujeitos e coletivos étnicos diferenciados.

Dessa forma, destacamos que as universidades têm se constituído em espaços de estratégias de afirmação, interação e representação do protagonismo indígena no Brasil. O acesso de indígenas ao ensino superior tem possibilitado a ampliação de debates relacionados às causas indígenas. Pesquisadores e estudantes de diferentes áreas de conhecimento têm desenvolvido trabalhos no âmbito do Ensino Superior, evidenciando a legitimidade e atualidade dos Movimentos Indígenas nas relações que estabelecem com a Formação Superior. Tais fenômenos étnicossociais, os quais temos denominado de *etnogêneses*, decorrem de longos processos de emergência, valorização e reconhecimento da diversidade étnica no país. Diante do ingresso cada vez maior de indígenas nas instituições de educação superior no Brasil, consideramos oportuno desenvolver algumas reflexões sobre a formação de professores e movimentos étnicos.

Inicialmente, consideramos importante destacar que a reflexão sobre os desafios do movimento de professores e da educação escolar indígena, é importante para a problematização sobre os processos históricos que envolvem a demanda dos grupos étnicos por modelos educacionais que melhor dialoguem com suas *especificidades* em relação à sociedade nacional e *diferenças* em relação ao *multiculturalismo* existente em nosso país. A análise privilegia os relatos variados de professores e professores indígenas como informantes do processo histórico que procuramos desvendar enquanto continuidade da luta dos movimentos indígenas pela educação escolar na Amazônia.

Além disso, é importante esclarecer que os relatos recolhidos ao longo de minha experiência como professor formador, entre 2017 e 2019, os quais apresento ao longo deste capítulo, não constituem um manifesto político, mas pontuam as dificuldades enfrentadas e situam os desafios para a materialização da educação escolar indígena na Amazônia brasileira como parte das diferentes estratégias utilizadas pelos *movimentos indígenas contemporâneos*. Informa, nesse sentido, a atualidade da discussão e nossa opção por uma abordagem que privilegie o tempo presente, por conta do qual e em

função disso, as questões aqui pontuadas permanecem em evolução. A análise procura lidar com conflitos, disputas e tensões que demarcam a permanência das articulações políticas dos movimentos indígenas iniciados na segunda metade do século XX e sua continuidade no tempo presente. Os desafios ajudam a considerar que a inserção da perspectiva indígena em análises históricas exige a consideração de suas expectativas em relação ao presente e *futuro da questão indígena*, tendo em vista o sentido político de suas ações, significados e existências.

Nosso objetivo é possibilitar ao leitor uma reflexão inicial sobre um processo educacional que faz parte de uma série de *agências* desenvolvidas pelos movimentos de professores indígenas. A nosso ver, as *ações* dos diferentes *protagonistas* mencionados ao longo das páginas seguintes apontam para uma série de situações que envolvem a *formação intercultural* como uma das principais características da formação de professores na região. Além disso, questões de caráter social, político, comunitário, logístico e financeiro, baseadas em sentidos educacionais particulares, serão aqui de algum modo apresentadas com o intuito de evidenciar um fenômeno em curso no Estado do Amazonas, quer seja, a criação, manutenção e fortalecimento de uma *rede de educação escolar indígena* enquanto estratégia para o exercício da *cidadania plena*, nos termos pensados pelos movimentos de professores indígenas que tomaram forma em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Para fundamentar nossas análises, tomando como base as dialogias existentes nos espaços educacionais multiculturais, nos apropriamos das reflexões apresentadas por Catherine Walsh, segundo a qual, o fenômeno da *formação educacional intercultural* pode ser entendido através das análises sobre processos dinâmicos de relações que envolvem a aprendizagem entre as culturas, gerando respeito, igualdade e simetria entre as partes. Além disso, a autora observou que tal fenômeno se constrói no intercâmbio entre diferentes pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturais no sentido de fomentar novas relações e sentidos para a questão da *diferença*. Walsh também observou que, como desdobramento dessas *relações dialógicas* entre as *diferenças*, a *interculturalidade* pode se constituir em *espaço* de negociação e tradução, onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, assim como as relações e os

conflitos de poder no âmbito político e social, são postos em evidência, confrontados e problematizados, gerando responsabilidade e solidariedade social.⁴¹⁵

Destacamos que as questões apresentadas ao longo do texto indicam nossa opção por uma abordagem que se baseia na *História do Tempo Presente*. Para tanto, seguimos nas trilhas indicadas por Michel de Certeau, segundo o qual, “[...] sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anônimo e o cotidiano onde *zooms* destacam detalhes metonímicos – partes que são tomadas pelo todo”.⁴¹⁶ Além dele, concordamos com as reflexões apresentadas por François Dosse, para o qual, “[...] A história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo. Ela se diferencia, portanto, da história imediata porque impõe um dever de mediação”.⁴¹⁷

Assim, os conjuntos de reflexões foram reunidos, em sua grande maioria, em diferentes momentos de trabalhos desenvolvidos durante minha experiência como professor assistente no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI), do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), entre 2017 e 2019.⁴¹⁸ Ao longo desta experiência, foi possível constatar que o cotidiano da formação de

⁴¹⁵ WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, v. 75, p. 96, 2010. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf; Acesso em: 21 jul. 2022.

⁴¹⁶ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 57.

⁴¹⁷ DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia, Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun., 2012. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005/2014>; Acesso: 21 jul. 2022.

⁴¹⁸ De acordo com o Portal da Faculdade de Educação da UFAM, o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas “é um curso regular/modular com duração de cinco anos, que busca formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio das escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes”. Até 2018, o Departamento de Educação Escolar Indígena, responsável pela coordenação das atividades acadêmicas já havia concluído cursos de graduação desenvolvidos nos municípios de Autazes (2013); Maués, Barreirinha, Borba e Nova Olinda do Norte, em 2018 e em Jacareacanga, no Pará, em 2018. Em 2021, havia cinco turmas em andamento, com atividades acadêmicas do tempo universidade nos seguintes locais: Turma Médio Solimões, para a qual as atividades ocorrem no Centro de Formação de Professores Indígenas da Fazenda Experimental da Ufam (FAEXP); Turma Alto Rio Negro, com atividades em São Gabriel da Cachoeira; Turma Alto Solimões, com atividades em Benjamim Constant; Turma Madeira-Manicoré, com atividades em Manicoré e Turma Purús-Lábrea, com atividades sendo desenvolvidas no município de Lábrea. Até o período, o curso já havia formado três turmas num total de cento e vinte cinco professores. Há de se considerar, ainda, as duas turmas do Curso de Especialização em Educação Escolar indígena, desenvolvidos em São Gabriel da Cachoeira e Autazes. Cf. UFAM. O Curso Formação de Professores Indígenas: Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI. Faculdade de Educação-FACED/UFAM, 2020. Disponível em: https://faced.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=86&catid=42&Itemid=2; acesso em: 05 jun. 2021.

professores indígenas está diretamente pautado na concepção de *interculturalidade* e que as experiências vivenciadas pelos professores de diferentes etnias, reunidos nos *espaços* de formação intercultural deste curso, também possibilitaram o intercâmbio de informações e a troca de saberes tradicionais, científicos e políticos, os quais fundamentam a formação educacional entre os povos indígenas, representados por seus/suas professores/as, *lideranças políticas* e *associações civis*.

Nesse sentido, iniciaremos a partir de reflexões que envolvem o *acesso* de sujeitos indígenas às universidades como parte das conquistas dos movimentos indígenas, mas também indicando os desafios para a permanência e o sucesso no âmbito do Ensino Superior. Em seguida, apresentaremos os relatos de experiências vivenciadas por professores da região do Alto Rio Negro, apresentando percepções de docentes do município de São Gabriel da Cachoeira, representantes de etnias como *Baniwa*, *Tukano*, *Dessana*, *Baré*, *Kuripaco*, *Pira-Tapuia*, *Werekena*, *Kubeo*, *Yeba-Mahsã (Makuna)*, *Karapanã*, *Wanano* e *Tariana*, assim como as particularidades que evidenciam os processos relacionados com suas formações em nível de magistério e graduação. Para dar conta dessa segunda parte, o caso relacionado à trajetória acadêmica da professora Amália Gonçalves Rodrigues, da etnia *Cubeo*, nos parece elucidativo dos desafios educacionais indígenas. Nossa escolha por enveredar pela linha tecida por Amália Cubeo se relaciona à percepção de que os desafios por ela enfrentados permitem interpretações que dialogam com os desafios pessoais, sociais e políticos enfrentados de forma semelhante por outros profissionais da educação. Além disso, tem relação com minha experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e no Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, ambos ministrados entre 2018 e 2019, em São Gabriel da Cachoeira e, a partir dos quais, tive a oportunidade de conversar e entrevistar vários professores e professoras indígenas que gentilmente compartilharam suas vivências no âmbito da formação de professores e sua relação com os *movimentos indígenas contemporâneos* na Amazônia.

Em seguida, navegando pelas águas escuras do extenso Rio Negro, nas cercanias de Manaus, passando pelo *Encontro das Águas* com o imenso Rio Solimões, seguiremos pelo Rio Amazonas até o Rio Preto do Pantaleão, donde se localiza o Município de Autazes (a uma distância fluvial de 1.325 km de São Gabriel da Cachoeira)⁴¹⁹. O deslocamento se deve ao fato de Autazes se constituir em base

⁴¹⁹ Distância referente ao trajeto fluvial a ser percorrido a partir de cada município até a capital, Manaus. O termo via fluvial corresponde à distância, em termos de navegação pelas vias fluviais do Amazonas. As

importante de uma reconhecida instituição de representação indígena: a Organização dos Professores Indígena Mura (OPIM)⁴²⁰, fundada ainda nos anos 1990 e base do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena do (DEEI/FACED/UFAM). A partir dos relatos desenvolvidos por professores representantes de etnias como *Mura, Apurinã, Tukano, Kokama e Sateré-Mawé*, acreditamos ser possível evidenciar outras dimensões da luta pela educação escolar e formação superior na Amazônia. Além disso, procuramos refletir sobre os diferentes desafios enfrentados por estes docentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas em nível de especialização no referido município, desde o primeiro semestre de 2018, como parte de uma demanda estratégica dos professores representados pela OPIM.

Retornando pelo mesmo percurso à São Gabriel da Cachoeira, palco também de outro curso intercultural em nível de especialização, iniciado em 2016, seguiremos apresentando breves considerações para se pensar sobre o protagonismo educacional da formação desses professores e os múltiplos desafios enfrentados por estes protagonistas em suas diferentes jornadas pelas hidrografias e caminhos terrestres do imenso vale amazônico, bem como suas propostas para a *efetivação* da Educação Escolar Indígena.

Para tanto, problematizaremos algumas questões debatidas por professores de etnias como *Baré, Tukano, Dessana, Baniwa, Karapanã, Tariana, Tuyuca, Pira-Tapuia, Wanano, Kotiria, Arapaço, Kubeo*, dentre outros, apresentadas durante a realização do *I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena de São Gabriel da Cachoeira*, ocorrido entre os dias 15 e 16 de janeiro de 2018. O evento reuniu um número expressivo de lideranças tradicionais, educacionais e políticas

medidas serão aqui apresentadas com base na tabela Distância dos municípios em relação a capital Manaus, desenvolvida pela Associação Amazonense de Municípios. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=5501920&codPapelTramitavel=49419279>; Acesso em: 09 mar. 2019. A ideia é possibilitar uma reflexão sobre as distâncias existentes entre esses municípios, de modo que se perceba os desafios logísticos que dificultam o fluxo diário e mesmo a permanência de professores indígenas na grande metrópole e as alternativas de desenvolvimento de cursos de formação estrategicamente próximos das regiões de residência da maioria dos professores indígenas em formação no Estado do Amazonas.

⁴²⁰ Conforme Luciana Gomes Vieira Santos, “com o desdobramento de todo esse processo de mobilização indígena, em 09 de outubro de 1992, um grupo de professores Mura da região de Autazes reuniu-se na comunidade do lago do Iguapenú, juntamente com professores indígenas Sateré-Mawé e Munduruku dos municípios de Borba e Nova Olinda do Norte e criaram a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM). Definiram como finalidade: lutar pelos direitos dos professores indígenas e da comunidade Mura, denunciando qualquer irregularidade no âmbito educacional e atuar na construção de uma educação escolar específica, que viesse subsidiar o desenvolvimento de sua própria cultura, primando pela qualidade social”. Cf. SANTOS, Luciana Gomes Vieira. A Organização dos Professores Indígenas Mura: Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes (1990-2008). Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 82-83, 2008.

de diferentes regiões do Alto Rio Negro, num encontro desenvolvido como parte de um histórico protagonismo educacional na Região Norte do país.

Movimentos Indígenas Contemporâneos e o espaço universitário

Finalmente, o que era invisível por preconceito ou discriminação ao Índio Brasileiro, inclusive na formação educacional, faz nascer uma nova luz, um novo caminho que quer se somar na luta de novos ganhos como a ciência acadêmica ocidental, os recursos tecnológicos e os conceitos de formação acadêmica e científica, ou seja, existem realidades indígenas com práticas, costumes e sabedorias ancestrais. Mas não podemos omitir a figura do Índio na Universidade.⁴²¹
(Marcos Terena, 2013).⁴²²

Na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), entre os dias 15 e 19 de outubro de 2016, ocorreu o IV Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (IV ENEI). O evento teve como tema: *Diversidade Pluriétnica na Universidade: Problematizando o Racismo*. A proposta do Evento era discutir sobre práticas educativas em contexto intercultural e a presença de sujeitos indígenas nas Universidades, bem como as políticas adotadas por esses espaços para atender as demandas cada vez maiores de indígenas ingressantes no Ensino Superior. Nesse sentido, o IV ENEI propôs reunir estudantes e pesquisadores indígenas e não indígenas de todos os níveis educacionais e das diversas áreas do conhecimento relacionadas à temática. Dentre os principais objetivos do Encontro, destacaram-se:

- 1 – Possibilitar a apresentação de pesquisas e estudos sobre problemáticas que envolvam povos indígenas no Brasil contemporâneo, dando ênfase às temáticas de Educação, Sustentabilidade e Territorialidade, Direito e Movimento Indígena, Saúde e Tecnologias;
- 2 – Permitir que os acadêmicos e pesquisadores do Brasil, possam trocar experiências sobre suas trajetórias, bem como, os desafios que percebem quando adentram nas instituições de Ensino Superior;
- 3 – Fortalecer, enquanto acadêmicos, o Movimento Indígena Nacional.⁴²³

De acordo com os organizadores do Evento, o tema desta edição do ENEI teve relação com a necessidade de desenvolver “uma ação nacional em defesa da igualdade,

⁴²¹ TERENA, Marcos. O estudante indígena no Ensino Superior. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013, p. 9-14.

⁴²² Importante liderança indígena da região do Pantanal do Mato Grosso do Sul, membro da Cátedra Indígena Itinerante e um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), nos anos 1980.

⁴²³ Disponível em: <http://ufopa.edu.br/enei2016/evento/apresentacao> Acesso em: 04 jul. 2017.

respeito à diversidade, além do incentivo e valorização da participação indígena na construção e desenvolvimento de um diálogo de saberes”. Os ENEI’s têm ocorrido anualmente em diferentes estados da federação e se constituem como oportunidade ímpar para discussões sobre singulares experiências de pesquisa no âmbito do Ensino Superior. Nesses eventos, indígenas e não indígenas dialogam sobre temas ligados às ações afirmativas, investimentos em programas, projetos educacionais e pesquisas voltadas à questão indígena. Todos esses temas têm dialogado com as agendas dos movimentos indígenas contemporâneos.

Em síntese, a proposta dos ENEI’s visa fomentar o diálogo que auxiliará “na criação de ações afirmativas e investimentos em programas, projetos e linhas de pesquisa que envolvam a questão indígena”. Dessa forma, consideramos que os ENEI’s, assim como outros eventos indígenas de caráter nacional, regional e local, resultam de longos processos de *emergências étnicas* e se justificam como *estratégias* essenciais nas lutas dos movimentos indígenas rumo à garantia e defesa de direitos reconhecidos constitucionalmente.

Ainda no Estado do Pará, no dia 25 de setembro, nas cidades de Jacareacanga, Oriximiná e Santarém foram aplicadas as Provas de Redação referentes ao Processo Seletivo Especial Indígena para ingresso em diferentes cursos de graduação da UFOPA. Entre os dias 10 e 14 de outubro, foram feitas as entrevistas com os candidatos aprovados na redação. Ao todo foram ofertadas 79 vagas em diversos cursos ofertados na UFOPA. O Instituto de Ciências da Educação ofertou desse total, 21 vagas em cursos de Licenciatura.⁴²⁴ A grande quantidade de candidatos (aproximadamente 500 indígenas) pode surpreender a muitos, no entanto, esta realidade já faz parte do cotidiano dos Processos Seletivos Especiais Indígenas que ocorrem anualmente, desde 2010 na UFPA e desde 2011 na UFOPA.⁴²⁵

No Estado do Amazonas, a UFAM abriu Processo Seletivo para a Formação de Professores Indígenas no Curso de Especialização em Educação Escolar. Foram ofertadas 100 vagas em São Gabriel da Cachoeira para o biênio 2016/2017. Poderiam se inscrever somente candidatos indígenas do Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro. A seleção ocorreu em outubro de 2016 e fez parte do Projeto de Formação Continuada de Professores Indígenas do Alto Rio Negro. Além deste Curso, a UFAM

⁴²⁴ Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/academico/processo-seletivo-especial>. Acesso em: 13 out. 2016.

⁴²⁵ Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/academico/processo-seletivo-especial/processo-seletivo-especial-2012-indigenas>. Acesso em: 01 nov. 2016.

oferta desde 2008, na modalidade Licenciatura Plena, o curso Formação de Professores Indígenas e, desde 2016, o Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, nos municípios de Autazes e São Gabriel da Cachoeira.⁴²⁶

Poderíamos mencionar também o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR) que, através dos cursos de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena (criado em 2012), Bacharelado em Gestão Territorial Indígena (2009) e Licenciatura Intercultural Indígena (2002), vem desenvolvendo importante trabalho na ampliação do acesso de indígenas ao Ensino Superior no estado de Roraima. Aproveitamos a menção para destacar que a UFRR foi a primeira instituição federal a implantar cursos específicos de formação superior para indígenas, em 2002. Em 2001, foi criado o Núcleo Insikiran que em 2009 foi transformado em Instituto através da Resolução nº 009/2009-CUni.⁴²⁷ Seu objetivo principal é atender a demanda das populações indígenas de Roraima na formação superior de modo “específico, diferenciado e intercultural”.⁴²⁸

Como proposta de Políticas Afirmativas para os povos indígenas, a Universidade Federal do Pará (UFPA) criou, em 2009, o primeiro Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento do Brasil. Este curso resultou da demanda dos povos indígenas da região do Xingu e atualmente funciona no Campus de Altamira/PA. A proposta é garantir a qualificação das lideranças das comunidades indígenas e outras comunidades tradicionais ribeirinhas para o manejo de projetos e instituições locais, “valorizando a autonomia, com qualificação técnica para a efetivação do desenvolvimento”.⁴²⁹ Além deste curso, a Universidade do Estado do Pará oferta cursos de educação intercultural indígena em níveis de graduação e pós-graduação. Com base nessas informações, fizemos levantamento sobre cursos ofertados em instituições públicas da região norte, obtendo os seguintes resultados:

⁴²⁶ Disponível em: <http://www.ufam.edu.br/noticias-bloco-esquerdo/5889-ufam-abre-inscricoes-para-pos-graduacao-em-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 20 set. 2016.

⁴²⁷ A Resolução nº 009/2009-CUni da UFRR, dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprovação do Regimento Interno, e dá outras providências. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-BR&gl=br&q=cache:9yFh1IG9EYJ:ufr.br/insikiran/index.php?option%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory+download%3D54:regimentoinsikiran%26id%3D10:downloads%26Itemid%3D264&spell=1&sa=X&ved=0ahUKewiD2smxjfdUAhWFKCYKHTbfCIwQBQgiKAA. Acesso em: 30 ago. 2016.

⁴²⁸ Disponível em: http://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268. Acesso em: 30 ago. 2016.

⁴²⁹ Disponível em: <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=8989>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Cursos de Formação Intercultural na Região Norte do Brasil (2020)	
Licenciaturas	Licenciatura Intercultural Indígena – UFRR/2002 Licenciatura em Educação Escolar Indígena – UNIFAP/2005 Licenciatura Intercultural Indígena – UFRR/2008 Licenciatura em Educação Básica Intercultural – UNIR/2008 Licenciatura Intercultural Indígena – IFAM/2009 Licenciatura Intercultural Indígena – UEPA/2016 Licenciatura Formação de Professores Indígenas – UFAM/2008
Bacharelados	Bacharelado em Gestão Territorial Indígena – UFRR/2009 Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena – UFRR/2012
Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento – UFPA/2008

Tabela 1 - Desenvolvida com base nos projetos pedagógicos dos cursos interculturais da Região Norte.⁴³⁰

Exemplos como estes não faltam para evidenciar a nova realidade educacional brasileira. Gersem Baniwa destacou dois aspectos relacionados à Educação Escolar Indígena e a formação de professores no Ensino Superior: o primeiro deles diz respeito ao fato de que os indígenas entraram na “era da escolarização” e, por conta disso, estão fortalecendo a luta pela Educação Escolar Indígena; o segundo refere-se ao fato de que o século XXI iniciou com uma legislação educacional forte, voltada ao atendimento das demandas indígenas e se caracterizando pela ampliação de acesso a todos os níveis educacionais, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Superior.⁴³¹

Isto se deveu à ampliação da pauta de reivindicações de muitos povos indígenas que, a partir da luta pelo reconhecimento de suas terras e pelas conquistas legitimadas na Constituição brasileira de 1988,⁴³² canalizaram suas atenções para outras demandas fundamentais para suas comunidades.⁴³³ Dessa forma, relacionadas ao direito à saúde,

⁴³⁰ Os detalhes sobre as especificidades de cada PPC desses cursos se encontram no APÊNDICE IX.

⁴³¹ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. Brasília: MEC/SECAD MN/UFRJ, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 01 out. 2022.

⁴³² Conforme observou Viveiros de Castro, a Constituição de 1988 demonstrou a legitimidade e força dos movimentos indígenas e pró-indígenas. Para o autor, “Com a Constituição consagrou-se o princípio de que as comunidades constituem-se em sujeitos coletivos, de direitos coletivos”. Dito em outros termos “o índio deu lugar à comunidade”. Assim, deve-se considerar que há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso. Tal Constituição “interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar “a ser índio” poderia ser interessante [...] deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la”. Cf. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é.”. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005.

⁴³³ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é.”. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005. Disponível em:

saneamento básico e educação tais demandas se tornaram questões de primeira ordem nas agendas indígenas em direção à luta pela manutenção de suas diferenças e pelo reconhecimento da diversidade de povos no Brasil. Nesses termos, demandas pelo acesso às universidades públicas e a procura por cursos de Licenciaturas Interculturais, Direito, Antropologia, Medicina, Gestão Territorial, Saúde Coletiva Indígena, dentre outros, se caracterizam como aspectos basilares dos *movimentos indígenas contemporâneos* e suas *estratégias decoloniais*.

Conforme indicado nos capítulos II e III desta tese, podemos considerar que os movimentos indígenas que tomaram forma a partir da década de 1970, dimensionaram de modo significativo o acesso diferenciado de indígenas às universidades. Decorre daquele processo histórico o crescimento nas formas de inclusão e acesso ao Ensino Superior no país. Deve-se observar, portanto, as conquistas relacionadas ao acesso à educação escolar específica e diferenciada, bem como o aperfeiçoamento da formação de professores, em perspectiva *intercultural*, não resultou de concessões feitas pelo Estado, mas das apropriações e usos particulares de associações e organizações de representação civil, pelos indígenas, concorrendo para o aumento das pressões sociais exercidas sobre o Estado na busca pela ampliação do acesso diferenciado à Educação Básica e ao Ensino Superior.

Observamos que o direito a uma educação escolar *específica e diferenciada* é uma das pautas de luta que vem sendo demanda pelos povos indígenas há décadas. Desde as *emergências políticas* dos movimentos étnicos, a educação escolar passou a estabelecer diálogo direto com a questão da terra, saúde e cidadania como parte das lutas pela autodeterminação étnica. Para Maria Aparecida Bergamaschi, “a presença de estudantes indígenas nas universidades faz parte de uma luta mais ampla dos povos originários em toda a América, que escolheram a educação escolar como uma aliada nas suas políticas de afirmação étnica”.⁴³⁴ Nesse sentido, o crescente ingresso de indígenas nas universidades se conecta ao posicionamento destes sujeitos na defesa dos direitos e fortalecimento dos movimentos indígenas contemporâneos. Assim, o Ensino Superior se tornou, também, uma ferramenta importante no processo de *valorização identitária*, possibilitando aos indígenas operacionalizar cientificamente os conhecimentos

https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 04 jul. 2017.

⁴³⁴ BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no Ensino Superior e os caminhos para a interculturalidade. In. BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 129-141, 2013, p. 129.

tradicionais de suas expressões culturais e a aquisição de mecanismos que lhes têm auxiliado no diálogo com a comunidade envolvente e na defesa de suas pautas de luta, de forma menos desigual.

Para dar conta de nossas análises, retomamos o conceito de *etnogênese* a partir do que defende o antropólogo e historiador mexicano Miguel Bartolomé⁴³⁵ e o antropólogo norte-americano Jonathan Hill⁴³⁶, para os quais, as *etnogêneses* são fenômenos de emergências em que as sociedades indígenas renovam-se/adaptam-se e muitas vezes transformam-se, na intenção de destacar suas diferenças, mesmo após o contato com novas realidades. Para estes autores, as *etnogêneses* se caracterizam por processos fundamentais à manutenção das características tradicionais de grupos étnicos a partir de iniciativas subversivas contra a ordem social estabelecida pelos grupos dominantes.⁴³⁷ Além disso, as *etnogêneses* se conformam como fenômenos de emergência social e política de grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação. Adaptar-se e transformar-se para manter suas tradições, tem sido a base para os protagonismos desenvolvidos pelos povos indígenas desde a época do contato com os europeus. Nas palavras de John Manuel Monteiro, a “etnogênese trata-se também das estratégias culturais e políticas de atores nativos, buscando criar [e renovar] identidades duradouras num contexto mais abrangente de descontinuidades e de mudanças radicais”.⁴³⁸

Com base nesses pesquisadores e com a utilização do conceito de *etnogênese*, consideramos que os povos indígenas têm resistido historicamente às tentativas de subjugação de seus modos de vida protagonizando ações que lhes permita a ampliação de *espaços* de liberdade de um ambiente pouco sensível às suas especificidades. Nosso foco no Ensino Superior tem a ver com o fato de que, tanto as universidades como as

⁴³⁵ BARTOLOMÉ, Miguel Roberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sérgio Paulo Benevides. Mana: Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, ed. 1; pp. 39-68, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 04 jul. 2017.

⁴³⁶ HILL, Jonathan (org). History, power and identity. Iowa, USA: University of Iowa Press, 1996.

⁴³⁷ BARTOLOMÉ, Miguel Roberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sérgio Paulo Benevides. Mana: Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, ed. 1; pp. 39-68, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt; Acesso em: 04 jul. 2017.

⁴³⁸ MONTEIRO, John Manoel. Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência da Área de Etnologia do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas, 2001, p. 57. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281350>; Acesso em: 07 ago. 2021.

escolas indígenas, tem sido palco de novas *etnogêneses* e elas mesmas têm sofrido essas influências e se transformado para agregar os novos sujeitos que nelas se inserem numa cifra sempre crescente.⁴³⁹ Desse modo, acreditamos que a presença de indígenas nos espaços universitários possibilita a apropriação de conhecimentos científicos e suas utilizações em benefício próprio e de suas coletividades, mostrando seus valores e atuando de forma particular nos processos de *descolonização do pensamento*.⁴⁴⁰

Dessa forma, a partir de eventos relacionados aos estudantes indígenas e a formação de professores indígenas no âmbito do Ensino Superior, desenvolvemos uma reflexão acerca deste fenômeno de *emergência política e social* desses protagonistas que consideram a universidade uma instituição capaz de possibilitar o fortalecimento de suas pautas de luta frente à comunidade envolvente. Aqui, cabe destacar que, nos termos indicados no Capítulo III desta tese, no que se refere à *apropriação* de instituições ocidentais em benefício das demandas dos *movimentos indígenas contemporâneos*, a universidade tem se constituído como *espaço* de fortalecimento da luta, sendo o acesso ao Ensino Superior, uma conquista dos movimentos de professores indígenas.

Também é importante observar que, diferente das escolas e associações de representação civil que foram adaptadas às especificidades dos povos indígenas, a universidade têm se constituído em *espaço* que vem sendo ocupado de modo cada vez mais evidente pelos *intelectuais indígenas*. Dessa forma, cabe observar que enquanto escolas e associações são integradas às comunidades indígenas, a universidade tem se constituído enquanto espaço onde os acadêmicos indígenas acessam, passando a *interagir* com os conhecimentos acadêmicos e científicos da sociedade não indígena, de modo a se utilizarem desses conhecimentos para estabelecimento de um diálogo mais profícuo com a comunidade nacional. Além disso, diversos cursos de formação intercultural, com ênfase na formação de professores-pesquisadores têm possibilitado

⁴³⁹ De acordo com Gerssem Baniwa, em entrevista concedida em 30 de agosto de 2018, haviam cerca de 40 mil estudantes indígenas ocupando vagas em curso de nível superior nas universidades brasileiras. Cf. Entrevista concedida pelo professor Gerssem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018. O teor completo está no Apêndice II. Os dados apresentados pelo Professor Gerssem Baniwa podem ser acessados através do Portal do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>; Acesso em: 30 out. 2018. Os dados também podem ser acessados através da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017. Brasília: Inep, 2018. O Material foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>; Acesso em: 30 out. 2018.

⁴⁴⁰ MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSNhxqSTf4GkQvzck9G/?lang=pt>; Acesso em: 5 dez. 2017.

aos acadêmicos indígenas a utilização dos conhecimentos pautados em práticas pedagógicas utilizadas nas escolas indígenas, levando à ampliação do diálogo entre diferentes experiências educacionais.⁴⁴¹

Nos últimos anos, o crescente ingresso de sujeitos indígenas nas universidades aponta para a continuidade e mesmo amadurecimento da tomada de espaços educacionais pelos sujeitos e coletivos indígenas, de modo a dar conta da manutenção de seus modos de vida, na medida em que passam a dialogar de forma mais efetiva com a comunidade envolvente, o que se constitui como parte dos objetivos dos movimentos políticos e sociais de coletivos étnicos que conformam a base da concepção de *plurinacionalidade* existente na América Latina. Como exemplo de trabalho recente sobre os chamados *Estados Plurinacionais*, tomamos a tese de Rosane Freire Lacerda, a qual trata da emergência do modelo plurinacional de Estados da América Latina a partir das demandas históricas dos povos indígenas. Para a autora,

São demandas pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos políticos e jurídicos autodeterminados, no marco do Estado territorial moderno. O foco central está na importância e contribuição dos movimentos indígenas latino-americanos, em especial os da Bolívia, Equador e Brasil, para a construção de um modelo de Estado que desafie e supere as relações coloniais e eurocêntricas de poder e de conhecimento presentes no modelo de Estado-nação. [...] A hipótese é a de que o Estado plurinacional, longe do simples reconhecimento da heterogeneidade e da concessão de direitos específicos, constitui um modelo cujas bases axiológicas e institucionais são construídas a partir da pluralidade de concepções éticas, jurídicas e políticas próprias das diversas identidades “nacionais”.⁴⁴²

No caso do Brasil, a hipótese de Lacerda é de que apesar do reconhecimento da diversidade étnica e cultural, expressa no artigo 231 da Constituição Brasileira de 1988, o modelo institucional de Estado continua uni-nacional e marcado pelas relações coloniais de poder. Assim, apesar da luta pelo reconhecimento da diversidade e diferença de povos existentes no Brasil ter resultado no reconhecimento jurídico da necessidade de criação de políticas públicas que atendam as necessidades particulares

⁴⁴¹ Pautados na Pedagogia da Alternância, os cursos de formação intercultural se utilizam da interlocução entre universidade e comunidade, onde os conhecimentos adquiridos na experiência da atuação docente nas escolas indígenas são parte da formação docente em perspectiva intercultural.

⁴⁴² LACERDA, Rosane Freire. “Volveré, y Seré Millones”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, [s.n.], 2014, p. 8. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a115f51f61ea34b531b20a586bb43405/Details; Acesso em: 01 out. 2022.

de sujeitos e coletivos étnicos, tal reconhecimento não acompanhou a materialização desses direitos de forma efetiva. Por esta razão, é importante destacar que, mesmo com as conquistas históricas, os movimentos indígenas se caracterizam pela permanência da luta pela garantia e conquista de direitos frente ao Estado brasileiro. O que nos permite refletir sobre as diferentes *ações* empreendidas por diversas articulações políticas indígenas, desde a segunda metade do século XX, assim como sobre seus desdobramentos educacionais na atualidade em termos educacionais.

Conforme apontou Manuela Carneiro da Cunha, em *História dos índios no Brasil*, a ideia de que os indígenas passaram a se posicionar frente ao poder que tenta deslegitimar seus protagonismos, através de políticas assimilacionistas, é nova apenas para a comunidade não indígena. Para os indígenas, a consciência histórica de que eles são sujeitos e não apenas vítimas, sempre esteve presente em suas *ações*, sendo uma forte motivação na defesa dos interesses de seus coletivos.⁴⁴³ Conforme observou Michel de Certeau, os grupos indígenas, desde a época da conquista espanhola na América, se apropriaram dos mecanismos de subjugação desenvolvidos pelos conquistadores para oprimi-los e reelaboraram seus códigos assimilacionistas, deles se utilizando em benefício próprio.⁴⁴⁴

As *etnogêneses*, conforme Miguel Bartolomé, foram sempre uma forma particular que as sociedades indígenas encontraram para se renovar e continuar sobrevivendo nesse nova realidade que tentou apagar as evidências de sua presença.⁴⁴⁵ Nesse sentido, é preciso considerar, pelo menos, dois pontos. O primeiro diz respeito ao fato de que os índios sempre resistiram às tentativas de subversão de suas culturas. O segundo ponto tem relação com o movimento mencionado no início deste texto: os protagonistas indígenas estão adentrando o espaço universitário para poderem *consumir* os conhecimentos científicos, disponibilizados no espaço acadêmico, para utilizá-los a partir de uma agenda própria, que subentenda os interesses de suas comunidades. As universidades, assim como todas as escolas indígenas, tem sido palco de novas *etnogêneses* e elas mesmas têm sofrido essas influências e se transformado para agregar os novos perfis de *indígenas acadêmicos* que nelas se inserem numa cifra que cresce a

⁴⁴³ CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura: FAPESPA, 1992, p. 18.

⁴⁴⁴ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro; Ed. Vozes, 1998.

⁴⁴⁵ BARTOLOMÉ, Miguel Roberto. *As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político*. Tradução de Sérgio Paulo Benevides. *Mana: Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Vol. 12, ed. 1; pp. 39-68, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt; Acesso em: 04 jul. 2017.

cada ano. Este segundo ponto tem a ver com o primeiro se considerarmos uma questão central da presença indígena no Ensino Superior: a abertura de espaços nos centros universitários para receber sujeitos indígenas não tem a ver apenas com as políticas adotadas pelo Estado por uma iniciativa própria de reconhecimento dos direitos indígenas. Ao contrário, esse movimento educacional resulta muito mais dos próprios movimentos indígenas relacionado à outras pautas de interesses desses povos.

Em síntese, o acesso cada vez maior de índios às universidades, se relaciona ao próprio posicionamento indígena na defesa de uma educação de qualidade. A educação tornou-se, também, uma ferramenta importante para a valorização étnica, pois leva os *indígenas acadêmicos* a operacionalizar cientificamente os conhecimentos tradicionais de suas culturais, além de adquirir outros conhecimentos e metodologias que os auxiliam no diálogo com a comunidade envolvente a partir da apropriação de seus códigos. Mas a questão não é apenas entrar na universidade. Os sujeitos que acessam esses espaços precisam ter “jogo de cintura”. Especialmente, quando as dificuldades são específicas das relações que se estabelecem. Tais dificuldades estão para além da conquista de uma vaga na universidade e envolvem um sem número de outros desafios da formação superior. O tópico seguinte versará sobre alguns desses obstáculos.

“Longa é a trilha, o caminho é comprido...”: os desafios de Amália Cubeo

Os relatos [...] pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho, significará delimitar um campo. Com isto, se precisará igualmente uma “maneira de caminhar”, que pertence, aliás, às “maneiras de fazer” de que aqui se trata. Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto.

(Michel de Certeau, A invenção do cotidiano: artes de fazer)⁴⁴⁶

Amália Gonçalves Rodrigues, da etnia *Cubeo*, formada em Magistério Indígena através do *Projeto Pira-Yawara*⁴⁴⁷, é servidora pública concursada pelo Município de

⁴⁴⁶ CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 35.

⁴⁴⁷ A palavra Pira-Yawara, termo genérico da Língua Geral Indígena Nheengatú, é utilizada pelos falantes da língua para denominar as espécies aquática denominada de “boto da Amazônia”. Já o Projeto Pira-Yawara é um Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) em parceria com representantes indígenas de diferentes municípios do Amazonas. O Pira-Yawara vem sendo desenvolvido desde 1998, e tem como principal objetivo, a qualificação de professores que estão em sala de aula nas comunidades. Nesse sentido, o projeto visa oferecer, aos docentes, “condições de promover, em suas salas de aula, um processo educativo que, fundado nas culturas e formas de pensamentos indígenas, possa também estar orientado

São Gabriel da Cachoeira e professora indígena do Alto Rio Negro⁴⁴⁸ há mais de quinze anos. Seguiremos por suas trilhas nos caminhos da Educação Escolar Indígena.

Enquanto desenvolvíamos o presente texto, Amália Cubeo vivia um dos maiores desafios de sua trajetória no âmbito da Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas. Para ela, concluir o Curso de Licenciatura Intercultural Formação de Professores Indígenas (FPI), iniciado em 2015 numa ação conjunta entre os professores de São Gabriel da Cachoeira e o DEEI/FACED/UFAM, se constituiu numa de suas grandes metas para 2021, período em que completou 57 anos.

O detalhe inicial que nos chama a atenção para a trajetória acadêmica de Amália Cubeo é que, assim como para muitos outros professores no Estado do Amazonas, tal formação representa um importante passo no processo de fortalecimento identitário e valorização étnica de sua comunidade. Ou seja, sua formação apresenta um sentido de coletividade característico dos professores indígenas que estão constantemente em busca de uma formação que lhes auxiliem no aperfeiçoamento dos conhecimentos que já detêm e sobre aqueles relacionados à comunidade regional e nacional. Também, é importante observar que essa relação com o sentido de coletividade não está, de modo algum, dissociado do sentimento de realização pessoal. Nas palavras de Amália Cubeo,

Na minha concepção sobre Educação Escolar Indígena, essa formação é muito importante, porque serve para valorizar, fortalecer e readquirir os conhecimentos que nós fomos perdendo... Pois, pouco a pouco, fomos enfraquecendo nossas tradições, nossa cultura... E esse papel é muito importante para mim, assim como para o fortalecimento de nossa cultura, para o fortalecimento de nossa

para a melhoria de suas atuais condições de vida, através da apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas”. Cf. AMAZONAS. Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus-AM, 1998, p. 11. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>; Acesso em: 07 jan. 2019.

⁴⁴⁸ Conforme dados obtidos do Portal Colombiano Movimiento Regional por la Tierra, com base no Estudo de caso Demarcação das Terras Indígenas do Alto Rio Negro, a região “tem alta concentração de territórios e povos indígenas. Lá estão localizadas sete Territórios Indígenas (TI’s), que, juntos, contêm população total de 32.266 pessoas [Censo IBGE 2010]. As TI’s da região são: Alto Rio Negro, Médio Rio Negro 1, Médio Rio Negro 2, Balaio, Cué-Cué/Marabitanas, Rio Apapóris e Rio Tea. A extensão de todas as TI’s do Rio Negro somadas é de mais de 11,5 milhões de hectares. Destes territórios, só um ainda não foi homologado pelo governo federal, a TI Cué-Cué/Marabitanas. As TI’s homologadas do Alto Rio Negro se estendem por parte dos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos e Japurá, no norte do Amazonas. A maior parte dessas TI’s foi reconhecida através de Decretos presidenciais de fins dos anos 1990, com exceção da Balaio”. Cf. MOVIMENTO Regional por la Tierra – Brasil. Estudo de caso: demarcação das terras indígenas no Alto Rio Negro. Disponível em: <https://porlatierra.org/docs/850505a16cecbf62719fd78e2a98c379.pdf>; Acesso em: 07 jan. 2019.

*comunidade, para não deixar a nossa cultura, a nossa crença, nosso costume. Tudo isso é muito importante...*⁴⁴⁹

Nas palavras de Amália, percebemos uma conexão que caracteriza os sentidos da formação educacional para essas *lideranças políticas*. Ou seja, a formação voltada para o aperfeiçoamento profissional docente não se relaciona apenas às melhorias das qualidades de vida dos sujeitos diretamente envolvidos nessa capacitação, pois contempla a *relação histórica* existente entre os sujeitos e as coletividades das quais fazem parte. No caso de Amália, a relação com sua comunidade, Querari, e sua etnia, Cubeo, evoca tal conexão. De acordo com entrevista concedida ao jornalista Rosiel Mendonça e publicada no portal digital do Jornal *A Crítica*, em 4 de junho de 2017, Amália Cubeo não pretende parar por aí. Ao falar com o jornalista através de um telefone público instalado no perímetro urbano de São Gabriel da Cachoeira, a professora afirmou que seu “[...] pensamento diz que é para continuar batalhando depois da Licenciatura para mostrar para o pessoal como é bom estudar”, o que evidencia, inclusive, o caráter educativo de sua trajetória acadêmica para seus *parentes*.⁴⁵⁰

O caso de Amália Cubeo nos chama a atenção para uma questão basilar do cotidiano educacional indígena na região norte do Brasil. É que a formação em nível superior reivindicada e voltada para professores indígenas se conecta com outras demandas apresentadas pelo *Movimento de Professores Indígenas* no Estado do Amazonas. Conforme apontado por André Fernandes Baniwa, uma das principais *lideranças políticas* do Alto Rio Negro⁴⁵¹, a estratégia de valorização cultural, tendo a escola como ferramenta, deve ser desenvolvida com base numa concepção de educação escolar que não está dissociada do processo de manutenção e fortalecimento do *Movimento Indígena Contemporâneo*. Conforme indicado por André Baniwa:

⁴⁴⁹ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

⁴⁵⁰ Etnodocumentário registra saga de professora indígena para ir à faculdade. *A Crítica*. 04 jun. 2017. Disponível em: https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/documentario-registra-saga-de-professora-indigena-para-ir-a-faculdade?fbclid=IwAR2lCCE2HMaaTkDhtqrY3iXYLn4UD_C0HW_kO_d5XjtHe-EIEaTe4r2Yb1ns; Acesso em: 03 jan. 2019.

⁴⁵¹ De acordo com o professor Gersem Baniwa, “André Baniwa foi fundador da Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI) na década de 1990 e Diretor da FOIRN [Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro], entre os anos 2005 e 2008. Toda sua vida foi dedicada ao movimento indígena local em diferentes frentes como educação escolar, projetos voltados para atividades econômicas, saúde e outras”. Cf. LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJoseSantosLuciano.pdf; Acesso em: 19 mar. 2019.

*O movimento indígena conseguiu se fortalecer criando sua política de educação. Um movimento pela educação escolar indígena fazendo essa transformação muito fortemente em várias temáticas. [...] Eu acho que educação escolar e gestão territorial se complementam e que uma formação avançada ou alguma forma de universidade poderá propor muita coisa em relação a isso.*⁴⁵²

Em termos semelhantes, o professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa da Região do Alto Rio Negro, observou que

*A chegada dos indígenas ao Ensino Superior vai mudar, de algum modo, a configuração do Movimento Indígena, a correlação de forças com os outros seguimentos sociais e com o governo, e eu não tenho dúvida de que irá ser para melhor.*⁴⁵³

Aqui, consideramos importante enfatizar que a formação em nível superior, para muitos dos professores indígenas que personificamos no exemplo de Amália Cubeo, representa uma dimensão que parece ir além do sentimento de realização pessoal. A universidade, mais que uma estrutura física, representa um *espaço* onde se torna possível aperfeiçoar conhecimentos sobre a sociedade e se apropriar de técnicas e conceitos que permitam aos *indígenas acadêmicos* a manutenção de tradições e o fortalecimento e evidenciação das *políticas educacionais indígenas* perante um Estado com características assimilacionistas e excludentes.

No que diz respeito aos laços de solidariedade tão característicos dos diferentes povos e comunidades indígenas, o aperfeiçoamento educacional que resulta de uma formação em nível superior também se conecta a muitas outras dimensões das relações comunitárias cotidianas. Desse modo, consideramos importante enfatizar que as iniciativas ligadas ao fortalecimento da Educação Escolar nas comunidades indígenas do Amazonas nos informam sobre representações muito mais complexas do que se poderia inferir superficialmente. Ao se referir à importância de uma formação em Educação Escolar Indígena, Amália Cubeo observa que tal processo representa um importante passo no fortalecimento comunitário. Em suas palavras:

A comunidade está muito feliz porque eu assumi a responsabilidade de ser a primeira professora indígena a se formar no Nível Superior, em Educação Escolar Indígena. Já houve outros que estudaram e se

⁴⁵² BANIWA, André Fernando. O projeto de Educação em contexto Baniwa. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). Educação Escolar Indígena do Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 69-70.

⁴⁵³ Professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa. In. Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 02 jan. 2019.

formaram em PARFOR⁴⁵⁴, tudo isso. E todos estão de parabéns. Mas, agora, eu sou a primeira a estudar, especificamente, a Educação Escolar Indígena.⁴⁵⁵

A fala desta professora é indicativa de uma das muitas particularidades do fenômeno da *Educação Escolar Indígena* e da *Formação de Professores Indígenas* na Amazônia. Observe que, apesar de alguns parentes já terem se formado em nível superior em outras modalidades (como no PARFOR, especialmente na área de Pedagogia), a formação voltada ao aperfeiçoamento de temáticas que valorizam as particularidades educacionais é elucidativa de uma consciência político-educacional característica das *agências* do *Movimento de Professores Indígenas*.

Além disso, conforme indicado no segundo capítulo, a correlação entre Movimento Indígena e a questão educacional, historicamente, se constitui na base desse *protagonismo indígena contemporâneo*, o qual tem se desenvolvido desde a segunda metade do século XX a partir de *agências* estratégicas de muitos sujeitos e coletividades étnicas. No terceiro capítulo, também foi possível observar que as *ações* educacionais nessa dimensão dos movimentos sociais indígenas estabelecem, também historicamente, íntimas relações com associações, organizações e confederações indígenas lideradas, geralmente, por professores e *lideranças políticas*.

Conforme indicado pelo professor Gerssem Baniwa, na ocasião em que nos concedeu uma entrevista, no dia 30 de agosto de 2018, nas dependências do DEEI/FACED/UFAM,

Há uma forte correlação entre Movimento Indígena, Lideranças Indígenas que articularam as associações e organizações indígenas e a implementação das políticas no campo da Saúde, mas principalmente, no campo da Educação. Além disso, há também uma coisa curiosa porque essas lideranças que criaram o Movimento Indígena, criaram as organizações e dirigiram essas organizações indígenas, eram professores indígenas. Foram exatamente aqueles que tinham algum nível de escolarização que puderam se apresentar e atuar como professores de suas aldeias. Ou seja, a Educação sempre esteve intrínseca e organicamente ligada ao movimento de mobilização indígena. Ainda hoje, as principais lideranças do

⁴⁵⁴ De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) “é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de Educação Básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula”. Cf. BRASIL. Fundação Capes. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, 01 ago. 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>; Acesso em: 06 jan. 2019.

⁴⁵⁵ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

*Movimento Indígena, no Brasil, são professores, são do ramo da Educação. Esse aspecto é mais uma demonstração dessa absoluta correlação entre Movimento Indígena, suas lideranças e a luta pelo acesso a Educação, principalmente ao Ensino Superior.*⁴⁵⁶

Para além dessas relações historicamente estabelecidas entre Movimento Indígena, Formação de Professores e Educação Escolar Indígena, outras questões, especialmente de caráter experiencial, estrutural, institucional, logístico e material devem ser evidenciadas de modo a dimensionar a complexidade que envolve essas formações. Em outra ocasião, ao se referir aos desafios da formação de professores e gestão escolar, Gersem Baniwa observou que

Outro campo importante que precisa ser considerado na avaliação das dificuldades enfrentadas é o papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias são indígenas que podem fazer a diferença no campo do fazer pedagógico e na gestão da escola indígena. [...] Os professores, os gestores e as lideranças indígenas precisam assumir suas responsabilidades pela transformação da escola indígena para atender os anseios e os projetos societários.

Em muitos dos casos que envolvem a formação de professores em nível superior, essa consciência é parte de seus percursos de formação. Para alcançar os objetivos de uma formação docente *específica, diferenciada, intercultural e bilingue*, nos termos apresentados pela Resolução CNE/CP/MEC nº 1, de 7 de janeiro de 2015⁴⁵⁷, os professores indígenas são levados, ainda hoje, a enfrentar uma série de obstáculos. Dentre eles, é possível mencionar as inúmeras dificuldades logísticas que esses profissionais da Educação Brasileira enfrentam ou já enfrentaram para manter e fortalecer os objetivos de uma formação que privilegie suas estratégias de manutenção de tradições étnicas projetadas na conformação de uma *Rede de Educação Escolar*

⁴⁵⁶ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018. A transcrição completa da entrevista se encontra no Apêndice I desta tese sob o título Movimento de professores indígenas e educação para a cidadania: entrevista com o professor Gersem José Dos Santos Luciano, Baniwa.

⁴⁵⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192; Acesso em: 28 fev. 2019.

Indígena.⁴⁵⁸ Para termos noção sobre as dificuldades logísticas enfrentadas por estes professores em formação, retomemos o caso de Amália Cubeo. Ao se referir sobre o deslocamento que precisa fazer de sua comunidade até a sede de São Gabriel da Cachoeira para dar continuidade ao seu curso de formação em nível superior, ela menciona seus desafios da seguinte maneira:

É muito longe pra chegar... Com rabeta⁴⁵⁹, é uma semana... São sete dias ou mais... Quando a gente desce devagar, são onze dias... Às vezes a gente para, geralmente, quando a gente anda com a família... Quando estamos com pressa, a viagem dura uma semana, sete dias a gente gasta... Com um motor de popa (um quinze) demoramos uns cinco dias; com um motor quarenta, são quatro dias que a gente gasta se a gente não parar... Fica mais rápido, mas sem parar... São quatro dias... Mesmo assim, é muito trabalhoso por causa das cachoeiras... Lá tem muitas cachoeiras a seguir... Tem que descarregar a canoa, arrastar, carregar... Tudo isso é muito complicado! Quando a gente viaja com a família, também é complicado porque a gente tem que ter muito cuidado para não alagar a canoa. Tem que ter cuidado com as cachoeiras... Além disso, a gente tem que andar com um prático⁴⁶⁰ que conhece o caminho, o canal por onde nós vamos descer o rio. Pois, se o prático não conhecer e se desviar do caminho, é capaz de a gente alagar⁴⁶¹ a canoa... Isso é que dá medo...⁴⁶²

⁴⁵⁸ A Rede de Educação Escolar Indígena deve ser entendida como parte importante e indispensável na luta pela reivindicação, manutenção e conquista de direitos. Assim, a educação não está, de modo algum, dissociada da luta pelo reconhecimento da diversidade e da diferença de povos existentes no Brasil. Cf. FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo Indígena no Tempo Presente: aspectos da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 3, n. 1, p. 65-79, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4485>; Acesso em: 28 fev. 2019.

⁴⁵⁹ Na Amazônia, o rabeta é conhecido como uma espécie de “motor de popa” (parte posterior de uma embarcação, oposta à proa) utilizado para locomoção de pequenas embarcações, como canoas (pequena embarcação feita geralmente de uma só peça de madeira escavada). Conforme o dicionário, rabeta é um “pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções”. Cf. RABETA. Dicionário On line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/rabeta/>; Acesso em: 05 jan. 2019.

⁴⁶⁰ Prático, na Amazônia, é o nome que se atribui ao piloto experiente que conhece os caminhos e obstáculos geralmente imperceptíveis ao olhar destreinado. No caso do Rio Negro, a grande quantidade de cachoeiras e rochas gigantescas, distribuídas ao longo do curso do rio, tornam imprescindível a presença de um prático. De acordo com o dicionário seria o guia, navegante que conhece bem determinado caminho marítimo. Cf. Dicionário On line de Português. Prático. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pratico/>; Acesso em: 06 jan. 2019.

⁴⁶¹ A palavra alagar é geralmente utilizada para indicar quando uma pequena embarcação transborda e submerge nas águas. Isso pode ocorrer por diferentes razões que envolvem desde erros de navegação até a entrada de água por fendas ou banzeiros (pequenas ondas) provocadas pela passagem de outras embarcações, geralmente, maiores. Para evitar a situação de alagamento, as pessoas da Amazônia se utilizam da técnica de esgotamento, a qual se dá pelo processo de retirada do excesso de água do interior das embarcações (canoas). Alagar, também se refere ao fenômeno de cheias dos rios, quando as águas sobem seus níveis ao ponto de transbordarem para áreas de bio e sociodiversidade terrestres. As áreas onde ocorrem constantes alagamentos e enchentes anuais são denominadas de regiões de várzea.

⁴⁶² Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

O lar dessa professora indígena, a Comunidade Querari, localizada na região conhecida como “Cabeça do Cachorro”⁴⁶³, fica mais ou menos a 340,2 km de distância, em linha reta, da sede do Município de São Gabriel da Cachoeira, território que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode ser considerado o de maior presença indígena dos sessenta e quatro municípios do Estado do Amazonas e de todos os municípios com maior população indígena do Brasil.

Sobre a questão demográfica na Amazônia, observe a tabela a seguir:

Municípios com as maiores populações indígenas do País, por situação do domicílio Brasil - 2010									
	Total			Urbano			Rural		
	Código	Município	POP	Código	Município	POP	Código	Município	POP
1	1303809	São Gabriel da Cachoeira	29.017	3550308	São Paulo	11.918	1303809	São Gabriel da Cachoeira	18.001
2	1303908	São Paulo de Olivença	14.974	1303809	São Gabriel da Cachoeira	11.016	1304062	Tabatinga	14.036
3	1304062	Tabatinga	14.855	2927408	Salvador	7.560	1303908	São Paulo de Olivença	12.752
4	3550308	São Paulo	12.977	3304557	Rio de Janeiro	6.764	1300607	Benjamin Constant	8.704
5	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	10.749	1400100	Boa Vista	6.072	1303601	Santa Isabel do Rio Negro	8.584
6	1300607	Benjamin Constant	9.833	5300108	Brasília	5.941	5102603	Campinápolis	7.589
7	2610905	Pesqueira	9.335	5002704	Campo Grande	5.657	3162450	São João das Missões	7.528
8	1400100	Boa Vista	8.550	2610905	Pesqueira	4.048	1400050	Alto Alegre	7.457
9	1300409	Barcelos	8.367	1302603	Manaus	3.837	5000609	Amambai	7.158
10	3162450	São João das Missões	7.936	2611606	Recife	3.665	1300409	Barcelos	6.997

Tabela 2 - Municípios com maiores populações indígenas no país, por situação domiciliar (IBGE 2010).⁴⁶⁴

A partir dos dados obtidos no Censo Demográfico realizado em 2010, conforme tabela acima, o IBGE desenvolveu um *ranking* com os dez municípios de maior taxa demográfica indígena no Brasil. Há doze anos, São Gabriel da Cachoeira figurava em primeiro lugar com uma população absoluta de 29.017 indígenas autodeclarados, apresentando um percentual de 76,6% da população total do município. Em segundo e terceiro lugares, outros dois municípios do Amazonas: São Paulo de Olivença, com 14.974 indígenas autodeclarados e Tabatinga, com 14.855. A cidade de São Paulo (SP) figurava em quarto lugar com 12.977. Além destes, outros três municípios do Amazonas aparecem no *ranking*: Santa Isabel do Rio Negro, em quinto lugar, com 10.749

⁴⁶³ Conforme dados obtidos no Portal de notícias Carta Capital, “a Cabeça do Cachorro, região cujo nome é dado exatamente pelo seu contorno no mapa brasileiro, ocupa 200 mil quilômetros quadrados. Área maior do que muitos países europeus. Faz parte do município de São Gabriel da Cachoeira, o terceiro maior do País em extensão territorial. Constituída à margem esquerda do Rio Negro, está a 1.146 quilômetros de Manaus por via fluvial, distância maior do que São Paulo a Porto Alegre”. Cf. HUBERMAN, Bruno & BLUMBERG, Patrícia. Para entender a Cabeça do Cachorro. Carta Capital, 31 ago. 2010. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r80CDhHm4Q8J:https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/para-entender-a-cabeça-do-cachorro+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>; Acesso em: 05 jan. 2019.

⁴⁶⁴ BRASIL. Indígenas: gráficos e tabelas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – Censo IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>; Acesso em: 28 maio 2021.

indígenas; Benjamim Constant, em sexto lugar, com 9.833 indígenas e Barcelos, na nona colocação, com 8.367 indígenas. Observe que, dos seis primeiros municípios com a maior população indígena no país, cinco deles são do Estado do Amazonas. Inclusive, o próprio Amazonas figura em primeiro lugar no ranking dos Estados com maior contingente populacional indígena, perfazendo um total de 168.680, seguido de Mato Grosso do Sul, com 73.295 e Bahia, com 56.381. A população de autodeclarados indígenas no Brasil, em 2010, foi de aproximadamente 817.963.⁴⁶⁵

No caso de Amália Cubeo, sua comunidade, Querari, situada à margem esquerda do rio Uaupés e composta por cerca de 200 habitantes, em sua maioria da etnia Cubeo, é também parte das diferentes instituições de fronteira daquela região que faz divisa com a Colômbia. Para chegar aos centros urbanos, aqueles e aquelas que decidem se aventurar pelos meandros hidrográficos do Noroeste Amazônico precisam de coragem e determinação para superar os desafios extremos que constituem as paisagens junto às águas negras e turbulentas que escoam nas muitas cachoeiras da região. No caso de Amália, que é multilíngue⁴⁶⁶ (falante das línguas *Kubeo* [originária de sua etnia];

⁴⁶⁵ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010: Gráficos e Tabelas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>; Acesso em: 05 jan. 2019.

⁴⁶⁶ Conforme indicado por Victor Leonardi, em importante capítulo intitulado Cultura Brasileira e História da Lentidão na História, publicado em seu trabalho intitulado, Entre Árvores e Esquecimentos: História Social nos sertões do Brasil, o multilinguismo é uma característica presente em vários grupos étnicos da região do Alto Rio Negro. Citando o clássico Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas, de autoria de Aryon Dall’Igna Rodrigues, no qual analisou, no oitavo capítulo, a riqueza linguística dos Tukano da região do rio Uaupés, Victor Leonardi observou que a singularidade sociocultural da região “fez com que entre os povos de língua Tukano sejam numerosos os homens e mulheres que falam de três a cinco línguas, havendo políglotas, entre os índios, que falam oito ou dez idiomas!”. Cf. LEONARDI, Victor. Cultura Brasileira e História da lentidão na História. In: LEONARDI, Victor. Entre Árvores e Esquecimentos: História Social nos sertões do Brasil. 1ª ed. Brasília: Paralelo 15 Editores, 1996, p. 290. De acordo com dados do Portal da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), na região, “existe uma grande diversidade cultural linguística com mais de vinte línguas pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Algumas dessas línguas, como o Tukano e o Baniwa têm muitos falantes. Porém, outras como o Tariana e o Dow, são faladas por poucas dezenas de pessoas. É comum no rio Negro falar várias línguas indígenas, além é claro, do português e do espanhol por estarmos em faixa de fronteira. Existem também aquelas etnias que deixaram de falar suas línguas de origem, adotando por sua vez, outras línguas, como é o caso dos Tariana no Uaupés, que atualmente falam Tukano; ou dos Tukano que foram para o médio Rio Negro e adotaram o Nheengatú. No município de São Gabriel da Cachoeira, três das línguas mais faladas na região foram co-oficializadas pela Lei Municipal nº 145/2002, sendo elas: Tukano, Baniwa e o Nheengatú.”. Cf. PORTAL FOIRN. Nossas Línguas. Disponível em: <http://www.foirn.org.br/povos-indigenas-do-rio-negro/linguas/>; Acesso em: 07 jan. 2019. Para Marta Maria Azevedo, ao desenvolver um estudo de caso de nupcialidade entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, a razão para tamanha diversidade linguística na região se deve às relações de parentesco que se formam a partir do casamento entre sujeitos de diferentes grupos indígenas. Além disso, a autora observou que a proximidade geográfica, especialmente entre os grupos de família Tukano concorre significativamente para as trocas linguísticas entre os grupos indígenas da região do rio Uaupés. Cf. AZEVEDO, Marta Maria. Povos Indígenas no Alto Rio Negro: um estudo de caso de nupcialidade. In: PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M.M. & SANTOS, R.V. (Orgs.). Demografia dos povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ,

Wanano [herdada de sua mãe]; *Tukano* [“emprestada dos parentes”]; *Português* [como resultado das apropriações linguísticas empreendidas de modo a dialogar com a diferença diante dos processos históricos da colonização na Amazônia e, especialmente, no Alto Rio Negro quando se inicia o processo de redefinição dos limites geográficos das colônias portuguesa e espanhola⁴⁶⁷] e o *Espanhol* [por conta da origem colombiana de seu esposo]⁴⁶⁸, o projeto de se especializar na área de *Letras e Artes*⁴⁶⁹ está “à meio caminho andado”, apesar das adversidades.

Para chegar à Segunda Etapa de sua jornada acadêmica (terceiro ano de sua formação em licenciatura intercultural), essa professora empreendeu uma espécie de *descimento*⁴⁷⁰ através do rio Uaupés. Em várias ocasiões, desde o início de sua

2005, p. 33-57. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qdggqt/pdf/pagliario-9788575412541-03.pdf>; Acesso em: 07 jan. 2018. Para aprofundar as reflexões sobre a diversidade linguística na Amazônia, conferir: BESSA FREIRE, Ribamar Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro-RJ: EDUERJ, 2004. E BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “Fala boa” ao Português na Amazônia Brasileira. In: Amazônia em Cadernos: diálogos interdisciplinares. 1ª Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001, p. 1-66.

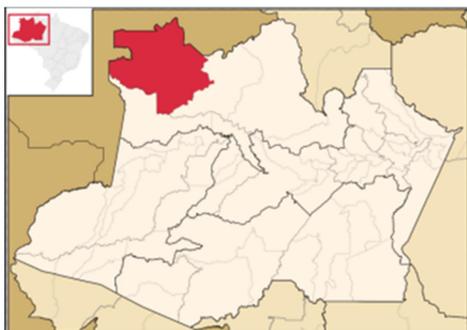
⁴⁶⁷ De acordo com Mauro Cezar Coelho, ao tratar das políticas indigenistas pensadas para suas colônias na América, especialmente refletindo sobre o Diretório dos Índios (1758-1798), no contexto do Período Pombalino (1750-1777), “a política indigenista iniciada com o ministério pombalino [...] assumiu o ensino da Língua Portuguesa como uma estratégia de afirmação da soberania lusitana”. Nesse sentido, se constituiu como um dos elementos-chave para a materialização dos projetos metropolitanos pensados, inclusive, para a Amazônia da segunda metade do século XVIII. Cf. COELHO, Mauro Cezar. Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 255. Por outro lado, conforme indicado por José Ribamar Bessa Freire, a Língua Geral Indígena Nheengatú, falada ainda hoje por vários grupos do Alto Rio Negro, passou por uma transformação “e foi sendo construída em contato com a Língua Portuguesa falada pelos colonos e missionários e em contato com as línguas de diferentes povos”. Desse modo, “a política de Portugal, até a década de 1720 foi de franco incentivo à Língua Geral”. Contudo, naquele período, “a expansão da Língua Geral, incentivada pela Metrópole, foi tão grande que ultrapassou os limites admissíveis pela Coroa, porque começou a afetar a função da própria Língua Portuguesa, ameaçando seu destino na região”. À essa questão, somavam-se as razões para a criação de políticas linguísticas como aquelas pensadas posteriormente, no contexto pombalino. Cf. BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “Fala boa” ao Português na Amazônia Brasileira. In: Amazônia em cadernos: diálogos interdisciplinares. 1ª Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, p. 1-66, 2001, p.19-23.

⁴⁶⁸ Dados obtidos na entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

⁴⁶⁹ O Curso Intercultural do qual Amália Cubeo é integrante tem duração de cinco anos, sendo composto por três etapas: Formação Geral, com duração de dois anos; Formação Específica, com duração de dois anos e onde a turma é distribuída para três Grandes Áreas: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas e Letras e Artes, onde se especializam nessas áreas e, ocorrendo após, a Etapa de Integração das Áreas, com duração de um ano, onde se reúnem novamente para discutirem as particularidades de pesquisa e desenvolver os Trabalhos de Conclusão de Curso. Cf. PROJETO Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Educação/Departamento de Educação Escolar Indígena. Manaus/Amazonas, 2012.

⁴⁷⁰ Literalmente, os chamados descimentos podem ser entendidos como o ato de seguir o fluxo de descida dos rios em direção às desembocaduras, áreas onde geralmente se instalavam os agrupamentos, vilas e cidades coloniais. Nesse sentido, a prática de descimento significaria “descer o rio”. Conforme indicado por Francisco Jorge dos Santos no conhecido trabalho intitulado Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina, os descimentos foram uma das três formas de recrutamento da força de trabalho indígena (as outras duas foram: resgate e guerra justa). Nas palavras de Santos, “os descimentos, que ‘podiam ser de dois modos: o primeiro voluntariamente, indo o missionário aos sertões

formação em nível de Magistério Indígena (iniciada em 2005), Amália Cubeo, sempre que necessário, precisou se locomover de Querari (340,2 km de distância da sede municipal), passar pelas comunidades de Caruru Cachoeira (292,5 km); Arara Cachoeira (277 km); Iauareté (252 km) e Ipanoré (200 km) para, enfim, chegar ao perímetro urbano de São Gabriel da Cachoeira, um destino provisório, mas, fundamental ao seu aperfeiçoamento. Observem no mapa os caminhos de Amália. Eles nos informam sobre as realidades vivenciadas por muitos professores na Amazônia:



Mapa 3 (acima) - Mapa Político do Estado do Amazonas com destaque para a localização de São Gabriel da Cachoeira, denominada "cabeça do cachorro".

Mapa 4 (ao lado) - Extraído do *Etnodocumentário* "O caminho de Amália", para representar a extensão dos trechos percorridos pela professora Amália Cubeo, desde sua comunidade até a sede de SGC.



Vale ressaltar que a prática de *descimento* empreendida por Amália – ato de descer o rio em direção ao perímetro urbano do município de São Gabriel da Cachoeira – já não se assemelha àquelas práticas utilizadas em larga escala pelos colonizadores nos primeiros séculos da “*Conquista da Amazônia*”. Ela se conforma na atualidade como parte das estratégias de sobrevivência de sujeitos e coletivos étnicos.

Nos termos desta pesquisa, a manutenção das práticas de *descimentos* constroem novos significados à medida que tais atividades deixam de se constituir em manobra colonialista, com o objetivo de arregimentar mão de obra para a atividade colonial, e passam a ser utilizadas como parte das estratégias de fortalecimento étnico, especialmente em termos políticos e educacionais. Além disso, informa os processos de deslocamentos característicos das populações existentes na Amazônia.

capturar os índios e persuadi-los da conveniência de viverem com gente civilizada’; - eram na realidade, verdadeiros acordos celebrados entre os emissários dos colonizadores e os chefes de cada tribo -; a outra era pela coação, obrigando-os pela força bruta e pelo medo a aceitarem essa ‘conveniência que lhes repugnava’. Os índios descidos de suas aldeias de origem para os núcleos missionários seriam repartidos entre os próprios missionários, para os moradores leigos e para os serviços de Sua Majestade, passando dessa forma à categoria de índio aldeado”. Cf. SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2ª edição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002, p. 26.

Dessa forma, o sentido histórico da categoria *descimento*, construído ao longo da *Conquista*, o qual previa mudanças espaciais e culturais, passou a se constituir em objeto de análise para a compreensão da perspectiva étnica que, através de suas próprias práticas de *descimento*, subvertem o sentido da relação histórica ao construir novos significados que auxiliam no fortalecimento do Movimento Indígena Contemporâneo.

Assim, com a consciência de ser a única professora da Comunidade Querari a se especializar na área de *Letras e Artes*, bem como a consciência do peso que esta responsabilidade lhe advém, Amália Cubeo chegou a investir, em média, 600 litros de gasolina, por viagem, para alcançar seus objetivos educacionais. O deslocamento empreendido por esta professora indígena para concluir sua formação em nível superior é uma jornada repleta de cachoeiras altamente perigosas, espalhadas pelos longínquos meandros hidrográficos da Bacia do Alto Rio Negro.

No etnodocumentário intitulado, *O Caminho de Amália*, desenvolvido em 2017, numa ação conjunta entre a UFAM, o Exército Brasileiro (EB), a Diocese de São Gabriel da Cachoeira (DSGC), a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-SGC), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e o Ministério Público Federal do Amazonas (MPF-AM), Amália relatou sua *saga* pelo majestoso e caudaloso rio Uaupés. Apesar de as principais cenas evidenciarem os percalços da jornada fluvial de sua trajetória hidrográfica, especialmente das dificuldades ante as cachoeiras, Amália não deixa de mencionar os vastos e longínquos percursos terrestres pelos quais teve de caminhar. Conforme relata a certa altura,

Quando eu passo uma cachoeira⁴⁷¹, eu fico tranquila... Vem outra cachoeira... Ai... Será que eu vou passar? Longa é a trilha, o caminho é comprido! Então temos que andar muito para poder chegar ao outro lado das cachoeiras. Ai, é trilha que nunca acaba... A cada vez que passamos pelas cachoeiras, a gente tem que andar na trilha para, assim, se salvar do perigo.⁴⁷²

⁴⁷¹ Nas palavras de Amália Cubeo, “passar uma cachoeira” representa o sentido de superar o obstáculo, transpassando ou contornando a cachoeira. Esse processo de passar a cachoeira em geral é bastante difícil, visto que, geralmente, é preciso esvaziar a embarcação e seguir a pé, carregando toda a bagagem, enquanto o responsável pelo trajeto tenta atravessar a cachoeira pilotando a embarcação. Além disso, devido aos diversos tipos de cachoeiras na região, em alguns casos, não é possível atravessar a canoa vazia pela cachoeira. Nesses casos, os tripulantes acabam tendo que levar a embarcação e as bagagens nas mãos e sobre suas cabeças, pela trilha. Até que encontrem uma área onde possam retomar a viagem sobre as águas.

⁴⁷² O etnodocumentário *O Caminho de Amália* foi produzido por Marcus Stoinovitch e Ivânia Vieira. Ao longo de três meses de muito trabalho, a produção resultou numa série de informações que nos permitem perceber os grandes desafios enfrentados por Amália Cubeo durante o deslocamento que precisa fazer desde sua comunidade, Querari, até a cidade de São Gabriel da Cachoeira, pelo menos duas vezes ao ano, a fim de proceder com a sua formação em Nível Superior. Além disso, o etnodocumentário nos informa sobre processos de luta cotidiana, enfrentados pelos professores indígenas nos meandros terrestres e

O referido etnodocumentário, foi produzido para dar conta da problematização da trajetória de Amália como referência emblemática dos incontáveis desafios com que os professores indígenas se deparam ainda hoje, diante de governos pouco sensíveis às especificidades educacionais indígenas, especialmente na Amazônia. Além disso, os caminhos de Amália Cubeo representam os meandros percorridos cotidianamente no Estado do Amazonas desde, pelo menos, os anos 1980, por centenas, senão milhares de professores que, na busca de materializar projetos que auxiliem na manutenção de seus modos de vida na atualidade, fortalecem suas coletividades através da educação escolar de seus adultos, jovens e crianças e formação de professores.

Sobre esses e muitos outros desafios enfrentados pelos professores indígenas ao longo de suas formações em regiões distantes de suas comunidades, o professor Gersem Baniwa, ao refletir sobre o alto custo logístico na Amazônia, observou que,

No Amazonas, os custos chegam a ser dez vezes maiores que em outras regiões. Há uma particularidade própria para a qual, em geral, as políticas públicas não atentam, mas que, ao longo do tempo, precisam ser reformuladas para atender cada vez mais essas realidades distintas nos níveis locais, aqui da região norte e, principalmente, aqui no Amazonas, que é um dos estados mais complexos do ponto de vista do atendimento de políticas públicas voltadas para os povos indígenas.⁴⁷³

Para termos uma dimensão dos desafios enfrentados por esta professora em sua canoa, ao longo do Rio Uaupés (um dos principais afluentes do Rio Negro, o qual se constitui no maior afluente da margem esquerda do Rio Amazonas), é preciso ressaltar que o deslocamento que Amália precisou fazer, considerando suas viagens de ida para a cidade, durou entre sete e onze dias e os de retorno para sua comunidade entre doze e quinze dias. Os trechos mencionados foram percorridos, pelo menos duas vezes ao ano ao longo de sua formação. Além do percurso entre remadas e roncos do motor (de popa ou rabeta), é preciso acrescentar, dois períodos de, mais ou menos, quarenta e cinco dias, nos quais ocorreram as atividades do Curso de Licenciatura Intercultural (UFAM) na sede municipal de São Gabriel da Cachoeira.

especialmente hidrográficos do imenso Vale Amazônico. Cf. Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 02 jan. 2019.

⁴⁷³ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018.

Além disso, conforme indicado pelo professor Gersem Baniwa, que também atuou como Membro do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC), é preciso refletir sobre os caminhos de Amália e os desdobramentos institucionais sob os quais sua formação educacional está, ou pelo menos deveria estar, amparada. Segundo o Etnodocumentário, “[...] o papel institucional na Educação Indígena na Amazônia deve ser percebido de forma particular”. Para o ex-Pró-Reitor de Extensão da UFAM, Professor Fred Arruda, no caso da Amazônia, a interlocução entre a Universidade e a Sociedade deve privilegiar, no Amazonas, sem descuidar de outras demandas igualmente importantes, a questão da Educação Escolar Indígena, a qual se constitui como uma questão de extrema prioridade. Sobre as dificuldades enfrentadas por estes professores na Amazônia, concordamos mais uma vez com Arruda, quando afirma que “existe um custo amazônico, não porque a Amazônia seja um problema, mas porque tem que se parar de querer tratar a Amazônia como sempre, tentando homogeneizá-la, igual às outras regiões, mas não é isso!”.⁴⁷⁴ A Amazônia é biodiversidade e, também, sociodiversidade! Com base no encaminhamento, Gersem Baniwa declarou o seguinte:

*Nós, povos indígenas, enfrentamos muitas dificuldades, mas também temos muita vontade de lutar por nossos direitos. E o que mais desejamos do Estado brasileiro, dos seus dirigentes é que reconheçam esses direitos já garantidos, o que significa garantir qualidade na educação de nossas crianças, de nossos jovens. Dessa maneira, iremos resolver o problema da exclusão e da invisibilidade, a qual é, na maioria das vezes, proposital. Porque o Brasil nos conhece [...] o que precisamos é de reconhecimento e determinação para resolver os nossos problemas.*⁴⁷⁵

Nesta fala, ao se referir às dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas no que diz respeito à *representação histórica* que fundamenta o *discurso* de *assimilação* que legitima a atuação de um Estado de bases integracionistas, o professor Gersem Baniwa aponta para as diferentes nuances que se conectam à formação de professores indígenas, em especial, no Estado do Amazonas e observa que existe uma diferença entre conhecimento sobre os povos indígenas brasileiros e o reconhecimento jurídico dos quais estes povos detém direitos históricos. Em outras palavras, a garantia de uma educação de qualidade, a qual deve privilegiar o reconhecimento da *diversidade* e da

⁴⁷⁴ Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

⁴⁷⁵ Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

diferença de povos existentes no Brasil, deve ser entendida como a solução mais adequada para a resolução dos problemas da invisibilidade e exclusão pelos quais os povos indígenas contemporâneos ainda passam no país. Conforme indicado ao longo dos capítulos anteriores, as demandas apresentadas pelos movimentos indígenas que tomaram forma na segunda metade do século XX, encontram na formação de professores e educação escolar, o caminho mais adequado para o aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários ao fortalecimento da luta pela reivindicação, manutenção e conquistas de direitos que considerem as especificidades socio-históricas desses povos.

Além disso, é preciso esclarecer que as dificuldades indicadas se relacionam aos percalços que qualquer política pública enfrenta na Amazônia. Tal reflexão se torna importante pelo fato de ser parte da realidade não apenas de professores indígenas na atualidade, mas permanências de um longo processo histórico que envolve, inclusive, o fenômeno de interiorização das universidades públicas federais que tomou forma a partir de fins dos anos 1990 e que se relaciona, também, às diferentes realidades vivenciadas por professores em formação noutros curso nas modalidades de ensino modular, como as atividades desenvolvidas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁴⁷⁶. No que se refere à formação de professores indígenas, consideramos oportuno indicar, conforme se lerá adiante, que não se trata apenas de trazer à tona a discussão sobre as dificuldades enfrentadas por esses profissionais, mas destacar que o enfrentamento desses desafios é dimensionado pela busca por uma formação educacional que auxilie na luta política em defesa de direitos já garantidos constitucionalmente e pela valorização de suas tradições culturais.

Para citarmos outros detalhes sobre esses desafios, evocamos a fala do *prático* Domingos Garrido, um dos conhecidos logísticos fluviais de São Gabriel da Cachoeira que, ao refletir sobre os caminhos percorridos pela professora Amália Cubeo, apresentou o seguinte orçamento para o deslocamento feito por ela:

⁴⁷⁶ De acordo com o Relatório de Gestão do PARFOR (2009-2013), “[...] O PARFOR foi lançado em 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas e Compromisso: Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação”. Cf. BRASIL. Relatório de Gestão PARFOR (2009-2013). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES/MEC), Brasília, 2013, p. 27. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>; Acesso em: 01 jun. 2021.

*Eu vou dar um exemplo aqui de uma logística para Querari [Comunidade de Amália Cubeo]: são seiscentos litros de gasolina; vinte litros de óleo 2 tempos; inclui o rancho (da tripulação); o prático, o motor e a voadeira e mais os passageiros...*⁴⁷⁷

Já o senhor Alexssandro Tadeu Duran, comerciante de Iauaretê, comunidade situada na zona rural, há 252 quilômetros de distância da sede do Município, um dentre os diversos pontos de parada obrigatória, acrescenta, à fala do *prático*, o seguinte:

*O litro da gasolina, aqui [em Iauaretê, caminho de Amália Cubeo], custa R\$ 6,00 reais e o Kg do frango, R\$ 10,00 reais; calabresa, R\$ 22,00 reais o kg; o charque, R\$ 34,00 reais o kg... Agora, por que esses preços? Por causa dos combustíveis... [...] Então, já pro pessoal que mora mais distante, como Querari, já fica mais difícil...*⁴⁷⁸

Para se ter uma ideia dos valores desses produtos em Manaus, no mesmo período (maio de 2017), comparamos esses valores com os apresentados pela Associação Comercial do Amazonas (ACA) que, naquele mesmo contexto, publicava uma matéria intitulada *Preço da gasolina cai em postos de Manaus* e, na qual, se lia

*[...] Alguns postos de combustíveis em Manaus estão contrariando o aumento do preço da gasolina na maioria dos estabelecimentos e estão oferecendo gasolina comum até 10% mais barata. O posto Mucuripe, localizado na avenida Camapuã, disponibiliza a gasolina comum ao valor de R\$ 3,49 o litro e o diesel comum a R\$ 2,98.*⁴⁷⁹

Enquanto isso, nas longínquas fronteiras ocidentais da Amazônia brasileira, na ocasião em que *esgotava* (retirava) a água de sua canoa enquanto refazia sua longa jornada de volta à Comunidade Querari, Amália Cubeo declarava:

*O litro do combustível aqui, emprestando aqui nesse pedaço, é R\$ 7,00 reais que está agora [ano de 2017]... Às vezes, outro já vende por mais, às vezes, R\$ 8,00 reais. Pra poder chegar aqui na nossa comunidade, eu tenho que comprar...*⁴⁸⁰

Perceba que a divergência de preços é evidentemente abusiva no que diz respeito à situação dos moradores da “Cabeça do Cachorro”. Mesmo em fins de 2018, mais de

⁴⁷⁷ Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

⁴⁷⁸ Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

⁴⁷⁹ PREÇO da gasolina cai em postos de Manaus. Portal da Associação Comercial do Amazonas. Manaus, maio 2017. Disponível em: <http://www.aca.org.br/2017/05/02/preco-da-gasolina-cai-em-postos-de-manaus/>; Acesso em: 08 jan. 2019.

⁴⁸⁰ Etnodocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

um ano após a divulgação do etnodocumentário onde Amália Cubeo faz esta declaração, ela ainda comenta sobre os preços exorbitantes para o traslado da e para a sua comunidade. Por ocasião de uma entrevista, concedida em São Gabriel da Cachoeira, especialmente para esta pesquisa, mencionou:

Assim que acontece o Curso: para eu vir, assim, para comprar coisas, mais que tudo gasolina, que é caro, a gente tem que gastar muito, gastar mesmo... Porque a gasolina, indo pra lá [Querari] tem que ser muito mesmo! 200, 400, 600 litros pra chegar lá onde eu moro, mesmo... Fico pensando no quanto a gente gasta em dinheiro...⁴⁸¹

Como se não bastasse o preço abusivo da gasolina, outros gêneros de igual importância para a viagem também oscilaram bastante em comparação à realidade vivenciada por Amália Cubeo, em 2017. O preço do Kg do frango, em Manaus, por exemplo, no mesmo período da fala do comerciante de Iauaretê, mencionada anteriormente, estava abaixo de 50% (cinquenta por cento) do valor. Por ocasião de uma promoção denominada “Saldão Geral”, desenvolvida em Manaus pela rede de supermercados DB, um cartaz apresentava ofertas válidas para os dias 29 e 30 de março de 2017. Nele, era possível verificar que o kg do frango custava R\$ 4,68, enquanto o kg da calabresa custava R\$9,80⁴⁸², valores abaixo de 50% em comparação aos preços desses produtos ofertados no município de São Gabriel da Cachoeira no mesmo período. A tabela a seguir nos permite uma rápida comparação, observe:

Produto	Valor em Manaus	Valor em SGC
Gasolina (Litro)	R\$: 3,49	R\$: 6,00 a R\$: 8,00
Frango (Quilo)	R\$: 4,68	R\$: 10,00
Calabresa (Quilo)	R\$: 9,80	R\$: 22,00
Charque (Quilo)	R\$: 21,60	R\$: 34,00

Tabela 3 - Tabela desenvolvida com base na pesquisa sobre produtos e valores comparativos, referentes ao município de São Gabriel da Cachoeira (SGC) e Manaus (MAO), capital do Estado do Amazonas, a partir dos preços levantados sob o período de referência ao 1º Semestre de 2017.

Além da questão alimentar surgem outras de caráter orçamentário e de competência do Estado, assim como relacionadas à dimensão educacional voltada para as especificidades indígenas no Estado do Amazonas. Para o professor Domingos Savio

⁴⁸¹ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

⁴⁸² DB Supermercados. Saldão Geral: ofertas válidas para 29 e 30 de março de 2017, Manaus/AM. Disponível em: [http://www.dbsupermercados.com.br/PageFlip/Ofertas-da-Tv-HiperM\(29-30Mar2017\).pdf](http://www.dbsupermercados.com.br/PageFlip/Ofertas-da-Tv-HiperM(29-30Mar2017).pdf); Acesso em: 08 jan. 2019.

Camico Agudelos, Baniwa do Baixo Içana e bilíngue, falante do *Português* e *Nheengatú*, a dimensão econômica que envolve a Educação Escolar Indígena no Amazonas influencia a vida de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos nessa *rede*. Como resultado de sua experiência enquanto Secretário de Educação e vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira, entre os anos de 2013 e 2016, Camico Baniwa observou que os recursos financeiros provenientes do Estado são insuficientes para suprir as demandas educacionais indígenas na Amazônia. Além disso, ao ser entrevistado por ocasião do etnocumentário *O Caminho de Amália*, aproveitou para apresentar uma proposta justificada sobre as questões orçamentárias que envolvem a Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira. Conforme este professor,

Hoje [2017], a renda per capita⁴⁸³ por aluno é R\$ 2.400,00 ao ano. Em nosso cálculo, isso não é suficiente pra que nós possamos atender, de fato e de qualidade, a Educação Escolar Indígena por esses valores. Até porque, nesse contexto da dificuldade do espaço geográfico que tem o nosso município, nós temos que, praticamente, utilizar 80% desse recurso com o pagamento do salário dos professores, visto que nós temos que manter [por vezes] um professor para cinco alunos, porque as comunidades indígenas ficam distantes umas das outras e a questão do transporte escolar não supre essa necessidade, essa dificuldade. Portanto, sobra pouco recurso pra gente poder fazer a operação logística e construir escolas. Então, essa é uma dificuldade... Eu acho que com o aumento dessa renda per capita que, no meu ponto de vista seria de 3,6%, seria possível amenizar o problema que nós temos hoje por conta da complexidade logística. O município é extenso, somos cinco regiões e, nelas, temos duzentos e trinta e seis escolas indígenas; temos mais de mil professores municipais atuando nessas escolas e nós precisamos, no início do ano, levar material didático, merenda escolar, facilitar o transporte dos professores... Os professores são verdadeiros lutadores porque muitos deles gastam todos os seus recursos, o primeiro salário, na logística, para poder chegar à comunidade na qual eles vão trabalhar, para chegar às suas escolas...⁴⁸⁴

No discurso do professor Camico Baniwa é possível perceber como a questão da Educação Escolar Indígena enfrenta, também, desafios de ordem orçamentária. Apesar de sua fala apontar para o custo de manter uma escola indígena funcionando, considerando o número de alunos, os professores, a merenda escolar e o material

⁴⁸³ “Renda per capita é uma expressão em latim que significa "renda por cabeça". É o valor da renda média por pessoa no país. É um conceito usado na área de Economia para avaliar o desenvolvimento e o crescimento econômico do país. Esse valor também é usado no cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que avalia o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida no país”. Cf. SIGNIFICADOS. O que é renda per capita. Disponível em: <https://www.significados.com.br/renda-per-capita/>; Acesso em: 08 jan. 2019.

⁴⁸⁴ Etnocumentário O Caminho de Amália. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 03 jan. 2019.

didático, ainda há outros desafios institucionais não previstos que acabam ampliando as dificuldades do aperfeiçoamento de professores e a formação plena de discentes distribuídos ao longo do vale amazônico.

De acordo com a Portaria Interministerial Nº 3, de 25 de novembro de 2020, a qual altera os parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o exercício de 2020, o valor anual mínimo nacional por aluno ficou definido em R\$ 3.349,56. No que se refere à modalidade de educação escolar indígena e quilombola no Amazonas, os valores anuais foram orçados em R\$ 4.019,48 por aluno.⁴⁸⁵ Apesar do crescimento no valor mínimo por aluno, em relação aos anos de 2015 e 2018, os investimentos em educação, como um todo, sofreram uma queda de 6,5% em 2020, em relação aos valores investidos em 2019. Além disso, no que se refere à complementação da receita estadual e municipal com recursos da União, a qual deve contribuir com um percentual de 10% do total dos repasses feitos pelos estados e municípios ao FUNDEB, a complementação de recursos federais para a educação escolar, no Amazonas, sofreu uma queda de 22%, levando este estado a ser o mais afetado pelos cortes em educação escolar, ficando sem a complementação da União em novembro de 2020.⁴⁸⁶

O levantamento feito no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do MEC, indicou que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é o responsável pelo repasse de valores suplementares a estados, municípios e escolas federais e que os investimentos devem ser utilizados na oferta de alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da Educação Básica pública. Os repasses são efetuados em dez parcelas mensais, de fevereiro à novembro, tomando como base uma cobertura diária de duzentos dias letivos, considerando o número de matrículas em cada rede de ensino. Atualmente, o valor repassado pela União é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino (creches, pré-escola, escolas indígenas e quilombolas, ensino fundamental e médio,

⁴⁸⁵ BRASIL. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 3, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União: Publicado em: 26/11/2020, Edição: 226-B, Seção: 1 - Extra B, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>; Acesso em: 03 jun. 2021.

⁴⁸⁶ AGÊNCIA CNM de notícias. Reestimativa do Fundeb 2020 foi publicada; valor mínimo por aluno é de R\$ 3.349,56. Confederação Nacional de Municípios – CNM: Notícias, publicada em: 01 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/reestimativa-do-fundeb-2020-foi-publicada-valor-minimo-por-aluno-e-de-r-3-349-56>; Acesso em: 03 jun. 2021.

educação de jovens e adultos, ensino integral e atendimento especial). A tabela a seguir faz indicação desses valores em referência aos investimentos por aluno matriculado.

ETAPA OU MODALIDADE DE FORMAÇÃO	Investimento Federal
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de jovens e adultos	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$ 1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional no contra-turno	R\$ 0,53

Tabela 4 - Complementação Federal por aluno, conforme etapa ou modalidade de formação.⁴⁸⁷

Em matéria publicada pelo portal *Amazonas atual*, em 19 de março de 2019, o custo *per capita* por aluno, no Amazonas afetou diretamente o fornecimento da merenda escolar na rede pública de ensino, principalmente no interior do estado. O custo *per capita* por ano, que serve de base para os repasses do FUNDEB, foi menor que R\$ 1,00 real por dia letivo. O maior valor do coeficiente de distribuição de recursos foi para Manaus (R\$ 0,21).⁴⁸⁸ Assim, ainda que tomemos os recursos estaduais como valores de referência e adicionemos o valor suplementar de R\$ 0,64, referente às escolas indígenas e quilombolas, esses valores não ultrapassaram os R\$ 0,85 centavos de investimentos educacionais por aluno da região, mesmo na capital do Amazonas. Apesar da dificuldade no acesso aos dados referentes aos números de outros municípios, as estimativas sugerem que os gastos com o transporte de professores, alunos e a merenda escolar ultrapassam os investimentos federais, estaduais e municipais, especialmente no atendimento de escolas indígenas, quilombolas e ribeirinhas, geralmente localizadas em regiões distantes dos perímetros urbanos dos municípios e nos quais, na maioria dos casos, os professores são os responsáveis pelo próprio deslocamento.

No que se refere aos desafios de Amália Cubeo, apesar dos contratempes e grandes aventuras pelas águas e trilhas do rio Uaupés e ao fim de cada módulo de formação, esta professora nunca deixou de retornar, sempre que possível à Comunidade

⁴⁸⁷ Tabela Elaborada pelo autor com base nos dados obtidos no portal do FNDE. Cf. BRASIL. Sobre o PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>; Acesso em: 03 jun. 2021.

⁴⁸⁸ CUSTO per capita do FUNDEB por aluno no Amazonas é menor que R\$ 1. Amazonas atual – Política, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/custo-per-capta-do-fundeb-por-aluno-no-amazonas-e-menor-que-r-1/>; Acesso em: 03 jun. 2021.

Querari, para ministrar aulas de *Artes, Cultura e Mitologia* na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Imaculada Conceição, criada pelo Decreto Nº 24.832, de 28 de fevereiro de 2005 sendo a única escola daquela região de fronteira entre o Brasil e a Colômbia e uma das pouco mais de trinta escolas estaduais voltadas para indígenas no Amazonas. Para esta professora, que também pretende continuar ministrando as disciplinas de *Língua Estrangeira* (Espanhol) e *Língua Indígena* (Cubeo) em sua comunidade, a formação em nível superior detém um papel fundamental no âmbito da Educação Escolar Indígena na Amazônia. Em suas palavras:

*Os professores indígenas têm um papel muito importante. Eles têm que sentar, conversar sobre quais projetos educacionais estão dando certo, falar com os representantes do Movimento Indígena... Nós sempre nos reunimos para fazer as coisas acontecerem... Nós temos que falar como as coisas devem acontecer... [...] Por outro lado, nosso papel como professor indígena é trabalhar com nossa comunidade. Nosso papel como professores indígenas é também levar para nossas comunidades tudo que estamos aprendendo com o Curso e colocar em prática.*⁴⁸⁹

Os dados apresentados até o momento sugerem que os desafios da formação superior voltada para indígenas também se relacionam com as realidades vivenciadas por outros professores na Amazônia. De todo modo, cabe ressaltar que, ao situar os desafios enfrentados por Amália Cubeo, não pretendemos afirmar que Amália personifica a realidade de professores indígenas em geral, tão pouco generalizar os desafios enfrentados na Amazônia. Ao propor uma análise a partir dos caminhos de Amália, pretendemos indicar que, no âmbito do movimento educacional indígena na Amazônia, os desafios são plurais e envolvem uma diversidade de questões que vão desde os sentidos da formação de professores indígenas para a Educação Escolar Indígena, à continuidade de um processo de luta que se tornou mais evidente a partir da segunda metade do século XX, e que tal processo envolve os *movimentos de professores indígenas*, os quais enfrentam um sem número de obstáculos relacionados às dificuldades econômicas, logísticas e *interculturais*, visto que a Amazônia apresenta características particulares em relação às outras regiões do país, bem como grande diversidade de povos.

Além disso, tomando como base as reflexões sobre *cidadanização*, indicadas no segundo capítulo desta tese, observamos que, ao seguir o caminho do aperfeiçoamento

⁴⁸⁹ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

educacional, pautado na relação intercultural com o ambiente universitário, Amália Cubeo está exercendo seu direito de *cidadania*, de modo que tal *agência* se desdobra na superação das desigualdades sociais, ao tempo que lhe permite disseminar seu entendimento sobre os sentidos da *cidadania indígena* para o respeito à *diversidade étnica* e *valorização cultural* na escola. Além disso, o modo como procuramos traçar caminhos de percepção desses desafios a partir da trajetória de Amália, tem dentre seus objetivos o de evidenciar que as questões que envolvem as *iniciativas indígenas* no tempo presente são parte de um processo histórico de luta por uma formação educacional que auxilia no fortalecimento dos movimentos indígenas na região e proporciona a aquisição de conhecimentos científicos capazes de facilitar a interlocução entre os *conhecimentos tradicionais, políticos e científicos*.

Para a materialização dessas *iniciativas indígenas*, as questões de caráter logístico e econômico evidenciam apenas uma faceta das nuances que informam os desafios da Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira. O caso de Amália, em última análise, serve para demonstrar que a *letra da lei não é* suficiente para proporcionar o acesso às políticas sociais que atendam as necessidades mais elementares dos modos de vida tradicionais. Muitas lideranças educacionais enfrentam uma diversidade de obstáculos ao *acesso, permanência e sucesso* no ensino superior.

De todo modo, aproveitamos a ocasião para destacar que nossa intenção neste capítulo não é apenas evidenciar os percalços vivenciados por esta professora partindo da ideia de que ela seria uma idealização dos caminhos da formação superior para indígenas, mas indicar que, mesmo numa perspectiva micro das relações sociais, é possível tecer uma narrativa que permita estabelecer um paralelo entre os caminhos percorridos por um sem número de professores em busca de formação educacional e sobre o cotidiano da educação escolar na Amazônia. Amália, também, é um exemplo de como a formação superior assume significados políticos para os sujeitos indígenas.

Para Mariano Justino Marcos, da etnia *Xané*, autodenominação dos *Terena* do Pantanal do Mato Grosso do Sul (MS), mais conhecido como Marcos Terena, escritor e um dos principais fundadores do *Movimento Indígena Contemporâneo*, nos anos 1980, existem questões de caráter político nas relações que se estabelecem entre os *movimentos étnicos* e a *formação de professores*. Conforme este professor e Membro da *Cátedra Indígena Itinerante*, para além das *estratégias* de caráter comunitário, a formação de professores indígenas apresenta uma prática de *exercício da cidadania* que

concorre para a construção de novos valores junto à Democracia Brasileira. Nas palavras de Marcos Terena:

Ainda que não aparente, o Índio formado com capacidade intercultural e bilingue contribui também para os novos processos democráticos, pois é um ato que respeita a diversidade e os direitos fundamentais de cada grupo social. É uma contribuição ao processo de fortalecimento da democracia participativa, principalmente nas tomadas de decisões sobre políticas e estratégias que afetam a forma de vida indígena, seu patrimônio territorial e sua cultura. [...] a presença do Índio Universitário nas academias brasileiras ao longo do tempo representará, também, a transformação do Estado, gerando equidade e qualidade social, econômica e política.⁴⁹⁰

Importante observar que essa visão política que permeia a formação educacional é, historicamente, parte de um projeto formativo pensado pelos professores indígenas desde os primeiros anos daquilo que poderíamos denominar de um processo de efervescência educacional do Movimento Indígena no Brasil, especialmente originado nas associações de base dos *movimentos de professores indígenas*. O capítulo anterior, o qual abordou a questão da apropriação das escolas e associações civis pelos indígenas, nos informa sobre tais procedimentos e a forma como essas instituições têm sido apropriadas pelos grupos étnicos de modo a fortalecer a luta em defesa de direitos constitucionais. No caso da Região Norte do país, ainda em 1988, ano de promulgação da *Constituição Cidadã*, os povos do Amazonas, Roraima e Acre passaram a empreender anualmente, os Encontros de Professores Indígenas. Neles, os profissionais da educação debatiam sobre os rumos da Educação Escolar na Região Norte e os objetivos da formação para o amadurecimento de suas participações democráticas.

No *III Encontro de Professores Indígenas*, ocorrido em Manaus (AM), entre os dias 19 e 21 de julho de 1990, o qual envolveu representantes do Amazonas e de Roraima, as discussões relacionadas à formação de professores já permeavam calorosos debates. Na ocasião, o grupo de Roraima, representado por uma delegação composta por nove professores, das etnias *Wapixana, Macuxi e Yanomami*, apresentava considerações sobre os objetivos da formação de professores. Através da fala de Euclides Pereira Macuxi, professor da aldeia Limão, a referida delegação indagava:

⁴⁹⁰ Ainda para Marcos Terena, “a Universidade, ao incorporar um Índio Universitário, incorpora novos conhecimentos que requerem ações sociais e políticas mais amplas, como políticas públicas inovadoras que contemplem o direito individual de acesso a novos conhecimentos e o coletivo como o consentimento livre, prévio e informado”. Cf. TERENA, Mariano Justino Marcos. O estudante indígena no Ensino Superior. In: BERGAMACHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre-RS: Ed. UFRGS, 2013, p. 12-13.

Que tipo de formação os professores precisam? Esse é um problema seríssimo! [...] com o surgimento das escolas indígenas, temos como objetivo formar pessoas em diferentes áreas [...] São com esses objetivos que nós conversamos com as crianças: - olha, você tem que valorizar sua cultura... Mas, também, a gente tem que passar a eles conhecimentos sobre a sociedade brasileira. Se a gente pretende levar os alunos a valorizar a própria cultura, em primeiro lugar é preciso que eles adquiram uma formação pedagógica, antropológica, política, medicinal, linguística... Dentre estas, a formação política é muito importante para se conhecer sobre os interesses da sociedade.⁴⁹¹

Dessa forma, entendemos que os processos que informam a luta por uma formação adequada à atuação desses professores em sala de aula e noutros espaços, seja em nível de magistério e/ou superior, perpassa pela necessidade de formações que contemplem as discussões de caráter político que fundamentam a problematização das relações estabelecidas historicamente entre povos indígenas e o Estado brasileiro.

Além disso, é preciso observar que as demandas por uma formação de cunho político, voltadas ao aperfeiçoamento das *ações* de *cidadania*, tão presentes nas *agências indígenas* não são de modo algum resultantes das propostas apresentadas pela comunidade nacional, mas ao contrário, partem das estratégias educacionais pensadas pelos próprios professores indígenas durante a apresentação de suas demandas por uma formação que considere suas especificidades, diferenças e, especialmente, possibilite o fortalecimento das relações com a sociedade regional e nacional. Para tanto, se faz necessário desenvolver formações interculturais que possibilitem o aparato ideológico necessário à uma habilitação educacional de caráter político e institucional.

Durante o desenvolvimento do *II Fórum de Política Linguística*, realizado entre os dias 14 e 15 de setembro de 2006, no município de Autazes (AM), os professores da etnia *Mura*, integrantes da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), ao serem questionados pela equipe da UFAM sobre o que esperavam aprender em um curso de licenciatura para professores indígenas, o qual, inclusive, se constituiu no primeiro curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UFAM, através da Faculdade de Educação (FACED), dentre outras coisas, responderam o seguinte:

Espero aprender coisas que sejam de grande importância para nós, Mura, e que sejam diferentes da formação dos não-indios [...] espero aprender coisas de grande relevância e que venham aprimorar meu conhecimento enquanto cidadão de valor perante a sociedade não-

⁴⁹¹ Documento Final do III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus/AM, 19 a 21 de julho de 1990, p. 27-28.

índia. [...] Creio que irei aprender coisas diferentes que irão fortalecer meus conhecimentos (Kleber de Almeida Prado Mura).

*Desejo aprender assuntos que venham **ajudar o meu povo a entender melhor a preservação de nossa cultura e costumes**, porque só assim ficaremos mais fortes (Maria Rita Prado Corrêa Mura).*

*Espero, em um curso de Licenciatura específica, **aprender a como dar continuidade ao desenvolvimento da nossa cultura**, levando em consideração o que aprendi no Magistério Indígena, valorizando o modo de vida social e cultural do povo da aldeia. Com isso, **desenvolver alunos críticos e autônomos, que saibam se defender aonde quer que se encontrem** (Liene do Nascimento Pereira Mura).*

*[...] Espero que esse curso nos especialize como cidadãos críticos, **idealizadores de conquistas** (Alcione Batista da Silva Mura).⁴⁹²*

Com base nesses relatos e no diálogo estabelecido com a trajetória de Amália Cubeo, acreditamos ser possível perceber que a consciência da necessidade de uma formação política, claramente demandada pelas articulações do *movimento indígena organizado*, como forma de estabelecer interação com a comunidade nacional, não está de modo algum dissociada do pensamento de uma formação educacional que contemple reflexões sobre *políticas sociais, autossustentação e autodeterminação*, pois, tais pontos são importantes nas discussões que permeiam a agenda do *Movimento Indígena Contemporâneo*. Além disso, essas inflexões no âmbito educacional informam processos históricos da luta de sujeitos e coletivos étnicos pela formação de quadros habilitados para estabelecer diálogo com o *Estado*. Nas palavras de Gerssem Baniwa,

“[...] é preciso continuar fortalecendo o Movimento Indígena! Essa é a tônica da modernidade e pós-modernidade. São estruturas organizativas, o modelo dos estados-nações. Elas se constituem a base das correlações de forças e os povos indígenas precisam criar as suas forças para se relacionar nessas estruturas tão perversas de competições, disputas, conflitos e tensões. Então, os povos indígenas precisam articular forças políticas suficientes para a participação positiva nessa luta das correlações de força. E isso só será possível por meio, exatamente, da formação política. Essa formação que cria consciência é fundamental até pra manter vivo o próprio Movimento Indígena em sua agenda, sua pauta, suas estratégias. Então, não tem muito segredo, o Movimento Indígena não é pra gerar economia, não é pra gerar isso, gerar aquilo, é pra gerar direitos, gerar consciência de luta que permita garantir direitos, defesa de direitos. Como dito, é no campo da força política, no campo do poder, das relações de poder que se movem as lutas pela conquista, manutenção e reivindicação de direitos. A sociedade, hoje, é democrática, pelo

⁴⁹² Relatório do II Fórum de Política Linguística Mura do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, Autazes-AM, 14 e 15 set. 2006, p. 5-8.

*menos em termos. Assim, todos os brasileiros podem dela participar, apesar de que nem todos têm o mesmo poder de participar das tomadas de decisões.*⁴⁹³

Dessa forma, observamos que o tema da formação de professores se relaciona intrinsecamente à luta pela manutenção dos *movimentos indígenas contemporâneos* em suas lutas pela formação de quadros habilitados para a representação e atuação política em defesa de seus direitos. Tal questão tem relação direta com as demandas apresentadas pelos movimentos indígenas para a garantia de acesso à formação para o exercício da docência na educação básica e aperfeiçoamento dos conhecimentos inerentes ao ensino superior, em termos de *formação para o exercício da cidadania*.

Em 2005, o *Curso de Formação em Magistério Indígena, Pira-Yawara*, iniciava sua segunda edição. A formação foi desenvolvida em cinco regiões delimitadas por famílias linguísticas, atendendo 325 professores oriundos de diversos rios do município de São Gabriel da Cachoeira. Na época, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) havia composto e auxiliado na criação da coordenadoria multi-institucional do Magistério Indígena, a qual passou a gerir as etapas presenciais do curso ofertado entre 2005 e 2011. Durante esse período, a SEMEC passou a se reunir mensalmente com a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) e organizações não governamentais, como o Instituto Socioambiental (ISA). O objetivo desses encontros era incrementar parcerias para a consecução do projeto educacional que visava a realização de uma formação continuada para professores de ensino fundamental, formação da equipe técnica da SEMEC, dentre outras. Infelizmente, por questões orçamentárias (institucionais) tanto do município quanto do Estado, o *Magistério Indígena Pira-Yawara II* foi interrompido e retomado por várias vezes.⁴⁹⁴

Amália Cubeo foi uma das participantes do Curso e relembra esta fase de sua formação como uma pessoa satisfeita com o avanço de mais uma etapa de formação educacional e, ao mesmo tempo, reflexiva ao comparar tal experiência com os desafios presentes em sua formação em nível superior. Sobre a formação que deveriam durar

⁴⁹³ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018.

⁴⁹⁴ CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas na Educação Escolar Indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). Educação Escolar Indígena do Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira-AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 38-9.

apenas quatro anos e meio, mas que se estendeu por mais de seis anos, Amália Cubeo fez questão de lembrar os desafios vivenciados. Segundo nos relatou:

Quando fazíamos o Magistério, era o mesmo processo, a mesma viagem... A diferença era que nós éramos muitos. A gente se reunia com professores de outras comunidades e fazíamos só uma viagem... Quando retornávamos, também íamos juntos, apenas uma voadeira⁴⁹⁵... Apesar das dificuldades, todos nós nos ajudávamos... Só que agora é diferente, eu fiquei muito sozinha... É bem verdade que, naquela época, nós tivemos muita ajuda, só que demoramos muito para concluir o curso por causa dos recursos [institucionais]... Teve um ano que a gente ficou parado, não tivemos atividades, aí demorou mais um pouco... Quase que eu desisti, mas, a comunidade sempre me apoiava, diziam que eu tinha que continuar. Meu esposo também sempre me deu ânimo para continuar... É assim, professor, que é a minha vida. Um pouco complicada, com a família longe... Tudo isso porque eu entendo que a educação desempenha um papel importante, muito importante mesmo [lágrimas nos olhos...].⁴⁹⁶

Aqui, consideramos importante destacar que, pelo que sugere a trajetória de Amália Cubeo, a condição de docente indígena está relacionada a um deslocamento constante. Em primeiro lugar, um deslocamento epistemológico – a necessidade de adquirir conhecimentos que permitam a ampliação das estratégias de luta, no embate histórico que demarca a vida dos povos indígenas. Em segundo, um deslocamento espacial – o professor indígena se desloca para se formar (tanto na formação inicial quanto na formação continuada) e para atuar, muitas vezes, em outras comunidades. Disso, parecem surgir duas questões: uma de ordem subjetiva – a necessidade de atuação política, por meio da docência, exige o sacrifício de questões pessoais, como o convívio com a família, com a aldeia, com os grupos de idade e com a existência que a busca por formação tentava preservar; outra de ordem política – o magistério, a graduação e a especialização para indígenas são percebidos como espaços de luta que envolve diversos povos, de modo que ela se concretiza em qualquer comunidade e junto a qualquer povo e não, necessariamente, na localidade de origem do professor.

No caso em tela, após muitos obstáculos contornados e desafios enfrentados, nos quais se incluem a saudade de seus parentes e familiares, Amália Cubeo conseguiu uma transferência temporária para uma escola da Comunidade Balaio, nas cercanias do Distrito de Cucuí, relativamente mais próximo do perímetro urbano de São Gabriel da

⁴⁹⁵ Pequeno barco (bote) de alumínio com motor de popa.

⁴⁹⁶ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

Cachoeira.⁴⁹⁷ No entanto, mesmo após cinco anos de muito trabalho, Amália ainda enfrenta dificuldades para voltar a sua comunidade. No momento, as dificuldades se relacionam, também, ao fato de que sua competência fortaleceu o apreço da comunidade de Cucuí pela sua presença. No entanto, para esta professora do Alto Rio Negro, as memórias relativamente profundas e enraizadas acerca de suas jornadas pelo rio Uaupés se mantêm presentes, indicando que representam indícios de um projeto ainda por se materializar na Comunidade Querari e mesmo no Movimento de Professores Indígenas na Amazônia. Já para a comunidade Querari, a formação de Amália Cubeo, em Nível Superior, representa o fortalecimento de um trabalho que se aperfeiçoa na estrada ou, como nos é mais prático pronunciar, pelas *hidrografias educacionais amazônicas*.

Também é importante observar que a jornada desta e de muitos outros professores, conforme se verá mais adiante, não representa apenas um processo de aperfeiçoamento profissional que visa o benefício pessoal, já que Amália Cubeo é servidora pública concursada há mais de dez anos. Sua trajetória acadêmica expressa a luta dos povos indígenas por afirmação de direitos, por meio da adoção da Educação Escolar Indígena como estratégia para manutenção de suas comunidades e instrumentalização para a luta com a sociedade nacional e com o Estado. Nesse sentido, a comunidade desempenha um papel especial nos caminhos de Amália. Conforme mencionado por ela em várias ocasiões:

Se der tudo certo, ano que vem, eu pretendo voltar para a Comunidade [Querari], porque eles estão pedindo para eu voltar a trabalhar lá, com língua indígena. A Comunidade ajuda muito. Eles querem que eu termine o Curso para voltar pra lá. Esse que é o pensamento deles. [...] Meus pais também sempre estiveram comigo e me ajudam muito... Meu esposo, também, até agora me entende, me ajudou com os estudos dos nossos filhos.⁴⁹⁸ [...] A Comunidade sempre me apoiou, minhas irmãs sempre acreditaram... Agora, eu estou aqui na estrada, no Cucuí, no km 100. Faz três anos que eu estou pra lá. Eles [Comunidade Cucuí] querem que eu fique, mas a minha Comunidade está precisando que eu volte, precisam mesmo.⁴⁹⁹

⁴⁹⁷ Etnodocumentário registra saga de professora indígena para ir à faculdade. A Crítica. 04 jun. 2017. Disponível: https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/documentario-registra-saga-de-professora-indigena-para-ir-a-faculdade?fbclid=IwAR2ICCE2HMaaTkDhtqrY3iXYLn4UD_C0HW_kOd5XjtHe-EIEaTe4r2Yb1ns; Acesso: 03 jan. 2019.

⁴⁹⁸ O filho primogênito da professora Amália Cubeo é formado em Línguas Estrangeiras (Letras) e também é servidor lotado na Escola Indígena da Comunidade Querari. O segundo filho, atualmente, faz o Curso de Enfermagem e reside em Manaus. In. Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

⁴⁹⁹ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

Para Amália Cubeo, essa formação tem auxiliado de modo significativo na questão da linguagem escrita. Pensando em sua comunidade e no fato de não haver um professor de Línguas formado em nível superior, assim como para seu aperfeiçoamento sobre as questões que envolvem o *multilinguismo* da região⁵⁰⁰, esta professora entende que a questão da linguagem desempenha um papel fundamental na interlocução entre os diferentes tipos de conhecimentos e *saberes interculturais*. Além disso, os conhecimentos tradicionais sustentam a base de suas reflexões educacionais. Conforme indica, em diferentes momentos de sua fala:

*Os conhecimentos tradicionais detêm um grande valor. Temos que dar valor aos nossos conhecimentos e entendemos que as outras pessoas também precisam valorizar os nossos conhecimentos, respeitar os nossos conhecimentos, a nossa cultura e a nossa crença. [...] Por isso, o papel do professor indígena é trabalhar com a comunidade. Mesmo enfrentando dificuldades, devemos estar sempre pensando em nossas comunidades para poder ajudar. É preciso continuar enfrentando os desafios. Se quisermos que a nossa comunidade cresça, é melhor enfrentar os desafios.*⁵⁰¹

Cabe aqui a observação de que a questão da linguagem desempenha papel estratégico na interlocução entre sujeitos indígenas e não indígenas, visto que as relações estabelecidas entre Estado e povos indígenas tendem a ser dimensionadas pelo diálogo em Língua Portuguesa.

“Longa é a trilha, o caminho é comprido...” Esses são os caminhos de Amália Cubeo, a professora indígena de São Gabriel da Cachoeira que tomamos como base para enveredar pelos meandros da formação de professores indígenas na imensa Bacia Hidrográfica do Alto Rio Negro. Sua trajetória poderia muito bem ser adequada às diferentes e inimagináveis trilhas e caminhos pelos quais os professores do Amazonas se locomovem para alcançar os objetivos de uma formação educacional que contemple o fortalecimento e valorização de suas tradições, de suas culturas, de seus modos de vida, de suas sobrevivências, de suas existências. As memórias de Amália Cubeo foram aqui evocadas porque, no decorrer de todo este texto, nosso propósito foi demonstrar

⁵⁰⁰ Sobre a questão do multilinguismo na Amazônia, especialmente em São Gabriel da Cachoeira (AM), ler: LEONARDI, Vitor. Entre árvores e esquecimentos: História Social nos sertões do Brasil – Capítulo 15: Cultura brasileira e história da lentidão da história. Brasília-DF: Paralelo 15, p. 281-294, 1996. Para a questão das línguas na Amazônia, ler também: FREIRE, Ribamar Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro-RJ: EDUERJ, 2004; e BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “Fala boa” ao Português na Amazônia Brasileira. In: Amazônia em Cadernos: diálogos interdisciplinares. 1ª Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001, p. 1-66.

⁵⁰¹ Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

que a conformação de um processo educacional indígena, no que se incluem a Educação Básica, o Magistério e a formação em Nível Superior, fazem parte do processo histórico relacionado aos desafios da formação de professores na Amazônia e informa diferentes *iniciativas indígenas*, desencadeadas a partir da segunda metade do século XX, apontando para especificidades na criação de uma *Rede de Educação Escolar Indígena* no Amazonas pela manutenção dos movimentos indígenas contemporâneos.

Os desafios enfrentados por Amália Cubeo, conforme já indicado, não se constituem em exceção na formação de professores. Muitos outros profissionais da educação escolar, conforme se lerá nas próximas páginas, enfrentam muitos destes e outros desafios para auxiliar no fortalecimento da educação escolar e formação superior, inclusive, no interior dos próprios movimentos indígenas. Apesar das semelhanças, acreditamos que os casos que refletem a realidade da Região do Alto Rio Negro, não são sobremaneira suficientes para dar conta dos desafios específicos enfrentados por professores indígenas de outras regiões do Amazonas. Nesse sentido, seguiremos apresentando o caso dos professores que estão em formação, em nível de especialização no município de Autazes. Juntamente aos exemplos indicados nesta seção, o tópico seguinte procura indicar que, no que se refere à formação de professores e educação escolar indígena, as *etnogêneses* operam para além da questão étnica, pois aponta caminhos para o *sentido político* dessas formações educacionais. Acreditamos que os relatos e reflexões a seguir serão importantes para evidenciar os inúmeros obstáculos enfrentados por estes professores indígenas em formação superior noutras partes da Amazônia brasileira e, muito mais que isso, trazer evidências de que esses percalços apontam que a luta dos povos indígenas não se esgota no “momento”, uma vez que, alcançado o direito, prescrito na Constituição de 1988, exercê-lo, demonstrou-se, ao longo dos anos, tão difícil quanto conquistá-lo.

Caminhos da pós-graduação: outros desafios na formação de professores⁵⁰²

⁵⁰² Neste tópico, apresentaremos um conjunto de excertos selecionados entre mais de uma centena de relatos recolhidos dos professores indígenas com os quais tive contato direto, quando das ministrações de disciplinas para o Curso de Formação de Professores Indígenas do DEEI/FACED/UFAM. O levantamento do material foi desenvolvido em diferentes municípios, tais como São Gabriel da Cachoeira, Manicoré, Lábrea, Autazes, Manaquiri e na capital, Manaus. A seleção foi baseada na representatividade das falas indicadas ao longo deste texto e estabelecem relação com muitas outras não trazidas para este momento. Quando do levantamento, os professores foram questionados sobre os significados e sentidos dos movimentos indígenas, da educação escolar e da formação de professores para suas comunidades. A maior parte deste material será objeto de análises futuras. As falas destacadas aqui têm o objetivo de indicar os sentidos e desafios da formação docente para sujeitos e coletivos étnicos.

Meu nome é Wautar (“Onça”, na língua Sateré-Mawé).⁵⁰³ Tenho 44 anos e conclui o Ensino Médio em 1996, aos 23 anos. Enfrentei uma série de dificuldades. Saía de casa, na Aldeia Sahu, às 4hs da manhã e caminhava 47 quilômetros para chegar a escola. Sempre tinha hora pra sair de casa, mas, não tinha hora para chegar... Por várias vezes, a condução quebrava na estrada, então, tínhamos que caminhar... Durante a Graduação não foi diferente... Tive que me ausentar da aldeia, deixar minha esposa, meus filhos... Na Especialização, agora, não está sendo diferente... Há muitos sacrifícios para nos mantermos em sala de aula...

(Professor João da Silva Freitas Sateré-Mawé – Iranduba/AM)

[...] Vem a luta pela formação em nível superior... Esse era um dos maiores sonhos de um jovem lá da aldeia sem perspectiva de se ter uma formação dessa natureza. Sonho também de meus pais que sempre falavam que, um dia, queriam ver um filho ter uma graduação. Espera e luta para conseguir. Eu que vivi intensamente essa luta e vi os sonhos virarem realidades. Tantas vezes não dormi direito, alimentação escassa, sem lugar para dormir, sem dinheiro para comida e passagem. Porém, os apoios dos parentes foram de suma importância para que tivéssemos o êxito na luta. E hoje estou aqui, fazendo uma especialização que também não foi fácil conseguir. Idas e vindas, solicitações e muitas vezes o não. Feliz sim, mas, ao mesmo tempo em que fico triste por não ter todos os companheiros de luta juntos...

(Professor Mariomar de Souza Mura – Autazes/AM)

Assim como os vários relatos expostos pela professora indígena Amália Cubeo, juntamente a outros professores de São Gabriel da Cachoeira, a epígrafe que apresenta a fala do professor indígena João da Silva Freitas Sateré-Mawé também é elucidativa dos diferentes desafios de formação educacional vivenciados cotidianamente nas *hidrografias educacionais amazônicas*. O relato deste professor indígena, residente no município de Iranduba⁵⁰⁴ (distante de Manaus a 39 km, seguindo por via fluvial), corrobora com as afirmações que temos feito até o presente momento, especialmente, quando nos referimos aos diferentes obstáculos enfrentados pelos professores indígenas do Amazonas em busca de uma formação e aperfeiçoamento educacional que lhes permita a manutenção da luta pelo reconhecimento e valorização da *diversidade* e da *diferença* de povos existentes no Brasil. Além disso, a partir da fala de João Sateré-

⁵⁰³ De acordo com Maria de Jesus Pacheco Ribeiro, a grafia para a palavra “onça”, em língua Sateré-Mawé, seria Awyato. Cf. RIBEIRO, Maria de Jesus Pacheco. Dicionário Sateré-Mawé/Português. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim-RO, 2010, 121p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp155981.pdf>; Acesso em: 08 mar. 2019.

⁵⁰⁴ Através dos dados obtidos pelo Portal Google Maps, “Iranduba é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Manaus, no Estado do Amazonas. Situado à margem esquerda do Rio Solimões, está conectada à capital amazonense através da Ponte Jornalista Phelippe Daou. Segundo estimativas do IBGE de 2018, o município possuía 47.571 habitantes”. Cf. Iranduba. Google Maps, 2018. Disponível: <https://www.google.com/maps/place/Iranduba+-+AM,+69405-000>; Acesso: 07 mar. 2019.

Mawé, acreditamos ser possível perceber que as dificuldades enfrentadas por estes professores não são apenas parte de suas formações na atualidade. Os desafios para o aperfeiçoamento da *Rede de Educação Escolar Indígena* fazem parte de um fenômeno político no âmbito do Movimento de Professores Indígenas e concorrem, como parte de um processo histórico, para a transformação da Educação Escolar em todo o país.

Atualmente, o professor João Sateré-Mawé é um dos discentes do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, ofertado pelo DEEI/FACED/UFAM. O referido curso teve suas atividades iniciadas em janeiro de 2019, como parte das demandas apresentadas pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) à UFAM e se constitui, hoje, como um dos principais espaços de discussões relacionadas ao aperfeiçoamento educacional indígena em nível de pós-graduação no município de Autazes (localizado a uma distância fluvial de 324 km da capital, Manaus). Dentre outros espaços de formação de professores coordenados pelo DEEI/FACED/UFAM, podemos citar as turmas do Curso de Formação de Professores Indígenas (FPI) desenvolvido em parcerias com secretarias municipais de educação dos municípios de Manicoré, Lábrea, São Gabriel da Cachoeira, Benjamim Constant e da região do Médio Solimões, para os quais as atividades acadêmicas ocorrem na Fazenda Experimental (FAEXP) da UFAM, localizada na BR 174 (AM), na altura do Km 38.⁵⁰⁵

Durante as atividades de formação que inauguraram o Curso, através da Disciplina *Estado e Povos Indígenas no Brasil: da Colônia ao Estado Nacional Republicano*, ministrada por mim, quando de minha experiência no curso de Formação de Professores Indígenas, as discussões relacionadas à criação de políticas educacionais indígenas e indigenistas auxiliaram na percepção de diferentes desafios enfrentados por aqueles professores. Em uma das ocasiões dos calorosos debates que envolveram lideranças e professores indígenas de municípios como Manacapuru (a 86 km de Manaus), Iranduba (39 km), Careiro da Várzea (32 km), Novo Airão (125 km), Anamá (190 km) e Autazes (324 km) o professor indígena João Sateré-Mawé que chega a percorrer uma distância de mais ou menos 123.6 km para chegar até a sala de aula cedida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em Autazes, em meio a pouco mais de cinquenta professores indígenas, representantes de etnias como *Kokama, Tikuna, Mura, Tukano e Apurinã*, mais uma vez observou que, no Amazonas,

⁵⁰⁵ UFAM. O Curso Formação de Professores Indígenas: Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI. Faculdade de Educação (FACED/UFAM), 2020. Disponível em: https://faced.ufam.edu.br/portal/%20index.php?option=com_content&view=article&id=86&catid=42&Itemid=2; Acesso em: 05 jun. 2021.

A principal dificuldade com a Educação Escolar Indígena está no cumprimento das leis que nos amparam. Sabemos que a Educação Escolar Indígena e Bilingue deve ser diferenciada e específica para cada povo. No entanto, a nós que vivenciamos o dia a dia das escolas indígenas, não é dado o reconhecimento de nossas matrizes culturais através dos currículos educacionais, como prescreve a Constituição Federal, segundo a qual, é dado, às comunidades indígenas, o protagonismo de suas formas de ensinar e aprender.⁵⁰⁶

A fala deste professor mais uma vez apresenta as diferentes dimensões da luta pela Educação Escolar Indígena. Aqui, é importante observar que a reflexão de João Sateré-Mawé aponta para questões de caráter também jurídico-institucionais que acabam concorrendo para acentuação dos já mencionados desafios. Ademais, conforme as indicações feitas pelo professor Mariomar Moreira de Souza Mura, uma das principais lideranças indígenas em Autazes, atuando no Movimento de Professores Indígenas no Amazonas, através da OPIM, desde os anos 1990, a formação de professores em nível de magistério, graduação e especialização não pode ser pensada sem seu espaço vital que é a Escola Indígena. Para ele, assim como para muitos outros professores em formação naquele curso, a escola se constitui em importante estratégia de ampliação e fortalecimento da educação específica e diferenciada, a qual fundamenta as estratégias da Educação Escolar Indígena no Amazonas. Em suas palavras:

A escola indígena tem sido, hoje, uma das portas de discussões para que a população tenha um olhar mais crítico sobre aquilo que se quer para o futuro. Não é porque surgem as dificuldades que nós vamos desistir. Na verdade, elas servem de combustível para fortalecer a nossa luta! Para nós Mura, em minha opinião, nosso maior desafio tem sido a forma de tratamento dada pelo Estado às questões indígenas.⁵⁰⁷

Em sua fala, sempre preocupada com o protagonismo educacional indígena, ainda que indiretamente percebemos as denúncias sobre a falta de conhecimento referente à realidade educacional no município de Autazes pelas forças institucionais que representam o Estado em diferentes esferas. O professor Mariomar Mura nos

⁵⁰⁶ João da Silva Freitas Sateré-Mawé, é professor do município de Iranduba (AM). As informações aqui apresentadas foram selecionadas dentre as diversas atividades desenvolvidas ao longo da Disciplina Estado e Povos Indígenas no Brasil: da Colônia ao Estado Nacional Republicano, ministrada pelo professor formador Fernando Roque Fernandes e desenvolvida no município de Autazes como proponente curricular do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena DEEI/FACED/UFAM, iniciado no primeiro semestre de 2019.

⁵⁰⁷ Mariomar Moreira de Souza, Mura, professor e liderança indígena do município de Autazes (AM).

informa, também, sobre diversos desafios a serem superados. Para ele, apontá-los já se constitui em si no próprio desafio. Conforme seu relato:

São tantos os desafios que nós indígenas enfrentamos que fica até difícil apontar qual é o mais grave. Mas, vou me pautar em alguns mais frequentes. O primeiro é a distância das escolas indígenas da sede do município, pois a geografia de nosso Estado não é levada a sério pelos órgãos competentes da Educação, tanto em nível municipal e estadual quanto federal. Desse modo, é necessário que se tenha uma política voltada especialmente para a Amazônia, pois há de se entender que a realidade amazônica é gritante em comparação a outras regiões do país. Sem considerar essa logística, as escolas indígenas que estão distantes da sede municipal acabam sofrendo graves abandonos, acabam ficando sempre com o resto. A situação fica precária: merenda insuficiente e fora da realidade alimentar dos alunos, transporte inadequado, material didático não condizente com a realidade, espaço físico inadequado, entre outros. Além disso, está a questão da formação dos profissionais da Educação. O professor leva anos para se formar (muitos acabam desistindo), o salário não compensa o esforço profissional e, no final, cada professor é que deve cuidar de sua formação, não recebendo, muitas vezes, o devido apoio técnico e logístico necessário.⁵⁰⁸

A fala de outro professor do município de Autazes, Erlande Santana Lira Mura, acompanha as observações feitas por Mariomar Mura ao também observar as dificuldades de se estabelecer uma relação com as instituições responsáveis pelo atendimento das demandas educacionais indígenas na região, especialmente daquelas relacionadas à *especificidade* e *diferenciação* no que diz respeito às escolas não indígenas. Conforme o professor Erlande Mura,

São vários os desafios que enfrentamos para estabelecer uma relação com o Estado, especialmente no que diz respeito ao apoio do Governo. As estruturas físicas das escolas são precárias; falta apoio pedagógico para o atendimento de realidades específicas e diferenciadas de cada povo. O Governo parece não nos conhecer e acredita que todos somos iguais. Assim, acaba que é o professor que tem que dar o seu jeito para o funcionamento das escolas. Não existem estruturas adequadas para o desenvolvimento de uma boa educação. Na maioria das vezes, o Governo não atende as reivindicações das aldeias. Então, esses são os desafios: muitos governantes não reconhecem as especificidades de cada povo e nem nossos valores fazendo com que as especificidades não sejam consideradas como deveriam nas políticas educacionais voltadas para os indígenas.⁵⁰⁹

⁵⁰⁸ Mariomar Moreira de Souza, Mura, professor e liderança indígena do município de Autazes (AM).

⁵⁰⁹ Erlande Santana Lira, Mura, professor indígena do município de Autazes (AM).

Aqui, consideramos importante observar que as escolas indígenas, para além da formação de crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica, representam um espaço importante no processo de formação e aperfeiçoamento dos professores indígenas do Estado do Amazonas. Tal processo de formação, seja em nível de magistério, graduação ou especialização, considera a prática da docência como parte importante de suas formações acadêmicas *via pesquisa e prática pedagógica*.

Além disso, as falas desses professores sugerem a existência de uma articulação entre a *prática docente* e as demandas do movimento político que informam as lutas pelo atendimento das necessidades elementares das comunidades nas quais tanto as escolas, como os professores estão inseridos. Nesse sentido, acreditamos ser possível afirmar que a docência indígena representa uma condição particular, posto que ela não está definida apenas pela atuação profissional em dado espaço – a Escola – mas a uma luta política, relacionada tanto à aldeia quanto à própria existência social e política.

Em todos os níveis da formação de professores indígenas, o caráter intercultural inclui períodos denominados de *tempo comunidade*, os quais, juntamente ao *tempo universidade* constituem a base das *práticas de pesquisa e docência* desenvolvidas ao longo do Curso.⁵¹⁰ O período denominado de *tempo universidade* ocorre em caráter modular, geralmente no início, meio e fim de cada ano, quando as escolas indígenas estão em período de recesso. É o período em que as instituições responsáveis pelos cursos desenvolvem as atividades relacionadas às ementas das disciplinas, orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's), seminários, fóruns, etc.

Já o *tempo comunidade*, com base no qual se desenvolvem atividades de formação *via pesquisa e prática docente*, é aquele em que os professores, os quais em sua maioria já atuam na docência, voltam para suas comunidades ou para as comunidades onde desenvolvem suas atividades. Nesses períodos, os professores

⁵¹⁰ As noções de tempo universidade e tempo comunidade se relacionam à chamada Pedagogia da Alternância. Embora possua diferentes concepções, a Pedagogia da Alternância implica na apropriação do trabalho enquanto princípio educativo que relaciona formação educacional e prática docente. Além disso, pode ser entendida como uma prática contra-hegemônica, à medida que procura modificar os padrões educacionais que demarcam os saberes ocidentais. No que se refere ao tempo universidade e tempo comunidade, a Pedagogia da Alternância pode ser entendida enquanto uma prática política decolonial, “a qual possibilita diálogos entre as mais diversas epistemes existentes na América Latina. Em sua essência, promove novas prospectivas pluralistas de produção de saberes que, no Tempo Comunidade, têm como objetivo “integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação”. Cf. ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; NOGUEIRA, Leticia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, p. 1-30, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7178>; Acesso em: 29 set. 2022.

desenvolvem relatórios, implementam projetos educacionais e colocam em prática muitas das atividades propostas e discutidas nos períodos de formação durante o *tempo universidade*. Além disso, o *tempo comunidade* também é um momento de construção e sistematização de novos saberes, através da análise, observação e experimentação de atividades de cunho político e pedagógico que se propõem a aliar conhecimentos tradicionais e científicos através dos princípios da Educação Escolar Indígena (educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária).⁵¹¹

Desse modo, consideramos importante indicar que os processos que informam os desafios educacionais das escolas indígenas também são parte dos desafios da formação de professores, já que, conforme os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Formação, os períodos em que esses professores desenvolvem suas atividades docentes, é parte fundamental de suas formações interculturais no âmbito da pesquisa de campo, especialmente desenvolvidas nas escolas e nas comunidades. Além disso, a formação com base nessas diretrizes apresenta como um de seus objetivos a habilitação de *professores-pesquisadores* capazes de criar, programar, implementar e gerenciar projetos de caráter educacional e comunitário. Em certo sentido, os procedimentos que

⁵¹¹ O Plano de Trabalho do Projeto Pira-Yawara, da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC-AM), desenvolvido no âmbito do Ensino Médio, com formação em Magistério Indígena, ao se referir ao tempo comunidade aponta que “na metodologia de aprendizagem via pesquisa, a produção do conhecimento é mais importante do que sua reprodução. Através dela, a função dos componentes curriculares passa a ser de possibilitar a reflexão, a compreensão crítica da realidade e capacidade de atuação sobre a situação sociocultural e linguística do povo em questão”. Cf. AMAZONAS. Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus: Amazonas, 1998, p. 14. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>; Acesso em: 21 jul. 2022. Já o Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM, indica que “uma questão relevante a ser considerada é que a pesquisa no Curso de Licenciatura deverá ter como foco inicial a prática dos professores e o cotidiano das escolas indígenas no sentido da construção de novas metodologias de ensino e produção de material didático específico para o trabalho nas escolas [...]”. Cf. UFAM. Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM. Universidade Federal do Amazonas/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Faculdade de Educação. Manaus/AM, 2008, p. 29. Já o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas do DEEI/FACED/UFAM indica que “a atividade de pesquisa, entendida enquanto parte essencial do processo educativo do Curso [...] objetiva desenvolver o potencial do professor-pesquisador em diversos temas de interesse escolar e comunitário, no sentido da produção de novos conhecimentos da realidade de cada povo indígena e da construção de respostas às necessidades da vida. Por meio da pesquisa no Curso de Licenciatura, os alunos-professores indígenas poderão observar, fazer levantamento e registro do cotidiano nas escolas e nas aldeias, sistematizar e analisar as informações coletadas, interpretá-las e difundir-las entre o próprio povo e entre outros povos indígenas e não indígenas. [...] O processo de ensino e aprendizagem no Curso de Licenciatura – tendo a pesquisa como eixo norteador – possibilitará o diálogo dos saberes de cada povo indígena com os saberes das diferentes áreas do currículo, numa perspectiva interdisciplinar”. Cf. Projeto Pedagógico e Regulamentação. Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Universidade Federal do Amazonas/Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Câmara de Ensino de Graduação. Manaus/AM, 2012, p. 21.

aliam *teoria e prática* docente concorrem de alguma maneira para a aquisição de conhecimentos que auxiliam na educação voltada para a gestão e manutenção de suas associações, organizações e confederações como parte de seus processos de luta no âmbito dos movimentos indígenas contemporâneos.⁵¹²

Nesse sentido, é importante observar que as escolas indígenas, para além das atividades escolares, se constituem, de fato, em laboratórios de ensino-aprendizagem, onde professores e estudantes aprendem mutuamente. Além disso, tal *espaço* representa, em termos práticos, o ambiente fundamental do fortalecimento político, especialmente, quando cumpre seu papel basilar de *espaço* de formação das futuras lideranças do Movimento Indígena através de uma educação crítica que considere a *diversidade* e a *diferença* como elementos centrais da concepção de *cidadania plena* existente desde a gênese do *Movimento Indígena Contemporâneo*.

Esse ponto detém um caráter fundamental porque consideramos que se conecta a outras dimensões da luta pelo fortalecimento do Movimento Indígena na Amazônia. Especialmente na íntima relação que estabelece com sua proeminente ala de professores. A nosso ver, os desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena também contemplam questões de caráter *exógeno*, nos quais se incluem a dificuldade na criação de políticas públicas educacionais por parte dos governos nas três esferas administrativas, de modo que considerem as particularidades étnicas nos termos prescritos constitucionalmente. De todo modo, é importante destacar que tais reflexões não resultam apenas de uma análise externa sobre os processos que informam a atuação dos movimentos indígenas, mas resultam das próprias questões *endógenas* desenhadas por suas articulações em múltiplas escalas, especialmente locais.

Isto significa que, além dos desafios que a Educação Escolar Indígena enfrenta externamente, no que se refere à criação de políticas educacionais que procurem amenizar os desafios enfrentados, outros percalços internos também se apresentam, em alguns casos, como problemas passíveis de preocupação. O professor indígena Kléber de Almeida Prado Mura, por exemplo, observou que se faz necessária maior articulação política local e regional do Movimento Indígena no Amazonas. Em sua análise, a

⁵¹² De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, um dos objetivos específicos do Curso é “possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover, em sala de aula, o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento própria de cada povo, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades”. Cf. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. DEEI/FACED/UFAM, Manaus-AM, 2012, p. 13.

dificuldade não está na falta de articulação entre associações de base, regionais e nacionais, conforme indicado no terceiro capítulo, mas na ausência de ocupação de espaços de tomadas de decisões políticas por parte das lideranças indígenas alinhadas com as demandas étnicas. Conforme este professor Mura, de Autazes,

*Um dos principais desafios que a Educação Escolar Indígena ainda enfrenta no Amazonas é a falta de MOBILIZAÇÃO para garantir os direitos constitucionais. Ainda há poucos veículos de comunicação importantes para esta articulação/reafirmção crescer. A realização de reuniões, encontros, conferências, fóruns, passeatas e manifestações têm somado bastante, mas, ainda não é o suficiente. Uma solução seria a inclusão de indígenas nas três esferas: executivo, legislativo e judiciário. Isso seria um passo fundamental para a reivindicação de uma educação que tenha um perfil específico de Educação Escolar Indígena. Outra situação é a continuidade/aperfeiçoamento de profissionais através de cursos, capacitações, formações, entre outros. Existem inúmeros desafios, mas esses são os principais.*⁵¹³

Esta dimensão da crítica reflexiva de caráter político institucional presente na fala deste professor também representa preocupação para outras lideranças do Movimento Indígena na Amazônia. Podemos mencionar a fala do professor Gersem Baniwa, na ocasião em que concedeu uma entrevista, em 2008, aos integrantes do projeto *Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior indígena no Brasil*, o qual encerrou suas atividades em 2009 não sem importantes contribuições ao debate da formação superior para indígenas no Brasil. Naquela ocasião, o professor Gersem Baniwa observou que, em certos casos, a pauta da educação escolar indígena não era tão prioritária para o movimento político indígena “porque existem outras demandas muito mais graves para se preocupar do que a educação, como por exemplo, a questão fundiária, ainda, e a saúde”.⁵¹⁴ Apesar dessas demandas mais emergenciais,

[...] há também um sinal de que o movimento indígena pretende se ocupar mais desta pasta [educação], então acho que é preciso pensar e fortalecer outros mecanismos de articulação e de pressão para além das atuais organizações do movimento e, sobretudo, de articulações de professores. [...] Já por parte do governo, a perspectiva é óbvia. Primeiro, acho que vai ter que se restabelecer um diálogo transparente, mas ao mesmo tempo maduro com os povos indígenas. Nós estamos há dois anos com esse diálogo quebrado, inviabilizado por várias razões, e de certa maneira, é necessário pensar melhor um

⁵¹³ Kleber de Almeida Prado, Mura, professor indígena do município de Autazes (AM).

⁵¹⁴ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, ao Projeto *Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior indígena no Brasil*. Brasília (DF), 30 de setembro de 2008. Disponível em: <https://trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas>; Acesso em: 08 maio 2017.

*programa, uma política de educação escolar indígena que acho que ainda não temos no Brasil, principalmente para o Ensino Médio e para o Ensino Superior mais especificamente, seja em termos de diretrizes, mas também de políticas de financiamento, de assistência técnica e até de pessoal. [...] Agora, a formulação de uma política mais consistente depende também da capacidade de envolver nesse processo os povos indígenas.*⁵¹⁵

Através desta fala, percebemos que existe certa preocupação com a necessidade de se estreitar as articulações políticas dentro do próprio movimento indígena e deste com o Estado. Tal questão ainda gera inquietações em muitos professores na atualidade. Assim, é preciso perceber uma crítica consciente sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas e projetos voltados ao atendimento das especificidades. Além disso, a autocrítica voltada para as bases do próprio Movimento Indígena também são evidentes. Elas apontam, ainda que em situações localizadas, para procedimentos de certas lideranças e professores que de algum modo não dialogam com os interesses basilares do movimento e de suas dimensões educacionais.

Em outra ocasião, ao refletir sobre certos desafios enfrentados pelo Movimento Indígena em São Gabriel da Cachoeira, quando da eleição de representantes indígenas para ocuparem os cargos de prefeito e vice-prefeito na gestão 2009-2012 e, tomando como pauta a necessidade de articulação intercomunitária para processos relacionados ao *etnodesenvolvimento* e atividades de caráter autossustentável, o professor Gersem Baniwa observou que certas situações acabam por evidenciar fragilidades no interior do movimento e revelam a necessidade deste em “retomar sua capacidade de articulação, negociação e coordenação da luta em defesa de demandas e interesses comuns”. Conforme ainda observado pelo autor a partir de uma perspectiva histórica sobre as lutas travadas pelo movimento indígenas a partir dos anos 1970,

*Uma das possíveis razões dessa fragilidade do movimento organizado está no perfil dos atuais dirigentes do movimento, na sua grande maioria, jovens que não vivenciaram o início da formação do movimento indígena local, regional e nacional. Ou seja, não passaram pela escola fundadora do movimento indígena contemporâneo. Em função disso, não conseguem visualizar o movimento indígena na sua trajetória maior e mais longa, prendendo-se a aspectos pontuais e grupais do dia-a-dia, como são os interesses político-partidários, que me parece o centro do problema [...].*⁵¹⁶

⁵¹⁵ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, ao Projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior indígena no Brasil. Brasília (DF), 30 set. 2008. Disponível em: <https://trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas>; Acesso em: 08 maio 2017.

⁵¹⁶ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em

Apesar desta fala ter sido feita em 2011, as questões que permeiam algumas de suas reflexões, tomando como exemplo a questão política de São Gabriel da Cachoeira, ainda parece assombrar as discussões presentes no âmbito do Movimento Indígena na Amazônia. De todo modo, suas problematizações são apresentadas com o acompanhamento de possíveis estratégias para amenizar tais desafios. Em sua opinião,

É necessária uma reação firme e estratégica para garantir a continuidade progressiva da consolidação das conquistas alcançadas não somente no campo da educação, mas em todas as outras dimensões da vida. Para isso, talvez seja necessário encontrar coragem (coisa que esses povos também sempre tiveram) para fazer uma profunda avaliação da caminhada até aqui percorrida e a partir daí restabelecer novos parâmetros, novas estratégias e os novos instrumentos de luta na perspectiva dos projetos coletivos maiores, que é autonomia, para a qual o papel da escola e da educação como um todo é fundamental.⁵¹⁷

A fala do professor Gersem Baniwa, ao considerar as possibilidades de superação dos desafios enfrentados pelo Movimento Indígena não apenas em São Gabriel da Cachoeira, mas na Amazônia, reflete a consciência de que a dimensão educacional conforma uma das principais alternativas para a manutenção da luta pelo reconhecimento e valorização da *diversidade e diferença*. Sua fala também é representativa da reflexão de que é somente problematizando os desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena, apresentando soluções para tais problemas, é que se torna possível fortalecer a articulação dos *movimentos indígenas contemporâneos*. Além disso, a citação ora mencionada não está desconectada das reflexões dos demais professores indígenas. Para Luiz de Souza Matos Mura, residente em Autazes,

*[...] o principal desafio enfrentado pela Educação Escolar Indígena no Amazonas hoje é, acima de tudo seu reconhecimento. Pois, até o momento, **ela está em fase de concretização**. E isso tem sido a luta de muitos professores indígenas. Infelizmente, observamos que algumas lideranças ainda não percebem a Educação Escolar Indígena como algo positivo, entendendo-a a partir do ponto de vista dos governos, como uma forma de benefício para uns e um mercado de favorecimento para outros. E isso é um desafio que enfrentamos, pois*

Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p. 327. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJoseSantosLuciano.pdf; Acesso em: 19 mar. 2019.

⁵¹⁷ LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p. 332. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJoseSantosLuciano.pdf; Acesso em: 19 mar. 2019.

*queremos uma educação que atenda às nossas realidades, que seja diferenciada e de acordo com nossos costumes e tradições, que tenha um calendário próprio, com materiais didáticos de acordo com nossa realidade. Enfim, uma política educacional voltada para a nossa realidade. Além disso, precisamos lutar por mais autonomia nas decisões. Hoje sofremos, pois o governo acha que toda decisão tem que partir dele e que apenas ele pode tomar decisões por nós.*⁵¹⁸

A fala do professor Luiz Mura evidencia a complexidade no trato com a temática da educação escolar indígena no cotidiano das comunidades, visto que permite dimensionar a questão desde a perspectiva do movimento de professores indígenas e sugere que há mais de uma forma de conceber a educação escolar indígena dentro do movimento e entre as comunidades. Já a professora Ivete Alves de Moraes Tukano, da ilha Camanaus, no município de Novo Airão, professora que chega a percorrer uma distância fluvial de 449 km para chegar até Autazes e desenvolver suas atividades na pós-graduação, na ocasião em que foi questionada sobre os desafios, observou que

*O grande desafio enfrentado pela Educação Escolar Indígena é a ocupação de espaços de tomadas de decisão nas esferas municipal, estadual e nacional. No entanto, para alcançarmos esses espaços, temos que nos mobilizar e fazer grandes manifestos com movimento indígena. A partir daí, conseguiremos alguns recursos para potencializar o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena a partir dessas esferas, através de projetos voltados para a nossa realidade. Muitos dos nossos governantes não reconhecem que a nossa educação escolar é diferenciada e conforme a especificidade de cada povo. Temos os nossos costumes e tradições milenares que são passados de geração para geração. Assim, propomos que nossos governantes criem leis que amparem nossa educação diferenciada. Para tanto, quem tem que assumir funções e cargos para dar conta dessas questões somos nós, professores indígenas. Porque com esses recursos liberados e amparados por lei, poderemos dar continuidade na formação dos professores indígenas.*⁵¹⁹

Percebemos através destas falas que a crítica reflexiva de caráter político e educacional estabelece uma relação muito próxima com as necessidades de articulação no seio do próprio Movimento Indígena no Amazonas e as imbricadas relações que este se propõe a estabelecer com o Estado e seus governos. Aqui também observamos que um dos grandes desafios enfrentados pela Educação Escolar Indígena tem relação com a forma como as políticas educacionais têm sido tratadas pela administração pública.

Na ótica de muitos professores em formação, a diferença entre *política de governo* e *política de Estado* acaba concorrendo para a oscilação entre perdas e ganhos

⁵¹⁸ Luiz de Souza Matos, Mura, professor indígena do município de Autazes (AM).

⁵¹⁹ Ivete Alves de Moraes, Tucano, professora indígena do município de Novo Airão (AM).

para a política educacional indígena. A questão é que as *políticas de governo*, desenvolvidas através de planos de mandatos e se caracterizando como temporárias, acabam deixando os rumos da Educação Escolar Indígena nas incertezas, já que tais procedimentos não garantem a permanência de determinadas iniciativas pró-indígenas nos governos posteriores. Enquanto *política de governo*, muitos projetos que auxiliam na efetivação da Educação Escolar Indígena sofrem duras perdas quando agendas políticas integracionistas entram em cena. Desse modo, é importante observar que ao falar sobre a criação de políticas educacionais, a maioria dos professores indígenas não se referem às *políticas de governo*, mas, às *políticas de Estado*, posto que estas independem, pelo menos juridicamente, de decisões de mandatos eletivos e temporários.

Além disso, a ocupação de espaços de tomadas de decisões que impactam direta ou indiretamente nos rumos da Educação Escolar Indígena, apesar de não serem um fim em si mesmas e muitos menos o ápice da luta do Movimento Indígena, não estão de nenhum modo dissociadas das propostas de resolução dos desafios enfrentados. Ao também se manifestar sobre a questão, a professora Selma Maia da Silva Apurinã, graduada pelo Curso de Pedagogia Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)⁵²⁰, sendo também servidora pública do Estado, assessora pedagógica de escolas indígenas de Manacapuru e uma das professoras que percorrem uma distância fluvial aproximada de 410 km para chegar até Autazes, observou que o caminho é árduo na luta pela conquista de espaços de tomada de decisões e que, além disso, existem dificuldades, em alguns casos, na escolha de representação indígena para ocupar estes espaços e, de fato, colaborar com a manutenção do movimento de professores indígenas e auxiliar na resolução de suas demandas de caráter político-educacionais. Em suas palavras,

Nós, do Movimento Indígena, lutamos muito para conseguir assentos nas instituições educacionais e na saúde. Assentos como contratação de professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias. Também conquistamos assentos no Conselho Municipal de Educação

⁵²⁰ Tendo iniciado suas atividades em 2009, o Curso de Pedagogia Licenciatura Intercultural Indígena, conforme indicado por Joyce Karoline Pinto Oliveira Pontes e Artemis de Araújo Soares, “é uma resposta para a sociedade e tem como finalidade licenciar indígenas e não indígenas para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como qualificar para a gestão pedagógica em educação escolar e área afins”. Ainda conforme indicado pelos autores, até fins de 2017, a UEA havia graduado 824 indígenas desde 2009. Os cursos que mais formaram indígenas foram: Pedagogia, com 599 graduados; Administração, com 24 e Direito, com 23 formados. Cf. PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; SOARES, Artemis de Araújo. *Práxis Pedagógica Intercultural nos Cursos de Educação Superior em Manaus*. Revista Eletrônica Mutações, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 201-209, dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/4255>; Acesso em: 20 mar. 2019.

[de Manacapuru]. Por mais que já tenhamos conquistado muito com a educação escolar indígena, os principais desafios também estão relacionados à situação de alguns professores pouco empenhados na causa. Há também a questão da formação de professores através do Pirayawara, o qual, muitas vezes, demora para finalizar a formação por carência de recursos. Há, também, algumas lideranças que não se entendem com os professores de suas comunidades; escolas sem prédios adequados e outras com estruturas em péssimas condições. Há conflitos em algumas organizações indígenas por conta da inserção de um pensamento baseado em políticas partidárias. Além disso, a forte influência religiosa ocidental em algumas comunidades gera problemas na aplicação dos cinco princípios da Educação Escolar Indígena, que deve ser específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, especialmente porque muitos não entendem o significado desses princípios. Outro desafio, em certos casos, é a briga por cargos nas instituições públicas e privadas. Tudo isso, gera o enfraquecimento da organização e do Movimento Indígena, acabando por refletir negativamente no seio das aldeias e em suas escolas.⁵²¹

Corroborando com estas afirmações e problematizando o papel das lideranças no Movimento de Professores Indígenas no Amazonas, a professora Gracimare Rodrigues Filgueira Mura, que chegou a caminhar diariamente cerca de 12 km ao longo de sua formação em nível de graduação e que hoje tem dois dos quatro filhos atuando como professores e membros do Movimento Indígena Mura, em Autazes, comenta:

Observo que a Educação Escolar Indígena, no Amazonas, passa por grandes desafios. Algumas lideranças que ocupam espaços de tomadas de decisões estão deixando aumentar esses desafios. Alguns, apesar de poucos, se deixam cooptar pelo Estado, não estão olhando para a base com respeito, com amor. Alguns, só querem o cargo, querem trabalhar só, não chamam a base para consulta, não criam projetos educacionais que chamem a atenção do Estado, dando assim, motivos para o Estado se omitir das responsabilidades. Falta flexibilidade para lidar com as diferenças internas. Então, dessa forma, os desafios aumentam na base, como a falta de apoio das instâncias maiores e o apoio pedagógico nas escolas.⁵²²

Para a professora Alizeth Maia da Silva, Apurinã, também conhecida como *Moema*⁵²³, graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UEA e *Tuxaua*⁵²⁴ da Comunidade Katipiri, em Manacapuru, na altura da estrada do município de Novo Airão, distante a mais ou menos 410 km de Autazes por via fluvial,

⁵²¹ Selma Maia da Silva, Apurinã, professora indígena do município de Manacapuru (AM).

⁵²² Gracimare Rodrigues Filgueira, Mura, professora indígena do município de Autazes (AM).

⁵²³ De acordo com a professora Alizeth Apurinã, Moema, em língua Apurinã, significa pássaro encantado. Entrevista concedida por Alizeth Maia da Silva, Apurinã. Autazes, 28 de janeiro de 2019.

⁵²⁴ Tuxaua é o nome que se atribui as lideranças indígenas em determinadas comunidades.

[...] os principais desafios também se relacionam aos desinteresses individuais, de alguns poucos parentes, pela causa. Porque, mesmo sendo minoria, eles fazem falta e, com certeza, eles têm muito a contribuir. Só assim, a frase que é o lema do movimento indígena, “**Unidos somos mais forte**” prevalecerá.⁵²⁵

A partir das falas apresentadas até o momento, acreditamos ser possível refletir sobre as várias faces dos desafios da Educação Escolar Indígena na Amazônia. Os relatos desenvolvidos por professores de diferentes etnias, conectados pela formação em nível superior, apontam para um imbricado jogo de complexas relações desenvolvidas no cotidiano da formação de professores.⁵²⁶ Outros relatos, apresentados ao longo das atividades que iniciaram o Curso de Especialização em Autazes e que não foram apresentadas nesta ocasião, fomentam a certeza de que ainda há muito a ser feito para que de fato, e não apenas de direito, os grupos étnicos residentes nas longínquas hidrografias do imenso vale amazônico possam materializar seus projetos de uma educação *específica e diferenciada* que valorize a *diversidade* e a *diferença* como elementos fundamentais da concepção de *multiculturalismo* reconhecida pela Constituição Brasileira de 1988.⁵²⁷ De todo modo, certamente, há muito trabalho pela frente, porém, os movimentos políticos, iniciados nos anos 1970, avançaram bastante na luta pela conquista e manutenção de direitos.

No tópico seguinte, apresentaremos alguns elementos que permitam uma reflexão sobre a historicidade desses processos de formação e de como a apropriação da *escola*, enquanto instrumento à serviço da formação para a cidadania, apesar de dar forma à um processo que se tornou mais evidente a partir dos anos 1990, conforma as

⁵²⁵ Entrevista concedida por Alizeth Maia da Silva, Apurinã. Autazes (AM), 28 de janeiro de 2019.

⁵²⁶ Sobre os desafios da formação de professores e a luta para a efetivação da Educação Escolar Indígena, conferir os desafios enfrentados em São Gabriel da Cachoeira, através de: CABALZAR, Flora Diaz (Org.) Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

⁵²⁷ Conforme indicado por Jacques d’Adesky, “[...] A Constituição Brasileira de 1988 reconhece a dignidade universal da pessoa humana, protege e garante a liberdade e a igualdade dos cidadãos, sem considerar sexo, raça e religião. Ela leva em conta a diversidade étnica e o pluralismo cultural, embora não reconheça explicitamente essas especificidades, ainda que manifestadas na sociedade”. Nesse sentido, “as bases democráticas de uma sociedade multicultural levam exatamente à exigência e à aceitação do reconhecimento de igual valor das diferentes culturas que a compõem. O desafio que tal sociedade coloca é conseguir tornar possível a convivência de culturas ou grupos muito variados. Trata-se, portanto, de instaurar um consenso democrático que seja respeitoso em relação a essa diversidade sem tomar-se um simples encontro de interesses divergentes. Dessa forma, o multiculturalismo chega a expressar um sentido político que o coloca quase em oposição ao pluralismo cultural, na medida em que essa última noção não abarca necessariamente, como já vimos, a ideia de igualdade de valor das culturas, donde poderiam resultar políticas públicas de favorecimento às culturas menosprezadas”. Cf. D’ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Revista Afro-Ásia, Salvador, v. 19/20, n. 1, p. 165-182, 1997, p. 165 e 178. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952/13555>; Acesso em: 20 mar. 2019.

bases da criação, aperfeiçoamento e ampliação da *rede de educação escolar indígena* na Amazônia, a qual se encontra em pleno curso na atualidade e estabelecer íntima relação com a formação de professores indígenas no âmbito do Ensino Superior.

Sintetizando uma parte das questões até o momento apresentadas, evocamos o relato do professor Jerson dos Santos Ferreira Mura, o qual, já foi coordenador e gestor de escolas indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Autazes e que em 2019 ocupava a função de Diretor-Presidente da OPIM e discente do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena na Turma Autazes. Em suas palavras,

De um modo geral, a Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas vem enfrentando muitas barreiras para que, de fato e de direito, possa ser concretizada. Pois existe uma geografia muito complexa no Amazonas. Os governos parecem tentar dificultar mais ainda a efetivação da Educação Escolar Indígena e parecem acreditar que não é bom que o índio pense! Se ele pensa, ele dá trabalho, passando a reivindicar seus direitos perante os governantes. Outro entrave é quando o governo cria para si lideranças indígenas. Ou seja, coloca um índio em um órgão para cooptá-lo, para que esse indígena faça somente o que é interesse daquele governo. Quando tais lideranças ocupam esses espaços, as bases, que são nossos educandos indígenas, ficam desassistidas. Portanto, há vários desafios a serem enfrentados por nós, povos indígenas no Estado do Amazonas, em especial em Autazes, quando se diz respeito a uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada que dê qualidade ao ensino nas escolas indígenas. Sabemos que os desafios são grandes, mas, com a força de guerreiros educacionais que somos, persistiremos no modo de agir pedagogicamente; produziremos frutos pedagógicos, criando alunos críticos e reflexivos que desenvolvam um processo de educação escolar indígena Mura e de outras etnias; que contribua para a recuperação e revitalização da memória histórica de cada povo; que auxilie no fortalecimento da cultura e valorização da identidade étnica, formando alunos que reflitam sobre os aspectos socioculturais, políticos, linguísticos e históricos de seu povo, tendo como base suas tradições e costumes e que tenham, acima de tudo, uma visão cosmológica do passado e do presente para a melhoria do futuro, possibilitando aos alunos, também, a aquisição de conhecimentos das demais sociedades indígenas e não indígenas, de modo que possam compreender o mundo em que vivem, tendo suas autonomias no fazer pedagógico para que, assim, possam criar seus processos pedagógicos próprios, calendário escolar diferenciado e a construção e organização escolar, visando os interesses e necessidades das aldeias, lideranças e organizações indígenas.⁵²⁸

Nesses termos, é possível observar que as diferentes falas apresentadas pelos professores indígenas, desde São Gabriel da Cachoeira até Autazes, indicam duas

⁵²⁸ Jerson dos Santos Ferreira, Mura, é professor do município de Autazes e, na época das atividades desta pesquisa exercia a função de Diretor-Presidente da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM).

questões pontuais: se por um lado há uma dimensão que implica em grandes desafios na articulação entre a Educação Escolar Indígena, considerando a relação que estabelece com a formação de seus professores e o Estado há, do outro, o reconhecimento de que existe uma necessidade de resoluções de problemas que afligem o próprio núcleo do Movimento Indígena e que impacta de algum modo na manutenção do movimento, conforme indicado na fala do professor Jerson Mura. Tais questões são indicativas da consciência de que a resolução dos problemas enfrentados, para além das estratégias a serem implementadas de modo a estreitar as relações com os governos e as políticas educacionais resultantes de suas gestões, há o reconhecimento de que certos entraves ao fortalecimento da *Rede de Educação Escolar Indígena* também resultam de fragilidades em certas articulações internas aos *movimentos indígenas contemporâneos*.

É importante observar que, na ótica de seus professores, as alternativas para o fortalecimento da educação escolar indígena devem levar em consideração as dimensões comunitárias, multiétnicas e suas correlações com a comunidade local, regional e nacional. Nesse sentido, as falas aqui apresentadas nos parecem importantes para refletirmos sobre as questões que envolvem o cotidiano da formação de professores na Amazônia, a partir de uma análise que tomou como exemplo os desafios enfrentados em São Gabriel da Cacheira e Autazes. A nosso ver, questões de caráter logístico, econômico, político, social e educacional dimensionam as reflexões que pautam a presente tese no sentido de apresentar considerações que informam o modo como um sem número de professores enfrenta variadas dificuldades individuais e coletivas na intenção de ampliar os laços e fortalecer a luta política por uma rede de educação escolar pautada nos termos da *diferença, diversidade e interculturalidade*.

Conforme indicado pelos diferentes relatos aqui apresentados existe uma consciência política que pauta a luta pela formação e aperfeiçoamento docente que se relaciona às demandas basilares dos movimentos empreendidos pelos professores indígenas e que dialoga especialmente com a pauta da educação por entendê-la como importante ferramenta na luta pela criação de políticas sociais com base nos direitos étnicos reconhecidos constitucionalmente. Cabe enfatizar que tal reconhecimento jurídico é um desdobramento das *etnogêneses* que tomaram forma nos anos 1970. Assim como a ampliação da *rede de educação escolar indígena* resulta da *apropriação* da instituição escolar, pelos indígenas, de modo a ser utilizada como um instrumento à serviço da *formação para o exercício da cidadania*.

Dessa forma, podemos considerar que o *protagonismo educacional indígena*, indicado nas páginas anteriores, evidencia processos de *emergências sociais e políticas* de grupos tradicionalmente considerados subalternos que, à medida que adquirem autonomia política e social, se utilizam e consomem as instituições da comunidade não indígena em benefício próprio e de suas coletividades. O tópico seguinte apresenta algumas *iniciativas em pleno curso*, na Amazônia, para a efetivação da educação escolar indígena, partindo de *estratégias* criadas pelos professores de São Gabriel da Cachoeira.

Algumas alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena

Entre os dias 15 e 16 de janeiro de 2018, cerca de cem professores indígenas do Alto Rio Negro, representantes de etnias como *Tukano, Baniwa, Tariano, Baré, Karapanã, Kubeo, Wanano, Arapasso, Dessana, Tuyuka, Pira-Tapuia, Bará, Munduruku, Werekena e Miriti-Tapuia* desenvolveram, como parte das atividades do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, Turma São Gabriel da Cachoeira, ofertado pelo DEEI/FACED/UFAM, o *I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira*. Durante dois dias, a Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna foi palco de intensos debates relacionados às demandas dos professores da região por uma educação de qualidade que atenda às especificidades dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

A programação do evento contou com um grupo de palestras desenvolvidas por lideranças indígenas como Alva Rosa Lana Vieira Tukano, Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena da Diretoria de Políticas para Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão da SEDUC/AM, a qual ministrou a palestra intitulada *Movimentos Indígenas na atualidade*,⁵²⁹ o professor Edson Baré, do Departamento de

⁵²⁹ A professora Alva Rosa Tukano atuou, entre 2005 e 2015, em várias funções na Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) da SEDUC/AM. Possui graduação em Matemática (2002-2005) e Especialização em Ensino de Matemática (2007-2008), ambos pela UFAM; Mestrado Profissional em Educação (2015-2017) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), estando em fase de doutoramento em Educação, pela UFAM, desde 2018. Entre os anos 2001 e 2004, cumpriu mandato como vereadora do município de São Gabriel da Cachoeira, onde apresentou propostas que incluem a aprovação do Projeto de Lei Nº 145, que cooficializou, junto ao Português, as línguas indígenas Baniwa, Tukano e Nheengatú no município. Um dos objetivos do projeto foi possibilitar o uso das línguas indígenas nas instituições de ensino e a contratação de pessoas bilíngue/multilíngue nos estabelecimentos públicos do município. Cf. VIEIRA, Alva Rosa Lana. Território Etnoeducacional Rio Negro: significações de uma política pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. 139p. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/territorio-etnoeducacional-rio-negro-significacoes-de-uma-politica-publica/>; Acesso em: 20 mar. 2019.

Educação da FOIRN, que apresentou a palestra *Território Etnoeducacional Rio Negro: avaliação, avanços e perspectivas*; e a professora Sidneia Fontes Miguel Pira-Tapuia, a qual apresentou a palestra intitulada *A luta pela política de Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira pela COPIARN* (Coordenação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro). Além dessas lideranças, representantes da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e da UFAM apresentaram questões relacionadas à problematização dos rumos do Movimento Indígena e suas questões político-educacionais no Amazonas. Não por acaso, o evento tornou-se rapidamente um *espaço* de interação e trocas de saberes educacionais interculturais entre os presentes.

Como resultado desse encontro, foram desenvolvidos dois documentos, assinados pelos participantes e que se encaminham para duas direções. O primeiro está voltado para a apresentação de demandas destes professores frente ao Estado, indicando as principais dificuldades enfrentadas por docentes e discentes indígenas no Amazonas. Já o segundo indica alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena a partir de possíveis iniciativas a serem desenvolvidas pelos próprios professores e lideranças tradicionais e políticas. Desse modo, devido à necessidade de reformulações nas políticas educacionais voltadas aos povos indígenas do Amazonas e a ampliação dos investimentos financeiros nessa modalidade de ensino, consideramos oportuno apresentar o conjunto de demandas que resultaram nestes dois documentos que, de modo direto, fundamentam as reflexões apresentadas até o momento. Ou seja, a formação de professores indígenas dialoga com os sentidos políticos dos movimentos indígenas contemporâneos, se constituindo em estratégia basilar das articulações da luta voltada para a valorização e manutenção da diversidade étnicas existente em nosso país.

O documento, intitulado *Demandas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro*, composto por vinte e sete solicitações, enviado aos órgãos governamentais e às organizações indígenas locais e regionais, bem como às escolas indígenas apresenta os principais desafios da educação escolar indígena na ótica daqueles professores. São elas:

1. *Auxílio na valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas através da contratação de Formadores Indígenas com Notório Saber sobre as tradições culturais dos grupos étnicos relacionados ao quadro de alunos de cada escola indígena;*
2. *Valorização dos Professores que atuam nas escolas indígenas, através do financiamento de projetos relacionados à formação continuada e em linguística;*
3. *Considerar o Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena como um dos pré-requisitos para a nomeação de gestores das Escolas Indígenas;*

4. Criar Políticas Educacionais que possibilitem, a nível municipal, a formação contínua de docentes, de modo a fortalecer o processo de implementação da Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira;
5. Auxiliar no fortalecimento da Educação Escolar Indígena através de parcerias com a área da Saúde para que se possa desenvolver disciplinas que auxiliem na formação voltada ao saneamento básico, saúde pessoal e coletiva;
6. Ampliar as parcerias entre a Universidade Federal do Amazonas, o Governo do Estado e do Município de modo a acelerar o processo de criação de um Campi em São Gabriel da Cachoeira, possibilitando a formação continuada para os professores indígenas e não indígenas;
7. Criação de uma Secretaria de Educação Escolar Indígena no município;
8. Auxílio da Secretaria de Educação e das Associações e Organizações Indígenas no financiamento de eventos de caráter científico voltados para a Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira;
9. Suporte técnico e financeiro na criação de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas;
10. Construção de um local específico para a formação de professores indígenas;
11. Reforma da casa dos professores formadores;
12. Assessoria pedagógica na criação dos Projetos Politico-Pedagógicos das Escolas;
13. Criação de Projetos para auxiliar na difusão dos processos que conformam a Educação Escolar Indígena nas aldeias, através de palestras e oficinas, considerando públicos como pais, alunos e a comunidade em geral, possibilitando a conscientização coletiva sobre os rumos da Educação em São Gabriel da Cachoeira;
14. Ampliação da oferta de vagas em cursos em nível de especialização e criação de cursos de mestrado e doutorado para atender as demandas dos professores indígenas por uma formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;
15. Programas de apoio à elaboração de projetos e desenvolvimento de pesquisas relacionadas à Educação Escolar Indígena e autossustentabilidade;
16. Criação de uma legislação municipal que reconheça a categoria de Professores e Escolas Indígenas;
17. Auxílio na criação de Programas Educacionais relacionados ao Transporte Escolar de estudantes e professores indígenas;
18. Criação de um curso de linguística em São Gabriel da Cachoeira;
19. Participação mais efetiva das organizações e associações indígenas e das instituições governamentais nos eventos promovidos pelos Professores Indígenas;
20. Suporte tecnológico para as escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira;
21. Regulamentação da Matriz Curricular Intercultural para Escolas Indígenas no Sistema Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira;
22. Colocar em prática as pactuações feitas nos Encontros Educacionais e atender as demandas dos Territórios Etnoeducacionais;
23. Auxílio financeiro para a manutenção dos nossos Cursos de Especialização;

24. Apoio financeiro para fortalecer o funcionamento tecnológico nas Escolas Indígenas;
25. Mais recursos para a compra de material de expediente para as escolas indígenas;
26. Assessoria pedagógica mais presente no cotidiano das escolas indígenas;
27. Criação de programas de fomento voltados a projetos educacionais indígenas.⁵³⁰

Com base na apresentação dessas demandas, nos parece possível refletir sobre como determinados espaços de interação entre professores e lideranças indígenas em formação acabam concorrendo para a discussão e criação de estratégias necessárias à luta pela reivindicação de demandas fundamentais relacionadas à qualidade da Educação Escolar Indígena perante o Estado. Essa forma de *protagonismo educacional indígena* lembra os primeiros eventos regionais de professores indígenas da Amazônia, iniciados em 1988, quando representantes de diferentes grupos étnicos se reuniam anualmente para debater sobre os desafios da Educação Escolar Indígena e propor alternativas para o fortalecimento educacional entre seus povos.

No *I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima*, ocorrido em Manaus (AM), entre os dias 15 de 18 de outubro de 1988, representantes dos povos *Ticuna, Sateré-Mawé, Kichwa (do rio Napo, no Peru), Makuxi, Wapixana, Kokama, Marubo, Kambeba, Mayoruna, Baniwa, Dessano, Pira-Tapuia e Munduruku*, se reuniram para definir os rumos da Educação Escolar em seus próprios termos. Ao serem questionados sobre “*Quais os passos que precisamos dar para conseguir a escola que queremos*”, os participantes chegaram à conclusão de que: 1. Era preciso organizar os professores bilíngues; 2. Elaborar currículos próprios, que incluíssem os aspectos culturais de seus povos na educação ofertada em suas escolas; 3. Planejamento sobre como desenvolver os trabalhos; 4. Produção de material didático específico; 5. Valorizar os conhecimentos tradicionais das comunidades através da integração dos sábios e velhos da comunidade na formação dos alunos; 6. Criar estratégias para amparar financeiramente os professores que não tem salário; 7. Conscientização e organização dos professores indígenas; 8. Integração entre os professores, a comunidade e a escola; 9. Formação continuada de professores; e 10. Valorização das culturas

⁵³⁰ I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena de São Gabriel da Cachoeira, de 15 a 16 de janeiro de 2018. Documento I - Demandas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira, 16 jan. 2018.

indígenas através da educação escolar.⁵³¹ Dessa forma, observamos que as discussões que permeiam a educação escolar hoje, apresentam uma dimensão histórica que se relaciona às primeiras articulações de professores pela criação de estratégias educacionais, tais como aquelas informadas nos capítulos II e III desta tese.

Já o segundo documento elaborado pelos professores indígenas de São Gabriel da Cachoeira, no evento de 2018, intitulado *Alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira*, indica estratégias para que professores e gestores das escolas indígenas, bem como seus comunitários possam auxiliar no processo de *efetivação da educação escolar indígena* na região. Apesar de o documento se direcionar aos professores do Alto Rio Negro, consideramos que as estratégias apresentadas também podem ser replicadas em outros cotidianos educacionais. A seguir, as vinte e cinco proposições apresentadas por esses professores naquele seminário:

1. *É preciso investir na finalização dos Projetos Político-Pedagógicos de nossas escolas;*
2. *Nossas comunidades precisam ser conscientizadas sobre a importância da Educação Escolar Indígena para nossas crianças e nossos jovens. Para tanto, é necessário que desenvolvamos oficinas e palestras em caráter comunitário, onde a comunidade possa participar independentemente do nível de escolaridade de cada um;*
3. *Precisamos olhar a natureza como fonte inspiradora e produtora de matéria-prima necessária para a efetivação de nossas práticas pedagógicas;*
4. *Precisamos nos dispor completamente à nossa ótica educacional, sem medo de errar. Os erros nos permitem a experiência e, com ela, nos tornamos mais fortes;*
5. *Os conhecimentos que circulam em nossas salas de aula devem sempre estabelecer uma relação com nossa realidade prática. Os conhecimentos da sala de aula devem ter sentidos práticos para nossas crianças, jovens e adultos;*
6. *É preciso valorizar o conhecimento dos sábios em nossas práticas escolares. Para tanto, a sala de aula deve se transformar em um ambiente de interação entre os conhecimentos de nossos sábios e os científicos;*
7. *É preciso formar politicamente, de modo que nossos estudantes compreendam a importância da manutenção dos movimentos indígenas na sociedade brasileira;*
8. *Todos nós, Professores Indígenas, precisamos conhecer as leis educacionais que dimensionam os rumos da Educação Escolar Indígena;*
9. *Criar alternativas para a produção de material didático específico para nossas escolas;*
10. *Precisamos desenvolver e participar de eventos relacionados à Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira;*

⁵³¹ I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. De 15 à 18 de Outubro, Manaus-AM, 1988, p. 31-34.

11. *Precisamos valorizar nossos acontecimentos, nossas datas comemorativas, nossos calendários, nossas danças, nossas línguas, nossas expressões artísticas;*
12. *Precisamos potencializar a Educação Escolar Indígena Bilíngue;*
13. *Precisamos criar uma consciência política em nossos estudantes;*
14. *Precisamos desempenhar o papel de conscientizadores de nossa comunidade acerca de nossos direitos e responsabilidades em benefício das mobilizações sociais;*
15. *Precisamos estar atentos para não substituir a educação indígena pela Educação Escolar Indígena. Precisamos levar nossa educação indígena para nossas escolas;*
16. *Precisamos investir estudos e pesquisas na compreensão dos conceitos relacionados à educação escolar indígena;*
17. *Precisamos mostrar, na prática, como acontece a educação escolar indígena, onde a realidade do estudante seja envolvida dentro da sala de aula de modo que aconteça a interdisciplinaridade, envolvendo a Interculturalidade;*
18. *É preciso desenvolver atividades que levem à valorização étnica;*
19. *É preciso que realizemos encontros interdisciplinares com os professores componentes do quadro de nossas escolas de modo a possibilitar a aproximação de temáticas relacionadas às diferentes áreas de conhecimento, inclusive étnicas;*
20. *Precisamos estimular os pais e responsáveis por nossos estudantes a participar de assembleias, palestras, dentre outros eventos culturais indígenas nas escolas;*
21. *Precisamos estreitar as relações entre nossas escolas e nossas comunidades;*
22. *Precisamos sistematizar nossas grafias indígenas através do ensino em nossas escolas;*
23. *Precisamos estabelecer intercâmbios entre nossas escolas e as de outras etnias;*
24. *Desenvolver eventos onde nossos estudantes possam apresentar trabalhos que valorizem os conhecimentos cotidianos de nossas comunidades como a caça, a pesca, as danças, pinturas e as artes;*
25. *Precisamos manter firme o propósito de desenvolver uma educação escolar indígena específica, diferenciada e que atenda às necessidades de nossas comunidades.*⁵³²

Enfim, as alternativas apresentadas por diferentes professores indígenas do Amazonas nos informam sobre o modo como refletem sobre suas realidades e vivenciam os desafios, contornando as dificuldades e criando estratégias para a resolução dos problemas que vão surgindo ao longo da jornada. Desde São Gabriel da Cachoeira até Autazes, as falas indicam uma consciência educacional e política que perpassa pela articulação entre diferentes frentes do Movimento Educacional Indígena na Amazônia. Com base nos relatos apresentados, acreditamos ser possível perceber que, independente da região, a consciência da necessidade de manutenção da luta pela

⁵³² I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena de São Gabriel da Cachoeira, de 15 a 16 de janeiro de 2018. Documento II - Alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena em São Gabriel Da Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira, 16 jan. 2018.

educação escolar conforma a base de um projeto de *cidadania* que envolve um sem número de protagonistas. Dentre eles, lideranças tradicionais e políticas, professores, comunitários, crianças, jovens e adultos, todos estão direta ou indiretamente envolvidos na *Rede de Educação Escolar Indígena na Amazônia* e constituem a base de um fenômeno educacional em pleno curso na atualidade que informa a luta por direitos sociais, nos quais se incluem uma educação escolar que contemple e valorize suas especificidades sócio-históricas.

Considerações pontuais sobre o protagonismo educacional indígena

Neste capítulo, nossa intenção foi enveredar pelos meandros do *Movimento Educacional Indígena Contemporâneo* entendendo a questão educacional, no que se incluem a formação de professores, como parte importante das articulações do Movimento Indígena na Amazônia. Pois, nas últimas décadas, temos percebido um protagonismo cada vez mais evidente dos professores indígenas, os quais, aliados aos objetivos básicos do *Movimento Indígena Organizado* por questões relacionadas à terra, saúde, cultura e autodeterminação, têm identificado na dimensão educacional o caminho possível para a manutenção da luta em defesa dos direitos mais elementares dos modos de vida de populações inteiras residentes na Bacia Amazônica.

Por meio dele, também procuramos evidenciar os desafios da Educação Escolar Indígena e sua relação com o Movimento de Professores Indígenas na atualidade. Procuramos enfatizar o tempo presente, ao indicar que as questões que são tratadas ao longo da narrativa são do nosso tempo e afetam a vida de pessoas hoje. Além disso, consideramos oportuno arrolar as principais questões em discussão: a articulação do movimento de professores indígenas, através dos processos de formação e aperfeiçoamento, suas pautas e como nelas surge a questão da *política indígena*; as tensões presentes no movimento, tanto no que se refere à relação com o Estado e com os não indígenas quanto no que tange à relação dentro do próprio movimento, tendo em vista as diversas etnias e os diversos interesses em disputa. Em função dos desafios e dessas diferenças em relação aos rumos da educação escolar indígena, apresentamos interpretações que permitam ao leitor considerar os povos indígenas não apenas como agentes históricos, protagonistas dos processos nos quais estão inseridos, mas como sujeitos de interesses distintos que promovem dissensões, conflitos e tensões dentro das comunidades e do movimento político na luta pelo exercício da *cidadania plena*.

Desse modo, entendemos que a dimensão educacional indígena, nos últimos anos, tem apresentado características específicas que nos permitem considerar que, hoje, pelo menos na Amazônia, a Educação Escolar têm se constituído em *estratégia* fundamental na manutenção do próprio Movimento Indígena na Região Norte. Conforme indicado nos capítulos anteriores, os processos históricos relacionados ao fortalecimento da luta pelo reconhecimento das especificidades étnicas, tendo como desdobramento a ampliação de projetos educacionais que visam a valorização da *diversidade* de povos existentes no Brasil, se deparam com uma série de desafios para a efetivação do que denominados de uma *rede de educação escolar indígena*. Portanto, trilhar pelos caminhos de Amália Cubeo se constitui, inicialmente, nas bases que nos informam sobre os grandes desafios para a consolidação de um processo em curso na atualidade, mas, iniciado ainda na segunda metade do século XX, quando um Estado com características autoritárias, assimilacionistas e exterminacionistas ameaçou definitivamente a autonomia de sujeitos e coletivos étnicos em todo o país, os quais demandaram frente ao Estado e à sociedade brasileira o direito de serem consultados sobre qualquer política que os tivessem como objeto, de modo que fossem os principais responsáveis por deliberar sobre quaisquer iniciativas que interfiram em seus destinos.

O acesso ao ensino superior, tem se constituído como reivindicação estratégica dos Movimentos Indígenas no Brasil. Tal processo resulta da consciência de que este nível de ensino é indispensável para a legitimação do protagonismo indígena contemporâneo. Para além do usufruto de uma conquista, o foco no ensino superior decorre da ampliação da pauta de reivindicações de muitos povos na luta pela garantia de direitos. As demandas pelo acesso às universidades e a procura por cursos estratégicos, como Direito, Licenciaturas, Antropologia, Medicina, Gestão Territorial, dentre outros, são indicativos desses movimentos. Os povos indígenas têm historicamente reelaborado suas *práticas de sobrevivência* e demonstrado para os demais constituintes da sociedade brasileira que são capazes de se posicionar politicamente na defesa de seus interesses, de seus direitos. Certamente, tenhamos muito mais a aprender com eles do que imaginamos. Como dizem os *Yanomami*, “existem muitos caminhos, os mais velhos conhecem todos os caminhos e nós aprendemos com eles a encontrar o melhor caminho”.⁵³³

⁵³³ MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetória. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, p. 217-226, 2006, p. 112.

CONCLUSÃO

Conforme foi possível verificar ao longo desta análise, os povos indígenas não foram receptores passivos das políticas indigenistas gestadas pelo Estado brasileiro, na segunda metade do século XX. Ao contrário, foram sujeitos ativos no processo de luta por direitos, mesmo quando o contexto de crise política e social que caracterizou o Regime Civil-Militar no Brasil, avançou sobre o *futuro da questão indígena* através de tentativas de *emancipação compulsória* que punham em risco a dignidade de diversos povos, bem como seus direitos históricos de viverem suas *diversidades e diferenças*.

Apesar de inúmeras estratégias criadas pelos governos militares com o intuito de invisibilizar os povos indígenas e negar-lhes o direito à dignidade, *lideranças políticas e coletivos étnicos* não apenas *resistiram*, mas *agiram* em defesa de seus ideais e pelo direito de serem senhores de seus próprios destinos, defendendo que deveriam ser consultados sobre qualquer assunto que lhes dissessem respeito. Também defenderam que lhes fossem garantidos o acesso à terra, saúde e educação em seus próprios termos.

Ao propor uma análise que fosse dimensionada por uma abordagem que privilegia o *político*, a *opinião pública* e as *agências indígenas*, procuramos destacar no primeiro capítulo o modo como diferentes sujeitos e coletivos se posicionaram na luta por direitos e criaram estratégias que auxiliaram na defesa de suas tradições, mesmo diante de um contexto de pouca sensibilidade junto às causas indígenas no Brasil. Dessa forma, a dimensão política, especialmente evidenciada nos dois primeiros capítulos é elucidativa das diferentes frentes criadas pelos *movimentos indígenas contemporâneos* que elevaram suas reivindicações ao ambiente político, jurídico e midiático, aproveitando-se das brechas criadas pelo *Estatuto do Índio*, de 1973⁵³⁴, para declarar à comunidade nacional que não tinham qualquer interesse em negar suas *etnicidades*.

Além disso, a análise nos informa sobre as iniciativas em direção à criação de *políticas educacionais* que privilegiassem as tradições e os conhecimentos históricos desses povos, questão que se tornou mais evidentes a partir dos anos 1980, quando associações, especialmente de mulheres, professores e professoras indígenas apresentaram à comunidade nacional seus projetos de *educação escolar específica e diferenciada* como desdobramento de um conjunto de contribuições resultantes de

⁵³⁴ BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1973. Brasília-DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm; Acesso em: 17 mar. 2022.

assembleias que reuniram diferentes povos em âmbito local, regional e nacional.⁵³⁵ Diante disso, as escolas passaram a ser consideradas como *espaço* de formação de *lideranças políticas* para a luta pela defesa e exercício da *cidadania plena*.⁵³⁶

Devido às suas evidentes *agências*, os povos indígenas passaram a ser reconhecidos enquanto criadores de importantes estratégias para o fortalecimento de seus processos de luta pela *autodeterminação* ao se utilizarem da instituição escolar e de processos educacionais pautados em seus conhecimentos tradicionais, estabelecendo relações com os conhecimentos científicos. Tais iniciativas se tornaram mais evidentes nas primeiras décadas do século XXI, quando uma cifra crescente de sujeitos indígenas passou a acessar o ensino superior na busca por uma formação que lhes auxiliasse na reivindicação e mesmo resolução de seus problemas mais elementares.⁵³⁷ Tal acesso se constitui como desdobramento de suas ações coletivas, através de organizações e associações indígenas e pró-indígenas, as quais passaram a dimensionar as políticas indigenistas auxiliando no processo de *cidadanização* que foi tomando forma à medida que os movimentos sociais, em especial os movimentos étnicos, passaram a disseminar junto à sociedade brasileira que *políticas sociais* eram responsabilidade do *Estado*, sendo o *cidadão* o principal sujeito de interesse na criação de *políticas públicas*.

Também foi possível verificar que sujeitos e coletivos étnicos, foram protagonistas de uma série de manifestações de caráter político que concorreram para a problematização do lugar que ocupavam na sociedade brasileira. Suas ações foram igualmente importantes para a modificação do lugar a eles reservado nas pesquisas acadêmicas. Elas também auxiliaram a repensar a educação escolar brasileira até então pautada majoritariamente nos moldes *nacionalistas* e *integracionistas*. No caso da Amazônia brasileira, conforme indicado no terceiro e quarto capítulos, a criação de uma *rede de educação escolar indígena* evidencia a diversidade de estratégias criadas.

⁵³⁵ BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas: o advento do movimento indígena no Brasil. OPSIS, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opis/article/view/9553/8474#.Wia28VWnF0w>; Acesso em: 05 dez. 2017.

⁵³⁶ FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos à uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. Estudos Históricos, v. 31, n. 63, Rio de Janeiro, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/cdt6PLVVgWPMnvGRxNjvMg/?lang=pt#>; Acesso em: 25 set. 2022.

⁵³⁷ Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, realizada em Manaus (AM), nas dependências do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 30 de agosto de 2018. A transcrição completa da entrevista se encontra no Apêndice II desta tese sob o título Movimento de professores indígenas e educação para a cidadania: entrevista com o professor Gersem José Dos Santos Luciano, Baniwa.

Conforme indicado no primeiro capítulo, a partir dos anos 1970, muitas lideranças indígenas deram forma ao processo que poderíamos denominar de *emergências políticas*. Fenômeno a partir do qual, sujeitos e coletivos étnicos passaram a se mobilizar através da interlocução entre povos indígenas e grupos não indígenas com o intuito de criar alternativas que visassem a alteração do modo como estes eram vistos e entendidos jurídica e politicamente. A consequência foi a apresentação de elementos que evidenciaram suas habilidades em defenderem seus interesses enquanto coletividades no âmbito da comunidade brasileira.

Naquele período, os projetos desenvolvimentistas empreendidos com o consentimento do Estado esbarravam nos inúmeros conflitos com as populações indígenas estabelecidas por todas as partes do país. Massacres eram cometidos, fome e miséria assolavam comunidades inteiras que eram expulsas de suas terras, muitas vezes, com o consentimento dos servidores lotados nos órgão responsável pela fiscalização e defesa de seus direitos. A charge de Henfil, intitulada “*Ame-o ou emancipe-o*” caracterizava a discussão e os limites do debate em torno do *Estatuto do Índio* durante as décadas de 1970 e 1980. *Tutelados*, segundo o que estabelecia a legislação, esses povos estariam sujeitos a um conjunto de medidas que buscavam “protegê-los” em função do discurso da *incapacidade indígena*. As iniciativas tomadas por esses povos, contradizia as representações subjacentes. Através de suas *ações*, se mostraram habilidosos na articulação política em nível local, regional, nacional e internacional. Dessa forma, foram incisivamente contrários ao *Projeto da Falsa Emancipação*.⁵³⁸

Nesse sentido, a discussão evidenciou como entre *integração e emancipação*, os povos indígenas brasileiros traçaram os caminhos da *interação*. Decidiram que o melhor caminho para a manutenção de seus modos de vida e o respeito às suas diferenças se daria a partir da apropriação de mecanismos exógenos às suas realidades, o que lhe permitiria interagir com os não indígenas em menor nível de desigualdade. A constitucionalização de direitos, em 1988, resulta de suas mobilizações em diferentes escalas e se constitui enquanto reconhecimento da *cidadania plena* aos indígenas, fomentando as bases para o processo de *emergência social* dos grupos étnicos.

⁵³⁸ FERNANDES, Fernando Roque; COELHO, Mauro Cezar. Integração e emancipação: apontamentos para uma reflexão sobre o protagonismo indígena nos anos 70 e 80. In II Seminário Internacional América Latina: políticas e conflitos contemporâneos, nº 09, 2017, Belém. Anais do II SIALAT, 2018, p. 4591-4604. Disponível em: <https://sialat2020.com.br/index.php/anais-sialat-2017/>; Acesso: 29 abr. 2021.

Vale aqui a observação de que, nos termos das *etnogêneses*⁵³⁹ enquanto processos de *emergências*, o que ocorreu no Brasil foi que as *agências* que tomaram forma nos anos 1970 concorreram para os processos de *emergências políticas* de certos povos indígenas. Tais emergências possibilitaram o reconhecimento constitucional da diversidade e diferença de povos existentes no Brasil. Ou seja, elevaram ao *status de cidadania plena e igualdade jurídica* todos os povos indígenas, incluindo aqueles que não participaram ativamente da luta pela *cidadanização*. Em síntese, o que ocorreu inicialmente no Brasil foram fenômenos de *emergências políticas* de alguns grupos que resultou na *emergência social* de todos os outros, através da constitucionalização. Tais *emergências* tomaram forma no momento em que certas lideranças políticas articularam diferentes povos, através de assembleias, emergindo no cenário político e midiático para disseminar representações positivas sobre o *futuro da questão indígena*.

Ao reconhecer os povos indígenas em suas diversidades e diferenças, bem como a igualdade de direitos, a Constituição amparou juridicamente a *emergência social* de todos os grupos étnicos existentes no país.⁵⁴⁰ Dessa forma, a *emergência política* pode ser entendida enquanto um conjunto de iniciativas no âmbito social que criaram as bases para o reconhecimento constitucional da *diversidade e diferença* de povos no Brasil. As *emergências políticas e sociais* de povos indígenas na segunda metade do século XX refletem, em termos históricos, o fracasso de qualquer tentativa de invisibilização, assimilação e extermínio impetrados em direção aos povos indígenas no decorrer das relações de contato ocorridas na história do país desde a colônia até os dias atuais.⁵⁴¹

Com base nas análises desenvolvidas, indicamos pelo menos quatro das principais consequências das articulações dos movimentos indígenas no Brasil da segunda metade do século XX: 1. Constitucionalização dos direitos indígenas nos anos 1988 como desdobramento das articulações do movimento indígena em âmbito nacional, especialmente no contexto da Assembleia Constituinte; 2. Novas reflexões

⁵³⁹ BARTOLOMÉ, Miguel Roberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sérgio Paulo Benevides. Mana: Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 12, ed. 1; pp. 39-68, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100002&script=sci_arttext&tlng=pt; Acesso em: 04 jul. 2017.

⁵⁴⁰ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília-DF: Diário Oficial União, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm; Acesso em: 15 abr. 2021.

⁵⁴¹ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é.”. Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro Povos Indígenas no Brasil. 2001/2005. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%AD_ndio.pdf; Acesso em: 04 jul. 2017.

acerca da relação entre políticas sociais e cidadania no Brasil, passando a considera as políticas sociais como um direito de cidadania e uma responsabilidade e não uma concessão do Estado; 3. Problematização da noção de Estado Nacional brasileiro com base no reconhecimento do multiculturalismo existente no Brasil, em 1988; 4. Criação do embrião da Comissão de Direitos Humanos na Câmara dos Deputados, importante conquista na luta das minorias étnicas e sociais no Brasil.

Além disso, as lutas por direitos relacionados à questão da terra, saúde, educação e autossustentabilidade informam os desdobramentos sociohistóricos que relacionam, pelo menos, oito fenômenos que alinham a *questão indígena* e a pauta da *educação*: 1. Articulação de lideranças indígenas em âmbito regional, nacional e internacional; 2. *Emergências políticas* na luta pela *cidadanização* no Brasil a partir dos anos 1970; 3. *Emergências sociais* através do reconhecimento constitucional, em 1988; 4. Estabelecimento de novas bases para a Educação Escolar Indígena, especialmente a partir dos anos 1990; 5. Ampliação dos cursos voltados para a formação de professores indígenas, primeiro em nível de magistério a partir dos anos 1990 e em nível superior intercultural a partir dos anos 2000; 6. Crescimento no número de associações e organizações indígenas; 7. Crescimento no número de escolas indígenas; 8. Desenvolvimento contínuo de uma *rede de Educação Escolar Indígena*, especialmente na Amazônia, tendo à frente as articulações no seio dos movimentos de professores indígenas que passaram a se organizar pela criação de modelos educacionais específicos e diferenciados que atendessem as particularidades de suas comunidades e a demanda por formação específica para professores indígenas ainda nos anos 1980. Dessa forma, a constitucionalização de direitos elucida a importância do protagonismo indígena na conformação de uma política de Estado. Nas décadas seguintes, através da apropriação de instituições como *associações* e *escolas*, esses povos fortaleceram suas lutas em defesa de suas tradições através do *exercício da cidadania plena*.

O trabalho dessa forma evidencia que é preciso evitar a interpretação, geralmente aceita, de que a noção de *agência* ou *iniciativa* se refere apenas às *políticas indigenistas*, enquanto que a *resistência* ou *reação* é geralmente utilizada para representar qualquer forma de *ação* ou *movimento* que caracteriza a *política indígena*.

Conforme observamos, as *políticas indigenistas* passaram a ser dimensionadas em grande medida pela representação de *lideranças políticas indígenas*, concorrendo para a evidência da complexidade que envolve a concepção de *políticas indigenistas* na atualidade. Além disso, as *emergências políticas e sociais* também foram

importantes para uma mudança de percepção sobre o lugar que os povos indígenas ocupavam na escrita da História do Brasil, o que possibilitou a produção de novas narrativas que privilegiam o *protagonismo indígena* para além da noção de *resistência*.

Sobre *usos e consumos* de instituições exógenas aos modos de vida tradicionais, tomamos as análises de Michel de Certeau⁵⁴² por considerar que tanto *associações* quanto *escolas* podem ser entendidas como instituições que foram apropriadas por sujeitos e coletivos étnicos e ressignificadas de modo que pudessem ser utilizadas em benefícios de suas demandas. Dessa forma, consideramos que o fortalecimento jurídico dos *movimentos indígenas contemporâneos*, iniciados na segunda metade do século XX, deve ser entendido como resultado das *agências* (*ações, iniciativas, táticas de sobrevivência*) e não apenas como *reação* (*resistência*) às *políticas indigenistas* reguladoras da organização social no contexto do Regime Civil-Militar. Como desdobramento dessas *iniciativas*, a instituição escolar foi apropriada por centenas de coletivos étnicos, passando a ser utilizada como *espaço* da luta pela *autodeterminação* e valorização identitária. O crescimento no quantitativo de *escolas* e *associações indígenas* torna manifesta a constatação dessa *dinâmica do protagonismo indígena*.

Nesse sentido, podemos pensar as escolas indígenas como instituições educacionais que constituem parte de uma política de natureza étnica. Ela se conforma a partir das interações entre diferentes sujeitos e tem se caracterizado pelo desdobramento da criação de políticas específicas e diferenciadas demandadas por movimentos sociais étnicos em defesa da garantia de uma educação com qualidade social que respeite as diferenças existentes no Brasil. Isso decorre do fato de que a escola indígena se constitui como um espaço a partir do qual as comunidades se articulam na construção de uma consciência do necessário posicionamento político em meio à sociedade não indígena, concorrendo para a ampliação de seus espaços de liberdade, diante de um sistema de governo pouco sensível às suas necessidades mais elementares.

Dessa forma, as escolas indígenas são reivindicadas como “espaços de construção de cidadanias nos marcos da afirmação da diversidade sociocultural e de construção de estratégias para as relações interétnicas assimétricas”.⁵⁴³ O que significa que elas também se constituem pelo valor epistemológico dos saberes e práticas

⁵⁴² CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

⁵⁴³ BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Brasília-DF: SECADI, 2014. p. 7. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf; Acesso: 07 abr. 2021.

políticas oriundos de suas próprias representações de mundo e de acordo com seus modos de vida e manutenção de suas tradições.

Em termos práticos, a luta de determinados sujeitos e coletivos por uma educação específica e diferenciada amparou movimentos educacionais de caráter mais amplo, reivindicando a melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao tempo em que dimensionava os limites de suas especificidades. Assim, movimentos de professoras e professores indígenas conformaram a base das demandas relacionadas à ampliação da luta de muitas comunidades por uma educação escolar em múltiplas escalas. Dentre elas, a formação de professores habilitados para atuar e gerir escolas em suas próprias comunidades passou a ser entendido como meta para o fortalecimento dos movimentos indígenas contemporâneos.⁵⁴⁴

Outra questão importante é a percepção de que as legislações educacionais subsequentes ao texto constitucional foram sendo criadas não apenas pela institucionalização dos direitos indígenas, mas especialmente pela manutenção do conjunto de articulações políticas desenvolvidas no cotidiano das escolas, associações e assembleias indígenas que havia tomado forma nos anos 1970 e cresceram substancialmente nas décadas seguintes.⁵⁴⁵ Deve-se observar nesse sentido, que as normativas que passaram a ser criadas a partir dos anos 1990 foram, e continuam sendo, dimensionadas pelas agências indígenas, articuladas especialmente pelos movimentos de professoras e professores, através de suas escolas, associações e organizações.

Cabe destacar que os processos institucionais que legitimaram a diferença de povos no Brasil, além de problematizarem a ideia de Estado Nacional, concorreram para a reformulação de modelos educacionais ofertados aos indígenas. Projetos pedagógicos que até então haviam se constituído com base em políticas assimilacionistas foram gradualmente substituídos pelas chamadas “pedagogias contra-hegemônicas”, propostas alternativas que consideravam, dentre outras matrizes, o multiculturalismo existente no país.⁵⁴⁶ Assim, os processos educacionais desenvolvidos a partir da Constituição de 1988 e das legislações subsequentes passaram a incorporar reflexões que dialogavam com as noções de *autodeterminação e respeito à diversidade e diferença étnica*.

⁵⁴⁴ CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. Revista Brasileira de Educação, n. 22, pp.14-24, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>; Acesso em: 14 nov. 2017.

⁵⁴⁵ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 143. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acess: 20 abr. 2021.

⁵⁴⁶ SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

Dessa forma, ao propormos uma análise dos interesses coletivos dos grupos étnicos e dos objetivos presentes na criação dessas instituições políticas, percebemos que a forma como se articulam em defesa dos modos de vida tradicionais evidenciam suas reivindicações por políticas sociais que garantam a continuidade de suas formas próprias de sobrevivência em meio aos constantes processos de apropriação e consumo dos elementos externos aos seus cotidianos. Conforme indicado especialmente no terceiro capítulo, *escolas* e *associações* se constituem em exemplo da forma como os povos indígenas são hábeis na apropriação de elementos exógenos, reelaborando-os e se utilizando de formas particulares em benefícios específicos de seus coletivos na luta por diferentes demandas, dentre as quais tomamos a trajetória da criação de uma *rede de educação escolar indígena na Amazônia*. As informações apresentadas são indicativas da existência de uma consciência política entre os povos indígenas que compreende as *escolas* e *associações* como instrumentos políticos na luta pela *sobrevivência étnica*.

No quarto capítulo, consideramos importante destacar que a formação em nível superior, para muitas *lideranças educacionais e políticas* que personificamos no exemplo de Amália Cubeo, representa a superação dos desafios vivenciados por um sem número de professoras e professores que enfrentam cotidianamente uma diversidade de obstáculos de modo a diminuir as desigualdades que os afetam enquanto professores-pesquisadores. A universidade, mais que uma estrutura física, representa um *espaço* onde se torna possível aperfeiçoar conhecimentos sobre a sociedade com a qual interagem e se apropriar de técnicas e conhecimentos que permitam a aquisição de instrumentos necessários ao diálogo igualitário com a comunidade nacional, no que se incluem grupos e indivíduos representantes de instituições governamentais.

A formação voltada ao aperfeiçoamento de temáticas que valorizam as particularidades educacionais é elucidativa de uma consciência político-educacional característica das *agências do movimento de professores indígenas*. Para estes, a garantia de uma educação escolar de qualidade, a qual deve privilegiar o reconhecimento da *diversidade* e da *diferença* de povos existentes no Brasil, deve ser entendida como a solução mais adequada para a resolução dos problemas da invisibilidade e exclusão pelos quais os povos indígenas contemporâneos ainda passam.⁵⁴⁷

⁵⁴⁷ LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 143. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso: 20 abr. 2021.

Os relatos de Amália Cubeo são indicativos de uma preocupação com a educação escolar indígena que, historicamente, faz parte dos anseios de professores de diferentes regiões do Brasil. Os dados apresentados ao longo dos capítulos sugerem que os desafios da formação superior voltada para indígenas também se relacionam com as realidades vivenciadas por outros professores na Amazônia e, talvez, em diferentes regiões do país. Além disso, o modo como procuramos traçar caminhos de percepção desses desafios a partir da trajetória de Amália Cubeo, tem dentre seus objetivos o de evidenciar que as questões que envolvem as *iniciativas indígenas* no tempo presente são parte de um processo histórico de luta por uma formação educacional que auxilie no fortalecimento dos movimentos indígenas na região e proporcione a aquisição de conhecimentos capazes de auxiliar na interlocução entre os conhecimentos tradicionais e científicos desses povos e da sociedade contemporânea.

Assim, observamos que os desafios para a ampliação da *rede de educação escolar indígena na Amazônia*, fazem parte de um fenômeno político no âmbito dos *movimentos indígenas contemporâneos* e concorrem, como parte de um processo histórico, para a transformação da educação escolar em todo o país. Dessa forma, acreditamos ser possível afirmar que a formação de professores indígenas representa uma condição particular, posto que ela não está definida apenas pela atuação profissional em dado espaço educacional – a escola – mas é dimensionada pela luta política, relacionada tanto ao grupo étnico quanto a própria existência social e política.

Enfim, os desafios enfrentados por um sem número de professoras e professores indígenas, como parte de uma *estratégia* iniciada pelas articulações de *lideranças políticas*, através dos *movimentos indígenas contemporâneos*, evidenciam uma *consciência étnica* sobre a importância da *educação escolar* para a formação voltada ao exercício da *cidadania plena* como caminho necessário à manutenção e criação de *políticas sociais* que atendam as necessidades *específicas e diferenciadas* de povos indígenas no Brasil. Para tanto a *rede de educação escolar indígena* deve ser reconhecida como uma *iniciativa* que tomou forma ainda na segunda metade do século XX e permanece em curso no tempo presente, sendo elucidativa das *agências indígenas*.

REFERÊNCIAS

FONTES

100 anos de SRB: Protagonista no Agro e na história do Brasil. Sociedade Rural Brasileira, 2019. Disponível em: <https://srb.org.br/publicacoes/100-anos-de-srb-protagonista-no-agro-e-na-historia-do-brasil/>; Acesso em: 22 fev. 2021.

2 de fevereiro de 1983: Juruna, 1º deputado índio, toma posse – *Eleito pelo PDT do Rio, o líder Xavante criou a Comissão do Índio na Câmara*. Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/juruna-1-deputado-indio-toma-posse>; Acesso em: 31 jan. 2017.

A LUTA decisiva dos índios na Constituinte: Entrevista com Álvaro Sampaio Tukano. *Jornal O Imparcial*. 05 nov. 1986. Instituto Socioambiental. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/34942_20160404_113149.pdf; Acesso em: 02 jan. 2019.

ACERVO do CIMI Norte I, Setor de Documentação. I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, Manaus, de 15 a 18 de outubro de 1988, p. 1-5, 37-38.

Acervo Personalidades. TV Câmara. Entrevista com Megaron Txucarramãe (Cacique Kaiapó). 29 de julho de 2007. Fonte: [http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/tv/materias/PERSONALIDADE/177163-MEGARON-TXUCARRAMAE-\(CACIQUE-KAIAPO\)-\(BL.1\).html](http://www2.camara.leg.br/camara/noticias/tv/materias/PERSONALIDADE/177163-MEGARON-TXUCARRAMAE-(CACIQUE-KAIAPO)-(BL.1).html); Acesso em: 09 maio 2017.

AGÊNCIA CNM de notícias. Reestimativa do Fundeb 2020 foi publicada; valor mínimo por aluno é de R\$ 3.349,56. Confederação Nacional de Municípios – CNM: Notícias, publicada em: 01 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/reestimativa-do-fundeb-2020-foi-publicada-valor-minimo-por-aluno-e-de-r-3-349-56>; Acesso em: 03 jun. 2021.

AGORA que acabou “Dancin’ Days” você pode assistir Aritana. *Revista Amiga e Novelas*. Edição nº 444 – 22.11.1978. Fonte: <http://revistaamiga-novelas.blogspot.com.br/2011/04/cinderela-77-aritana-os-apostolos.html>. Acesso em 12.02.1986.

AMAZONAS. Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino. Manaus-AM, 1998, p. 11. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/projeto-pira-yawara-programa-de-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do>; Acesso em: 07 jan. 2019.

AME-O ou emancipe-o. *O Pasquim*. Rio de Janeiro. Edição nº 271. 24 a 30 de novembro de 1978. Fonte: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf. Acessado em: 12.05.2017. Fonte da ilustração: <http://www.indio-eh-nos.eco.br/2014/05/03/os-videos-do-lancamento-paulista-de-indio-e-nos/>. Acessado em: 25.05.2017.

ANTROPÓLOGOS Manifestam-se Contra Projeto de Emancipação de Grupos Indígenas. PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão

Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 18. Disponível: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

APIB. Quem somos. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>; Acesso em: 01 maio 2021.

ARITANA - Bastidores. Fonte: <http://www.teledramaturgia.com.br/aritana/>. Acesso em: 12.02.2017.

ARITANA – Trilha Sonora. Fonte: <http://www.teledramaturgia.com.br/aritana/>. Acesso: 12.02.2017.

ARITANA (1978): a ambição da sociedade civilizada. Fonte: <http://flashmidia1.blogspot.com.br/2015/04/aritana-1978-ambicao-da-sociedade.html>. Acesso em: 12.02.2017.

ARITANA, um índio que chega à TV Tupi para contar sua história. *Revista Amiga e Novelas*. Edição nº 444 – 22.11.1978. Fonte: <http://revistaamiga-novelas.blogspot.com.br/2011/04/cinderela-77-aritana-os-apostolos.html>. Acesso em: 12.02.1986.

ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-88. Verbete. Acervo FGV/CPDOC. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/a_cervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88; Acesso: 14 nov. 2017

ASSOCIATIVISMO. Projeto Incubadora Social. Pró-Reitoria de Extensão, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, 2015, p. 5. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/513/2020/08/CARTILHA-ASSOCIATIVISMO.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2021.

Ata de uma Assembleia de Índios, ocorrida em Pernambuco, em 1645, com a participação dos holandeses. Cf. ELIAS, Juliana Lopes. Um documento quase inédito: participação dos povos indígenas na burocracia colonial. *Clio Arqueológica – Recife*, 2002. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/cliuarq/images/documentos/2002-N15/2002a13.pdf>; Acesso em: 06 dez. 2017.

BATALHA Semanal. Jornal Diário do Pará. Belém, Segunda-Feira, 28 de Novembro de 1988. Ano VI, Nº 1.955, p. D-7. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=644781&pasta=ano%20198&pesq=Segunda-Feira,%2028%20de%20Novembro%20de%201988>; Acesso em: 05 dez. 2017.

BIOGRAFIA. Joênia Wapichana. Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204468/biografia>; Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Anexo ao discurso do Deputado Mário Juruna. Diário Oficial do Congresso Nacional (Seção 1), Brasília, Terça-Feira, 1º de novembro de 1983, p. 11.844. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docr>

[eder.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=17419&Pesq=plurinacional](http://www.ceder.net/DocReader.aspx?bib=DocIndio&PagFis=17419&Pesq=plurinacional); Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. ATO COMPLEMENTAR Nº 38, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. Decreta o recesso do Congresso Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 13/12/1968, Página 10802. Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 7 Vol. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocom/1960-1969/atocomplementar-38-13-dezembro-1968-364743-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. ATO DO COMANDO SUPREMO DA REVOLUÇÃO Nº 1, DE 10 DE ABRIL DE 1964. Ato nº 1 – Suspende direitos políticos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 abr. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atocsr/1960-1969/atodocomandosupremodarevolucao-1-10-abril-1964-364826-publicacaooriginal-1-csr.html>; Acesso em 09 abr. 2020.

BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 9 DE ABRIL DE 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm; Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 2, DE 27 DE OUTUBRO DE 1965. Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964, e dá outras providências. DOU de 27.10.1965, republicado em 28.10 e 05.11.1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm; Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm; Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 6 de dezembro de 1967. Brasília-DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm; Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1973. Brasília-DF, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm; Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Censo da Educação Básica. InepData, 2021. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>; Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Censo Escolar Indígena – 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000277.pdf>; Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília-DF: Diário Oficial União, 05 out. 1988, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm; Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Decreto N° 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/2/1991, Página 2487. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. DECRETO N° 30.822, DE 6 DE MAIO DE 1952. Promulga a convenção para a prevenção e a repressão do crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Diário Oficial da União, 09 de maio de 1952. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1952/D30822.html; Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 95.859 de 22 de março de 1988. Afeta, a uso especial do Exército, terras referidas no art. 3º e § 1º, do Decreto-lei nº 2.375, de 24 de novembro de 1987, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95859.htm; Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. DECRETO-LEI N° 5.540, DE 2 DE JUNHO DE 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação – Comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília/DF, 1994. Disponível em: https://www3.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação. Brasília-DF: SECADI, 2014. p. 19. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf; Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755; Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Fundação Capes. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, 01 ago. 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor>; Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Indígenas: gráficos e tabelas. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – Censo IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>; Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. População residente, segundo a situação do domicílio e condição de indígena – Brasil 1991/2010: Gráficos e Tabelas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>; Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília-DF: Diário Oficial União, 11 jan. 2002, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm#parteespeciallivroii; Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília-DF: Diário Oficial União, 11 jan. 2002, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm#parteespeciallivroii; Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 27.04.2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério do Interior. Portaria Nº 154, de 17 de julho de 1967. Constitui a Comissão Parlamentar de Inquérito com a incumbência de apurar as irregularidades que teriam ocorrido no Serviço de Proteção aos Índios, apontada pela Comissão Parlamentar de Inquérito, conforme Resolução Nº 142, de 1965 (Inserida no Volume 1 do Relatório Figueiredo). Brasília: DF, 1967. Diário Oficial da União Nº 142, de 28 de julho de 1967, p. 7973. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>; Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Interior: Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito de 1967 – Relatório Figueiredo – Volume 1. Brasília-DF, 1967. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>; Acesso em 17 mar. 2022.

BRASIL. Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91. Dispõe sobre a Educação Escolar para Populações Indígenas. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/index?system=news&action=read&id=409>; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 3, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2020. Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para o exercício de 2020. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União: Publicado em: 26/11/2020, Edição: 226-B, Seção: 1 - Extra B, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>; Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação, Brasília/DF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=26700; Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Relatório de Gestão PARFOR (2009-2013). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES/MEC), Brasília, 2013, p. 27. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>; Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192; Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Resolução da Câmara dos Deputados Nº 1, de 28 de março de 1963. Institui a Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios e dá outras providências. Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 28/3/1963, Página 944 e Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 19/4/1963, Página 1509 (Publicação Original). Brasília-DF, 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1960-1969/resolucaodacamaradosdeputados-1-20-marco-1963-319946-publicacaooriginal-1-pl.html>; Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Resolução da Câmara dos Deputados nº 142, de 13 de julho de 1965. Aprova as conclusões da Comissão Parlamentar de Inquérito para apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios. Diário do Congresso Nacional - Seção 1 - 14/7/1965, Página 5693 (Publicação Original). Brasília-DF, 1965. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescad/1960-1969/resolucaodacamaradosdeputados-142-13-julho-1965-319947-publicacaooriginal-1-pl.html>; Acesso em 17 mar. 2022.

BRASIL. Sobre o PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>; Acesso em: 03 jun. 2021.

Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. 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. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>; Acesso em: 30 nov. 2017.

Decreto Nº 36.098, de 19 de agosto de 1954. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1954/D36098.html; Acesso em: 30 mar. 2022.

DISCURSO do deputado federal de São Paulo Luís Inácio Lula da Silva, proferido na sessão de 22 de setembro de 1988, publicado no DANC de 23 de setembro de 1988, p. 14313-14314. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente19871988/pdf/Luiz%20Inacio%20%20DISCURSO%20%20REVISA%20DO.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

Documento Final do III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Manaus/AM, 19 a 21 de julho de 1990, p. 27-28.

DOS 64 ausentes, 15 foram para a Europa. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 2. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%201988&pesq=Dos%2064%20ausentes; Acesso em: 05 dez. 2017.

EMANCIPAÇÃO indígena vai à Geisel. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 out. 1978, 1º Caderno, Nacional, p. 30. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Nacional - http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_09&pasta=ano%201978&pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 maio 2017.

ENCONTRO reúnem professores indígenas de dois Estados. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 14 de julho de 1990, Edição Nº 35.242, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 14 nov. 2017.

Entrevista à equipe de edição, feito pelo Instituto Socioambiental (ISA), através do Programa Povos Indígenas no Brasil. Originalmente publicada no livro *Povos Indígenas no Brasil*. 2001/2005. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf; Acesso em: 12 ago. 2021.

Entrevista concedida pelo professor Gersem José dos Santos Luciano Baniwa ao Projeto *Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior indígena no Brasil*. Brasília (DF), 30 de setembro de 2008. Disponível em: <https://trilhasdeconhecimentos.etc.br/entrevistas>; Acesso em: 08 maio 2017.

Entrevista concedida por Amália Gonçalves Rodrigues Cubeo, realizada em São Gabriel da Cachoeira (AM), em 15 de novembro de 2018.

ESTATUTO da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues-OGPTB. Benjamim Constant-AM: OGPTB, 9p, 2000, p. 1. In: Acervo do Instituto

Socioambiental, 2016. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/estatuto-36>; Acesso em: 21 abr. 2021.

ESTATUTO Social da Federação das organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Disponível em: https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/05/NOVO-ESTATUTO-SOCIAL_ALTERADO-NA-III-ASS-EXTRA-.-DA-FOIRN_2019.pdf; Acesso em: 23 abr. 2021.

ETNODOCUMENTÁRIO *O Caminho de Amália*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>; Acesso em 02 jan. 2019.

ETNODOCUMENTÁRIO registra saga de professora indígena para ir à faculdade. *A Crítica*. 04 jun. 2017. Disponível em: https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/documentario-registra-saga-de-professora-indigena-para-ir-a-faculdade?fbclid=IwAR2lCCE2HMaaTkDhtqrY3iXYLn4UD_C0HW_kO_d5XjtHe-EIEaTe4r2Yb1ns; Acesso em: 03 jan. 2019.

ETNODOCUMENTÁRIO registra saga de professora indígena para ir à faculdade. *A Crítica*. 04 jun. 2017. Disponível em: https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/documentario-registra-saga-de-professora-indigena-para-ir-a-faculdade?fbclid=IwAR2lCCE2HMaaTkDhtqrY3iXYLn4UD_C0HW_kO5XjtHe-EIEaTe4r2Yb1ns; Acesso em: 03 jan. 2019.

FOIRN. Quem somos. Portal da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Disponível em: <https://foirn.org.br/>; Acesso em: 23 abr. 2021.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Jango: a trajetória política de João Goulart. In *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001 - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/apresentacao>; Acesso em: 19 fev. 2021.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas. Os anos JK: o Governo de Juscelino Kubitschek. In *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001 - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek; Acesso em: 21 fev. 2021.

HENFIL. Charges publicadas no periódico *O Pasquim*, 24 a 30 nov. 1978. Acervo do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf; Acesso em: 12 dez. 2017.

HISTÓRICO da Emancipação. In *PRÓ-ÍNDIO*, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 15. Disponível em:

<http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

HUBERMAN, Bruno & BLUMBERG, Patrícia. Para entender a Cabeça do Cachorro. *Carta Capital*, 31 ago. 2010. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r80CDhHm4Q8J:https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/para-entender-a-cabeça-do-cachorro+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>; Acesso em: 05 jan. 2019.

I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena de São Gabriel da Cachoeira, de 15 a 16 de janeiro de 2018. Documento I - Demandas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira, 16 jan. 2018.

I Seminário Interdisciplinar do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena de São Gabriel da Cachoeira, de 15 a 16 de janeiro de 2018. Documento II - Alternativas para a efetivação da Educação Escolar Indígena em São Gabriel Da Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira, 16 jan. 2018.

ÍNDIO afirma que sua ida à Holanda foi para ajudar brasileiros injustiçados. *Jornal do Brasil*, 08 dez. 1980. Acervo do Instituto Socioambiental, São Paulo-SP: Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), 2020. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/35387_20160502_161558.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

INFORMES. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, 07 nov. 1978. Caderno B; Música, p. 7. Disponível: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pesq=Audit%C3%B3rio%20da%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Imprensa&pasta=ano%20197. Acesso: 10 maio 2017.

INSTITUTO Socioambiental (ISA). O que é política indigenista? Portal Povos Indígenas no Brasil. 2020. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista; Acesso em: 08 abr. 2021.

INSTITUTO Socioambiental. Mapa das Organizações de Mulheres Indígenas no Brasil. Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas, ISA, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/brasil/mapa-das-organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil>; Acesso em: 30 abr. 2021.

ISA. Aritana Yawalapiti, grande lutador e articulador de mundos. Instituto Socioambiental, 20 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/aritana-yawalapiti-grande-lutador-e-articulador-de-mundos>; Acesso em: 23 mar. 2022.

LÍDERES vão à tribuna para comemorar avanço da nova Constituição. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, N° 168, 2ª edição, p. 4. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=0300>

[15_10&pasta=ano%20198&pesq=comemorar%20avan%C3%A7o%20da%20nova%20Constitui%C3%A7%C3%A3o](#); Acesso em: 05 dez. 2017.

MINISTRO nega intenção de emancipar índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Quarta-Feira, 8 nov. 1978, 1º Caderno, p. 8. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189112&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 maio 2017.

MOVIMENTO Regional por la Tierra – Brasil. Estudo de caso: demarcação das terras indígenas no Alto Rio Negro. Disponível em: <https://porlatierra.org/docs/850505a16cecbf62719fd78e2a98c379.pdf>; Acesso em: 07 jan. 2019.

MULHERES indígenas reivindicam direitos. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Sábado, 26 de maio de 1990, Edição Nº 35.202, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=40476&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas. Acesso em: 11 maio 2017.

NO BAIXO Rio Negro, índios exigem a saída do Exército. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

NOVA Constituinte tem texto definitivo. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 2. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=Constituinte%20tem%20texto%20definitivo; Acesso em: 05 dez. 2017.

PARESÍ. Dados do Instituto Socioambiental, através do Portal Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/paresi>; Acesso em: 12 dez. 2017.

PARTIDOS Políticos e o Regime Militar. Memorial da Ditadura: Acervo Vladimir Herzog, 2021. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/partidos-politicos/>; Acesso em: 18 ago. 2021.

PDS e PFL juram respeito à Carta. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 23 de setembro de 1988, ano XCVIII, Nº 168, 2ª edição, p. 1. Hemeroteca Digital Brasileira. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_10&pasta=ano%20198&pesq=PDS%20e%20PFL%20juram%20respeito%20%C3%A0%20Carta; Acesso em: 05 dez. 2017.

PRÁTICO. Dicionário On line de Português. *Prático*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pratico/>; Acesso em: 06 jan. 2019.

PREÇO da gasolina cai em postos de Manaus. *Portal da Associação Comercial do Amazonas*. Manaus, maio 2017. Disponível em:

<http://www.aca.org.br/2017/05/02/preco-da-gasolina-cai-em-postos-de-manaus/>; Acesso em: 08 jan. 2019.

PROFESSORES indígenas se organizam. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

PROJETO de Apoio ao Desenvolvimento do Curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM. Universidade Federal do Amazonas/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Faculdade de Educação. Manaus/AM, 2008, p. 29.

PROJETO Pedagógico e Regulamentação. Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Universidade Federal do Amazonas/Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/Câmara de Ensino de Graduação. Manaus/AM, 2012, p. 21.

PROJETO Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Educação/Departamento de Educação Escolar Indígena. Manaus/Amazonas, 2012.

PRONUNCIAMENTO de Daniel Pareci no Ato Público contra a falsa emancipação das Comunidades Indígenas. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A questão da emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP, v. 1. 1979, p. 70-71. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 12 dez. 2017.

Pronunciamento de Nelson Xangrê no Ato Público contra a falsa emancipação das Comunidades Indígenas. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A questão da emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP, v. 1. 1979, p. 70. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 12 dez. 2017.

Proposta da União das Nações Indígenas encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. Cf. LOPES, Danielle Bastos. O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988). Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, [s.n.] 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibI&PagFis=1>; Acesso em: 14 nov. 2017.

RUIZ, Fernando; VASCONCELOS, Luiz. Índio, o herói em busca de civilização humana. *Tribuna de Parintins*. Parintins, p. 8, ago. 1981. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=851302&pesq=o%20heroi%20em%20busca%20da%20civiliza%C3%A7%C3%A3o%20humana>; Acesso em: 11 dez. 2017.

Sessão Pública da Reunião e discussões relacionadas à votação da nova diretoria da UNI, feita pelas lideranças indígenas presentes no Encontro de abril de 1981, em São Paulo (Reunião fechada aos não índios). Cf. ÍNDIOS: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio. Nº 3, São Paulo, 1982, p. 47. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/%C3%8Dndios%20Direitos%20Historicos.pdf>; Acesso em: 12 dez. 2017.

SOBRE a Operação Amazônia Nativa (OPAN), 2021. Disponível em: <https://amazonianativa.org.br/sobre-opan/#nossahistoria>; Acesso em: 13 maio 2021.

Sobre a Questão Agrária no Brasil, é possível acessar o *Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da Questão Agrária Brasileira*. Neste portal há um acervo com pesquisas desenvolvidas desde 1985, além de centenas de fontes sobre o assunto. O Portal pode ser acessado a partir do endereço: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 06.02.2017.

SOCIÓLOGOS condenam a emancipação do índio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Domingo, 5 jun. 1978. 1º Caderno, Nacional, p. 19. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=188405&Pesq=decreto%20de%20emancipa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 maio 2017.

TERENA, Marcos. União das Nações Indígenas. Brasília, 17 de novembro de 1981. Cf. ÍNDIOS: Direitos Históricos. Cadernos da Comissão Pró-Índio. Nº 3, São Paulo, 1982, p. 3. Disponível em: <http://www.cpisp.org.br/indios/upload/editor/files/%C3%8Dndios%20Direitos%20Historicos.pdf>; Acesso em: 12 dez. 2017.

UFAM. O Curso Formação de Professores Indígenas: Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI. Faculdade de Educação (FACED/UFAM), 2020. Disponível em: https://faced.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=86&catid=42&Itemid=2; acesso em: 05 jun. 2021.

UFRR. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Portal Institucional, 2021. Disponível em: <https://ufr.br/insikiran/>; Acesso em: 16 maio 2021.

UMIAB. União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira: quem somos. Fundo Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/uniao-das-mulheres-indigenas-da-amazonia-brasileira-umiab-amazonas/#:~:text=Uni%C3%A3o%20das%20Mulheres%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Amaz%C3%B4nia%20Brasileira%20%E2%80%93%20UMIAB,-Trabalhadoras%20Ind%C3%ADgenas%20com>; Acesso em: 01 maio 2021.

UNIÃO Cívica Feminina. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC – FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2021. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/uniao-civica-feminina>; Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIÃO das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB). Trabalhadoras Indígenas com Liberdade, Dignidade, Direitos e Cidadania. Fundo Brasil, 2015.

Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/projeto/uniao-das-mulheres-indigenas-da-amazonia-brasileira-umiab-amazonas/#:~:text=Uni%C3%A3o%20das%20Mulheres%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Amaz%C3%B4nia%20Brasileira%20%E2%80%93%20UMIAB,-Trabalhadoras%20Ind%C3%ADgenas%20com>; Acesso em: 30 abr. 2021.

UNIÃO das Nações Indígenas. Proposta encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. In: LOPES, Daniele Bastos. O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988). Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-40948.PDF>; Acesso em: 19 abr. 2021.

UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20-%20SUB.%20EDUCAÇÃO,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

XANGRÊ, ameaçado de morte: “o certo é tomar as terras de latifundiários”. Revista *Porantim*, p. 9 jun./jul. 1980. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/11241_20100419_153038.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Alzira Alves de. Programa de Integração Nacional (PIN). Verbete. Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (FGV CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-integracao-nacional-pin>; Acesso em: 23 set. 2020.

ALBERT, Bruce. Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico. In.: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs). Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 15. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. Multiculturalismo e o Direito à autodeterminação dos povos indígenas. Dissertação apresentada no Departamento de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: [s.n.], 2003, p. 158-159. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106553>; Acesso em: 04 mar. 2018.

ALMEIDA, Anderson Rocha de. Movimento indígena no Brasil: O papel das organizações Ticuna nesse percurso (Parte III - Museu Magüta: instrumento de afirmação de identidade étnica). *Revista Zona de Impacto*. Ano 6, jan./jun. p. 84-109, 2014. Disponível em: <http://www.revistazonadeimpacto.unir.br/Anderson%2016%201.pdf>; Acesso em: 19 nov. 2017.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducción de Eduardo L. Suárez. Fondo de Cultura Económica. México, D.F., 1993. Disponível em: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/anderson_benedict_comunidades_imaginadas.pdf. Acesso em: 06 fev. 2017.

ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/75948005/Nacao-e-Consciencia-Nacional-Atica-ANDERSON-B>; Acesso em: 05 dez. 2017.

AZEVEDO, Marta Maria. Povos Indígenas no Alto Rio Negro: um estudo de caso de nupcialidade. In: PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M.M. & SANTOS, R.V. (Orgs.). *Demografia dos povos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p. 33-57. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qdqqq/pdf/pagliaro-9788575412541-03.pdf>; Acesso em: 07 jan. 2018.

BAETA NEVES, Luís Felipe. *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1978, p. 45.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, p. 89-117 maio/ago. 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42707858/America_Latina_e_o_giro_decolonial.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511657301&Signature=ItSZ90%2BEMta9rmICydJiasYF39k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D2013_America_Latina_e_o_giro_decolonial.pdf; Acesso em: 25 nov. 2017.

BANIWA, André Fernando. O projeto de Educação em contexto Baniwa. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 69-70.

BAPTISTA, Fernando Mathias; VALLE, Raul Silva Teles do (Orgs.). *Formas de organização: associação, fundação, cooperativa, empresa*. São Paulo-SP: Instituto socioambiental, 2002. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/I7L00001.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2021.

BARRETO, Domingos Borges. A FOIRN na história das políticas de educação. In: CABALZAR, Flora Diaz (org.) *Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-*

2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 60.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. Tradução de Sergio Paulo Benevides. *Mana: Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Vol. 12, p. 39-68, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fGbD5TshWKbCXScWRZt9hGH/?lang=pt>; Acesso em: 30 mar. 2022.

BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In. RÉMOND, René (Org.). *Por uma História Política*. Tradução de Dora Rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: FGV, p. 185-211, 2003, p. 192

BELTRÃO, Jane Felipe; DA COSTA OLIVEIRA, Assis. Povos indígenas e cidadania: "inscrições" constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina. *Revista de Antropologia*, p. 715-744, 2010, p. 720. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ra/article/viewFile/37388/40421>; Acesso em: 13 dez. 2017.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “Fala boa” ao Português na Amazônia Brasileira. In: *Amazônia em cadernos: diálogos interdisciplinares*. 1ª Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, p. 1-66, 2001, p.19-23.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. *OPSI*, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9553/8474#.Wia28VWnF0w>; Acesso em: 05 dez. 2017.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, [s.n.], 2010, p. 11. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolienesoaresdosSantosBicalho.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina – A luta para superar a exclusão. *Anais Eletrônicos do IV Encontro da ANPHLAC*. Salvador, 2000. Disponível em: http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/libertad_bittencourt.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política – Verbete: Associacionismo voluntário*. Tradução: Carmem C. Varriale [et al.]; Coordenação de tradução: João Ferreira; Revisão Geral: João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 5ª edição, vol. 1. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 1993, p. 65.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileiras. *Educar*, n. 12, Curitiba-PR:

Editora da UFPR, p. 153-165, 1996, p. 154. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sNH6RP4vvMk6wtPSZztNDyt/?format=pdf&lang=pt>; Acesso em: 19 ago. 2021.

BONILLO, PABLO IBÁÑEZ . Desmontando a Amaro: una re-lectura de la rebelión tupinambá (1617-1621). *Topoi* (Online): Revista de Historia , v. 16, p. 465-490, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/pVLRf6Q57qVJSj7RnMYRF7k/?lang=es>; Acesso em: 05 ago. 2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. *Lua Nova*, São Paulo, n. 36, p. 85-104, 1995, p. 86. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200006#tx01; Acesso em: 15 fev. 2021.

BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Para frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 256-257.

CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (Orgs.). *Povos Indígenas do Alto Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia Brasileira*. São Gabriel da Cachoeira-AM: FOIRN e ISA, 1998, p. 107.

CABALZAR, Flora Dias; OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas práticas na Educação Escolar Indígena do Rio Negro. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira-AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2012, p. 38-9.

CABALZAR, Flora Diaz (org.) *Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA – São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 50-57.

CACIQUE Mário Juruna Deputado Federal. *Gazeta de Beirute*, ago. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadebeirute.com/2013/08/cacique-mario-juruna-deputado-federal.html>; Acesso em: 06 fev. 2017.

CARLOS Alberto Riccelli, por Vânia Fernandes. *Celebridade. Isto É Gente/Revista Isto É online*. Fonte: <http://www.terra.com.br/istoegente/72/celebridade/>. Acesso em: 12.02.2017.

Carta da “Indian Rigths Association”, de 26 de outubro de 1978, ao General Ismarth de Araújo Oliveira. Fundação Nacional do Índio. Ministério do Interior; Brasília, DF/Brasil. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. *A Questão da Emancipação*. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 24. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20C%C8%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 10, n. 3, p. 739-756, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/jbtPjV8V3wggpjKxjYWLGLL/?lang=pt>; Acesso em: 30 ago. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. *Povos indígenas no Brasil (2001/2005)*, p. 41-49, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_insti_tucional/No_Brasil_tudo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.22, pp.14-24. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>; Acesso em: 14 nov. 2017.

CERTEU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer; Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 5, n. 11, 1991. p. 185. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>; Acesso em: 18 ago. 2021.

CHAVES, Leonardo Leal. A repressão sobre as lutas pela terra dos povos indígenas no Brasil em tempos ditatoriais (1964-1985). In: LOPEZ, Martin; LOPEZ, Rueda; CURIEL, Perez; MARTIN, Garcia (Orgs.). *Terra, Direitos Humanos e Desenvolvimento: Suposições e Visões da África e das Américas*. Universidade de Sevilha: Sevilha, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/94323>; Acesso em: 17 mar. 2022.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Elementos introdutórios para uma história do cooperativismo e associativismo rurais no Brasil. In: NOVAES, Henrique Tahan; MAZIN, Ângelo Diogo; SANTOS, Laís (Org.). *Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia*. 1edição, vol. 1, São Paulo-SP: Outras Expressões, 2015, p. 169-188. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Christoffoli/publication/281842243_Elementos_introdutorios_para_uma_historia_do_cooperativismo_e_associativismo_rurais_no_Brasil/links/55facac808aeba1d9f39073f/Elementos-introdutorios-para-uma-historia-do-cooperativismo-e-associativismo-rurais-no-Brasil.pdf; Acesso em: 15 abr. 2021.

CNBB discute o projeto de emancipação do índio. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 25, 26 out. 1978. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/1978102_6-31784-nac-0025-999-25-not. Acesso em 07 abr. 2017.

COELHO, Mauro Cezar. *Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)*. São Paulo-SP: Editora Livraria da Física, 2016, p. 394.

COICA. Qué es la COICA? Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica. Disponível em: <https://coica.org.ec/que-es-la-coica/>; Acesso em: 01 maio 2021.

COMÍCIO da Central: 300 mil apoiam reformas. Museu Virtual Memorial da Democracia, 2015. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/comicio-da-central-300-mil-apoiam-reformas>; Acesso em: 22 fev. 2021. De acordo com Daniel Aarão Reis, o número de manifestantes chegou a trezentos e cinquenta mil. Cf. REIS, Daniel Aarão. Ditadura Militar, esquerdas e sociedade. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 16.

COMISSÃO de Direitos Humanos e Minorias – CDHM: Histórico e atribuições. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/conheca-a-comi_ssoa; Acesso em: 06.02.2017.

COMISSÃO Pró-Índio/SP. A questão da Educação Indígena. São Paulo-SP: Brasiliense, 1981. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/1981/11/A_questao_educacao_indigena.pdf; Acesso em: 18 ago. 2021.

CONSELHO Indígena de Roraima (CIR). Sobre o CIR, 2020. Disponível em: <http://cir.org.br/site/sobre-o-cir/>; Acesso em: 21 abr. 2021.

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estud. hist. (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 85-104, jun. 2009, p. 90-91. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862009000100005>; Acesso em: 08 out. 2020.

COSTA, Jucélio Regis da. Os jornais em marcha e as marchas da vitória nos jornais: a imprensa e o golpe civil militar no Ceará (1961-1964). 2015. 157f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História, Fortaleza (CE), 2015. p. 15 e 19. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14511>; Acesso em: 20 fev. 2021.

COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a Educação Escolar Salesiana (1960-1980). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá-PR, v. 17, n. 4 (47), p. 163-193, Out./Dez. 2017, p. 166. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40692>; Acesso em: 18 ago. 2021.

CRÍTICOS acham que decreto visa afastar líder indígena. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 nov. 1978. 1º Caderno/Nacional, p. 31. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189471&Pesq=Falsa%20Emancipa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 maio 2016.

CRIVELLENTE, Mariana Ramos; JATENE, Caio Vargas & KOBASHI, Nair Yumiko. Projeto Memória e Resistência sobre as Ditaduras Cívico-Militares na América Latina. Universidade de São Paulo, [2016] 2021. Disponível em: http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=8; Acesso em: 15 fev. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1992, p. 18. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/historia>; Acesso em: 08 abr. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Apresentação. In.: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo-SP: Editora UNESP: Imprensa Oficial, 2002, p. 7. Disponível em: https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers20-06/010044874.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Definições de índios e comunidades indígenas nos textos legais. Sociedades Indígenas e o direito: uma questão de Direitos Humanos. Florianópolis: UFSC/CNPQ, 1985, p. 31-37.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Definições de índios e comunidades indígenas nos textos legais. Sociedades Indígenas e o direito: uma questão de Direitos Humanos. Florianópolis: UFSC/CNPQ, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma História Indígena. In CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos índios no Brasil. Companhia das Letras/FAPESP, 1992.

CURTO, Diogo Ramada; JERÓNIMO, Miguel Bandeira e DOMINGOS, Nuno. Nações e Nacionalismos (a teoria, a história, a moral). Tradução de Otacílio Nunes. In *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, v. 24, n. 2, p. 33-58, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v24n2/v24n2a03>. Acesso em: 06 fev. 2017.

CUSTO per capita do Fundeb por aluno no Amazonas é menor que R\$ 1. Amazonas atual – Política, 19 mar. 2021. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/custo-per-capta-do-fundeb-por-aluno-no-amazonas-e-menor-que-r-1/>; Acesso em: 03 jun. 2021.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Revista Afro-Ásia, Salvador, v. 19/20, n. 1, p. 165-182, 1997, p. 165 e 178. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20952/13555>; Acesso em: 20 mar. 2019.

DB Supermercados. *Saldão Geral*: ofertas válidas para 29 e 30 de março de 2017, Manaus/AM. Disponível em: [http://www.dbsupermercados.com.br/PageFlip/Ofertas-da-Tv-HiperM\(29-30Mar2017\).pdf](http://www.dbsupermercados.com.br/PageFlip/Ofertas-da-Tv-HiperM(29-30Mar2017).pdf); Acesso em: 08 jan. 2019.

Declaração de Barbados: pela libertação dos povos indígenas. In: *Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul*: Documento Final. Barbados, 25 a 30 de janeiro de 1971. Disponível em: http://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf; Acesso: 02 jan. 2019.

DECLARAÇÃO de Princípios do Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 144. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). História do Tempo Presente. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 7.

DEPARIS, Sidiclei Roque. União das nações indígenas (UNI): Contribuição ao movimento indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD); Grande Dourados/MS, 2007, p. 89. Disponível em: <https://tede.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/tede/251/1/SidicleiRoqueDeparis.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. Tradução de Silvia Maria Fávero Arend. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan/jun. 2012, p. 6. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>; Acesso em: 09 dez. 2021.

ERTHAL, Regina de Carvalho. Museus indígenas: articuladores locais de “tradições e projetos políticos”. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia. Manaus-AM: EDUA, 2006, p. 222-223.

FARAGE, Nádia. As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Paz e Terra, 1991.

FERNANDES, Álvaro Sampaio. Entrevista realizada em Manaus, em 25 de agosto de 2008. In: MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 84-85 e 93.

FERNANDES, Fernando Roque. Movimentos Indígenas no Brasil: o caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX. In: XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH, 2017, Brasília/DF. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia, v. 1. p. 1-10, 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502109195_ARQUIVO_MovimentosIndigenasnoBrasil-ANPUH-FernandoFernandes.pdf; Acesso em: 24 nov. 2017.

FERNANDES, Fernando Roque. O teatro da guerra: índios principais na conquista do Maranhão (1637-1667). 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4580>; Acesso em: 19 fev. 2022.

FERNANDES, Fernando Roque. Protagonismo Indígena no Tempo Presente: aspectos da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, v. 3, n. 1, p. 65-79, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/4485>; Acesso em: 28 fev. 2019.

FERNANDES, Fernando Roque; COELHO, Mauro Cezar. Integração e emancipação: apontamentos para uma reflexão sobre o protagonismo indígena nos anos 70 e 80. In II Seminário Internacional América Latina: políticas e conflitos contemporâneos, nº 09,

2017, Belém. Anais do II SIALAT, 2018, p. 4591-4604. Disponível em: <http://sialat2020.com.br/>; Acesso em: 29 abr. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. As reformas de base. In Jango: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/As_reformas_de_base; Acesso em: 21 fev. 2021.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100003>. Acessado em 24.05.2017.

FRANK, André Gunder e FUENTES, Marta. Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais. Tradução de Suely Bastos. *Lua Nova*. São Paulo; nº 17, junho/1989, p. 28-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a03n17.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa (Org.). A Amazônia colonial (1616-1798). Ed. Metro Cúbico, 1994, p. 64.

FREIRE, Ribamar Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro-RJ: EDUERJ, 2004. E BESSA FREIRE, José Ribamar. Da “Fala boa” ao Português na Amazônia Brasileira. In: *Amazônia em Cadernos: diálogos interdisciplinares*. 1ª Ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001, p. 1-66.

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. A Marcha para o Oeste na Experiência da Expedição Roncador-Xingú. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH - São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890981_ARQUIVO_MarchaparaoOeste.pdf; Acesso em: 18 nov. 2017.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Rev. bras. Hist.* [online]. 2000, vol.20, n.39, pp.13-36. ISSN 0102-0188. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882000000100002>; Acesso em: 18 nov. 2017.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In. *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 2011. p. 272-273.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Selma. Organização de Mulheres Indígenas no Brasil: resistência e protagonismo. Instituto Socioambiental, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/organizacoes-de-mulheres-indigenas-no-brasil-resistencia-e-protagonismo>; Acesso em: 30 abr. 2021.

GOMES, Victor Leandro Chaves, & LENA, Hélio de. A construção autoritária do regime civil-militar no Brasil: Doutrina de Segurança Nacional e Atos Institucionais (1964-1969). *OPSI*, Catalão/GO, v. 14, n. 1, p. 79-100, jan./jun. 2014, p. 79, 81 e 88. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsi/article/view/28996>; Acesso em: 09 out. 2020.

GRAHAM, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. *Mana*, v. 17, n. 2, p. 271-312, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000200002; Acesso em: 11 dez. 2017.

GRUPIONI, Luis Doniseti Benzi. Censo Escolar Indígena. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental. Retrieved, v. 21, 2013. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>; Acesso em: 13 dez. 2017.

JURUNA, Mário. Os índios vão à luta. Editora marco Zero Ltda. P. 53-54. Apud. JURUNA, Mário; HOHLFELDT, Antônio; HOFFMANN, Assis. *O gravador do Juruna*. Mercado Aberto, 1982, p. 37.

JURUNA, um gravador na mão em defesa da causa indígena. *Jornal O Globo*. Matéria Publicada na Revista Época. n. 217, 18 jul. 2002,. Disponível: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG49129-6014,00-JURUNA+UM+GRAVADOR+NA+MAO+EM+DEFESA+DA+CAUSA+INDIGENA.html>; Acesso em: 06 fev. 2017.

KRETZER, Rafael Márcio. A atuação da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE) em Florianópolis e o golpe civil-militar de 1964. *Revista Santa Catarina em História*, v. 9, n. 2, p. 74-87, 2015. Disponível em: <http://seer.cfh.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/735>; Acesso em: 22 fev. 2021.

KULINA demarcam suas terras. *Jornal do Commercio*, Amazônia Ocidental, Zona Franca de Manaus, Brasil, Domingo, 18 de novembro de 1990, Edição Nº 35.344, Geral, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_02&PagFis=42209&Pesq=Professores%20Ind%C3%ADgenas; Acesso em: 15 nov. 2017.

LACERDA, Rosane Freire. “*Volveré, y Seré Millones*”: Contribuições Descoloniais dos Movimentos Indígenas Latino Americanos para a Superação do Mito do Estado-Nação. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, [s.n.], 2014, p. 8. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a115f51f61ea34b531b20a586bb_43405; Acesso em: 05 dez. 2017.

LAMARÃO, Sérgio. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade. In: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus; Acesso em: 19 fev. 2021.

LAMARÃO, Sérgio. Comício das Reformas. In Jango: A trajetória política de João Goulart. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC - FGV), Rio de Janeiro-RJ, 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/Comicio_das_reformas; Acesso em: 20 fev. 2021.

Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

LEITE, Yonne; SOARES, Marília Facó e SOUZA, Tânia Clemente de. O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Ed. Marco Zero; RJ, 1987.

LEONARDI, Victor. Cultura Brasileira e História da lenda na História. In: LEONARDI, Victor. *Entre Árvores e Esquecimentos: História Social nos sertões do Brasil*. 1ª ed. Brasília: Paralelo 15 Editores, 1996, p. 290.

LISOVSKY, Maurício. "A fotografia como documento histórico". In: *Fotografia; Ciclo de Palestras sobre fotografias*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983. p. 117-126. Apud ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, Lisabel Espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. *Cadernos de Saúde Pública*. vol. 3, n. 3. Rio de Janeiro Jul./Set. 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/XgLLG7wGBm5TG3hccWz9TTt/?lang=pt>; Acesso em: 22 mar. 2022.

LUCENA, Eliana. A emancipação (das terras) dos índios. *Movimento*. Edição Semanal – Nº 139 – 27 de Fevereiro de 1978. p. 8. Este periódico, chegando por vias aéreas, circulava na maioria das principais cidades da região norte do país. Manaus, Santarém, Altamira, Macapá, Porto Velho e Rio Branco eram os principais pontos de circulação deste periódico. A edição citada pode ser acessa na Hemeroteca Digital, a partir de endereço: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=318744&pesq=emancipa%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em: 05 maio 2017.

LUCENA, Eliana. União, a única defesa do índio. *O Estado de Mato Grosso*. Ano XXXV – Nº 6.698. Cuiabá, 15 de dezembro de 1973, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=098086&pesq=Uni%C3%A3o,%20a%20%C3%BAnica%20defesa%20do%20%C3%ADndio>; Acesso em: 11 dez. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007, p. 9-10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>; Acesso em: 02 abr. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9931/1/2011_GersemJose_SantosLuciano.pdf; Acesso em: 19 mar. 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil Contemporâneo. *Tellus: escritos indígenas*, Campo Grande/MS, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007, p. 128. Disponível em:

<http://tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136/140>; Acesso em: 15 jul. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 78. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Acesso em: 20 abr. 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ed. 1. Brasília: Ministério de Educação, SECAD, 2006, p. 87-90. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf; Ac: 19 fev. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Relatório Técnico Diagnóstico e Avaliação de Formulários e da Metodologia do Censo Referente à Questão Indígena. Universidade Federal do Amazonas, Departamento de Educação Escolar Indígena. Manaus, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/14486874-Relatorio-tecnico-diagnostico-e-avaliacao-dos-formularios-e-da-metodologia-do-cesno-inep-referente-a-questao-indigena.html>; Acesso em: 13 dez. 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Tradução de Joaze Bernardino-Costa. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100075&script=sci_arttext&tlng=pt; Acesso em: 5 dez. 2017 e 16 maio 2021.

MARCO & FICO. Charges publicadas no periódico *O Pasquim*, 24 a 30 nov. 1978. Acervo do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) – Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/36633_20160701_120409.pdf; Acesso em: 12 dez. 2017.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos Felipe de Brum. História e fotografia. In. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 263-281. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4380048/mod_resource/content/1/Novos%20dom%C3%ADnios%20da%20Hist%C3%B3ria-%20Ronaldo%20Vainfas%20e%20Ciro%20Flamarion.pdf; Acesso em: 22 mar. 2022.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? Tradução de Suely Bastos. Lua Nova, São Paulo, vol. 1, nº 17, p. 49-66, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/g4ySjtRNsbyW73tXTR4VNNs/?lang=pt>; Acesso em: 30 mar. 2022.

MONTEIRO, John Manoel. Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese apresentada para o Concurso de Livre Docência: Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Disciplina HZ762 e HS119. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Departamento de Antropologia, Campinas-São Paulo, ago. 2001. p. 4. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/281350/1/Monteiro_JohnManuel_LD.pdf; Acesso em: 14 abr. 2021.

MONTERO, Paula (Org.). Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural. 1ª edição. São Paulo-SP: Globo, 2006.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Educação Escolar Mura: demarcando suas origens. Texto apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife/PE. 23 a 26 de abril de 2006. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T661-1.doc; Acesso em: 14 nov. 2017.

MOTA, Lúcio Tadeu. O IHGB e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional. Diálogos, Volume 02, n. 1, p. 149-175, 1998, p. 171. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/37488>; Acesso em: 30 ago. 2021.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. Revista Tempo, volume 20, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/4mzxc86nwdQfYdJfHpKmJNt/?lang=pt&format=html>; Acesso em: 22 ago. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012, p. 220.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014. p. 12. Disponível em: <https://lelivros.love/book/baixar-livro-1964-historia-do-regime-militar-brasileiro-marcos-napolitano-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>; Acesso em: 15 fev. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014, p. 8.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos. Florianópolis: Ed. da UFSC/CNPq, p. 17-30, 1985, p. 25.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A crise do Indigenismo. Campinas: Editora da Unicamp, 1988, p. 20. *Apud.* MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012, p. 220.

PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. In: FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz (Orgs.). Ditadura e Democracia na América Latina: balanço histórico e perspectiva. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008. p. 143-178. p. 144. Disponível em: https://www.academia.edu/40075613/Ditadura_e_Democracia_na_Am%C3%A9rica_Latina; Acesso em: 09 out. 2020.

PAIVA, Madalena. O Departamento de Educação da FOIRN: um pouco de história. In: CABALZAR, Flora Diaz (org.) Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro (1998-2011): relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: ISA – São Gabriel da

Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012, p. 386.

PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; SOARES, Artemis de Araújo. Práxis Pedagógica Intercultural nos Cursos de Educação Superior em Manaus. *Revista Eletrônica Mutações*, [S.l.], v. 8, n. 15, p. 201-209, dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/4255>; Acesso em: 20 mar. 2019.

PORTAL FOIRN. Nossas Línguas. Disponível em: <http://www.foirn.org.br/povos-indigenas-do-rio-negro/linguas/>; Acesso em: 07 jan. 2019.

POTIGUARA, Eliane. Participação dos povos indígenas na Conferência em Durban. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, Vol. 10, n. 1. p. 219-228, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100016&script=sci_arttext; Acesso em: 13 dez. 2017.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne; BARTH, Fredrik. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 9. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

PRÓ-ÍNDIO, Comissão. Encontro de Lideranças Indígenas e Entidades de Apoio – Índios, Direitos Históricos. De 26 a 29 de abril de 1981. São Paulo/SP; Cadernos da Comissão Pró Índio/SP N° III, 1982, p. 23. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/%C3%8Dndios%20Direitos%20Historicos.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, esquerdas e sociedade*. Coleção Descobrimdo o Brasil, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Relatório do II Fórum de Política Linguística Mura do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, Autazes-AM, 14 e 15 set. 2006, p. 5-8.

RESISTÊNCIA Cultural: charges. Fonte: <http://www.memorialdademocracia.com.br/resistencia-cultural/caricatura>. Acesso em: 25 jul. 2017.

Resolução nº 009/2009-CUni da UFRR, dispõe sobre a transformação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprovação do Regimento Interno, e dá outras providências. Ministério da Educação e Conselho Universitário da Universidade Federal De Roraima, 2009. Fonte: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9yFh11G9EYJ:ufrf.br/insikiran/index.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D54:regimentoinsikiran%26id%3D10:downloads%26Itemid%3D264+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 30 ago. 2016.

Resumo da trama, desenvolvido pelo autor com base nos capítulos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMQOVzOtUfo&list=PLKRXgidHHdbl2uAv6kUHolwUrikPJNyp4>; Acesso em: 22 mar. 2022.

RIBEIRO, Darcy. Cândido Mariano da Silva Rondon. *Revista de Antropologia*, vol. 6, n. 2, p. 97-103, 1958, p. 99. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/110382/108933>; Acesso: 12 dez. 2017.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Vozes, 1982.

RIBEIRO, Maria de Jesus Pacheco. Dicionário Sateré- Mawé/Português. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim-RO, 2010, 121f. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp155981.pdf>; Acesso em: 08 mar. 2019.

RIBEIRO, Tânia Guimarães. *O conceito de desenvolvimento participativo nas ações do Estado: uma proposta para a Amazônia*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ/IFCS; Rio de Janeiro [s.n.], 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp147541.pdf>; Acesso em: 05 dez. 2017.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil: 1987/88/89/90*. Instituto Socioambiental, São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, 1991, p. 104. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=snyweWq-0UsC&pg=PA106&lpg=PA106&dq=Deolinda+Prado+Tukano&source=bl&ots=UyLTl8taGr&sig=4DwrSz8Lhyn0gA5D1iHta45IU4w&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKewiahbzFyInYAhWJOyYKHanhdz4Q6AEINjAF#v=onepage&q&f=true>; Acesso: 14 dez. 2017.

RICARDO, Carlos Alberto. Quem fala em nome dos índios? In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). *Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995*. São Paulo-SP: Instituto socioambiental, 1996, p. 90-94. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-1991-1995>; Acesso em: 05 maio 2021.

RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Tradução de Dora rocha. 2ª edição, Rio de Janeiro-RJ: Editora FGV, 2003.

RIZZINI, Irma. Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices. In: SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho (Orgs.). *Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus-AM: EDUA, 2006.

SANTOS, Francisco Jorge dos. *Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina*. 2ª edição. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2002.

SANTOS, Luciana Gomes Vieira. *A Organização dos Professores Indígenas Mura: Um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação*

da realidade escolar Mura no município de Autazes (1990-2008). Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, p. 82-83, 2008.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Campos, [1979] 1987.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Gustavo Madeiro da. A história do conceito de desenvolvimento e a ascensão das associações civis. In.: Anais do XXXV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, de 04 a 07 de setembro de 2011, Rio de Janeiro-RJ: ANPAD, 2011, p. 8. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2562.pdf>; Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de Conceitos Históricos – Verbete: política*. 3ª edição, São Paulo-SP: Editora Contexto, 2014.

SILVA, Midiel Saama Conceição da. A experiência da comunidade indígena Truaru com a educação escolar indígena: Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento. Monografia apresentada ao Departamento de História do centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista-RR, 2016. 51p. Disponível em: http://ufrr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=4&Itemid=204&limitstart=80; Acesso em: 21 abr. 2021.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*. Ano XIX, nº 49, p. 62-75, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a06v1949.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, São Paulo-SP, p. 31-45, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300002&lng=en&nrm=iso; Acesso em 19 abr. 2021.

SOARES, Renato Martelli. Das comunidades à federação: associações indígenas no Alto Rio Negro. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo-SP, 2012, p. 128. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-121416/pt-br.php>; Acesso em: 23 abr. 2021.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. 1. GOLPE Militar de 1964. *Brasil Doc*. Arquivo Digital – Projeto República, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2001. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/1-golpe-militar-de-1964/>; Acesso em: 22 fev. 2021.

TERENA, Mariano Justino Marcos. O estudante indígena no Ensino Superior. In: BERGAMACHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.).

Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre-RS: Ed. UFRGS, 2013.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VERDUM, Ricardo. Desenvolvimento, Etnodesenvolvimento e Integração Latino-Americana. In SILVA, Cristhian Teófilo da; LIMA, Antônio Carlos de Souza; BAINES, Stephen Grant (orgs.). *Problemáticas sociais para sociedades plurais: políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada*. São Paulo: Annablume; Distrito Federal; FAP-DF, p. 13-25, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/14615095/Desenvolvimento_Etnodesenvolvimento_e_Integracao%3%A7%3%A3o_Latino-Americana?auto=download; Acesso em: 5 dez. 2017.

VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do Indigenismo*. Tese de Doutorado apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas – CEPPAC da Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, [s.n.], 2006, p. 85. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2154/1/2006_Ricardo%20Verdum.pdf; Acesso em: 5 dez. 2017.

VIDAL, Lux. Projetos Desenvolvimentistas. In PRÓ-ÍNDIO, Comissão. A Questão da Emancipação. Cadernos da Comissão Pró-Índio/SP. São Paulo: Global Editora, v. 1, ago. 1979, p. 47-50. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/upload/editor/files/Cadernos%20da%20Comiss%C3%A3o%20Pr%C3%B3%20%C3%8Dndio%20n%C2%B01.pdf>; Acesso em: 11 dez. 2017.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. Território Etnoeducacional Rio Negro: significações de uma política pública. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. 139f. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/territorio-etnoeducacional-rio-negro-significacoes-de-uma-politica-publica/>; Acesso em: 20 mar. 2019.

VILLAS Boas considera nocivo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Quarta-Feira, 8 nov. 1978, 1º Caderno, p. 8. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional - http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_09&PagFis=189112&Pesq=decreto%20de%20emancipacao%3%A7%3%A3o. Acesso em: 12 maio 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, v. 75, p. 96, 2010. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf; Acesso em: 01 jun. 2021.

WEFFORT, Francisco. Novas democracias. Que democracias? *Lua Nova: revista de cultura política*, São Paulo: Marco Zero, vol. 1, nº 27, p. 5-30, 1996.