

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS

Em Busca da Cidadania: Escolarização e Reconhecimento de
Identidades Indígenas em dois Países Americanos (Brasil e
México).

Jean Paraizo Alves

Brasília/DF, agosto de 2007

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS AMÉRICAS

Em Busca da Cidadania: Escolarização e Reconhecimento de
Identidades Indígenas em dois Países Americanos (Brasil e
México).

Tese apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais (Estudos Comparados sobre as Américas), sob a orientação dos Professores Dr^a Ana Maria Fernandes e Dr. Roberto Cardoso de Oliveira (In Memoriam).

Jean Paraizo Alves

Brasília/DF, agosto de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Maria Fernandes (Orientadora)

Profº Dr. Antônio Carlos de Souza Lima (MN/UFRJ)

Profº Dr. Cristhian Teófilo da Silva (CEPPAC/UNB)

Profº Dr. Luís Roberto Cardoso de Oliveira (DAN/UnB)

Profº Dr. Stephen Grant Baines (DAN/UNB)

Suplente: Profº Dr. Benício Viero Schmidt (CEPPAC/UnB).

AGRADECIMENTOS

Durante o meu estágio doutoral no México, ocasião em que também realizei *trabalho de campo* naquele país, estive vinculado, na condição de *Alumno-huesped*, ao *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* (CIESAS), localizado na Cidade do México. Encontrei nesse centro todo o suporte institucional e acadêmico necessários à realização da minha pesquisa. Ali contei com a receptividade, apoio e co-orientação do professor François Lartigue.

Também sou grato às professoras Maria Bertely, Luz Elena Galván e Virginia Molina, pela receptividade e apoio, e pelos convites para participar dos eventos de suas linhas de pesquisa. Agradecimentos especiais à professora Maria Eugénia Vargas pelas recomendações, companhia agradável “por los caminos de Michoacán” e amizade que foi além do ambiente acadêmico.

Na Cidade do México contei, ainda, com o auxílio de outras instituições e pessoas. Meus agradecimentos à Sylvia Schmelkes (Coordenadora Geral de Educação Intercultural/SEP), Davi Lopes (Diretor de Formação Docente de *Maestros indígenas / SEP*), Omar Oliva e Olga González (*Consejo Nacional de Fomento Educativo*).

No Estado de Michoacán contei com o auxílio de várias instituições de ensino e órgãos públicos. Gostaria de externar minha profunda gratidão ao etnolinguísta Néstor Dimas (*Ciapi*), aos professores e professoras Maria de la Luz Valentínez (Direção de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado), Domingos Santiago Baltazar (Setor de Educação Indígena em Cherán), Maria Guadalupe (Escola Normal Superior Indígena/Cherán). Ainda no Estado de Michoacán, agradeço aos professores Artemio Madrigal (UPN/Uruapan), Pablo Bernabé (UPN/Uruapan) e Elias Silva Castellón (*Centro de Investigación en Educación Indígena/Michoacán*), às investigadoras Nuria Torres, Mari Paz Valenzuela, Gabriela Mier e ao professor Jacob Nuñez Antonio (CREFAL).

Sinceros agradecimentos, ainda, ao economista Gilberto Jerônimo e ao antropólogo Gildardo González, bem como aos professores Carlos Paredes

(UMSNH/CIESAS) e sua esposa Griselda, Irineo Rojas (Centro de Pesquisa sobre a Cultura Purépecha/UMSNH), Joel Cortez, Everardo Flores e Gerardo Alonzo, bem como a tod@s docentes das Escolas de San Isidro e Uringuitiro (Los Reyes), em especial ao *maestro* Abelardo Diego Nazario e sua família.

Também agradeço aos pesquisadores Enrique Hamel (UAM), Antonio Carrillo (e sua esposa Antonia)/UNAM, bem como João Paulino (UNAM), os quais gentilmente abriram portas e apresentaram pessoas, além de terem sido interlocutores exemplares, durante toda a minha estadia no México.

No Brasil, manifesto minha gratidão aos Ministérios da Educação (MEC) e Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), por ter me concedido afastamento para dedicação integral ao curso e aos meus colegas de trabalho, em especial às professoras Jeanete Beauchamp e Godiva de Vasconcelos.

Agradeço também aos docentes e demais servidores do *Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas* (CEPPAC-UnB) pelo apoio institucional e pela contribuição dada à minha formação profissional e acadêmica. Meus agradecimentos aos professores Antônio Carlos de Souza Lima, Stephen Baines, Cristhian Teófilo da Silva e Luís Roberto Cardoso de Oliveira, membros da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e importantes sugestões e contribuições proporcionadas quando da defesa desta tese.

Agradecimentos especiais aos meus orientadores, professor Roberto Cardoso de Oliveira (*in memoriam*), que conduziu a orientação até meados de 2006 e contribuiu imensamente com sugestões, interlocuções e, sobretudo, incentivo, e professora Ana Maria Fernandes, pelo profissionalismo e gentileza de ter aceitado a difícil tarefa de assumir a orientação de uma tese inconclusa e, sobretudo, pela confiança em mim depositada, o que tornou mais leve a conclusão deste trabalho. A orientação de ambos foi fundamental para a realização da tese.

Em Manaus agradeço aos servidores da FEPI e da SEDUC, pela atenção, cessão de documentos e entrevistas, em especial a Bonifácio José Baniwa, José Mário Mura, Benjamin Baniwa, Jecinaldo Sateré-Maué, Amarildo Tukano, Amarildo Munduruku, Orlando da Silva Baré, Otacila Lemos Tukano, Miguel Batista Maia, Estevão Lemos Barreto, Telmo Ribeiro, Maria Auxiliadora

Baré, Clovis e Neide Silva. Ao casal Mateus e Íris, bem como aos seus filhos, pela receptividade em Manaus e acolhida em sua casa.

Agradeço aos amigos e colegas Angélica Peixoto, Nildo Viana, Cleito Pereira, Maria Emília, Edna Taveira, Jadir de Moraes, France Rodrigues, Patrícia Maranhão, Ivette Vallejo, Mônica Aparecida, Mônica Veloso, Luciana Oliveira, Maristela Andrade, Nitzia e Mariana Cunha.

Aos meus avós, *Sebastião Muniz e Ambrozina Rosado*, pais, *Sebastião Paraíso e Belmira de Freitas* e irmãs, *Cíntia Beatriz e Patrícia de Freitas*, meus agradecimentos. Manifesto minha gratidão aos sobrinhos, consangüíneos ou afins, em especial àqueles que acompanharam mais de perto a redação da tese: Káccia Alves, Walax Uri, Milena Leitão, Sílvio Pereira, Júlio César, Sérgio Antônio e Igo.

Finalmente, agradeço a minha companheira Rosani Moreira Leitão pelo carinho, paciência e interlocução intelectual. Com ela vivi as alegrias, ansiedades e tristezas do trabalho de campo em terras mexicanas e brasileiras e as tensões da redação da tese.

RESUMO

O presente trabalho trata da articulação entre as noções de escolarização e reconhecimento em dois países latino-americanos: Brasil e México. Para tanto, levou-se em conta os respectivos contextos indigenistas nacionais e a história das relações interétnicas. Procurou-se compreender a importância do processo de escolarização na conformação da identidade étnica, em especial na luta por seu reconhecimento e pela cidadania. O problema central, portanto, é entender como agentes indígenas que passaram por processos de escolarização, produzidos ou apoiados, no mais das vezes, pelas agências indigenistas oficiais, participam atualmente da formulação e execução de políticas públicas voltadas para as populações indígenas nos dois países. As técnicas de pesquisa utilizadas envolveram estudo da bibliografia especializada, descrição de instituições públicas, entrevistas com dirigentes, técnicos e profissionais diversos que atuam em diferentes instituições públicas e privadas dos dois países, bem como análise documental, registros fotográficos e conversas informais. Especial ênfase é conferida aos dirigentes e técnicos das instituições públicas criadas a partir dos programas de descentralização da política indigenista dos dois países para as esferas subnacionais e para a biografia de seus dirigentes. No caso brasileiro, foram destacadas a *Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas* e a *Gerência de Educação Escolar Indígena* da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do mesmo estado. No México, o foco voltou-se para a *Coordinación Interinstitucional para la Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán* e *Departamento de Educación Indígena de la Sub-Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán*. A atuação de agentes indígenas escolarizados na formulação, coordenação e gestão de políticas públicas voltadas para as suas comunidades e povos em instituições estaduais, além de refletir aspectos da reforma do Estado nos dois países, como, por exemplo, a descentralização, acenam, também, para a consolidação de uma “nova cidadania indígena”, em que estes passam a atuar intensivamente na vida política das esferas subnacionais de governo. Esta “nova cidadania” produz impactos importantes na vida social e individual, inclusive em suas identidades.

Palavras-chave: Cidadania, Identidade; Etnia, Educação, Reconhecimento

ABSTRACT

This thesis deals with articulations between the notions of schooling and recognition in two Latin American countries: Brazil and Mexico. With this view, the corresponding national indigenous contexts and the history of interethnic relations were taken into consideration. The author attempted to understand the importance of the schooling process in confronting ethnic identity, especially the struggle for acknowledgement and citizenship building. The central problem, therefore, is to understand how indigenous agents who underwent different schooling processes, produced or supported, most of the time, by official agencies, are currently participating in the formulation and execution of public policies dedicated to the indigenous populations in both countries. The research techniques used involved a review of specialized bibliography, the description of public institutions, conversations and interviews with directors, technicians and different professionals who are active in several public and private institutions in both countries, as well as the analysis of documents, photographic records and informal conversations. Special emphasis is given to the directors and technicians in the public institutions created as part of the decentralization programs included in the pro-indigenous policies in both countries for the subnational levels and the biography of their directors. In the Brazilian case, the following institutions were highlighted: *Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas* and the *Gerência de Educação Escolar Indígena* an organ of the Department of Education and Quality in Teaching of the State of Amazonas. In Mexico, the focus was turned towards the *Coordinación Interinstitucional para la Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán* and the *Departamento de Educación Indígena* de la Sub-Secretaría de Educación Básica of the la Department of Education of the State of Michoacán. The actions of indigenous agents who were trained to formulate, coordinate and manage public policies favoring their communities and peoples in State institutions, in addition to reflecting certain aspects of the State reform in both countries, as for example, the decentralization, also veer towards the consolidation of a “new indigenous citizenship”, in which they start to act intensively in the new political life of the subnational spheres of the government. This "new citizenship" produces important impacts in the social and individual life, including their identities.

Key-Words: citizenship, education, ethnicity, identity, recognition.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ACRAMPII _ Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas
AGU _ Advocacia Geral da União
ANAI _ Associação Nacional de Ação Indigenista
ANPIBAC _ Aliança Nacional de Profissionais Indígenas Bilíngües, A. C.
APINA _ Conselho das Aldeias Waiãpi
APIARN _ Associação dos professores Indígenas do Alto Rio Negro
APIRR _ Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima
APOINME - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ASIBA _ Associação Indígena de Barcelos
ATIX _ Associação Terra Indígena Xingu
AMARN _ Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
BID _ Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD _ Banco Mundial
CGEIB – *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*
CDI _ *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México*
CCI _ Centro Coordinador Indigenista
CEB _ Câmara de Educação Básica
CEDI _ Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE-AM _ *Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas*
CEEI-AM _ *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas*
CEDEPROM _ Centro de Desarrollo y Profesionalización de Maestros
CIAPI _ *Coordinación Interinstitucional para la Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán*
CIR _ Conselho Indígena de Roraima
CNC _ *Confederación Nacional Campesina*
CNE _ Conselho Nacional de Educação
CGAEI _ Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEIB _ *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe/SEP*
CIS-INAH _ Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e História (atual CIESAS)
CIESAS _ Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social
CIMI – Centro Indigenista Missionário
CIVAJA _ Conselho Indígena do Vale do Javari
CFTSM _ Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
CGTT _ Conselho-Geral da Tribo Ticuna
COLMich. _ Colegio de Michoacán
CONAFE _ Consejo Nacional Fomento Educativo
CONAIN _ *Confederación Nacional de Pueblos Indígenas*
COCOPA – *Comisión de Concordia y Pacificación*
COIAB _ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COIAM _ Confederação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas
CUNPIR _ Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas
CNPI _ Conselho para a Proteção dos Povos Indígenas

CNI _ *Congreso Nacional Indígena*
COPIAR _ Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
CNPA _ *Coordenadora Nacional Plan de Ayala*
CREFAL _ Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CSRT _ *Consejo Supremo de la Raza Tarahumara*
CSN _ Conselho de Segurança Nacional
DGEI _ Dirección General de Educación Indígena
DSEI _ Distritos Sanitários Especiais Indígenas
EZLN _ *Ejército Zapatista de Liberación Nacional*
FOIRN _ Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FEPI - Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas
FBC_ Fundação Brasil Central
FIPI _ *Frente Independiente de Pueblos Indígenas*
FOCCITT _ Federação das Organizações e dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna
FRISFP _ *Frente Revolucionaria Indígena de San Felipe del Progreso*
FUNAI _ Fundação Nacional do Índio
FUNASA _ Fundação Nacional de Saúde
GEEI/SEDUC-AM _ *Gerência de Educação Escolar Indígena* da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas
III _ Instituto Indigenista Interamericano
IBGE_ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILV _ Instituto Lingüístico de Verão
INALI _ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI – Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INEP _ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ILV – Instituto Lingüístico de Verano [SIL]
ISA _ Instituto Socioambiental
INI - Instituto Nacional Indigenista
ISA – Instituto Socioambiental
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação
MNI-CNC _ Movimiento Nacional Indígena de la Confederación Nacional Campesina
MPF _ Ministério Público Federal
MS _ Ministério da Saúde
OGPTB _ Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües
OIBI _ Organização Indígena da Bacia do Içana
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OPIMP _ Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus
OPIAC _ Organização dos Professores Indígenas do Acre
OPINAC _ Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas
OPIAM _ Organização dos Povos Indígenas do Médio Madeira
OPIR _ Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PDS _ Partido Democrático Social
PI – Posto Indígena
PNE - Plano Nacional de Educação

PND – *Plan Nacional de Desarrollo*
PNUD _ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPG7 _ Programa-Piloto para a Proteção das Florestas tropicais do Brasil (PPG7)
PRI _ Partido Revolucionario Institucional
PROLIND _ Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONASOL – *Programa Nacional de Solidariedad*
PNR – *Partido Nacional Revolucionario*
PRM – *Partido de la Revolución Mexicana*
SEDUC-AM _ Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas
SECAD _ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDESOL – *Secretaría de Desarrollo y Solidariedad*
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SIASI – Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena da Fundação Nacional de Saúde
SIL – *Summer Institute of Linguistics [IVL]*
SEP – *Secretaría de Educación Pública*
SNTE – *Sindicato Nacional de los trabajadores en Educación*
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUDENE _ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDAM _ Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TLC/NAFTA _ *Tratado de Livre Comércio de Livre Comércio da América do Norte*
UCEZ _ *Unión de Comuneros Emiliano Zapata*
UEA _ Universidade do Estado do Amazonas
UFAM _ Universidade Federal do Amazonas
Uni-Tefé - União das nações Unidas de Tefé
UPIMS _ União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé
USED _ *Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar*
UCEZ – Unión de Comuneros Emiliano Zapata
UNI_ União das Nações Indígenas (UNI)
UNORCA _ *Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas*
UMSNH - *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo*
UPN – *Universidad Pedagógica Nacional*

LISTA DE MAPAS, QUADROS E TABELAS

<i>Mapa 1- Localização do Estado de Michoacán</i>	177
<i>Mapa 2 – Localização do Estado do Amazonas</i>	204
<i>Tabela 1 - População residente total e população autodeclarada indígena e participação relativa, por situação do domicílio - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000</i>	60
<i>Tabela 2 - População residente por Raça ou Cor e taxa média geométrica de crescimento anual - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000</i>	61
<i>Tabela 3 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas autodeclaradas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000</i>	62
<i>Tabela 4 - População residente total e população falante de língua indígena, por situação do domicílio - México e Estado de Michoacan - 1990, 2000 e 2005</i>	174
<i>Tabela 5 - Numero de Matrículas, Docentes (personal docente) e Estabelecimentos de Educação Básica - México e Estado de Michoacán - 2005/2006</i>	199
<i>Tabela 6 - Estabelecimentos de Ensino por Dependência Administrativa - Estado de Michoacán, no México - 1991 à 1993</i>	200
<i>Tabela 7 - Numero de Matrículas, Funções Docentes e Estabelecimentos de Educação Básica - Brasil e Estado do Amazonas – 2005</i>	222
<i>Tabela 7.1 - Numero de Matrículas da Educação Básica - Brasil e Estado do Amazonas – 2005</i>	223

Sumário

Introdução	15
Capítulo I. As Muitas Faces das Relações Interétnicas: indigenismos, identidades étnicas e as lutas pelo reconhecimento	30
1.1. <i>Indigenismo, Indigenismos</i>	30
1.2. <i>Relações Interétnicas e Identidades Étnicas</i>	33
1.3. <i>Identidade Étnica e Reconhecimento</i>	38
1.4. <i>Capital social e redes sociais</i>	46
<i>Considerações Finais</i>	51
Capítulo II. Indigenismo e Políticas Indigenistas no Brasil	53
2.1. <i>Do Utópico ao Exótico</i>	53
2.2. <i>A Política Indigenista Brasileira</i>	59
2.2.1. <i>Dados Gerais sobre a População Indígena no Brasil</i>	59
2.2.2. <i>Do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) à Fundação Nacional do Índio (FUNAI)</i>	63
2.2.3. <i>Do monopólio à pluralidade: a FUNAI e os novos atores da cena indigenista</i>	75
2.4. <i>Outros Novos Atores: O Movimento e as Organizações Indígenas</i>	91
<i>Considerações Finais</i>	96
Capítulo III. Sociedades Indígenas e Indigenismo no México	100
3.1 <i>Dados Gerais sobre a População Indígena Mexicana</i>	100
3.2 <i>Instituições Educacionais e Indigenismo no México: mexicanização e mestiçagem como ideologia nacional</i>	102
3.3. <i>O Movimento Indígena e as Organizações Indígenas</i>	125
<i>Considerações Finais</i>	130
Capítulo IV. Reformas do Estado e Políticas Indigenistas	133
4.1. <i>As Mudanças no Papel do Estado</i>	133
4.2. <i>A descentralização</i>	137
4.3.1. <i>O Indigenismo na Reforma do Estado</i>	138
4.3.2. <i>O Caso Mexicano</i>	139
4.3.3. <i>Reformando o Estado no Brasil</i>	152
<i>Considerações Finais</i>	169
Capítulo V. Instituições, Pessoas e Redes: a constituição de políticas públicas voltadas para as comunidades e povos indígenas nos Estados do Amazonas e de Michoacán	172
5.1. <i>Michoacán: instituições formam indivíduos e pessoas constroem instituições</i>	173
5.2. <i>Amazonas: Contextos e Atores Envolvidos na Criação e Consolidação de Agências Indigenistas</i>	201
<i>Considerações Finais</i>	224
5.3. <i>Apêndice Fotográfico: Eventos e Instituições – nacionalidade, etnicidade e agências dos governos subnacionais e da sociedade civil</i>	227

Capítulo VI. Formulação e Execução de Políticas Públicas: A Atuação de Profissionais Indígenas no Brasil e no México	241
6.1. <i>Os percursos escolares e acadêmicos de Técnicos e Dirigentes</i>	242
6.1.1. <i>Dirigentes Indígenas no Estado do Amazonas</i>	242
6.1.2. <i>Michoacán: A Atuação de Dirigentes Indígenas</i>	250
6.2. <i>Escolarização e Consciência Étnica</i>	258
Considerações Finais	281
Capítulo VII. Identidades, Reconhecimento, Redes e Cidadania: os povos indígenas nos Estados do Amazonas e de Michoacán	282
7.2. <i>Redes Sociais e Cidadania</i>	282
7.1. <i>Identidade e Reconhecimento</i>	308
Conclusão	324
Bibliografia	331
Anexos	346

Introdução

Em todo continente americano, a partir dos anos 70 do século passado começou a delinear-se um fenômeno aparentemente dúbio e paradoxal. Trata-se do fenômeno da revitalização étnica, que emergiu em todo mundo e que, além de globalizar demandas e princípios, articulou redes internacionais de solidariedade entre povos indígenas, forçando os Estados a adotarem medidas de proteção a estes povos.

As principais expressões deste fenômeno foram o aparecimento de organizações étnicas que demandam o reconhecimento dos outrora chamados grupos indígenas como “povos e/ou nações indígenas”, a realização de congressos, seminários e reuniões, criação e/ou reforma de agências indigenistas (públicas e privadas), eventos diversos e, no caso mexicano, o levante do *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional* - EZLN, em Chiapas.¹

A “revitalização étnica” e a luta pelo reconhecimento tornam-se assuntos de grande relevância, visto que passam a ser levados em conta nas diretrizes de agências multilaterais, assim como nas agendas de governos de países americanos, o que teve impacto nas reformas por que estes Estados passaram, em especial após a segunda metade dos anos 80 e que foram aceleradas nos anos 90 do século passado.

Ciente do acima exposto, no presente trabalho pretendo analisar a complexa dinâmica que envolve a articulação entre as noções de escolarização e reconhecimento em dois países latino americanos: Brasil e México. Para tanto, levarei em conta os respectivos contextos indigenistas nacionais e a história das relações interétnicas, dando ênfase às biografias dos atores e de seus papéis nas instituições em que atuam.²

¹ A maior parte dos países da atualidade apresenta grande riqueza e diversidade cultural dentro de suas fronteiras. Nos 184 Estados independentes do mundo vivem aproximadamente 5.000 grupos étnicos e são faladas mais de 600 línguas (Cf. Kymlicka, 1996, 13).

² A presente pesquisa insere-se no âmbito do Projeto “Identidade Étnica e Reconhecimento: a luta pela cidadania nas Américas”, coordenado pelo profº Drº Roberto Cardoso de Oliveira, até julho de 2006. A finalidade do projeto é versar sobre a situação das diferentes etnias indígenas que vivem nos territórios da grande maioria dos países das Américas, em especial a luta que elas empreendem na busca de seus direitos de cidadania. Também vinculados ao projeto mencionado, e abordando diferentes dimensões de uma problemática comum, foram desenvolvidos os seguintes projetos de teses de doutorado: “Escola, Identidade Étnica e Cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purépecha (México)”, de autoria de Rosani Moreira Leitão, e “Política Étnicas, Territorialización y Derechos: un estudio comparativo con organizaciones indígenas pan-amazónicas en Ecuador y Brasil”, de Ivette Rossana Vallejo Real.

A questão fundamental será, portanto, procurar entender qual a importância do processo de escolarização na conformação da identidade étnica, em especial na luta por seu reconhecimento, o que seria, em última instância, uma forma de luta pela cidadania.

Buscarei, ainda, compreender como agentes indígenas – dirigentes e técnicos de instituições públicas e privadas, professores e outros profissionais indígenas – que passaram por processos de escolarização, produzidos ou apoiados, no mais das vezes pelas agências indigenistas oficiais, ou reconhecidas, participam atualmente da formulação e execução de políticas públicas voltadas para as populações indígenas nos dois países, Brasil e México.

Para a busca de respostas – embora provisórias – às minhas questões, descreverei a estrutura legal, normativa e organizacional de instituições indigenistas dos dois países (sincronia), articulando-as com sua história recente, em especial com aspectos das reformas do aparelho de Estado, ocorridas no México com mais intensidade a partir de meados dos anos 1980 e no Brasil depois da segunda metade dos anos 1990, por que passaram os dois países, como descentralização, extinção e criação de instituições. No que se refere à biografia dos personagens acima mencionados, procuro descrever suas trajetórias, por meio de suas ações e histórias de vida, e analisar o processo de ocupação de espaços e os papéis desempenhados em órgãos e entidades públicos e em outros espaços de participação política, como sindicatos e organizações indígenas.

Para tanto, entrevistei dirigentes, técnicos e profissionais diversos que atuam em diferentes instituições públicas, privadas e do terceiro setor dos dois países. Especial ênfase foi dada às instituições públicas criadas a partir dos programas de descentralização da política indigenista dos dois países para as esferas subnacionais. No caso brasileiro, as atividades de pesquisa voltaram-se para profissionais indígenas (dirigentes, técnicos e consultores) que atuam na *Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas* (FEPI-AM) e na *Gerência de Educação Escolar Indígena* da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do mesmo estado. No México, o foco estará voltado para dirigentes e servidores da *Coordinación Interinstitucional para la Atención a*

Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán (CIAPI), assim como o *Departamento de Educación Indígena* da *Sub-Secretaria de Educación Básica* da *Secretaria de Educación* do mesmo estado.

O estudo mais cuidadoso de como estes agentes indígenas que participaram de processos de escolarização mais refinados atuam na formulação de políticas indigenistas no plano estadual é de suma importância porque, além de refletir aspectos da reforma do Estado nos dois países, como, por exemplo, a descentralização, acenam, também, para a consolidação de uma “nova cidadania indígena”, em que estes – principalmente no caso brasileiro – passam a atuar intensivamente na vida política das esferas subnacionais de governo (Estados e Municípios).³ Posso afirmar com alguma segurança que os indígenas dos dois países estão gradualmente deixando de ser cidadãos de apenas uma esfera de governo, o federal, e tornando-se cidadãos plenos... das três esferas. Esta “nova cidadania” produz impactos importantes na vida social e individual, inclusive em suas identidades.

A tese analisa dois países e dois Estados (Amazonas e Michoacán) com semelhanças e, principalmente, diferenças. O Brasil foi colonizado por Portugal e tem, hodiernamente, o português como idioma oficial (art. 13, *caput*, da Constituição Federal). O México foi colônia espanhola e, portanto, tem por língua dominante, o espanhol (castelhano).

O México possui uma extensão territorial de 1.964.375 Km², dos quais 1.959.248 Km² são de superfície continental e 5.127 km² correspondem à superfície insular. A população total do país, de acordo com o *Conteo de Población y Vivienda de 2005*, promovido pelo *Instituto Nacional de Estadística*,

³ A percepção da escolarização como algo importante não é fenômeno recente entre indivíduos e povos indígenas no Brasil. Provavelmente objeto de curiosidade desde os primeiros tempos do contato, ela faz parte da incansável busca humana de compreender e ser compreendido pelo “outro”. Cardoso de Oliveira descreve a curiosidade dos terena em aprender o “regulamento dos civilizados” ainda em meados dos anos 50 do século passado (1976b e 2000): “Lembro-me que nos primeiros contatos que tive com o povo Terêna conheci o “Capitão” Timóteo, líder da aldeia Cachoeirinha (...) e dele ouvi a seguinte reivindicação: ‘O que nós queremos é aprender o regulamento dos civilizados...’ Certamente ele falava pelo povo, sobretudo pelos jovens com quem eu sempre conversava ao cair da noite, deles ouvindo a mesma reivindicação; era quando o termo “regulamento” assumia a sua mais ampla significação: a de desejarem se inteirar das formas de vida da população regional e urbana com quem eram obrigados a conviver (...); e, não há dúvida, que dentre essas formas a que mais despertava interesse eram as normas do discurso alienígena, falado por seus padrões virtuais, cujo domínio lhes parecia indispensável para assegurar uma comunicação competente no interior desse discurso. O domínio da linguagem e, através dela, a penetração no discurso hegemônico parecia ao Terêna já naquela época - quando o tema da cidadania não tinha o destaque que tem hoje - um imperativo de uma interação cultural altamente positiva, pois condição de aprimoramento do diálogo interétnico e, naturalmente, de democratização das relações entre índios e não-índios” (2000, 227).

Geografia e informática (INEGI), é de 103.263.388 habitantes. Deste total, 6.011.202 são “falantes de língua indígena com 5 e mais anos de idade” (FLI). Aproximadamente 56 povos indígenas habitam o território atualmente ocupado pelo México (Sedesol, 2000).⁴

A extensão territorial do Brasil é de 8.514.876,599 km². A população do Brasil em 2000, de acordo com o *Censo Demográfico* realizado pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), era de 169.872.856 habitantes.⁵ Deste total, 734.127 se autodeclarou indígena (Censo 2000 e IBGE, 2005, 29). Mais de 225 povos indígenas habitam no território brasileiro (ISA, 2006, 16).

Michoacán, com uma população total, em 2005, de 3.966.073 habitantes (dos quais 113.166 são indígenas) e 4 (quatro) povos indígenas foi o local que sediou o célebre *I Congreso Indigenista Interamericano* (1940), e onde ainda se encontram importantes instituições que desenvolveram, ou desenvolvem, ações indigenistas de alcance continental e regional, como o *Centro de Cooperación Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe* (CREFAL). Aqui um povo é hegemônico e sua história e identidades confundem-se com a história e identidade do Estado de Michoacán: os Purépecha/Tarascos/Michoacanos.

O Amazonas, com uma população total de 2.813.085 habitantes (dos quais 113.391 são indígenas) e 65 (sessenta e cinco) povos indígenas, o que torna o Estado com maior número de povos e habitantes indígenas do país (*Censo Demográfico* 2000). Este é o Estado berço e sede de importantes organizações indígenas regionais, como a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB) e a *Conselho dos Professores*

⁴ “En los territorios que México perdió con Estados Unidos, se localizaban varios grupos étnicos que formaban parte del país como los apaches, los zuñis, los hopis y los indios pueblos, entre otros. A partir de la década de 1980, la presencia de grupos étnicos procedentes de Guatemala ha contribuido aún más a esta diversidad cultural” (Sedesol, 2000).

⁵ De acordo com o site do IBGE, a estimativa era de que o Brasil teria 188.983.294 habitantes no dia 03 de junho de 2007 (23:30 Hs) (Informação disponível no site www.ibge.gov.br, consultada em 03/06/2007 (23:30 Hs)). Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) “Hoje, no Brasil, vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. (...) O Brasil possui uma imensa diversidade étnica e lingüística, estando entre as maiores do mundo. São 215 sociedades indígenas, mais cerca de 55 grupos de índios isolados, sobre os quais ainda não há informações objetivas. 180 línguas, pelo menos, são faladas pelos membros destas sociedades, as quais pertencem a mais de 30 famílias lingüísticas diferentes” (Informação disponível no site <http://www.funai.gov.br/>, consultado em 03 de junho de 2007).

Indígenas da Amazônia (COPIAM), e de organizações locais como a *Confederação das Organizações Indígenas e Povos do Amazonas* (COIAM).

Profunda diversidade étnica por um lado e, por outro, hegemonia de um povo indígena frente aos demais. As diferenças param por aí. Nos dois casos, pode-se assistir à consolidação de movimentos étnicos e pan-étnicos, bem como ao início do desenvolvimento de políticas, programas e ações, inclusive com a criação de entidades específicas (FEPI e CIAPI), promovidos pelos governos das unidades subnacionais (Estados) e voltados para os povos e comunidades indígenas.

O presente trabalho descreve e analisa estes novos atores institucionais de esferas de governo que estão agora, mais do que nunca, imersos na luta pelo reconhecimento, constituindo-se, ambos, em novos campos desta luta.

O movimento indígena, cujas lideranças passaram por processos de escolarização com graus de complexidade variáveis, iniciou um processo, nos dois países, de pressão para que os Estados constituíssem instituições responsáveis por tratar da “questão indígena” no nível local, sendo que estas instituições deveriam ser dirigidas, principalmente, pelos próprios indígenas.

É neste contexto que surgem os setores de educação indígena nas secretarias estaduais de educação e são criadas agências indigenistas estaduais.

Entretanto, até o momento, estas instituições, vinculadas às esferas subnacionais de governo, assim como o seu pessoal, não foram suficientemente descritos e analisados pelas ciências sociais. Estas instituições, por serem relativamente novas, têm se configurado como entidades opacas e resistentes à análise por parte dos cientistas sociais, visto que estes se acostumaram com a presença, tanto no México como no Brasil, de apenas uma agência indigenista federal que durante muito tempo monopolizou as relações entre o Estado e os povos indígenas.

A biografia dos sujeitos acima mencionados, assim como a constituição de “agências de formação” (escolarizadas ou não) que aturaram em seus processos educacionais serão descritas. Como muitos dos atores que passaram por processos de escolarização atualmente participam, também, da administração de organizações indígenas – o que faz com que haja um trânsito

entre a sociedade civil e o Estado – tratarei, ainda, subsidiariamente, da construção de políticas indígenas (políticas étnicas) voltadas para a luta pelo reconhecimento e seus impactos na política indigenista oficial de unidades subnacionais e, também, da esfera federal.

A pesquisa comparativa reveste-se de grande importância neste caso não só pelo fato da pesquisa ser desenvolvida no âmbito de um programa de estudos comparados sobre as Américas, mas porque a comparação, presente no esforço das ciências sociais para interpretar (do ponto de vista explicativo ou compreensivo) culturas, auxilia-nos na tarefa de ampliação de nossa compreensão, visto que através da outro-compreensão, a nossa auto-compreensão se transforma e se amplia, libertando-nos de nossas limitações culturais, ao mesmo tempo em que proporciona condições para que possamos nos livrar do etnocentrismo, e assim, compreender de forma cada vez mais ampla o(s) “outro(s)”.

Estratégias da Pesquisa: o viés comparativo

Para verificar a viabilidade de realização da pesquisa ora apresentada, é de fundamental importância, além de esclarecer sobre as técnicas de pesquisa utilizadas, analisar, em termos metodológicos, as possibilidades e limites de um estudo comparativo desta natureza. Para tanto, abordarei a importância da comparação (e da interpretação) como elemento fundamental à prática da pesquisa e à construção do conhecimento nas ciências sociais, seja do ponto de vista da explicação, seja do ponto de vista da compreensão, seja na articulação entre ambas⁶.

⁶ A comparação mantém uma relação de diálogo com a explicação e, principalmente, com a compreensão na medida em que a comparação facilita e favorece o explicar e o compreender. Quando se enfrentam aspectos centrais do processo cognitivo, como a elaboração de novas hipóteses de investigação e a explicação de fenômeno determinado, a comparação nos permite alcançar resultados de grande relevância. Se a elaboração de hipóteses é também possível recorrendo a outros métodos, o que melhor caracteriza a comparação é a possibilidade de controlar a hipótese formulada. Somente a comparação nos permite defender uma hipótese mais que a outra, graças ao controle de mais casos. De acordo com Leonardo Morleno, as perguntas mais gerais se prestam melhor à comparação. Por isso, a macropolítica é um dos terrenos preferidos dos comparativistas. Para levar a cabo uma investigação comparativa seria necessário elaborar uma estrutura teórica, ou, pelo menos, uma série de hipóteses que podem ser obtidas em estudos recentes. Temos de determinar, ainda, as dimensões espaciais e temporais da comparação. “realizadas las diferentes opciones sobre la dimensión espacial (...) sobre la temporal y formuladas las hipótesis, que pueden también ser sugeridas por un primer análisis comparado del fenómeno en el que estamos interesados, se llega al corazón del procedimiento comparativo: el control de las hipótesis” (MORLINO, 1994, 29-49).

Para Taylor (em diálogo com Gadamer), a idéia de *comparação* remete à idéia de *compreensão*, ou pelo menos de outro-compreensão e conseqüentemente de auto-compreensão. Assim, no que se refere ao relacionamento entre culturas e no esforço do pesquisador em entender uma cultura estrangeira, as comparações e contrastes (de maneira explícita ou implícita) acompanham sempre todo esforço compreensivo e são fundamentais para que a compreensão se amplie abarcando outros pontos de vista e evitando o etnocentrismo. Neste sentido, as comparações e contrastes que, segundo Taylor, estão na base da compreensão de qualquer aspecto da vida humana, ocorrem tanto em contextos teóricos como nas relações cotidianas entre as pessoas, o que resulta sempre em alguma compreensão, ainda que, às vezes, inarticulada, podendo ser entendida como uma *pré-compreensão*, que “*molda nossos juízos sem que nos demos conta disso*” (Taylor, 2000,165-6).

A despeito disso, do ponto de vista da ciência ou do conhecimento de outra cultura, ou religião, que não a nossa, é nessa pré-compreensão que nos apoiamos e é a partir dela que empreendemos o esforço de inteligibilidade das outras pessoas, ou sociedades ou aspectos até então desconhecidos ou estranhos para nós. Assim, o esforço de exorcização da subjetividade, pela via metódica com pretensão de neutralidade, não torna mais possível o conhecimento de uma cultura estrangeira, ou não a torna mais acessível ao pesquisador.

Acerca do perigo do etnocentrismo que uma posição como essa poderia implicar, Taylor, seguindo Gadamer, ressalta a necessidade de uma flexibilidade na compreensão que pode mudar frente a novas realidades e situações, graças ao exercício de aprendizagem envolvido em situações de comparações e contrastes. Taylor ressalta o contato com culturas estrangeiras como uma importante fonte dessa aprendizagem.

É também nesse exercício que ambos os autores (e seus interlocutores) situam o papel, não mais apenas da subjetividade do pesquisador, mas da intersubjetividade entre este e seus interlocutores, sejam pessoas comuns, sejam seus pares da comunidade científica. Neste contexto, a intersubjetividade é vista como a possibilidade da construção de um *campo*

semântico comum ou de uma *fusão de horizontes* entre os interlocutores (Cf. Gadamer, 1992). Sob esse ângulo, a compreensão pode mudar, ampliar as suas perspectivas e fazer e refazer os seus limites a fim de abarcar a compreensão do outro (deixando que o outro seja), atingindo assim, uma outro-compreensão que, por sua vez, resulta numa alteração e ampliação da auto-compreensão (Taylor, 2000,168-9).

Em sintonia com esses autores, Cardoso de Oliveira ressalta que, do ponto de vista da prática da pesquisa na antropologia, um dos maiores valores metodológicos das comparações é que elas podem conduzir à interpretação, tanto explicativa como compreensiva: no primeiro caso, aponta a interpretação de sistemas simbólicos identificados por meio de sistemas de oposição (natureza/cultura, individualismo/holismo, liminaridade/comunitas) e voltados para abordagens formalizantes (como em Levi-Strauss, por exemplo)⁷. No segundo, são apontadas, principalmente, as interpretações compreensivas que focalizam o “excedente de sentido” e, portanto, tornam possível o “momento não metódico” da interpretação (Cardoso de Oliveira, 1998 e 2000b). Novamente aqui aparece o caráter de complementaridade entre o explicar e o compreender e de validade de uma articulação entre procedimentos mais formais e menos formais na pesquisa antropológica, uma vez que uma metodologia considerada objetivista pode ser útil ao refinamento da interpretação que pode alcançar, a partir daí, seu instante de profundidade na realização da uma “compreensão sábia”. Esta última entendida como o momento de apreensão do “excedente de sentido” ou o momento não-metódico da investigação.

Barth (2000) também ressalta a importância do aspecto contrastivo na prática antropológica tomando como base casos específicos e assinala que devemos usar o mais ativamente possível as comparações na análise destes casos, pois assim seria possível escapar dos riscos de reificação de nossas descrições das formas sociais e culturais e da comparação apenas de

⁷ Azzan Júnior (1993, 79) cita a antropologia estrutural de Levi-Strauss, discípulo intelectual de Durkheim, como exemplo de interpretação explicativa que supera o formalismo. “(...) Levi-Strauss coloca-se numa situação complicada: ou trata os mitos como seres geométricos, formais, e, aí, subtrai-lhes sua vida, tomando-os apenas como elaborações de um inconsciente deslocado do mundo; ou, então, respeita-os na condição de sua existência fértil e viva na sociedade, mas pagando o preço da intromissão do sentido no antes pacífico reinado das leis”.

descrições ao invés de dados primários. Para este autor, podemos alcançar um método comparativo mais versátil e penetrante ao dar grande atenção à diversidade e à variação ou, mais do que isso, ao buscá-las cuidadosamente e ativamente nos dados primários obtidos e advindos, principalmente, da pesquisa de campo (mas também de outros meios...) ⁸

Enfim, seguindo o raciocínio dos autores acima mencionados, podemos dizer que, tanto no aspecto genérico do pensamento humano como no esforço do exercício científico realizado pelas ciências sociais para interpretar (do ponto de vista explicativo ou compreensivo) culturas, a comparação está presente. Do ponto epistemológico, a comparação auxilia na tarefa de ampliação de nossa compreensão, uma vez que, por meio da “outro-compreensão”, a auto-compreensão se transforma e se amplia *libertando-nos do engessamento de nossos contornos culturais*, e criando condições para que possamos nos livrar do etnocentrismo, por meio de uma compreensão cada vez mais ampla capaz de englobar o “outro” ⁹.

Gadamer utiliza a figura de uma conversação na qual, diante de reações distintas, os interlocutores se esforçam por alcançar uma “mente comum.” ¹⁰ Assim, as noções de explicação e compreensão estão intimamente articuladas com a comparação. A comparação é elemento fundamental para a construção do conhecimento, em suas abordagens mais e menos formais, e, portanto para as interpretações explicativas e compreensivas.

⁸ Quanto a isso, ver também Lewis (1956, 259/92). Segundo este autor, o método comparativo é a abordagem mais próxima que temos na antropologia social para o experimento.

⁹ De acordo com Taylor, “quando lutamos para ir além de nossa compreensão limitada, não nos empenhamos em ficar livres dessa compreensão como tal (o erro da ciência natural), mas em alcançar uma compreensão mais ampla capaz de englobar o outro sem distorções” (2000, 167).

¹⁰ Neste sentido, Gadamer apresenta a noção de compreensão para criticar a pretensão do método científico em monopolizar a busca da verdade. Este autor ressalta a importância do esforço hermenêutico de elucidação do sentido (*verstehen*), sendo que essa tarefa não deve ser feita por uma linguagem artificial, extremamente formalizada e que lança mão de procedimentos nomotéticos, e sim pela “língua natural”, própria do domínio da compreensão intersubjetiva (Cf. Gadamer, 1992). Na mesma linha, Ricoeur (como já mencionei antes) ressalta a descontinuidade epistemológica entre ciências da natureza e ciências do homem e se contrapõe ao dualismo epistemológico que coloca o “explicar” e o “compreender” como “pólos numa relação de exclusão”. Pelo contrário, esses dois aspectos seriam “momentos relativos de um processo complexo” o qual chama de interpretação. Para este autor, a domesticação da realidade pelo método está limitada pela incapacidade do mesmo em captar o “excedente de significado”. O método deixaria escapar algo cujo sentido não está preparado para abarcar e cuja apreensão só seria possível através de procedimentos não-metódicos e de uma postura epistemológica que seja capaz de articular as duas formas de abordagens (formais e não-formais) de interpretação ou de construção do conhecimento (Cf. Ricoeur, 1986.)

Técnicas de pesquisa

Para a realização da pesquisa foram tomados como objeto de análise, as ações e os discursos orais e escritos de indígenas que trabalham em agências indigenistas dos dois países, em especial dos Estados do Amazonas (Brasil) e Michoacán (México), acerca da construção de suas identidades étnicas, principalmente da luta pelo reconhecimento, dando ênfase às estratégias para a construção e consolidação destas instituições.

A metodologia abrangeu, além do estudo da bibliografia especializada, observação direta, análise documental, conversas informais, gravação de relatos e, subsidiariamente, registros fotográficos.¹¹ Assim, entrevistei, principalmente, representantes de organizações indígenas dos dois países e agentes dos órgãos e entidades governamentais responsáveis pela formulação e execução da(s) políticas(s) indigenista(s) nacionais.

Analisei a documentação produzida pelas instituições oficiais da União e dos Estados acima mencionados: normas internas de funcionamento (estatutos, regimentos, relatórios, atas de reuniões, documentos reivindicatórios, programas, projetos) e outros registros de ações propostas ou implementadas por tais entidades. Também foram analisados documentos de organizações do terceiro setor, especialmente Ongs indígenas e/ou de apoio aos índios. A documentação fotográfica e conversas informais tiveram como objetivo complementar informações e subsidiar a interpretação de situações documentadas a partir de outros registros.

O estudo deste tema foi o desdobramento de preocupações acadêmicas e profissionais que me acompanham desde meados dos anos 1990 e que se fortaleceram nos últimos anos quando passei a trabalhar mais fortemente com

¹¹A etnografia nada mais é do que o resultado de uma leitura minuciosa e da interpretação cuidadosa de uma realidade social composta por hierarquias estratificadas de estruturas significantes, ou seja, o etnógrafo deve percorrer seu caminho por entre estruturas superpostas de inferências e implicações que constituem "teias de significados". Desta forma, para Geertz, "fazer etnografia é como tentar ler (...) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos escritos (...) com exemplos transitórios de comportamento modelado. A cultura, esse documento de atuação, é portanto pública (...)" (Geertz, 1978, 20). A etnografia busca, destarte, situar-nos e contextualizar-nos no universo nativo. Para tanto, o etnógrafo não se converte em nativo, mas procura criar e viabilizar um diálogo dele, com o "outro". Assim, a antropologia tem como objetivo, cruzar fronteiras culturais e alargar o universo do discurso humano e o seu objeto, a cultura, como um sistema entrelaçado de signos interpretáveis, é vista como um contexto, dentro do qual é possível descrever, de forma densa, e interpretar todos os fenômenos de forma inteligível (Cf. Geertz, 2002). Sobre interpretação em Geertz ver: Cardoso de Oliveira (1998).

a questão educacional. Após trabalhar no Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás (1996 a 1999), passei a atuar profissionalmente no Ministério da Educação (2000 até o presente), onde pude acerrar-me das atividades de formulação, gestão e avaliação de políticas para a educação básica. No período de fevereiro de 2001 a março de 2003 trabalhei na então *Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas* da Secretaria de Educação Básica/MEC. Foi durante este período que comecei a conviver intensamente com instituições e pessoas que transitam no campo indigenista, mais especificamente na chamada “educação escolar indígena” (instituições públicas e privadas, indígenas e indigenistas). Durante este período estive por diversas vezes nos estados do Amazonas, Roraima, Pará e Rondônia acompanhando cursos de formação de professores indígenas, formaturas de docentes indígenas, reuniões com comunidades e organizações docentes indígenas, bem como com os órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino.

No Estado do Amazonas participei, em 2001, da abertura dos trabalhos de etapa do curso de formação de professores Ticuna no *II Encontro Regional de Educação Indígena: a escola Ticuna*, realizado no *Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü* da *Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües* (OGPTB), localizado na aldeia de Filadélfia, município de Benjamin Constant. Posteriormente estive aí novamente na formatura de professores Ticuna. Em Manaus estive no lançamento do programa de formação continuada de professores indígenas “PCN em Ação de Educação Escolar Indígena”, de atividades do “Programa de Capacitação em Educação Escolar Indígena para Servidores das Secretarias de Educação de Estados e Municípios” e em reuniões com os dirigentes do setor de educação escolar indígena da Secretaria Estadual de Educação.

Por fim, registro que, no período de 11 de março a 13 de setembro de 2004, fiz uma etapa de trabalho de campo no México, quando realizei estágio doutoral e tive, na qualidade de *alumno Huésped* do *Centro de Investigaciones e Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*, a oportunidade de participar de seminários, reuniões e eventos, bem como visitar instituições, fazer levantamento bibliográfico e documental e entrevistar diversos atores, indígenas ou não, que atuam, a partir de lugares distintos, na luta pelo

reconhecimento e busca da cidadania.¹² Nesta etapa, pude identificar personagens e instituições que formaram os elos fundamentais da pesquisa.

Na Cidade do México e arredores fiz visitas de trabalho, conversei com servidores e entrevistei dirigentes de instituições como Sílvia Schmelkes (Coordinación General de Educación Intercultural Bilíngüe/SEP), Davi López (Dirección de Formación Docente/SEP), Omar Oliva (Consejo Nacional de Fomento Educativo) e a Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Fui a instituições acadêmicas e conversei com professores envolvidos com pesquisas sobre educação e indigenismo, como Enrique Hamel (UAM) e Antonio Carrillo (UNAM)

Participei como ouvinte de eventos, palestras e oficinas no âmbito do *IX Foro en Lingüística Aplicada (Universidad de las Américas, em Cholula (Puebla)*, tais como a conferência *Interacciones Interlingüísticas, Transferencia, Traducción y Desplazamiento*, ministrada, em maio de 2004, pela Dra. Sílvia Schmelkes (Coordenadora Geral de Educação Intercultural Bilíngüe da SEP) e uma oficina sobre ensino de língua materna e aquisição do espanhol como segunda língua, conduzida pelo Dr. Enrique Hamel (UAM). A referida oficina contou também com a participação dos pesquisadores Elías Silva Castellón (professor e pesquisador purhépecha de Michoacán, que, na época, estava concluindo seu mestrado na Universidad Pedagógica Nacional) e Leonora Aires e Rafael Nieto (ambos vinculados à SEP), que faziam parte da equipe de pesquisa coordenada por Enrique Hamel.

Em Michoacán, assisti aulas e reuniões docentes em escolas indígenas (San Isidro, Uringuitiro, San Antonio), participei de eventos como formatura de alunos (*clausuras*) nas escolas de San Isidro e Uringuitiro, dos *Talleres Generales de Actualización Docente*, nos dias 11, 12 e 13 de agosto de 2004, em Pamatácuaro (Zona de Supervisión Escolar 503), defesas de monografias / *tesis de licenciatura* (graduação) de Professores Purhépecha (licenciatura general e indígena) na unidade acadêmica de Uruapan da Universidad Pedagógica Nacional, do seminário/foro de Consulta realizado em Patzcuaro, pela *Coordinación de Educación Intercultural* Bilíngüe da SEP, em 13 e 14 de

¹² Registro aqui meus agradecimentos ao *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* pelo apoio institucional a esta primeira fase de pesquisa de campo, em especial aos professores François Lartigou (co-orientador) e à professora Maria Eugenia Vargas.

agosto de 2004, do *Congreso Nacional Indígena da Región Centro Pacífico* realizado em Ocumicho, município de Charapan/Mich., nos dias 31 de julho e 01 de agosto de 2004 e na sede da Secretaria de Educação do Estado de Michoacán (apresentação de danças purhépecha).

Conversei e gravei entrevistas com dirigentes, técnicos, pesquisadores e docentes como o Prof. Dr. Irineo Rojas (Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo), Artemio Madrigal (coordenador dos cursos de licenciatura em educação indígena na UPN de Uruapan), Nestor Dimas Huazcuz e Gilberto Jerônimo (Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán), Maria de la Luz Valentínez Barnabé (*Directora de Educación Indígena da Secretaría de Educación de Michoacán*), Domingos Santiago Baltazar (Jefe de Sector Educacional Indígena/SEE/Mich en Cherán), Maria Guadalupe (diretora da Escuela Normal Indígena de Cherán), Pablo Bernabé e José Guadalupe (professores [asesores] dos cursos de licenciatura da UPN de Uruapan), Elias Silva Castellón (pesquisador do *Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena da SEE/Mich*), Joel Cortez Francisco (asesor técnico na Zona Escolar 503), Gildardo González Ramos (antropólogo purhépecha, ex-servidor do Instituto Nacional Indigenista -INI e dirigente da organização indígena *Tarhiakuri, A. C.*) e Abrahán (docente na escola indígena de San Isidro e ex-dirigente sindical), dentre outros.

Em novembro de 2006, retornei ao México para ministrar uma disciplina no *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad Nacional Autónoma* (UNAM) e para uma nova etapa de trabalho de campo. Nesta etapa, visitei instituições e pessoas na Cidade do México e Morélia, realizei entrevistas complementares e coletei novos documentos elaborados por várias instituições, inclusive pela nascente *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán*.

Nos meses de maio e junho de 2006 retornei à Manaus para trabalho de campo intensivo. Durante este período, visitei instituições públicas, como a *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* (FEPI), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS), a *Gerência de Educação Indígena* e o *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena*, órgãos estes subordinados

e vinculados, respectivamente, à *Secretaria de Educação do Estado do Amazonas* (SEDUC-AM), organizações indígenas como a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB), *Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia* (COPIAM), *Confederação das Organizações Indígenas e Povos do Amazonas* (COIAM) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participei de eventos e reuniões, bem como entrevistei dirigentes e servidores públicos, conselheiros dos órgãos normativos e consultivos do sistema estadual de ensino (*Conselho Estadual de Educação* e *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena*) e dirigentes de organizações indígenas. Também em Manaus, consultei, ainda, documentos diversos.

Dentre as pessoas que entrevistei estão, Bonifácio José (Diretor-Presidente da Fepi), José Mario dos Santos Ferreira (Diretor-Técnico da Fepi), Benjamin Baniwa (professor universitário e conselheiro no CEE-AM), Jecinaldo Sateré-Mawé (Coordenador-Geral da Coiab), Maria Auxiliadora (Chefe do Depto. de Pesquisa e Cultura da Fepi), Amarildo Machado Tukano (Chefe do Depto de Articulação Regional da Fepi), Amarildo dos Santos Maciel (Gerente de Capacitação e Treinamento da Fepi), Orlando Melgueiro da Silva (técnico e docente da Seduc-AM), Otacila Lemos Barreto (técnica e docente da Seduc-AM), Miguel Batista Maia (Chefe de Gabinete da fepi), Estevão Lemos Barreto Tukano (Presidente da Coiam-AM) e Telmo (Presidente da Copiam).

Em Brasília conversei com dirigentes e servidores de órgãos e entidades do Governo Federal, visitei instituições e participei de vários eventos, dentre os quais a *Conferência Nacional dos Povos Indígenas*, realizada no período de 12 a 19 de abril de 2006.

A tese está organizada em sete capítulos. No primeiro, além de definir o conceito de indigenismo, abordo as noções de relações interétnicas, identidade e reconhecimento. Nos segundo e terceiro capítulos, elaboro um breve histórico do indigenismo, bem como das políticas indigenistas dos dois países em análise. O quarto capítulo trata das políticas indigenistas, no âmbito das Reformas dos Estados (no Brasil e no México). No quinto capítulo faço uma descrição de instituições e redes envolvidas com a execução de políticas públicas voltadas para as populações indígenas dos estados de Michoacán e

Amazonas e da atuação de profissionais indígenas nestes espaços. No sexto capítulo, abordo os percursos acadêmicos e profissionais dos atores acima mencionados, bem como a importância da escolarização na tomada da consciência étnica. Finalmente, no último capítulo trato das representações acerca das noções de reconhecimento, identidades, redes e cidadania.

Capítulo I.

As Muitas Faces das Relações Interétnicas: indigenismos, identidades étnicas e as lutas pelo reconhecimento

Para alcançar os objetivos do presente trabalho serão abordados e definidos os conceitos de indigenismo, relações interétnicas, identidades étnicas, reconhecimento e “redes”, esta última sob a forma de capital social. Para tanto, será definido o termo indigenismo e, posteriormente, comparadas e contrastadas as abordagens de Cardoso de Oliveira e Barth acerca das relações interétnicas e identidades étnicas, tomando os trabalhos daquele autor em um diálogo com esse último, de forma a visualizar suas divergências e, principalmente, complementaridades. Posteriormente, serão articulados estes conceitos com a importância do processo de escolarização, bem como com a noção de reconhecimento. Finalmente, tratar-se-á da relevância das redes e de seu estudo num trabalho como o aqui proposto.

1.1. *Indigenismo, Indigenismos*

O termo indigenismo, cujos significados foram cunhados a partir da *Revolução Mexicana* de 1910, possui, atualmente, um leque grande de sentidos, o que dificulta bastante sua utilidade em termos analíticos.

Foi com a instauração do chamado “Indigenismo Interamericano”, a partir do *I Congresso Indigenista Interamericano*, ocorrido em Patzcuaro, cidade mexicana situada às margens do lago de mesmo nome, em 1940, que tal termo ganhou notoriedade no continente.

Dietz (1995), sobre o conceito de indigenismo resume:

“(…) todas aquellas acciones que el Estado nacional despliega específicamente frente a la parte de su población calificada como ‘indígena’, con el objetivo – explícito o implícito – de inducir a través de políticas de desarrollo cambios de diversa índole.”¹³

¹³ “Lo común de todas estas políticas indigenistas es su origen ‘exógeno’ (...), puesto que son mestizos – en México, el Estado es mestizo por deficiencia – los que elaborarán y llevan a cabo los programas de desarrollo y cambio inducido” (DIETZ, 1995, 19).

Lima (1995), ao pensar no indigenismo enquanto discurso, distingue três termos distintos: “indigenismo”, “política indigenista” e “ação indigenista”.¹⁴

Este autor, ao analisar o caso brasileiro, dá especial ênfase à categoria “poder tutelar”.

“Com a categoria poder tutelar pretendo, pois, descrever uma forma de ação sobre as ações dos povos indígenas e sobre seus territórios, oriunda e guardando continuidades implícitas com as conquistas portuguesas e sua administração por aparelhos de poder que visavam assegurar a soberania do monarca lusitano sobre terras dispostas em variados continentes. Modalidade de poder de um Estado que se imagina nacional, ou melhor, de uma comunidade política dotada de um Exército profissional, comunidade esta entendida aqui como um conjunto de redes sociais estatizadas, com pretensões a abarcar e submeter a multiplicidade de comunidades étnicas diferenciadas e dispostas num território cuja predefinição face a outras comunidades políticas igualmente heteróclitas é relativa e instável.”¹⁵

Mas nem todos os autores conceituam o indigenismo desta forma, preferindo vê-lo sob o prisma da política social. Este é o caso de Bazán. Para esta autora:

“El indigenismo, entendido como la política social dirigida hacia la población indígena, tuvo su origen en la consolidación _ institucionalización del Estado mexicano post-revolucionario. Esta se fue transformando de acuerdo con los requerimientos de los procesos de acumulación y de socialización de la mano de obra indígena, pero también a partir de las demandas de sus comunidades y organizaciones (Bazan, 1999,57).”

Segundo esta autora, o indigenismo, definido como a política social voltada aos povos indígenas, orientou-se, no caso mexicano, num primeiro

¹⁴ “É possível formular uma definição provisória de cunho operativo, a se manter a diferenciação entre os três termos (Lima, 1990: 81). Assim, pode-se considerar indigenismo o conjunto de idéias (...) relativas à inserção de povos indígenas em sociedades subsumidas a Estados nacionais, com ênfase especial na formulação de métodos para o tratamento das populações nativas, operados, em especial, segundo uma definição do que seja índio. A expressão política indigenista designaria as medidas práticas formuladas por distintos poderes estatizados, direta ou indiretamente incidentes sobre os povos indígenas. Isto exclui outros aparelhos de poder da esfera da definição, implicando em não se falar em uma política indigenista eclesiástica, nem tampouco condicionar a idéia de atos oficiais afetando populações autóctones à existência de uma racionalidade onde as ações práticas correspondem a um planejamento implícito e, sobretudo, explícito. De modo mais claro: não há uma correspondência necessária entre os planos para os índios e as ações face a eles” (Lima, 1995, 14 e 15).

¹⁵ “O poder tutelar pode ser pensado como integrando tanto elementos das sociedades de soberania quanto das disciplinares. Mas é antes de tudo um poder estatizado num aparelho de pretensa abrangência nacional, cuja função, a um tempo, é estratégica e tática, no qual a matriz militar da guerra de conquista é sempre presente” (Lima, 1995, 74).

momento, para a homogeneização da população, por meio da alfabetização e castelhanização, ou, então, da fusão de raças e culturas. Isso foi feito porque a diversidade étnica e cultural era percebida como um obstáculo à unidade nacional. Entretanto, no período de 1934 a 1976, tal orientação teria se modificado. A política social, além de buscar socializá-los com o auxílio da educação, procurou incorporá-los ao modelo econômico baseado no modelo de substituição de importações como trabalhadores, produtores agropecuários, consumidores de novas tecnologias e produtos industrializados. A partir de 1989, o discurso governamental deu ênfase ao respeito às distintas culturas, assim como à natureza pluricultural da nação, o que levou, inclusive, à reforma do artigo 4º da Constituição.

Na América Latina, o indigenismo consolida-se como uma corrente de opinião favorável aos índios. Esta corrente de opinião tinha por fundamento a elaboração de um discurso que buscava a um só tempo proteger e defender as populações indígenas. O indigenismo se estabelece, então, como movimento literário e artístico cujos primórdios podem ser identificados na segunda metade do século XIX, momento em que os países da América Latina tentavam se firmar como nações. O apogeu do movimento indigenista ocorre entre os anos 1920 e 1970, quando se converteu em ideologia oficial do Estado intervencionista e assistencialista.¹⁶

A política indigenista é definida por Favre como a ação sistemática empreendida pelo Estado por meio de um aparato administrativo especializado e que tem por finalidade corroer as disparidades culturais, sociais e econômicas entre os índios e os não índios (Cf. Favre, 1998). Para tanto, esta política indigenista se utiliza dos seguintes mecanismos: legislação, educação¹⁷, desenvolvimento comunitário e engenharia social¹⁸.

¹⁶ “El movimiento indigenista no es la manifestación de un pensamiento indígena, sino una reflexión criolla y mestiza sobre el indio. (...) Esto no impide que tome decisiones acerca de su destino en sus propios lugares, según los intereses superiores de la nación tal y como son concebidos por los indigenistas. Eso es precisamente lo que le reprocha el indianismo, desarrollado a partir del decênio de 1970, el cual pretende ser la expresión de aspiraciones y reivindicaciones autenticamente indias. Por el eco que tiene actualmente em el conjunto de la sociedad, la crítica radical a la que el indigenismo es sometido por las organizaciones indianistas manifiesta el derrumbamiento de la coyuntura en la que aquél se expandió” (Favre, 1998, 11).

¹⁷ “La legislación indigenista no apunta a dotar al indio de una categoría personal, y de ninguna manera infringe el principio de igualdad en que descansa el régimen republicano. Lejos de resucitar el sistema al mismo tiempo proteccionista y discriminatorio de las leyes de Indias, pretende por el contrario hacer efectivos los derechos de ciudadanía que la población india adquirió con la independencia y que nunca há

Darcy Ribeiro assinala que o indigenismo brasileiro prega medidas que “preparem [o índio] para interagir em igualdade de condições com os demais brasileiros” (Ribeiro, 1979, 195).

O indigenismo é entendido por Ramos (1990) como

“elemento que, na prática interétnica, opera como integrador dessa tríade [etnicidade, cidadania e universalismo], atribuindo a cada uma das noções um significado próprio que é contextualizado pelo embate entre a sociedade brasileira e os povos indígenas do país” (1990, 1).

Para fins deste trabalho, adotarei concepção semelhante a conceituada por Bazán, ou seja, o indigenismo como ideologia e prática voltada, por um lado, para integrar o índio e mantê-lo subordinado ao Estado-nação e, por outro, como política orientada à socialização e reprodução da força de trabalho, assim como à proletarização da mão-de-obra indígena (Cf. Bazan, 1999, 58).

1.2. Relações Interétnicas e Identidades Étnicas

Cardoso de Oliveira procura discutir o conceito de identidade étnica, descrever modalidades de sua constituição e examinar as possibilidades de sua explicação com o objetivo de sugerir sua pertinência para o estudo das relações interétnicas.¹⁹

Nesse sentido, o autor acima citado parte da crítica ao conceito de grupo étnico como unidade portadora de cultura, buscando, dessa forma, concebê-lo como um “tipo de organização”.

podido ejercer debido a su condición. (...) Los indigenistas (...) veen en la educación tanto un médio de emancipación y de ascenso individuales como un instrumento de modernización social, y militan para que los indios reciban la misma formación que los blancos y mestizos” (Favre, 1998, 108/9/10)

¹⁸ “El desarrollo comunitário recurre a las instituciones tradicionales reorientadas por él mismo y a las que asigna nuevas funciones. De esa manera, la asamblea pública (cabildo abierto) de origen colonial, que reúne a los comuneros y toma las decisiones que coletivamente les atañen, se convierte en la instancia en la que se discuten los proyectos innovadores. (...) La reorientación y la refuncionalización de la antigua organización colectivista indígena son, asimismo bases para fundar las cooperativas de producción, de consumo o de crédito. (...) El desarrollo comunitário atribuye particular importancia al desenclave de las comunidades y a su articulación a las metrópolis regionales mediante una red de caminos. Las carreteras son indispensables para que los excedentes creados en lacomunidad por el aumento de la productividad y de la producción se vendan directamente en los mercados urbanos. (...) El afán de no causar la destrucción del marco de vida tradicional há hecho que la política indigenista inscriba la modernización em um proceso evolutivo cuya culminación se difiere al largo plazo. (...) Rezueltamente ruralista, el indigenismo pretendia modernizar a la población indígena en su hábitat. Asimismo, los indigenistas deseaban conservar la cultura índia en lo que reconocian de positivo en ella, reemplazando con elementos occidentales los que les parecían negativos” (Favre, 1998, 113 a 115 e 119 a123).

¹⁹ Cardoso de Oliveira busca discutir o conceito de identidade com a finalidade de elucidar questões vinculadas às “relações interétnicas”, questões estas envolvendo índios e não-índios em que os últimos estariam numa situação de minorias sociais geralmente postas em posições subalternas.

Os termos “grupos étnicos” e “etnias” originalmente foram usados em antropologia para referir-se a povos presumivelmente pertencentes a uma mesma sociedade, que compartilham a mesma cultura e, em especial, a mesma língua (keyes, 2001, 328-331).

A concepção de que a humanidade estava dividida em sociedades distintas com culturas próprias foi questionada de forma mais contundente com a publicação de *Political System of Highland Burma*, de Leach, em 1959, o qual demonstrou que em contextos tais como o do norte da Birmânia, as certezas etnográficas comuns do que constitui uma cultura, um povo ou uma tribo são, em grande medida, inapropriados (Cf. Leach, 1996).

Etnia adquiriu um novo significado antropológico com a publicação da introdução de Fredrik Barth a *Ethnic Groups and Boundaries* (1969), provavelmente o ensaio mais influente e citado sobre etnias. Conforme Barth, o processo de constituição dos grupos étnicos e a natureza das fronteiras entre estes não teriam sido, até aquele momento, analisados de forma aprofundada (Barth, 2000, 25).

Sob esse ponto de vista é de fundamental importância verificar que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam, assim como a permanência de relações sociais estáveis que, por um lado, perpassam essas fronteiras e, por outro, diversas vezes fundamentam-se exatamente na existência de *status* étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções, no mais das vezes, são a base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos.

Para tanto, Barth utiliza-se de três princípios como ponto de partida teórico para a abordagem da problemática que envolve os grupos étnicos e suas fronteiras: a) os grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras usadas pelos próprios atores; b) busca explorar os diferentes processos envolvidos na criação e manutenção dos grupos étnicos; c) o foco de investigação volta-se para as fronteiras étnicas.

A persistência de grupos étnicos em contato tem como pressupostos a manutenção de critérios de identificação e a estruturação das interações que possibilitem a continuidade de diferenças sociais.

“Relações interétnicas pressupõem precisamente esse tipo de estrutura de interação: um conjunto de prescrições que governam as situações de contato e permitem uma articulação em alguns setores ou domínios de atividade específicos e um conjunto de interdições ou proscricções com relação a determinadas situações sociais, de modo a evitar interações interétnicas em outros setores. Com isso, partes da cultura são protegidas da confrontação e da modificação” (Barth, 2000, 7).

Mesmo assim, resta salientar que uma redução das diferenças culturais entre grupos étnicos não leva necessariamente a uma diminuição na pertinência das identidades étnicas em termos organizacionais ou, então, a um rompimento dos processos de manutenção de fronteiras.

Barth conseguiu realizar uma mudança na concepção de identidade étnica, tornando-a dinâmica ao invés de pensá-la como algo pronto e acabado. Ele pensou essa identidade, coletiva por excelência, como uma entidade construída e transformada na interação de grupos sociais por meio de processos de exclusão e inclusão que fixam fronteiras entre tais grupos, estabelecendo quem faz parte deles ou não.

O importante é buscar compreender os processos de organização social por meio dos quais as distinções entre “nós” e os “outros” são mantidas de maneira duradoura. Em suma, os traços que tomamos em consideração nesses processos não são o resultado da adição de distinções objetivas, mas apenas aqueles considerados pelos atores como sendo significativos. É isso que faz com que as mesmas características diferenciais possam mudar a significação no transcorrer da história do grupo ou, então, características diversas podem suceder-se ganhando significação similar.

De acordo com Lapierre, o ponto fraco das concepções de Barth é que este se utiliza de:

“conceitos muito gerais de organização e de interação sociais [os quais] são aplicáveis à análise de todo tipo de identidade coletiva (...), isto é, toda vez que está em causa um limite entre ‘eles’ e ‘nós’. (...) Certamente Barth concorda que ‘traços culturais diferenciadores’ riscam a linha de demarcação entre os grupos étnicos, mas pouco lhe importando quais, uma vez que podem variar no decorrer do tempo e ao sabor das interações com outros grupos. E é muito rapidamente que ele indica que, nos casos de confronto político entre

dois grupos étnicos (...) é preciso de bastante atenção à revitalização de determinados traços tradicionais escolhidos e à instauração de tradições históricas para justificar os idiomas e a identidade” (1998, 11).

Cardoso de Oliveira (1976a, 5), para dar conta, com maior grau de refinamento, do processo de identificação étnica, elabora a noção de identidade contrastiva. De acordo com este autor, a identidade contrastiva é a essência da identidade étnica, ou seja, a afirmação do “nós” só pode se dar em relação aos “outros”.²⁰

É nesse contexto que, ao levantar restrições ao ponto de vista culturalista, tais como suas dificuldades em compreender o contato interétnico, RCO constrói a noção de “fricção interétnica”.

“Chamamos ‘fricção interétnica’ o contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, no mais das vezes, conflituosos, assumindo esse contato muitas vezes proporções ‘totais’, i. e., envolvendo toda a conduta tribal e não tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica. Entretanto, essa ‘situação’ pode apresentar as mais variadas configurações (...). Desse modo, de conformidade com a natureza sócio-econômica das frentes de expansão da sociedade brasileira, as situações de fricção apresentarão aspectos específicos (Cardoso de Oliveira, 1994, 118).”

É na análise da problemática dos sistemas interétnicos que RCO busca elaborar um modelo que dê conta das relações entre índios e brancos no Brasil. Nesse sentido, o autor constrói uma “matriz dos sistemas interétnicos”, a partir da combinação de dois pares de variáveis: simetria/assimetria; relações intertribais/relações interétnicas (Cardoso de Oliveira, 1976a, 55).

Da combinação destes dois pares de variáveis, o autor constrói quatro sistemas interétnicos, a saber: 1- relações igualitárias (intertribais); 2- relações hierárquicas; 3- relações de sujeição e dominação e 4- relações igualitárias (interétnicas).

²⁰ “Partindo de Barth, podemos então elaborar a noção de identidade contrastiva, tomando-a como a essência da identidade étnica: a saber, quando uma pessoa ou grupo se afirma como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com que se defrontam; é uma identidade que surge por oposição” (Cardoso de Oliveira, 1976a, 3).

MATRIZ DOS SISTEMAS INTERÉTNICOS

	“Intertribais”	“Interétnicas”
Simetria	Relações igualitárias [1]	Relações Igualitárias [4]
Assimetria	Relações Hierárquicas [2]	Relações de Sujeição/dominação [3]

O sistema de tipo 1 abarca grupos indígenas em situação de conjunção intercultural, mantendo entre si relações de caráter igualitário. O sistema de tipo 2 envolve grupos indígenas em relações assimétricas. O de tipo 3 envolve grupos tribais e segmentos regionais da sociedade nacional, constituindo-se num sistema assimétrico e explicável por um modelo de “fricção interétnica”, conforme descrito logo acima. O quarto tipo de sistema é apenas uma possibilidade teórica: seria um sistema interétnico em que índios e não-índios travariam relações igualitárias.

Nas relações encontradas na região do alto Xingu, em que vários grupos indígenas mantêm relações simétricas permanentes e contínuas, teríamos o melhor exemplo do sistema de tipo 1.²¹ Já no livro “O Processo de Assimilação dos Terena”, Cardoso de Oliveira enfatiza tanto os sistemas de tipo 2 (capítulo 2 – O Caráter de interação Intertribal) quanto o de tipo 3 (Capítulo 4 – história das Relações Interétnicas), embora a ênfase recaia sobre este último tipo (Cf. Cardoso de Oliveira, 1960). Em “O Índio no Mundo dos Brancos”, Cardoso de Oliveira se dedica à descrição e análise de uma situação que poderíamos claramente enquadrar no sistema interétnico de tipo 3. Este texto, que busca

²¹ O livro “Hierarquia e Simbiose” de Alcida Rita Ramos, ao analisar três situações de contato (Maiongong/Sanumá; Índios do Rio/Índios Maku e Kaingang/Guarani), explora o sistema de tipo 2. “Na mencionada matriz, o tipo de sistema que este livro explora é o de nº 2, marcado por relações hierárquicas no interior de sistemas assimétricos. Como o leitor verá ao longo deste livro, a assimetria nas relações intertribais tende a se resolver por meio de regimes hierárquicos, ao contrário do que ocorre nas relações entre índios e brancos, marcados pela dominação.” CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Prefácio*. In: RAMOS, A. R.. Hierarquia e Simbiose: relações intertribais no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1980.

explicar sobre as relações entre índios e não-índios no alto Solimões, utiliza-se da noção central de “fricção interétnica” para analisar as relações de sujeição/dominação entre os representantes regionais da sociedade nacional e o povo Ticuna.²²

Na concepção de Cardoso de Oliveira, portanto, os processos de articulação étnica existentes no Brasil não ocorrem ao acaso, mas obedecem às categorias fixadas pela “matriz dos sistemas interétnicos”.²³

Assim sendo, embora Fredrik Barth tenha analisado Pathans, Baluchis e Balineses e RCO, Terenas e Ticunas, pode-se verificar mais complementaridades e continuidades entre estes autores do que divergências propriamente ditas. A grande diferença entre ambos talvez esteja no fato de que, enquanto a obra de Barth esteve bastante influenciada pelo funcionalismo estrutural, dando ênfase à interdependência entre os grupos, Cardoso de Oliveira salientou, também, o conflito, servindo-se, para tanto, da noção de fricção interétnica.²⁴

1.3. Identidade Étnica e Reconhecimento

Será tratado agora um assunto que mantém íntima conexão com a identidade: o reconhecimento. Autores como Honneth acreditam que os conflitos contemporâneos são, fundamentalmente, lutas por reconhecimento (Cf. Honneth, 2003a). De acordo com este autor, foram os *debates políticos* e os *movimentos sociais* que colocaram na agenda social e política global a importância da idéia de “reconhecimento”, em especial após meados dos anos 1970 (Cf. Honneth, 2003b, 473). Nestes debates sobressaíram sempre a

²² Nesse sentido, a partir da articulação das variáveis simetria/assimetria e relações tribais/relações interétnicas, RCO elabora a “matriz dos sistemas interétnicos”. É no contexto dessa matriz – mais precisamente no sistema de “tipo 3” – que toma corpo a noção de “fricção interétnica”, noção que adquire primordial importância para a análise das relações de sujeição/dominação entre os segmentos da sociedade nacional e os grupos indígenas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1994, 114).

²³ “Ora, num sistema interétnico é natural que emergja o que se poderia chamar de 'cultura do contato' (...) É no interior de uma determinada 'cultura do contato' que poderemos nos propor a buscar soluções para problemas de caráter geral, como o grau de sistematização e consistência entre diferentes valores que coexistem numa cultura, tanto quanto questões mais específicas como o padrão de coerência entre o sistema de valores (...) e os mecanismos de identificação étnica” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976a, 21).

²⁴ Ao reconhecer a grande contribuição de Fredrik Barth aos estudos antropológicos sobre identidade e etnicidade, RCO volta-se para a distinção realizada por aquele autor às noções de “organização social” e “cultura”. A cultura, sob esse ponto de vista, pode apresentar mudanças, alterações, sem que isso afete a identidade étnica. Embora cultura e identidade étnica estejam em estreita interação, a natureza da primeira não guarda qualquer semelhança, no sentido estrito do termo, com a segunda. Os elementos culturais servem como elementos diferenciadores postos à disposição dos indivíduos e grupos para assinalarem simbolicamente suas idiosincrasias (Cf. CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000a, 7-21).

noção normativa de que os indivíduos e grupos sociais devem ter sua diferença reconhecida ou respeitada.²⁵

Na concepção de Kymlicka (Cf. 1996, 25 a 35), a diversidade cultural é o resultado de dois amplos processos. Num primeiro caso, a diversidade cultural surge da incorporação de culturas que anteriormente disfrutavam de autogoverno e que, atualmente, manifestam o desejo de continuar sendo sociedades distintas e que constituem, de acordo com o autor, as minorias nacionais. As “minorias nacionais”, no mais das vezes, exigem formas de autonomia que possam assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas. Um país que tem mais de uma nação não seria, para o autor acima mencionado, um Estado-Nação, mas sim um “Estado multinacional”. Num segundo caso, a diversidade cultural aparece da imigração individual e familiar, surgindo daí associações frágeis e plásticas que poderíamos denominar “grupos étnicos”. Aqui teríamos a construção de “Estados poliétnicos”. Entretanto, é bom salientar que os países podem ser, a um só tempo, multinacionais e poliétnicos. Os Estados Multiculturais podem ser, portanto, multinacionais, poliétnicos ou uma mescla dos dois.²⁶

Valores, identidade e orgulho compartilhados são os pressupostos para a existência da unidade social. Por um lado, a concordância pública em questões de justiça política e social é responsável pela manutenção dos laços de amizade pública que asseguram os vínculos de associação, o cimento social. Por outro lado, a identidade compartilhada é o produto da história, da língua e, em parte, da religião comum. Entretanto, em países multinacionais os fundamentos da identidade compartilhada residem no orgulho de todos os cidadãos acerca de determinados acontecimentos históricos, os quais se tornam verdadeiros “mitos de origem”. O orgulho compartilhado, fundamento do sentimento de identidade política, é reforçado especialmente pelo currículo escolar por meio da veneração de símbolos comuns ou de mitos históricos juntamente com o “esquecimento” de eventuais ressentimentos e divisões entre

²⁵ Para este autor, o amor, o direito [de cidadania] e a solidariedade [lealdade] conformariam o que ele chama de “padrões de reconhecimento intersubjetivo” (Cf. Honneth, 2003a).

²⁶ Brasil e México podem ser, em alguma medida, pensados como Estados multinacionais e poliétnicos. Embora existam muitas resistências internas em reconhecê-lo, os dois países apresentam elementos e nuances de Estados multinacionais e poliétnicos. As reformas constitucionais e legais nos dois países aparentemente caminham no sentido de reconhecê-los como Estados multinacionais e poliétnicos.

os grupos nacionais. As datas nacionais e os rituais nelas desenvolvidos atualizam, de tempos em tempos, os mitos de origem, os símbolos comuns e, portanto, o cimento social.

O fomento da solidariedade comum em Estados multinacionais deveria, segundo Kymlicka, acomodar, e não subordinar, as identidades nacionais, visto que os indivíduos pertencentes aos distintos grupos nacionais somente serão leais ao governo geral se o percebem como fortalecedor e respeitador de sua identidade nacional específica (Cf. 1996, 257 a 259).

Nos países multinacionais e pluriétnicos, que alojam grupos nacionais e/ou indígenas, bem como imigrantes de todas as partes do mundo, isso é bem mais complicado. Para a construção de um Estado poliétnico e multicultural unido, Kymlicka enfatiza a importância dos valores compartilhados, da história mítica e do entusiasmo e respeito que todos os seus indivíduos e grupos precisam ter em relação a sua “diversidade profunda”.

“(…), necesitamos lo que Charles Taylor denomina una teoría de la ‘diversidad profunda’, puesto que no sólo debemos acomodar diversos grupos culturales, sino también las diversas formas en las que los miembros de estos grupos se vinculan al gobierno general. (...), para que los ciudadanos quieran mantener unido un Estado, no sólo deben valorar la ‘diversidad profunda’ en general, sino también los grupos étnicos y las culturas nacionales concretas con las que actualmente comparten el país” (Kymlicka, 1996, 259 e 261).

Tendo em vista que muitos países passaram a aceitar cada vez mais que algumas formas de diferenças culturais somente podem acomodar-se por meio de medidas constitucionais ou legais especiais que se colocam acima dos chamados “direitos comuns de cidadania”, começaram a erigir direitos específicos que visam proteger os membros de grupos portadores de formas culturais diferenciadas. Podemos vislumbrar pelo menos três formas de direitos específicos relativos ao pertencimento grupal: a) direitos de autogoverno; b) direitos poliétnicos, e; c) direitos especiais de representação.²⁷

²⁷ “En la mayoría de los Estados multinacionales, las naciones que los componen se muestran proclives a reivindicar algún tipo de autonomía política o jurisdicción territorial, para asegurarse así el pleno y libre desarrollo de sus culturas y los mejores intereses de sus gentes [derechos de autogobierno]. (...). Algunos grupos étnicos y minorías religiosas también han reivindicado diversas formas de subvención pública de sus prácticas culturales, una reivindicación que incluye la subvención de asociaciones, revistas y festivales étnicos. (...) Estas medidas específicas en función del grupo de pertenencia, que denomino ‘derechos poliétnicos’, tienen como objetivo ayudar a los grupos étnicos y las minorías religiosas a que expresen su

Cada uma destas três formas de direitos diferenciados em função do grupo, e, portanto, de cidadania diferenciada, são utilizadas para proporcionar “proteções externas”, ou seja, procuram reduzir a vulnerabilidade dos grupos minoritários ante as pressões da sociedade majoritária.²⁸ Praticamente todas as democracias ocidentais empregam pelo menos um destes três mecanismos utilizados para acomodar as diferenças culturais.

Taylor assinala que *nossa* identidade é moldada, em parte ao menos, pelo reconhecimento ou, então, pela falta deste, também chamado de “falso reconhecimento”. O falso reconhecimento ou a falta de reconhecimento podem criar as condições para o exercício de formas de opressão diversas, visto que são internalizadas, inclusive pelos indivíduos pertencentes aos grupos sociais depreciados, fazendo com que sua própria autodepreciação se torne um dos elementos de sua opressão.

Ao tratar da “política do reconhecimento”, Taylor afirma que o falso reconhecimento mostra, por um lado, falta do devido respeito e, por outro, produz uma ferida que pode provocar em suas vítimas um profundo ódio de si mesmas.²⁹ Mas, afinal de contas, como poderei compreender a conexão que existe entre identidade e reconhecimento? De acordo com Taylor, isso será possível a partir da análise de um traço decisivo da condição humana: seu caráter fundamentalmente dialógico.³⁰

Nas sociedades multinacionais e poliétnicas o reconhecimento torna-se essencial, pois sem ele há sempre, pairando no ar, o risco da fragmentação e do desmoronamento social. Portanto, é necessário o esforço por parte de

particularidad y su orgullo cultural sin que ello obstacule su éxito en las instituciones económicas y políticas de la sociedad dominante. (...) Aunque tradicionalmente el interés de las minorías nacionales y los grupos étnicos se ha centrado en el autogobierno o en los derechos poliétnicos, estos grupos, así como otros grupos sociales no étnicos, se interesan cada vez más por la idea de los derechos especiales de representación. En las democracias occidentales hay una creciente preocupación porque el proceso político no es ‘representativo’, en el sentido de que no consigue reflexar la diversidad de la población” (Kymlicka, 1996, 47 a 53)

²⁸ “Si se define la ciudadanía diferenciada como la adopción de derechos poliétnicos, de representación o de autogobierno específicos en función del grupo, entonces prácticamente todas las democracias modernas reconocen algún tipo de ellos. (...), en la actualidad el concepto de ciudadanía ‘es mucho más diferenciado y mucho menos homogéneo de lo que suponen los expertos en teoría política” (Kymlicka, 1996, 240 e 241).

²⁹“(…), el falso reconocimiento no solo muestra una falta del respeto debido. Puede infligir una herida dolorosa, que causa a sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. El reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital” (Taylor, 2001, 45).

³⁰“Siempre definimos nuestra identidad en diálogo con las cosas que nuestros otros significantes desean ver en nosotros, y a veces en lucha con ellas. Y aún después de que hemos dejado atrás a algunos de esos otros_ (...)_ y desaparecen de nuestras vidas, la conversación con ellos continuará en nuestro interior mientras nosotros vivamos” (Taylor, 2001, 53).

diferentes agências da sociedade, inclusive do Estado em seus diversos poderes e esferas, do reconhecimento do mérito e do valor equânime que todos os grupos possuem.

A sociedade civil, o Estado e os organismos multilaterais, neste sentido, têm promovido ações que buscam alterar a auto-imagem que os subalternos possuem de si, promovendo, sempre que possível, uma auto-imagem positiva. Para tanto, a educação cumpre uma importante missão: deixar de ser um dos mecanismos com os quais os grupos dominantes inculcam imagem de inferioridade nos grupos e etnias subalternos, tornando-se elemento da luta pela liberdade e igualdade. Para isso, torna-se necessário em várias situações a revisão dos programas curriculares (diretrizes curriculares e projetos pedagógicos, por exemplo).

Programas escolares interculturais devem, destarte, fornecer os diversos códigos que promovam, ou pelo menos favoreçam, o diálogo entre os diversos grupos, inclusive étnicos, que compõem a sociedade, com vistas a constituir a “fusão de horizontes” de que trata Gadamer.³¹ O entendimento mútuo torna-se um imperativo. Mais que isso, além de aprender os códigos de “nossa cultura”, os cidadãos das sociedades multiculturais devem conhecer os diversos códigos culturais existentes na(s) sociedade(s) em que transita(m). As diversas culturas que fornecem significados para os seres humanos devem merecer o respeito, admiração e (re)conhecimento de todos. Com isso estarão dadas as condições para estudos culturais comparativos que possibilitarão a interculturalidade e a fusão de horizontes.

A dimensão cultural desempenha importante papel na configuração diacrítica da identidade e na dimensão dos valores e das concepções do nós frente aos outros, e, portanto, na constituição das “ideologias étnicas”.³² Para a

³¹“Por médio de ésta aprendemos a desplazarnos en un horizonte más vasto, dentro del cual lo que antes dimos por sentado como base para una evaluación puede situarse como una posibilidad allado del trasfondo diferente de la cultura que hasta entonces nos era extraña. La “fusión de horizontes” actúa mediante el desarrollo de nuevos vocabulários de comparación, por cuyo medio es posible expresar estos contrastes” (TAYLOR, 2001, 99).

³²Cardoso de Oliveira (2006) cita, como exemplos, duas ideologias étnicas: a Catalanidade e a Naponidade. Para este autor, há de se ter em conta que o reconhecimento (pelos outros) começa com o auto-reconhecimento. No Brasil, mudança radical, que teve lugar a partir dos anos 70 na configuração da identidade indígena no país, não pode ser ignorada desde que os índios e suas lideranças passaram a demandar um respeito às formas de ser _ sua identidade e suas culturas tradicionais _, algo absolutamente até então inexistente. Foram reivindicações afirmadas no bojo do que ficou conhecido como o “Movimento Indígena” em escala nacional e a conseqüente criação da efêmera União das

constituição destas “ideologias étnicas” de que trata Cardoso de Oliveira, tem jogado um papel importante, por um lado, a elite intelectualizada nativa, e, por outro, o surgimento do “movimento indígena”. Aliás, estes dois atores foram fundamentais para a conformação de um elemento tão importante quanto o reconhecimento: o auto-reconhecimento, visto que aquele tem por fonte este. Foi a ação pedagógica dos movimentos indígenas, aliada a outros elementos, claro, que criou as condições para a recuperação do sentimento de dignidade da “indianidade” e, portanto, para a superação da “consciência infeliz” de que trata Cardoso de Oliveira ao analisar os casos do “caboclo” tuküna e do “bugre” terena (Cardoso de Oliveira, 1976b e 1994) .

O processo de “etnização” e o papel assumido pelos “novos líderes étnicos”, dentre os quais fazem parte, tanto a “nova elite intelectual” quanto a “intelligentsia nativa”, são fenômenos que se situam no âmbito de interações ou relações sociais que os grupos étnicos e sujeitos pertencentes aos mesmos estabelecem “para cima” (com o Estado) e “para os lados” (com sua comunidade e outros grupos e organizações étnicas), de maneira que a etnicidade se constrói no jogo existente entre auto-identificação e adscrição. Neste contexto, os denominados “novos líderes étnicos” assumem o papel de construtores de projetos étnicos, orientando a ação de diversos sujeitos com vistas à consecução dos mesmos.

A “revitalização étnica”, um dos produtos da luta pelo reconhecimento, constitui um fenômeno que expressa o intento dos grupos étnicos dominados em chegar a ter voz na definição das regras do jogo no processo duradouro de construção do estado-nação. A identidade étnica é o resultado tanto de um jogo de auto-identificação, como da classificação externa. Assim, a revitalização étnica, que surge a partir dos anos 70 do século XX, expressa o fato de que os grupos étnicos desde sua situação periférica têm construído identidades coletivas e desenvolvido processos de auto-identificação que os têm transformado em atores sociais, protagonistas de sua própria história.

Nações Indígenas (UNI). Com a ação do movimento indígena assistimos à recuperação da auto-estima e do sentimento de dignidade. Os índios passaram assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada. Sobre a “p'urhepechidad” ver o trabalho de GONZÁLEZ CAQUEO (2000).

Ao analisar o caso dos professores bilíngües purhépechas [tarascos], Vargas (1994, 215) identifica o surgimento de uma “nova elite intelectual”, que seria formada por indivíduos que fazem parte dos profissionais da educação, para os quais o ingresso no magistério significou uma alternativa de ascensão econômica e social. Estes indivíduos, cuja formação profissional tenderia a distanciá-los dos valores e práticas da cultura de seu povo, desempenham o papel de intermediários (*brokers*) que têm por função promover as mudanças sócio-culturais nas comunidades indígenas com a finalidade de integrá-las à sociedade nacional e global. Estes indivíduos tiveram sua formação orientada, no caso mexicano principalmente, pela ação indigenista estatal da SEP e/ou do INI.³³ A *intelligentsia* nativa mexicana seria integrada por indivíduos educados, em sua maioria, em instituições universitárias que gozam de algum nível de autonomia acadêmica.³⁴ Esta *intelligentsia*, que teria um plano de ação elaborado por ela mesma, muitas vezes está articulada em organizações e associações étnicas. Os componentes desta *intelligentsia* serão os responsáveis pela elaboração e manutenção das ideologias étnicas deste grupo, as quais terão papel importante nos movimentos, organizações e políticas dos povos indígenas nas décadas seguintes.³⁵ Estas ideologias étnicas conformarão a unidade relativa de pensamento que guiará as ações de *profesionistas*, professores e lideranças indígenas (novas e “tradicionais”), bem

³³ A nova elite intelectual teria, no caso dos purhépechas, as seguintes características: “es un grupo de profesionales de la educación integrado por individuos procedentes de un importante sector de la sociedad tarasca [purhépecha], de bajos recursos económicos y limitado, por tanto, en sus alternativas de estudio y de empleo; individuos para quienes el ingreso al magisterio bilingüe ha significado una de las pocas alternativas para mejorar su situación económica y lograr su movilidad social; (...) tiene asignada como función especializada la de promover el cambio de su propio grupo con el fin de integrarlo a la sociedad global (...), y ha recibido una formación profesional que tiende a distanciarlo en forma gradual de los valores y practicas de la cultura de su grupo. (...)” (Vargas, 1994, 215).

³⁴ Como por exemplo a *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* e, penso eu, nas turmas dos cursos de formação em etnolinguística do então *Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia* (Cis-INAH), atual CIESAS. Sobre as relações da “intelligentsia” e da “elite cultural” com a identidade indígena e mestiça, respectivamente, ver Cardoso de Oliveira (1981, 71).

³⁵ “Este grupo de intelectuales al que podríamos llamar de ‘intelligentsia nativa’ estaba integrado por individuos educados, en su gran mayoría, en la *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, hacia finales de la década de los sesentas. (...) Esta ‘intelligentsia’ se mantenía identificada en torno a un ‘plan de acción’ elaborado por ella misma; el cual, según nos lo hacía saber uno de los miembros, ‘se viene proyectando hace ya tiempo desde la Universidad... un plan que todos pensaron destruir al destituir al Rector, pero sin lograrlo, porque algo nos quedó...’ (...) En 1979 este grupo de profesionales constituyó la organización *Kúnguarekua Púrchari* cuyo programa de acción se centraba en dos objetivos: la lucha por la tierra y la revaloración y difusión de la cultura purhépecha. (...) Aún cuando contaba en ese momento con el apoyo gubernamental (político e presupuestal) para llevar a cabo parte de su proyecto, esta ‘intelligentsia’ se mantenía relativamente desvinculada de los organismos oficiales que operaban en la región, y en particular de los Centros Coordinadores Indigenistas y de las Direcciones Regionales de Educación Indígenas” (Vargas, 1994, 233 e 234).

como as demandas levadas às esferas de governo nos anos 1990 e na primeira década do século XXI.

“Frente a la resocialización relativamente espontánea de la ‘intelligentsia’, la formación escolar de la ‘nueva élite intelectual’ ha estado orientada hacia los intereses del Estado, esto es, hacia la inculcación en la población indígena de los valores del sistema económico dominante o de la cultura mestiza modernizante. El maestro bilingüe cumple esta función socializadora de su propio grupo, principalmente, a través de su práctica docente, luego de haber sido él mismo resocializado” (Vargas, 1994, 235).

Esta situação começa a mudar quando a formação do professor indígena deixa de ser feita diretamente pelas instituições indigenista (INI e SEP) e passa a ser realizada por instituições de ensino superior, em especial por agências de formação docente como a *Universidad Pedagógica Nacional* e, mais recentemente, pela *Normal Indígena de Cherán*.

Parte dos atuais dirigentes indígenas que atuam nas agências públicas estaduais de Michoacán que cuidam de políticas, programas e ações voltados para a população indígena passaram por instituições acadêmicas importantes, dentre as quais destacam-se o curso de formação de etnolinguistas do *CIS-INAH*, de cursos de graduação e pós-graduação da *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo* e do *El Colégio de Michoacán*. No Amazonas os dirigentes e técnicos são egressos, em sua maioria, dos cursos de formação inicial de professores (em nível médio, na modalidade Normal), de cursos ministrados em escolas agrotécnicas (ensino médio) e na *Universidad Federal do Amazonas*. Isso, aliado a um contexto nacional e internacional favorável, faz com que as ideologias *mestizas*, disseminadas originalmente pelos professores e promotores culturais, percam força e, em seu lugar se fortaleça(m) a(s) ideologia(s) étnica(s) produzida(s) agora por uma crescente e quase hegemônica *intelligentsia* indígena. O mundo mudou e os acordos internacionais, a legislação nacional e a efervescência dos movimentos indígenas constituíram as condições para o surgimento, consolidação e fortalecimento do orgulho étnico. Embora a relação de causalidade não esteja clara, pode-se afirmar que a reforma e criação de agências estatais que formulam e implementam políticas públicas voltadas para a população

indígena, tanto no Brasil como no México, foram algumas das respostas dadas pelos governos a este novo ambiente de idéias e de direitos.

Assim sendo, autores como Charles Taylor (2001) e Kymlicka (1996) sugerem que as políticas públicas desenvolvidas pelos Estados multiétnicos e pluriculturais deverão ser planejadas, executadas e avaliadas com a participação de todos os envolvidos e afetados por suas ações. Somente com decisões tomadas por consenso no interior de uma “comunidade de comunicação e argumentação” poderiam ser formuladas políticas, programas e ações de “etnodesenvolvimento”.³⁶ Neste contexto, o surgimento de novas instituições indigenistas em esferas mais próximas do cidadão comum, como são o caso das unidades subnacionais (Estados), é alvissareira, visto que estas instituições poderão ser os *loci* indutores, por excelência, da constituição de comunidades de comunicação e argumentação no interior dos governos das unidades subnacionais, produzindo políticas públicas formuladas, executadas e avaliadas com a efetiva participação de todos os envolvidos e afetados por suas ações.³⁷

1.4. Capital social e redes sociais

As diversas abordagens do conceito de capital social que vêm sendo empregadas por cientistas sociais e *policy makers* são, no mais das vezes, baseadas no material teórico desenvolvido por três autores: Bourdieu, Coleman e Putnam.

As origens deste conceito podem ser encontradas em Bourdieu. De acordo com este autor, existem três tipos de capital: o econômico (propriedade

³⁶ “Vale lembrar aqui (...) o conceito de 'etnodesenvolvimento', constante da Declaração de San José de Costa Rica, promulgada em 1981, onde esse conceito surge como base de uma alternativa aos projetos desenvolvimentistas elaborados no âmbito das burocracias dos Estados-nação empenhados por sua vez em exercer um papel de indutor de mudanças no interior das comunidades indígenas situadas no território nacional” (Cardoso de Oliveira, 2006, 48).

³⁷ O *Programa Amazonas Indígena*, elaborado pela *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* (FEPI-AM), tem como pressuposto o conceito de etnodesenvolvimento: “Assim, os pilares de sustentação das políticas indigenistas voltadas ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas devem conter em suas propostas os seguintes princípios conceituais para referenciar as suas ações e atuações: interculturalidade (...); Interculturalidade (...); Fomento (...) e Sustentabilidade (...).” De acordo com o documento norteador deste Programa, “o contexto da interculturalidade deve representar uma contribuição para a autonomia e sustentabilidade dos povos indígenas e de toda a sociedade brasileira. No entanto, isto é somente viável a partir da construção de uma comunidade interétnica de comunicação propiciada pela capacitação de lideranças indígenas e organizações sobre a legislação do país no que se refere às terras indígenas e políticas de ordenamento territorial e capacitação e sensibilização de técnicos, cientistas e funcionários governamentais de órgãos que lidam com a questão indígena” (FEPI/SDS, 2004, 31 e 32).

material), o social (prestígio, honra, redes e relações sociais) e o cultural (recursos educativos), constituindo a educação o canal mediante o qual, no interior de um sistema cultural, se distribui o capital cultural, distribuição que tende a reproduzir a estrutura de relações de classes, definindo a posição social dos sujeitos. O capital social, portanto, pode ser entendido como:

“ o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (...)”³⁸

Para Bourdieu, portanto, as redes de relações são o produto do trabalho de instauração e de manutenção que visam produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. A rede de relações é o resultado de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis a curto ou longo prazo. A reprodução do capital social é resultado do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas em que se afirma e se reafirma o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica e de uma disposição adquirida para obter e preservar essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços, assim como, muito freqüentemente, de capital econômico.

Em *Social Capital in the Creation of Human Capital*, Coleman introduziu a expressão “capital social” no debate contemporâneo acerca do desenvolvimento (Cf. Coleman, 2000).³⁹ Nos termos propostos por Coleman, o capital social, por ser um atributo da estrutura social em que se insere o indivíduo, “não é propriedade particular de nenhuma das pessoas que dele se

³⁸ “O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 1979).

³⁹ “Talvez o maior teórico do capital social tenha sido alguém que nunca usou a expressão, mas compreendia sua importância com muita clareza: o aristocrata francês e viajante Aléxis de Tocqueville. Ele observou, em *Democracy in America*, que em agudo contraste com a França, a América possuía uma rica “arte de associação”, isto é, uma população habituada a se reunir em associações de voluntários para fins tanto triviais como sérios (...).” FUKUYAMA, F. “Capital Social y Desarrollo” In: ATRIA & SILES (2003).

beneficiam”.⁴⁰ O capital social, diz Coleman, beneficia a todos (Cf. Coleman, 1990).

Putnam chegou ao conceito de capital social a partir de questões postas pela sua pesquisa acerca da Itália moderna (1996) e de uma motivação teórica de investigar certas categorias sociológicas capazes de explicar a estabilidade dos comportamentos coletivos (Franco, 2001, 100). Este autor constatou que certas regiões da Itália

“são favorecidas por padrões e sistemas dinâmicos de engajamento cívico, ao passo que outras padecem de uma política verticalmente estruturada, uma vida social caracterizada pela fragmentação e o isolamento, e uma cultura dominada pela desconfiança” (Putnam, 1996, 31).

Putnam trabalha com um conceito de capital social, composto por uma combinação de elementos, tais como confiança, regras ou normas de reciprocidade, cadeias ou redes de relações sociais e sistemas de participação cívica, que enfatiza sua característica pública. O capital social tem por característica específica o fato de que normalmente é um bem público, distinguindo-se, destarte, do capital convencional, o qual, no mais das vezes, apresenta-se como um bem privado (Putnam, 1996, 180).

Os sistemas de participação cívica, para Putnam, seriam formas fundamentais de capital social. Quanto mais desenvolvidos forem esses sistemas numa comunidade, maior será a probabilidade de que seus cidadãos sejam capazes de cooperar em benefício mútuo (Putnam, 1996, 183).⁴¹ Isso aconteceria porque essas formas horizontais de interação entre pessoas numa sociedade aumentam os custos potenciais para o transgressor em qualquer transação individual, promovem sólidas regras de reciprocidade, facilitam a comunicação e melhoram o fluxo de informações sobre a confiabilidade dos indivíduos, cristalizando o sucesso alcançado em colaborações anteriores,

⁴⁰ Cf. COLEMAN, J. *Foundations of Social Theory*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1990, citado por PUTNAM (1996).

⁴¹ “En todo el mundo, los recientes acontecimientos y tendencias políticas (...) han dejado claro que la salud y la estabilidad de las democracias modernas no solo depende de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa que potencialmente pueden competir con la suya; (...). (...), ha quedado claro que los mecanismos procedimentales e institucionales no bastan para equilibrar los intereses de cada uno, y que es necesario cierto grado de virtud cívica y de espíritu público. Sin ellos, las democracias son difíciles de gobernar, e incluso inestables” (Kymlicka, 1996, 241 e 242).

produzindo, assim, um modelo culturalmente definido para futuras colaborações.⁴²

O capital social pode, ainda, segundo este autor, ser criado e dilapidado. Ele acredita, da mesma forma que Coleman (Cf. 1990), que as relações sociais se extinguem se não forem mantidas, as expectativas e as obrigações se esvaecem com o tempo e as normas dependem da comunicação sistemática (Putnam, 1996, 179). A criação e a dilapidação do capital social se caracterizariam, portanto, por círculos virtuosos e viciosos.

Destarte, no norte da Itália as regras de reciprocidade e os sistemas de participação cívica teriam se corporificado em confrarias, guildas, sociedades de mútua assistência, clubes de futebol e grêmios literários. Esses vínculos cívicos horizontais propiciaram níveis de desempenho econômico e institucional muito mais elevados do que no sul, onde as relações políticas e sociais estruturaram-se verticalmente. Embora estejamos acostumados a conceber o Estado e o mercado como mecanismos alternativos para a solução dos problemas sociais, a história mostra que tanto os estados quanto os mercados funcionam melhor em contextos cívicos.⁴³

Coleman e Bourdieu vêem o capital social como um recurso das pessoas, dos grupos e das coletividades em suas relações sociais, enquanto outros autores, como Putnam, põem a ênfase nos aspectos culturais e simbólicos.⁴⁴ Ao pôr o acento causal nas culturas, entendidas como sistemas normativos e cosmovisões, Putnam aproxima-se perigosamente a um simplista “determinismo cultural”, descuidando, destarte, da variabilidade e volatilidade apresentadas pelos sistemas normativos, ou seja, da facilidade com que estes

⁴²A teoria formulada por Putnam ajuda a explicar por que o capital social, corporificado em sistemas horizontais de participação cívica, favorece o desempenho do governo e da economia. O capital social pode ser, nesta perspectiva, produzido pela coletividade. Putnam considera também que os que dispõem de capital social tendem a acumulá-lo mais e mais (PUTNAM, 1996, 179 e 183).

⁴³ “Eis a lição a ser tirada de nossa pesquisa: o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições. Quando o solo regional é fértil, as regiões sustentam-se das tradições regionais, mas quando o solo é ruim, as novas instituições definham. A existência de instituições eficazes e responsáveis depende, no jargão do humanismo cívico, das virtudes e práticas republicanas. Tocqueville tinha razão: diante de uma sociedade civil vigorosa, o governo democrático se fortalece em vez de enfraquecer” (PUTNAM, 1996, 190-91). Ver, também, PUTNAM (1993, 191).

⁴⁴ Bourdieu assinala que o capital social se distribui de forma desigual na sociedade, da mesma forma como acontece com outras formas de capital. Os capitais social e cultural são propriedades de grupos ou estratos socioeconômicos definidos e delimitados (Cf. BOURDIEU, 1987).

são reelaborados em resposta às mudanças ocorridas nas estruturas sociais, ou, então, às outras mudanças ocorridas no seu entorno.⁴⁵

As contribuições de Bourdieu, Coleman e Putnam, especialmente do primeiro, são de importância crucial para a análise do reconhecimento e da construção da cidadania indígena. Isto ocorre porque a luta pelo reconhecimento e a elaboração desta cidadania só pode realizar-se a partir da constituição de redes horizontais e verticais, cujo estudo é facilitado pelo uso do conceito de capital social.

Organismos como o Banco Mundial têm não só disseminado o conceito de capital social, como o tem utilizado como critério para o financiamento de projetos.

“[o Banco Mundial] considera a las organizaciones campesinas de segundo nivel (OSN) como formas institucionales del capital social de creciente importancia para la operación de los proyectos del Banco. En particular, su atención se centra en la capacidad interna (liderazgo y solución de conflictos) y por la capacidad externa (formación de coalición de organizaciones y representación ante otros organismos). Además, son del interés del banco los factores que estén asociados con la acumulación de la capacidad organizacional de las OSN (...)” (Espinosa Velasco, 2000, 205).

Ao abordar as conexões entre pessoas, grupos e instituições, o estudo das redes sociais (*networks*) cumpre papel relevante, visto que permitem a descrição e análise de situações complexas envolvendo inúmeros atores igualmente poderosos. O capital social, conceito que condensaria a noção de “redes sociais, articulando-as com outras esferas da vida social (economia e cultura), passa a ser instrumento poderoso de análise no contexto de pesquisas como a ora proposta, pois consegue dar conta das múltiplas interseções existentes entre escolarização (capital cultural), redes (*networks*) e

⁴⁵ Destarte, Durston sugere que o diálogo entre o debate teórico e a investigação empírica tem levado a postulação da existência de seis formas diferentes de capital social, cada uma com características e dinâmicas próprias: 1) capital social individual; 2) capital social grupal; 3) capital social comunitário; 4) capital social de “ponte”; 5) capital social de “escada”, e; 6) capital social societal. Durston sugere implicitamente que o capital social é, em termos potenciais, parte da solução para a superação da pobreza. O capital social dos pobres poderia ser visto como um ativo intangível para seus projetos pessoais de vida, seus empreendimentos grupais e seus esforços organizados para conseguir bens públicos para a comunidade. As pessoas e comunidades pobres utilizam o capital social para sair da pobreza material e melhorar sua qualidade de vida em diversos outros sentidos. DURSTON, J. “Capital Social” in: ATRIA & SILES (2003).

as formas organizativas levadas a cabo na luta pelo reconhecimento (movimentos e organizações indígenas).

Considerações Finais

Pode-se constatar uma certa ambivalência nas concepções acerca do que seria *política indigenista*, visto que os autores ora a percebem como uma forma de dominação (política, econômica, social e, por vezes, militar) de grupos étnicos (“minorias nacionais”, nos termos de Kymlicka) por parte do Estado (exógeno e dominador), ora a entendem como a garantia de acesso a direitos sociais (política social) a parcela indígena da população e ora como um misto dos dois aspectos.

Mesmo com um fluxo contínuo de pessoas atravessando as fronteiras étnicas e com as mudanças culturais (endógenas e exógenas), as linhas demarcatórias que separam as identidades étnicas são mantidas. Isso ocorre porque a identidade étnica é essencialmente contrastiva, pois a afirmação do “nós” só pode se dar em relação aos “outros”. De qualquer forma, deve-se salientar que as identidades étnicas, assim como as identidades nacionais, são construídas e transformadas e, portanto, não podem ser essencializadas.

Nas sociedades multinacionais e poliétnicas os governos e a sociedade civil devem envidar esforços no sentido de reconhecer a importância equânime de seus diversos grupos.

A educação escolar, em especial os programas escolares multidisciplinares e interculturais, ao trazerem para a sala de aula os conhecimentos produzidos em outros tempos e lugares tem a capacidade de, por um lado, levar ao aluno os conteúdos oriundos de várias disciplinas e, por outro, criar as condições para um efetivo diálogo com os “outros” e, portanto, para a constituição de um diálogo interétnico, ou seja, de uma fusão de horizontes.⁴⁶

⁴⁶ Dietz (2001) usa o termo multiculturalismo “para designar a este heterogêneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y – posteriormente – instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la 'diferencia' étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos. (...) El término 'estudios interculturales' ha sido acuñado para designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. (...) De esta forma, los nacientes 'estudios interculturales' reflejan el éxito

O saber escolarizado aparentemente, em especial o de maior complexidade e produzido em instituições de ensino superior, tem papel relevante na constituição de uma “consciência étnica” sólida, ao mesmo tempo em que possibilita a criação de redes sociais, que ampliam em muito o estoque de capital social de indivíduos e grupos.

A “consciência étnica”, que é eminentemente contrastiva, produz e é produzida, por um lado, pelos movimentos indígenas e, por outro, pelos processos de escolarização, escolarização esta formulada no âmbito das políticas estatais, em especial da chamada “política indigenista”. São os processos de escolarização e socialização que em sociedades multiculturais, como Brasil e México, servirão de estofos para a constituição das redes sociais necessárias para a erupção de um movimento indígena forte, principalmente com características pan-indígenas.⁴⁷ A consciência étnica, produtora e produto do movimento indígena, terá papel importante, juntamente com o processo de escolarização e de constituição de “redes”, que alargam o “capital social” de indivíduos e grupos, na constituição das “ideologias étnicas” e do auto-reconhecimento, elementos de fundamental importância para o “reconhecimento” e sua luta.

Os conceitos acima discutidos são cruciais para a compreensão de como os agentes indígenas_ professores, dirigentes de instituições, técnicos, assessores, agentes de saúde e outros profissionais_ que passaram por processos de escolarização participam, atualmente, da formulação e execução de políticas públicas dirigidas às comunidades indígenas que vivem nos dois países tratados na presente tese.

alcanzado por el multiculturalismo em sua estratégia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas (...)” (DIETZ, 2001, 17 a 71).

⁴⁷Matos (1997) analisa o processo de criação e consolidação do movimento pan-indígena no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Para tanto, enfatiza a teia de relações e significados que compõe esse processo, através das concepções e atuações de seus principais atores sociais: índios, missionários, antropólogos, indigenistas, organizações não-governamentais e governo. De acordo com esta autora, a criação de uma comunidade e de uma identidade supra-étnicas se deu por meio da participação indígena em assembléias e da criação da UNI.

Capítulo II

Indigenismo e Políticas Indigenistas no Brasil

2.1. Do Utópico ao Exótico

“Para os índios, a vida era uma tranqüilla fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária. (...) Para os recém-chegados, muito ao contrário, a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho e tudo subordinava ao lucro” (Darcy Ribeiro, n’O Povo Brasileiro).

As bases sobre as quais foram construídos o pensamento indigenista e a política indigenista pelos escritores e estados nacionais americanos, respectivamente, são aquelas resultantes dos primeiros contatos das civilizações e culturas que formam o “velho” e o “novo” mundos. O impacto da “descoberta” de novas terras e de novas formas culturais de organização da vida social produziu no pensamento europeu espanto e perplexidade que foram responsáveis pela criação de uma verdadeira revolução na forma de pensar o mundo, as culturas e as relações sociais. Esta surpresa inicial serviu de estofa para a criação e justificativa de teorias sociais produzidas por viajantes, pensadores e filósofos. Estas novas idéias acerca da cultura e sociedade serviram não só de suporte para a criação do pensamento social europeu, em especial de suas formas utópicas, como também foram trasladadas para as suas colônias americanas. Os textos de viajantes, pensadores e filósofos deste período constituíram uma forma de pensar acerca da América e de seus habitantes nativos que irão influenciar de forma estrutural e constante o imaginário sobre este continente e seus povos. No processo de independência e constituição dos estados-nação deste continente, os textos destes autores, surpresos com as terras recém descobertas, servirão de fundamento e justificativa para a criação de literatura e pensamento social lastreadores e constituidores dos sentimentos telúricos e nacionalistas dos novos países. O pensamento europeu inicial, dos primeiros contatos, servirá de estofa e justificativa para a constituição do novo ser dos habitantes e cidadãos dos novos países independentes das Américas. É importante detectar quais foram as linhas mestras do pensamento europeu para se pensar a relação entre a Europa e as Américas e como o pensamento europeu percebeu o “novo” mundo. Aparentemente o “novo” mundo e seus habitantes foram vistos de forma ambígua, dupla, como o terreno do edenismo e do canibalismo, da utopia e da

distopia. Os seus habitantes foram pensados, ao mesmo tempo, como seres da esfera da humanidade e da (des)humanidade, pertencentes ao universo da cultura e da natureza, ingênuos ou sanguinários. Embora haja diferenças nas formas de relacionamento interétnico nas terras colonizadas por ingleses, espanhóis e portugueses, este pensamento dicotômico está presente até os dias de hoje no imaginário acerca das relações interétnicas entre nativos e adventícios no continente.

A "descoberta da América", ocorrida em fins do século XV, e as impressões primeiras deste novo continente apresentadas à Europa, por meio de narrativas de relatos de aventureiros, exploradores, viajantes e missionários promoveram uma revolução no imaginário europeu. Documentos e testemunhos das grandes expedições marítimas, como a carta apócrifa, provavelmente escrita por Américo Vespúcio, intitulada "*Mundus Novus*", ofereceram novos elementos para as interpretações literárias européias da época.⁴⁸ O mundo passa a ter um quarto continente (a América), habitado por sociedades humanas diversas, o que produziu um rico imaginário acerca do que poderia existir do outro lado do Atlântico. A carta *Mundus Novus*, vendida em praças e feiras e lida por nobres e plebeus mistura sexo e sangue, selvageria e investigação filosófica, visões do paraíso e terríveis cenas de antropofagia:

“Primeiro, pois, sobre os povos. Encontramos naquelas regiões tanta multidão de gente quanto ninguém poderá enumerar, como se lê no Apocalipse, gente, digo, mansa e tratável. (...). Não têm panos nem lã, nem linho, nem seda porque não precisam deles. Nem têm bens próprios, mas todas as coisas são comuns. (...) Os povos geram guerras entre si sem arte nem ordem. Os mais velhos, com certos discursos, dobram os jovens para aquilo que querem e incitam para as guerras, nas quais matam cruelmente e mutuamente. (...). Dentre as carnes, a humana é para eles alimento comum. Dessa coisa, na verdade ficais certos, porque já se viu pai comer os filhos e a mulher. Conheci um homem, com o qual falei, do qual se dizia ter comido mais de 300 corpos humanos” (Vespúcio, 2003, 40 a 43).

Os viajantes e seus relatos ganham *status* de provedores de “verdades” quase absolutas e as novas imagens produzidas por seus escritos passam a ser

⁴⁸ “As cartas que se tornaram famosas, a *Mundus Novus* e a *Quatro Navegações*, são apócrifas. É impossível saber quem as escreveu (...). A *Mundus Novus* e a *Quatro Navegações* conquistaram a aclamação das ruas.” BUENO, Eduardo. “Apresentação” In: VESPÚCIO (2003, 13 e 14).

percebidas como “evidências” indiscutíveis, o que provocará um grande impacto nas noções de espaço e tempo, na produção artística e literária, e até mesmo na concepção do que seria a humanidade.

Thomas Morus (1478-1533), ao mesmo tempo em que idealiza n’A *Utopia*, uma sociedade paradisíaca onde as instituições jurídicas, políticas e sociais estariam próximas da perfeição e da virtude, reproduz o imaginário europeu e legitima padrões colonialistas de relações com os povos nativos⁴⁹, conforme apresentado no texto abaixo:

“... Ao mesmo tempo que ocupam a terra associam-se aos nativos, se é do seu agrado viverem juntos. Graças a essa união voluntária e à unidade de instituições e de costumes, os dois povos para seu maior proveito chegam, facilmente, a se transformarem num só. (...) Os utopienses conseguem tornar fecunda, para a nova colônia, uma terra que seus primeiros habitantes achavam rude e ingrata. As tribos que se recusam a viver sob suas leis são expulsas dos territórios que anexaram. (...) se alguns resistem vão à guerra. Porque entendem ser um caso de guerra inteiramente justificado: a posse, por um povo, de um solo que ele deixa inculto, inútil e deserto, enquanto impede o aproveitamento e a posse a outros povos, que têm, em virtude de prescrições da lei natural, o direito de retirar dele sua subsistência (Morus, 1980, 36).

No fragmento acima se pode visualizar justificativas para a aculturação e a destruição de pluralidade cultural por meio da “*união voluntária*” e “*unidade de instituições e de costumes*”, para o colonialismo, uma vez que é ressaltada a suposta superioridade intelectual e tecnológica dos colonizadores que sabem aproveitar “bem” a terra desperdiçada pelos nativos, transformando em fértil e fecunda “*uma terra que seus primeiros habitantes achavam rude e ingrata*”. Mais do que isso, vislumbra-se a justificativa não só do direito de ocupação e cultivo das terras, mas também de expulsão dos que não aceitam o poder colonial da sociedade utópica: “*as tribos que se recusam a viver sob suas leis são expulsas dos territórios que anexaram*”. Assim, apesar de prever uma relação pacífica e harmônica em que os utopienses – colonizadores – seriam

⁴⁹ Segundo K. Mannheim “um estado de espírito é utópico quando se revela desproporcional com respeito à realidade dentro da qual ocorre (...) Desproporcional porque, no pensamento e na prática, se orienta para objetos que não existem na situação real (...) mas só se chamará de utópicas aquelas orientações que transcendem a realidade e que, ao informar a conduta humana, tendem a destruir, parcial ou totalmente, a ordem de coisas predominante no momento” (MANNHEIM, 1958, 267).

bons e amigos dos nativos – colonizados – estes últimos deviam aceitar como legítimas as instituições e costumes dos primeiros sob o risco de serem expulsos ou banidos pela guerra.

Por fim, a *Utopia* de T. Morus, mais do que descrever um Estado imaginário sem propriedade privada e dinheiro e preocupado com a felicidade coletiva e a organização da produção, parece também ser a projeção de um europeu buscando o ideal de uma sociedade mais eficiente e eficaz na sua ambição colonial e de controle dos cidadãos.

Em *Cândido*, Voltaire (1694-1778) enquanto ataca a aristocracia europeia e a Igreja Católica como legitimadoras de uma sociedade corrompida, degenerada e povoada de injustiças e guerras, enfoca elementos recorrentes na literatura europeia a partir do século XV, tais como ilhas, tempestades, naufrágios e novos territórios anexados pela expansão colonialista (Voltaire, 2000). O Novo Mundo aparece na narrativa de Voltaire, em alguns momentos, como um lugar paradisíaco, um mundo não corrompido com desigualdades ou injustiças, a não ser pela presença dos jesuítas. Em outros momentos, como responsável pela proliferação de doenças contagiosas e como lugar onde vivem povos com hábitos selvagens como, por exemplo, o canibalismo.⁵⁰

Humboldt canonizou e combinou três ícones para criar uma representação do novo continente: florestas tropicais, montanhas de picos nevados e vastas planícies interiores (Pratt, 2000, 20). Na América teríamos uma natureza grandiosa esperando a intervenção transformadora europeia. Segundo Pratt, não só Humboldt, mas também os primeiros europeus inventores da América, Colombo e Vespúcio, assim a caracterizaram:

“ela é um mundo primitivo de natureza, um espaço devoluto e atemporal ocupado por plantas e criaturas (...), mas não organizado em sociedade e economias, um mundo cuja única história era aquela prestes a se iniciar” (Pratt, 2000, 2 20-221).

A América é, portanto, a um só tempo, o mundo ainda não corrompido e o lugar de costumes e hábitos selvagens e bárbaros. De um lado, pode-se encontrar algo próximo à idealização romântica do “bom selvagem”

⁵⁰ “Estavam [Cândido e Cacambo] rodeados por uns cinqüenta orelhões [habitantes do país], todos nus, armados com flechas, maças e machados de pedra: uns preparavam espetos e, todos juntos, gritavam: 'É um jesuíta! É um jesuíta! Seremos vingados e faremos uma boa refeição. Comamos o jesuíta...!'” (Voltaire, 2000, 27 e 28).

rousseauiano e, de outro, doenças, hábitos e costumes exóticos, entre estes últimos o mais chocante de todos para o imaginário europeu, o canibalismo.

A visão edênica da terra brasileira propriamente dita teve início com os primeiros europeus que nela chegaram. Ela já se faz presente na *Carta de Caminha*.

“Eles não lavram, nem criam. (...) nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos. (...)Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. (...)Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” (Gândavo, 1980, 81).

Entre os cronistas quinhentistas, Gandavo afirma que “é esta província sem contradição a melhor para a vida do homem que cada uma das outras de América, por ser comumente de bons ares e fertilíssima, e em grã maneira deleitosa e aprazível à vista humana”.

Edenismo e canibalismo foram duas noções que aparentemente estruturaram o debate no pensamento social acerca das Américas do século XV até princípios do século passado.⁵¹ De um lado, a natureza exuberante, a materialização do éden. De outro, os costumes exóticos, os hábitos selvagens, o canibalismo. No discurso sobre a América, que contempla autores como Morus (1478-1536), Voltaire (1694-1778), e Humboldt (1769-1859), e nas visões da terra brasileira em particular, há um quase consenso sobre a força da natureza e a beleza das matas. A natureza, embora possa trazer doenças e terremotos (Voltaire), é prodigiosa e grandiloquente, muitas vezes esperando a ação civilizadora e empreendedora da Europa (Humboldt). Os povos originários

⁵¹ José Murilo de Carvalho no seu artigo sobre o motivo edênico no imaginário social brasileiro aponta que o conde Afonso Celso (1860 a 1938) é um elo de suma importância na cadeia ininterrupta de tradição edênica que encontramos no imaginário nacional. Afonso Celso ressalta, dentre outros aspectos, a grandeza do território, as belezas naturais, a inexistência de calamidades naturais, o clima e as riquezas minerais, da fauna e da flora. O livro de Afonso Celso teria sido adotado, juntamente com textos de autores como, por exemplo, Sílvio Romero (1851 a 1914), Olavo Bilac (1865 a 1918) e Coelho Neto (1864-1934) nas escolas primárias e secundárias após a proclamação da República com a finalidade de promover a educação cívica das crianças por meio da sua utilização como texto escolar: “É provável que essa literatura cívica tenha penetrado na escola primária e se tornado responsável pela difusão do motivo edênico no imaginário popular brasileiro. O certo é que ele se difundiu e criou raízes profundas. Tão profundas que sobrevivem até hoje e com boa saúde” (Carvalho, 1998, 66).

da América são povos sem história, sobre os quais os colonizadores poderiam impor suas leis (Morus). Estes povos originários, moradores do éden, possuem línguas e costumes exóticos. Dentre os costumes exóticos destaca-se o canibalismo (*Mundus Novus*).

No século XX mesmo o canibalismo, forma extrema do exotismo, é relativizado, contextualizado e, de certa forma, edenizado. Florestan Fernandes (1970), em meados do século passado, revela que a função da guerra entre os índios Tupinambás estaria articulada com as noções de vingança, sacrifício e canibalismo. A antropofagia garantiria ao grupo a recuperação da sua união mística e a guerra promoveria a solidariedade intergrupar. Este autor consegue encontrar uma lógica interna para a antropofagia e o seu “outro lado”, a guerra. Fernandes, ao identificar lógica interna nas instituições acima mencionadas (guerra e antropofagia) encontra humanidade e dignidade entre os Tupinambás, uma vez que elas, a guerra e o canibalismo, desempenham na sociedade Tupinambá funções semelhantes às que outras instituições desempenham em “nossas” sociedades.

Os elementos acima apontados elaborados e reelaborados a partir de muitos imaginários e interpretações fundidas e superpostas, pontos de vista e perspectivas diversas vão, por fim, permitir a construção de leituras hoje vigentes sobre as Américas, o Brasil e os indígenas. Neste contexto, a sociedade brasileira não raramente aparece como sociedade supostamente harmônica, híbrida, articulada simbioticamente em um cenário em que o “exótico” e o “familiar” se fundem.

No século XX edenimo e exotismo se fundem no pensamento social brasileiro, e a vertente romântica, cidadina, que vê o indígena como o “bom selvagem”, a criança a ser educada, enfim o ingênuo a ser conduzido à “comunhão nacional”, torna-se hegemônica. É a hegemonia deste pensamento que colocará na agenda social a questão indígena como algo de grande prioridade. As pressões da sociedade introduzirão na *agenda política* a necessidade de criação de políticas e ações voltadas para a proteção dos povos indígenas. A questão indígena, sendo uma das partes mais importantes da *agenda política*, possibilitou a criação, em 1910, do *Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)*, posteriormente

transformado em *Serviço de Proteção ao Índio (SPI)*. No final dos anos sessenta do século passado, o SPI foi extinto e no seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). É sobre a constituição da política indigenista e do movimento indígena no Brasil que trataremos a seguir.

2.2. A Política Indigenista Brasileira

2.2.1. Dados Gerais sobre a População Indígena no Brasil

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE), a população brasileira naquele ano era de 169.872.856 habitantes. Destes, 137.925.238 residiam na zona urbana e 31.947.618, em áreas rurais.

Do total da população residente, 91.298.042 habitantes identificavam-se como “brancos”, 10.554.336 como “pretos”, 761.583 como “amarelos”, 65.318.092 como “pardos”, 734.127 como “indígenas” e 1.206.675 foram classificados na categoria “sem declaração” (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Em 2005, 604 terras indígenas eram reconhecidas pelo Governo Brasileiro. Destas, 123 estavam confirmadas, 28 delimitadas, 32 declaradas, 32 homologadas e 389 regularizadas.⁵² O conjunto destas terras ocupava uma área total de 106.359.281 hectares, o que corresponderia a aproximadamente 12,5 % do território nacional. Parte considerável destas terras está na chamada “amazônia legal”, que compreende todos os estados da Região Norte, o Mato Grosso e parte do Maranhão. Dos 437 municípios que abrigam terras indígenas, 166 estavam na Região Norte, 79 na Nordeste, 25 na Sudeste, 80 na Sul e 87 na Centro-Oeste.

⁵² “A garantia do acesso à terra constitui, atualmente, um elemento central da política indigenista do Estado brasileiro. O processo de demarcação é o meio administrativo para explicitar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas, buscando, assim, resgatar uma dívida histórica com esse segmento da população brasileira, propiciar as condições fundamentais para as sobrevivências física e cultural, e preservar a diversidade cultural do País. (...) O processo administrativo de regularização fundiária, composto pelas etapas de identificação e delimitação, demarcação física, homologação e registro das terras indígenas, está definido na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), e no Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996” (IBGE, 2005, 13).

Tabela 1 - População residente total e população autodeclarada indígena e participação relativa, por situação do domicílio - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000

Brasil, Norte e Amazonas	Total		Urbana		Rural	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Brasil						
População total	146.825.475	169.872.856	110.990.990	137.925.238	35.834.485	31.947.618
População indígena	294.131	734.127	71.026	383.298	223.105	350.829
Norte						
População total	10.030.556	12.893.561	5.922.574	9.002.962	4.107.982	3.890.599
População indígena	124.615	213.443	11.960	46.304	112.655	167.140
Amazonas						
População total	2.103.243	2.813.085	1.502.754	2.104.290	600.489	708.795
População indígena	67.879	113.391	5.222	18.783	62.657	94.608

Fonte: IBGE, Brasil. Censos Demográficos de 1991 e 2000.

Nos *Censos Demográficos* realizados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)* dados sobre filiação lingüística ou étnica não são coletados. De acordo com a publicação *Tendências Demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000* (IBGE, 2005), quase trezentas mil pessoas (294.131) se autoidentificaram como indígenas no *Censo Demográfico de 1991*. Destes, 124.615 residiam na região Norte, 55.853 na Nordeste, 30.589 na Sudeste, 30.334 na Sul e 52.740 na Centro-Oeste. Em 2000, 734.127 indivíduos se declararam indígenas. Destes, 213.445 residiam na Região Norte, 170.389 na Nordeste, 161.189 na Sul e 104.360 na Centro-Oeste. A Região Norte que detinha, em 1999, 42.4% da população indígena do país em 2000 passou a ter 29.1%. Esta Região, detentora da maior participação de indígenas do País, teve o menor ritmo de crescimento anual. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram os maiores aumentos nas participações relativas de indígenas. A Região Sudeste, por exemplo, que possuía a menor participação de indígenas no total de indígenas do país, dobrou sua participação (de 10,4% para 22,0%).⁵³

⁵³O *Instituto Socioambiental (ISA)*, que é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), estima que, no Brasil, a população indígena seja de 350.000 a 550.000 pessoas distribuídas em aproximadamente 216 povos que falam em torno de 170 línguas distintas do português. Esta população viveria em cidades, na zona rural e em 628 terras indígenas existentes no território nacional (informação disponível no site/sítio www.isa.org.br, em 22 de dezembro de 2006). A população indígena, para a FUNASA, é de mais de 400.000 pessoas, pertencentes a cerca de 215 povos falantes de 180 línguas identificadas (informação disponível no site/sítio www.funasa.gov.br, consultado em 22 de dezembro de 2006). As identidades emergentes (etnogênese) são atualmente fenômeno de grande importância em diversas regiões do país.

Tabela 2 - População residente por Raça ou Cor e taxa média geométrica de crescimento anual - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000

Cor ou raça	Brasil		Norte		Amazonas	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Branca	75.704.923	91.298.043	2.279.167	3.616.840	364.636	681.717
Preta	7.335.139	10.554.336	329.267	641.207	42.880	87.471
Amarela	630.659	761.583	13.994	29.247	3.433	9.343
Parda	62.316.060	65.318.092	7.230.653	8.259.486	1.610.986	1.884.507
Indígena	294.131	734.127	124.615	213.445	67.879	113.391
Sem Declaração	544.563	1.206.675	52.860	133.336	13.429	36.656
Taxa média geométrica de crescimento anual (período 1991/2000) (%)						
Branca	2.1		5.3		...	
Preta	4.2		7.8		...	
Amarela	2.1		8.6		...	
Parda	0.5		1.5		...	
Indígena	10.8		6.2		...	

Fonte: IBGE, Brasil. Censos Demográficos de 1991 e 2000.

Estes resultados refletem basicamente dois fenômenos: etnogênese e migração. Por um lado, pessoas que não se autoidentificavam em 1991 como indígenas passaram a fazê-lo em 2000. A migração em busca de escolarização, empregos, bens e serviços existentes nas cidades, em especial nas zonas metropolitanas, é outro fator que explicaria a distribuição desigual do crescimento populacional indígenas nas regiões. Em 1991, 12,0% da população indígena residia em capitais de unidades da federação. Em 2000 este percentual chegou a 18,1%. Se em 1991, 76,1% da população indígena vivia na zona rural (aproximadamente 222.000), no ano de 2000 este percentual diminuiu para 48,0% (IBGE, 2005, 21 e 67).

Assiste-se não só a um crescimento do número de pessoas que passaram a autoidentificar-se como “indígenas”, como também daquelas que passaram a definir-se como “pretas”... No período de 1991 a 2000, o número de indivíduos que se auto-identificaram como pardas apresentou o menor ritmo de crescimento anual. As taxas geométricas de crescimento anual (período 1991/2000) para “brancos”, “pretos”, “amarelos”, “pardos”, e indígenas foram, respectivamente de 2,1%, 4,2%, 2,1%, 0,5% e 10,8% (IBGE, 2005, 32).

De uma forma geral, assiste-se a um enfraquecimento da auto-identificação em categorias intermediárias, mescladas, misturadas. O orgulho étnico-racial é retomado num ambiente de grande complexidade em que estão

presentes atores diversos como, por exemplo, organismos multilaterais, ongs nacionais e internacionais, sociedade civil, especialmente organizações representativas de grupos raciais e étnicos, bem como agências e instituições das três esferas de governo. Nesta conjuntura surgem ou são fortalecidas demandas de regularização de terras indígenas e de remanescentes de quilombos, de discussão e implantação de cotas em instituições diversas, inclusive de ensino superior, e de criação de políticas, programas, ações e, principalmente, instituições voltadas para a questão étnico-racial. A miscigenação, outrora glorificada, perde parte de sua força ideológica e passou a conviver com as ideologias étnico-raciais.⁵⁴

Tabela 3 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas autodeclaradas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio - Brasil, Região Norte e Estado do Amazonas - 1991 e 2000

Brasil, Norte e Amazonas	Total		Urbana		Rural	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000
Taxa de alfabetização						
Brasil	49.2	73.9	75.2	86.2	37.6	54.5
Norte	39.0	56.8	67.3	83.6	35.4	46.9
Amazonas	37.3	51.6
Taxa de analfabetismo						
Brasil	50.8	26.1	24.8	13.8	62.4	45.5
Norte	61.0	43.2	32.7	16.4	64.4	53.1
Amazonas	62.7	48.4

Fonte: IBGE, Brasil. Censos Demográficos de 1991 e 2000.

A partir dos dados censitários podem-se verificar importantes avanços na escolarização, em especial nas taxas de alfabetização. A taxa total de alfabetização, para pessoas que se autodeclararam indígenas com 15 anos e mais, que era de 49,2% em 1991, estava em 73,9% no ano 2000. Dentre os indígenas que residiam na zona urbana as taxas eram de 75,2% e 86,2%, respectivamente. Os valores da taxa de alfabetização melhoraram em todas as regiões. As regiões que apresentaram valores muito díspares em 1991 (39,0%

⁵⁴ “As causas relacionadas ao expressivo aumento no número de pessoas que se autodeclararam indígenas ao se comparar os Censos Demográficos 1991 e 2000 ainda não são claras e constituem importantes aspectos a serem pesquisados. (...) Algumas possibilidades, não excludentes, que explicariam este aumento na população são as seguintes: a) crescimento vegetativo dos indígenas, ou seja, aumento da população devido ao maior número de nascimentos do que de mortes. (...); b) imigração internacional originária dos países limítrofes que têm alto contingente de população indígena, como Bolívia, Equador, Paraguai e Peru, com destino às áreas fronteiriças ou às grandes metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo. (...); e c) aumento da proporção de indígenas urbanizados que optaram pela categoria indígena no Censo Demográfico 2000 e que, anteriormente, se classificavam em outras categorias. Esta é uma das hipóteses mais plausíveis. Nesse aumento, estariam incluídos tanto os indígenas urbanizados com pertencimento étnico a povos indígenas específicos como pessoas que se classificaram genericamente como indígenas ainda que não se identificando com etnias específicas” (IBGE, 2005, 35).

para a Região Norte e 79,5 para a Sudeste) mostraram valores superiores e levemente mais homogêneos em 2000 (56,8 para a Norte e 87,2 para a Sudeste). Os piores números foram registrados nos domicílios localizados na zona rural, inclusive no chamado “rural específico”.⁵⁵

2.2.2. Do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) à Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

A política indigenista no Brasil republicano confunde-se, em muitos aspectos, principalmente no período compreendido entre princípios do século XX e meados dos anos 80 do mesmo século, com a história das duas agências federais que se sucederam: o *Serviço de Proteção ao Índio* (SPI) e a *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI).

Cardoso de Oliveira (1988, 53) dá o nome de “aparelho indigenista de Estado” às duas agências federais que se sucederam: o SPI e a FUNAI. Para este autor

“a política indigenista conduzida pelos governos brasileiros, a partir de 1910, ano de criação do Serviço de Proteção aos Índios, até a substituição daquele Serviço, em 1967, pela Fundação Nacional do Índio, não tem sido homogênea em seus propósitos, nem em suas práticas. (...) Essas vicissitudes sofridas pela FUNAI durante seus primeiros anos de consolidação institucional não teriam maior significação se não iniciassem uma única direção: a implantação de um poder monolítico de decisão sobre os destinos dos povos indígenas. Exatamente o mesmo componente centralizador que no passado marcou toda a vida do SPI e contra o qual a FUNAI se opunha em seus primeiros tempos (...), ressurgia com toda a força na sucessão compulsiva de Leis e Decretos.”

Somente no início dos anos 90 do século XX a questão indígena deixou de ser um monopólio federal, como ocorreu com a educação, ou monopólio do “órgão (sic) indigenista federal”, como no caso das ações de saúde, por exemplo. Entretanto, desde princípios dos anos 70 assistimos, também, ao renascimento de uma sociedade civil efervescente, ao surgimento de

⁵⁵ “Para os resultados relativos ao Censo Demográfico 2000, foi denominado de “Rural específico” ao conjunto de pessoas indígenas residentes nas áreas rurais dos municípios com terras indígenas, em função da estreita relação existente com os povos indígenas residentes nas terras indígenas” (IBGE, 2005, 16).

organizações de apoio aos índios e/ou organizações indígenas. Na última década do século XX foram realizadas inúmeras parcerias do Estado (União) com organizações não-governamentais, indígenas ou não, para a provisão de serviços, em especial na área da saúde com a *Fundação Nacional de Saúde* (FUNASA). Em princípios do século XXI vários estados da federação (Amazonas, Roraima e Acre, por exemplo) criaram órgãos e entidades cujas preocupações primordiais são coordenar ações voltadas para os povos indígenas.

O Estado nacional brasileiro, desde sua formação (1822), formulou, de forma geral, o discurso quase uníssono de que os povos indígenas, bem como outros grupos étnicos vindos dos mais diversos recantos do mundo, deveriam ser assimilados ou integrados à “comunhão nacional.” Seus destinos seriam a desintegração no espaço indiferenciado da nacionalidade.

Um dos suportes desta concepção é o imaginário de que a “brasilidade” constitui-se da união das heranças européia, africana e indígena. Freire (2003, 175), por exemplo, percebe a sociedade brasileira como sendo híbrida e a que mais se constituiu harmoniosamente quanto às relações de raça e etnia. Foi no Brasil, de acordo ainda com este autor, que se vislumbrou uma harmonia e articulação simbiótica da cultura nativa com a adventícia, do português com as diversas etnias que trouxe da África e, principalmente, as que encontrou aqui.

Gilberto Freire preocupou-se em entender a importância da presença do indígena na formação da família brasileira. Este autor, citando Ruediger Bilden, divide em quatro grandes grupos a massa étnica e cultural da América Latina. Um primeiro grupo de países composto das repúblicas do Uruguai, Argentina e Chile. Um segundo grupo constituído basicamente pelo Brasil, em que os colonizadores portugueses viram-se forçados a conviver com os outros elementos étnicos “*numa base aproximadamente igual.*” O terceiro agrupamento composto pelo México e Peru, em que os colonizadores espanhóis encontraram “*civilizações indígenas já desenvolvidas.*” E, finalmente um quarto grupo representado pelo Paraguai e Haiti onde “*o elemento europeu é quando muito um verniz*” (Freire, 2003, 161 a 163).

A mulher indígena, nesse sentido, teria sido a base da família brasileira. Isso teria ocorrido tanto em termos genéticos quanto em termos culturais e

materiais.⁵⁶ Mais do que isso, índios e mamelucos é que teriam sido a base sobre a qual foram expandidas as fronteiras coloniais do Brasil, com os seus braços defendendo os estabelecimentos da região açucareira de ataques de piratas estrangeiros.

A influência indígena pode ser encontrada, destarte, em diversos aspectos da vida nacional. Segundo Gilberto Freire:

“No traje popular do brasileiro rural e suburbano – a gente pobre moradora de mucambo ou de tejuapar – como na sua dieta, na vida íntima, na arte doméstica, na atitude para com as doenças, os mortos, as crianças recém-nascidas, as plantas, os animais, os minerais, os astros, etc., subsiste muita influência do fetichismo, do totemismo, da astrologia em começo e dos tabus ameríndios. Às vezes influência quase pura; em muitos casos reforçada e noutros contrariada pela africana; quase sempre empalidecida pela sutil influência católica” (2003, 175).

O que Freire faz, portanto, é dar relevo aos elementos que teriam constituído a sociedade brasileira, buscando estabelecer o lugar do nativo, a sua relevância, para a construção da sociedade que se estabeleceu aqui, criada supostamente sob o signo do hibridismo e da harmonia. O texto, como bem salienta Darcy Ribeiro em seu *prólogo*, prende-se demasiadamente, talvez por falta de conhecimentos etnográficos (G. Freire nunca fez “trabalho de campo” entre povos indígenas), em estereótipos e superficialidades, tratando mais de um índio genérico, existente apenas num passado remoto, do que de povos concretos, com culturas, línguas e projetos de futuro próprios e com plena eficácia. O índio genérico freiriano é apresentado como inadaptado ao trabalho agrícola. Como isso é possível se ele mesmo reconhece que o indígena brasileiro domesticou e cultivou (melhor seria dizer que ainda cultiva) inúmeros vegetais (o cará, a mandioca etc)? O texto de G. Freire, porém é primoroso ao salientar a importância dos elementos culturais dos índios na constituição da sociedade e da família nacional.

Freire dedica todo um capítulo de seu *Casa Grande e Senzala* para o entendimento do papel desempenhado pelo indígena na formação social e

⁵⁶ “Da cunhá é que nos veio o melhor da cultura indígena. O asseio pessoal. A higiene do corpo. O milho. O mingal. O brasileiro de hoje, amante do banho e sempre de pente e espelinho no bolso, o cabelo brilhante de loção ou de óleo de coco, reflete a influência de tão remotas avós” (FREIRE, 2003, 166).

cultural brasileira. Este autor, faz um importante exercício de relativização, tornando o familiar em exótico. De que forma? De acordo com G. Freire, mesmo o brasileiro mais cidadão está “à sombra do mato virgem como talvez nenhum povo civilizado.” As mulheres indígenas constituíram-se em matriz genética e transmissora de elementos de cultura. Muito de “nossa” alimentação – mandioca, cará, milho, jerimum e mamão – devemos aos povos indígenas. O “nosso” cotidiano (familiar) estaria, de acordo com este autor, repleto de elementos das culturas indígenas e africanas, o exótico.

Gilberto Freire vê a miscigenação, corolário da interpenetração biológica, social e cultural dos três grupos étnico-raciais, como a categoria explicativa e fundante da formação brasileira. A miscigenação, síntese do encontro dos três grupos étnicos que se encontraram no Brasil colonial, é percebida como algo positivo e edificante. A formação do Brasil e do “brasileiro” só foi possível graças a este encontro. Foi ainda um elemento de democratização social ao neutralizar os efeitos aristocratizantes inerentes a uma sociedade baseada na monocultura, no latifúndio e na escravidão. A miscigenação é o resultado da comunhão de valores e heranças culturais.⁵⁷

As Constituições brasileiras, refletindo este imaginário, trataram, de uma forma ou de outra, das questões relacionadas aos povos indígenas, chamados, no mais das vezes, pelo termo genérico “índios”. A questão da terra, neste contexto, firmou-se como ponto central dos direitos constitucionais destes povos. Isto tem ocorrido porque a terra possui, para os povos indígenas, um valor ao mesmo tempo, de sobrevivência cultural e étnica. Por outro lado, a terra apresenta para a sociedade envolvente, um importante valor – nunca é demais lembrar – econômico. Estes fatos, provocam tensões que, no mais das vezes, criam uma situação de conflito facilmente verificável em vários pontos da história e do espaço geográfico brasileiros entre índios e não-índios.

De qualquer forma, foi nos primórdios do século XX que a questão indígena tornou-se um tema que mobilizou a então incipiente opinião pública, passando a compor, em fins da primeira década desse século, a agenda política. Nos anos 1907-1908, o diretor do Museu Paulista, Hermann Von

⁵⁷ De acordo com Gilberto Freire (1996, 650), “o Brasil parece que nunca será como a Argentina, país quase europeu; nem como o México, ou o Paraguai, quase ameríndio. A substância da cultura africana permanecerá em nós através de toda nossa formação e consolidação em nação”

Ihering, teria proposto o extermínio dos índios que contrariassem os interesses da “civilização”⁵⁸. No *XVI Congresso de Americanistas*, realizado em Viena, em 1908, aparecem pela primeira vez, denúncias de que os índios estavam sendo massacrados no Brasil, e que esse massacre fazia parte de uma política nacional de extermínio (Gomes, 1991, 84 e Cunha, 1987, 78).⁵⁹

Estas denúncias, divulgadas e debatidas nos meios de comunicação da época, provavelmente levaram às condições favoráveis de criação, pelo governo Nilo Peçanha, em 1910, do *Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais* (SPILTN). Este órgão estava ligado, inicialmente, ao *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, sendo convidado para dirigi-lo o então Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon. Este militar havia se tornado conhecido até então pelos trabalhos de instalação de redes telegráficas pelo interior dos Estados de Mato Grosso e Amazonas. Foi através deste trabalho que Rondon teve contato com inúmeros grupos indígenas.

Lima (1987, 169) assinala que o nascente campo indigenista estava formado neste período inicial pelos seguintes agentes: etnógrafos, políticos, juristas, jornalistas, propagandistas e engenheiros militares. Dos projetos indigenistas que cada um dos agentes acima mencionados estavam dispostos a produzir havia o consenso de que os povos indígenas eram inferiores à civilização nacional ou aos não indígenas, em especial, à “raça branca”. O dissenso ficava por conta da capacidade ou não dos povos indígenas evoluírem. De qualquer forma, todos estes projetos confluíram no sentido de criar as condições para a abertura de terras à colonização do interior, pondo fim aos atritos entre índio e não índios, transformá-los em “protocidadãos”, elevando-os à condição de civilizados e, destarte, dando a eles papel, lugar e

⁵⁸ “Em 1910, discutia-se o procedimento a ser adotado em relação aos ataques dos índios Kaingang, do Estado de São Paulo, às turmas de trabalhadores da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Von Ihering, (...), defendia a idéia da total impossibilidade de pacificação daqueles grupos Jê, cuja reação à conquista de seu território pela ferrovia havia tornado a região palco de sangrentas lutas. A essa tese, (...), opunha-se a orientação de Rondon, na época Chefe da Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas do Estado do Mato Grosso e Amazonas (...). Felizmente para os Kaingang e para a política indigenista brasileira, a tese vitoriosa e aceita pelo Governo da República foi a da viabilidade da pacificação daqueles aborígenes, com a criação imediata do Serviço de Proteção aos Índios” (Cardoso de Oliveira, 1978, 66).

⁵⁹ Atualmente alguns autores continuam insistindo que o Brasil nega a existência de minorias nacionais ou, mais grave, que mantém uma política de extermínio dos povos indígenas. Dentre estes autores, destacáremos Kymlicka (1996, 40): “Brasil ha sido especialmente insistente a la hora de afirmar que no tiene minorias nacionales; lo cierto es que el casi total extermínio de sus tribus indias está peligrosamente cerca de ratificar dicha afirmación”.

função na nação.⁶⁰ Disputava-se neste nascente campo indigenista qual visão de índio o Estado (e a sociedade...) deveria ter, bem como a extensão que a pacificação deveria tomar.⁶¹

Se até a proclamação da República (1889) a assimilação do índio à sociedade “brasileira” foi tarefa preponderantemente realizada pela Igreja Católica, por meio das missões religiosas, com a criação do SPILTN ficou claro o interesse do Governo Federal em ocupar o papel de intermediário entre os direitos indígenas e os interesses da sociedade nacional.

O SPILTN foi criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Na exposição de motivos deste decreto, o ministro Rodolpho Miranda deixava claro o reconhecimento dos direitos dos “índios” sobre suas terras. O governo brasileiro, por meio do SPILTN, transformado posteriormente em SPI, firmava o compromisso de deixar as populações indígenas com seus “costumes, alimentação e modo de vida”.⁶² Os artigos 4º, 6º, 8º e 9º do Decreto acima mencionado previam a demarcação das terras ocupadas pelos índios, os quais teriam sobre elas o usufruto exclusivo.⁶³

O Estado, dentro desta concepção, teria o dever de demarcar as terras indígenas. Deveria, ainda, proteger os povos indígenas, prestar assistência à saúde, bem como lhes transmitir técnicas ligadas às atividades produtivas.

Ao tratar do SPILTN, Lima enfatiza que:

“A história da proteção aos índios ao longo deste século é reveladora da tentativa de concentração de serviços em mãos de aparelhos estatizados de

⁶⁰ Lima (1987, 194) ressalta que “se pensava que retirando tais povos à influência dos regionais, ao oferecer-lhes melhor ‘retribuição’ pelos seus serviços, o que se julgava era que o Estado ampliaria, assim, sua esfera de atuação, fortalecendo-se perante a sociedade civil, ao conquistar um ‘expressivo’ contingente de para-cidadãos por ele tutelados. Como já aponte, não se desvinculavam, aqui, tutela e proteção.”

⁶¹ Mas neste ambiente como deveria atuar o Estado? Lima (1987, 180 a 194) vislumbra uma disputa, nestes primeiros tempos, em relação à forma como deveria ser a atuação do Estado. Assim sendo, este autor sugere a existência de cinco posições (teses) principais: a) convivência pacífica (Von Ihering); b) filantropia leiga (Daltro); c) civilização evolutiva do selvagem (Pitanga); d) catequese e civilização (Jorge), e: e) proteção fraternal.

⁶² “Já em 1914, reconhecendo-se a especificidade do problema indígena, o SPI passaria a tratar exclusivamente dele, transferindo as atribuições de localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental” (Ribeiro, 1979, 158). O Decreto-Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918, transferiu a outro serviço os dispositivos referentes a trabalhadores nacionais (Cf. Ribeiro, 1979, 508). De acordo com Lima (1995, 249), “mais importante é a passagem ao Serviço do Povoamento da tarefa de localização de trabalhadores nacionais e suas atribuições, uma vez consumada a Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918, responsável pelo orçamento da União (...)”.

⁶³ Conforme Gomes, o “SPI foi produto do positivismo e do liberalismo, embora motivado pela emoção nacional. (...) Via o índio como um ser digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente. Era dever do Estado dar-lhe condições de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar na nação” (GOMES, 1991, 85).

governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo-a a um controle com algum grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela idéia de uma nação”⁶⁴ (Lima, 1995, 129).

Os índios que estivessem mais “integrados à comunhão nacional” seriam submetidos à educação formal e aprendizagem de ofícios mecânicos. Já os índios “arredios”, ou autônomos, seriam atraídos e “pacificados” por servidores do órgão indigenista que nunca utilizariam a violência. Depois de atraídos e pacificados, os indígenas passariam por um processo de transformação e educação em que deixariam o status de “semi-selvagens” e se transformariam em “índios semi-civilizados”. Estes, por sua vez, seriam inseridos em trabalhos na agricultura e na pecuária, bem como passariam por processos de educação escolar em que aprenderiam o português e o treinamento em trocas comerciais. Com a regularização fundiária de suas terras e o domínio das técnicas agrícolas os índios poderiam emancipar-se por completo e serem introduzidos na vida civilizada. Civilizar significava transformar caçadores nômades em agricultores sedentários. Isso seria feito por meio da escola, muitas vezes um prédio com uma professora, quase sempre a esposa do “encarregado do posto”, onde eram ensinadas as primeiras letras e, em casos especiais, o ensino agrícola.

“Civilizar implicava, ainda, em outros dispositivos capazes de proceder à ‘... transformação de caçadores nômades em lavradores sedentários’ (...) Tratava-se, pois, da veiculação de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural” (Lima, 1995, 190 e 191).

⁶⁴ Segundo este autor (Lima, 1995), proteção, tutela e luta pelo monopólio da assistência estiveram profundamente vinculados nas políticas e ações do SPILTN: “a ‘proteção’, tarefa por excelência do SPILTN face às populações indígenas, implicava tanto em ‘...defesa da vida física do índio...’ quanto em ‘...defesa da vida moral dos nossos irmãos indígenas’ (...). Seu exercício demandava um conjunto de métodos e tecnologias de poder capazes de, na visão dos atores da época, transformarem os índios sem intervirem no tangente à doutrinação religiosa, singularizando o Serviço face à catequese missionária. (...) A História da proteção aos índios ao longo deste século [XX] é reveladora da tentativa de concentração de serviços em mãos de aparelhos estatizados de governo nacional, isto é, dos dispositivos administrativos de poder destinados a anular a heterogeneidade histórico-cultural, submetendo-a a um controle com algum grau de centralização e a imagem de homogeneidade fornecida pela idéia de uma nação” (1995, 12 e 129).

O *Serviço de Proteção ao Índio* teve uma existência errante. Passou sucessivamente do *Ministério da Agricultura*, onde havia sido fundado em 1910, para o do *Trabalho Indústria e Comércio*, em 1930, para o da *Guerra*, em 1934. Em 1939 finalmente retorna ao Ministério da Agricultura, onde permaneceria até sua extinção em 1966, em meio a uma série de escândalos de corrupção (Cunha, 1987, 80).

Alguns autores, dentre estes Cunha, afirmam que a Constituição de 1934 só foi a primeira das Constituições pátrias a referir-se especificamente à questão indígena (art. 129) por causa da atuação do SPI (Cf. Cunha, 1987).

Darcy Ribeiro enfatiza que, com a criação do SPI, foram fixadas as linhas mestras da política indigenista brasileira: o respeito aos povos indígenas, inclusive ao direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, assim como a proteção aos seus territórios (Ribeiro, 1979, 142).

O Serviço de Proteção aos Índios

“uma organização administrativa com sede na Capital da República e projeção sobre todo o território nacional (...) criada para fazer cumprir os princípios acima expostos e realizar os objetivos imediatos de garantir aos índios a posse das terras por eles ocupadas; controlar suas relações com civilizados, a fim de impedir que fossem oprimidos ou explorados, e promover a punição dos crimes cometidos contra os índios” (Ribeiro, 1979, 142).

O *Serviço de Proteção aos Índios*, ao dar garantia de proteção social aos diferentes povos indígenas brasileiros, teria conseguido espantar, em parte, o massacre que estaria ocorrendo de forma ininterrupta desde o período colonial. Para Maria Célia Paoli, o SPI conseguiu obter também o reconhecimento legal às instituições tribais, além de tornar o Estado responsável pela proteção ao índio em seu próprio território. Isto só foi possível devido ao fato de se garantir aos indígenas a posse em caráter coletivo e inalienável das terras que ocupam.⁶⁵

O SPI teve uma dupla atribuição que poderia ser assim sintetizada: atrair e integrar. Sua missão, surgida ainda sob os auspícios do SPILTN, foi pacificar os indígenas, atraindo-os para os encantos da “civilização”, algumas vezes chamada de “comunhão nacional”. E tudo isso seria feito num esforço de

⁶⁵PAOLI, M. C. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. O Índio e a Cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1983

construir mercados articulados de mão-de-obra, produtos e serviços. Tratava-se, portanto, de construir não só um mercado, mas uma nação integrada, articulada e fortalecida, ou seja, de expandir o território efetivamente civilizado e sob o domínio da lei e do Estado. O território selvagem e o sertão se converteriam em fazendas e cidades articuladas por redes de comunicação e transportes. Não é por acaso que o grupo de militares que construiu o SPILTN era constituído em grande parte por *engenheiros militares*, muitos dos quais tinham trabalhado na *Comissão de Linhas Telegráficas*.

Os indígenas deixariam seu *status* de ingênuos/tolos (visão urbana e do SPI) ou de selvagens/sanguinários (visão da população regional) e se tornariam trabalhadores e, talvez, cidadãos/eleitores (caso deixassem o analfabetismo). Ao lado do assédio estatal, preocupado em convertê-los em trabalhadores e cidadãos, nunca é demais esquecer, há o proselitismo religioso (católico e protestante) que procura trazê-los para o reino dos salvos, tornando-os, além de cidadãos e trabalhadores, cristãos.

Diferentemente do México em que os povos indígenas eram percebidos como herdeiros de civilizações importantes, anteriores à chegada de Cortez, no Brasil os indígenas eram vistos como algo mais próximo da natureza do que da cultura.⁶⁶ Os indígenas aqui, desde a chegada dos portugueses, foram vistos como selvagens, silvícolas, habitantes das selvas ou então como crianças, ingênuos, seres humanos incompletos, pois não eram cristãos nem civilizados. Entretanto, como se tratava de seres selvagens e/ou infantis, poderiam ser domesticados, civilizados, cristianizados.

“Para o SPILTN as populações classificáveis enquanto indígenas não eram povos dotados de história própria, de tradições que os singularizavam entre si sendo a comunidade nacional brasileira deles distinta: eram brasileiros pretéritos, a comunidade imaginada se antepondo a seus componentes” (Lima, 1995, 120).

⁶⁶ Os indígenas eram e de certa forma ainda são vistos como “coisas” (res), sejam eles “mansos”, arredios ou “bravos”: “na classificação administrativa proposta pelo Serviço [SPILTN] aparece, porém, u outro modo de tratar as populações nativas, estabelecida com o colonizador. Empregada desde o período pré-independência (...), nesta taxonomia opunham-se os *mansos* aos ditos *bravos*, *bravios* ou *hostis*. (...) A retórica parece incluir os nativos, aliados ou não, dentre os animais, a domesticação sendo homóloga à civilização. Do ângulo das divisões tradicionais do Direito aproximava-se os índios do domínio das coisas e não da esfera das gentes” (Lima, 1995, 122).

Talvez seja por isso que enquanto no México os principais agentes do indigenismo tenham sido antropólogos e professores, no Brasil o indigenismo foi protagonizado, inicialmente, por engenheiros militares (construtores da nação) e sertanistas do SPI, da Fundação Brasil Central (FBC) e, posteriormente, da FUNAI. Para as etnias mexicanas, a engenharia social de construção do Estado-Nação seria conduzida e executada por antropólogos e professores, respectivamente. Para os “selvagens” brasileiros, por vezes carinhosamente chamados de silvícolas, a atração, pacificação, conciliação e tutela foram conduzidas, principalmente, por sertanistas⁶⁷... O sertanismo indigenista terá um papel semelhante ao da antropologia e das missões culturais mexicanas... Será do sertanista a atribuição de “proteger” as populações indígenas com a criação de Parques Indígenas (durante a “Marcha para o Oeste”, por exemplo), bem como criar as condições para o engajamento desta população nos programas de desenvolvimento e integração.

Embora o protagonismo sertanista no indigenismo brasileiro seja um dado de difícil questionamento não é certo afirmar que a antropologia, e os antropólogos, estiveram ausentes das agências indigenistas. O antropólogo Edgar Roquete-Pinto, então Vice-Presidente do *Conselho para a Proteção dos Povos Indígenas (CNPI)*, participou do *Primeiro Congresso Indigenista Interamericano* em Patzcuaro (1940). Com a reestruturação do SPI iniciada em 1942 foi criada a Seção de Estudos (SE/SPI), onde trabalharam antropólogos importantes como Darcy Ribeiro, Eduardo Galvão, Mário Ferreira Simões e Roberto Cardoso de Oliveira.⁶⁸ Manuel Gamio, importante antropólogo

⁶⁷ “De algum modo, as técnicas implementadas por Rondon procuravam contrapor a uma «cultura da violência», uma modalidade diferenciada de atração, que conquistará, esta vez, por meios pacíficos, a confiança dos indígenas. O ato da «atração e pacificação» se caracterizou pelo desenvolvimento de toda uma metodologia sobre como criar o ‘contato’ idôneo para se aproximar dos indígenas. Na estratégia de Rondon, isso era crucial, pois constituía o primeiro passo para criar as condições necessárias que permitiriam o bom desenvolvimento e consolidação dos Postos Indígenas, locais de onde partiam as frentes de atração e desde os quais se pretendia dar seqüência ao processo de tutela dos índios. (...) Recriando as pautas do sertanismo desbravador (...), Rondon acrescentou um método de atração por via pacífica. Esse método criou uma «política de relações sociais» baseada na ‘conciliação’ e na ‘tutela’ dos indígenas por parte do Estado. O método de Rondon era inspirado no evolucionismo positivista que adquiriu quando estudante na escola militar (Lins, 1967; Viveiros, 1969); e, ao contrário do que esperava Rondon, se tornaria um modelo clientelar, sustentado na dependência e autoridade do Estado” (Mendoza, 2005, 48 a 50).

⁶⁸ “Quando Darcy Ribeiro concluiu seus estudos na Escola de Sociologia e Política da USP, relata que foi ao Rio de Janeiro para solicitar trabalho ao General Cândido Rondon, que na época, era diretor do CNPI... Ali, Darcy foi apresentado e entregou a Rondon uma carta de Baldus, que foi lida em voz alta. ‘Saí contratado. Rondon iria solicitar ao ministro da Agricultura que me admitisse como naturalista. Não havia

mexicano e diretor do *Instituto Indigenista Interamericano* (III) veio ao Brasil em 1944 e reuniu-se com Candido Rondon, José Maria de Paula (diretor do SPI) e Heloísa Alberto Torres (diretora do Museu Nacional) para explicar os objetivos da instituição que dirigia. Ao presidir o SPI no período de 1950 a 1954, José Maria da Gama Malcher recrutou etnólogos para chefiar as principais divisões desta instituição. Em 1952 Darcy Ribeiro torna-se chefe da SE do SPI e, além de tentar introduzir uma nova pedagogia de ensino nas escolas do SPI, idealizou, juntamente com Roberto Cardoso de Oliveira, em 1955, o Curso de Aperfeiçoamento em Antropologia Cultural (CAAC). Darcy Ribeiro deixou a SE do SPI em fins de 1955 para incorporar-se, juntamente com Anísio Teixeira, ao programa educacional do Presidente Juscelino Kutitschek. Roberto Cardoso de Oliveira trabalhou no SE do SPI no período de 1954 a 1958. Embora este curso tenha sido promovido pelo SPI, parte considerável dos recursos humanos nele formado não atuou nesta agência indigenista (Mendoza, 2005, 164). Artigos de sertanistas militares (anos 1940) e de antropólogos (anos 1960) vinculados ao SPI foram publicados na revista *América Indígena*, mantida pelo III.

Entretanto, é bom salientar que a ação do SPI trazia consigo uma contradição, que continuará existindo, sob nova roupagem, após a criação da *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI). Trata-se da política indigenista que procurava, e procura de certa forma até os nossos dias, a um só tempo, “proteger” e “integrar” as sociedades indígenas à sociedade nacional.⁶⁹ Ou seja, tenta-se, por um lado, proteger as culturas e as sociedades indígenas, e, por outro, procura destruí-las, ou adaptá-las, para que haja uma melhor “integração”.⁷⁰ Esta aparente contradição pode ser talvez resolvida, ou pelo menos melhor entendida, através das palavras de Maria Célia Paoli. Para esta autora:

“A ideologia positivista que animou a criação do SPI não é estranha à noção de um poder central que ordene a diversidade e oriente a mudança,

outra categoria no serviço público para quem fosse estudar índios no mato. Só havia aquele nome, dado habitualmente a catadores de orquídeas e borboletas” (Mendoza, 2005, 155).

⁶⁹ Sobre as diferenças entre os termos assimilação e integração, consulte a nota de rodapé nº 74.

⁷⁰ “O programa dos fundadores do SPI previa a transformação dos índios em lavradores, sua completa e pronta assimilação. (...) Muito cedo perceberam os indigenistas de Rondon que não se estava alcançando o objetivo assimilacionista. (...) Assim, depois de cinquenta anos de atividades junto a dezenas de milhares de índios, impõe-se ao SPI a necessidade de formular uma nova orientação à política indigenista, com base no balanço crítico das práticas que se revelaram adequadas e também dos procedimentos que se mostraram desastrosos” (Ribeiro, 1979, 191 a 193).

preservando os elementos naturais positivos da formação da nacionalidade que a formaram no passado. A tutela enfatiza o respeito a tais 'elementos naturais', mas também ao controle de sua irracionalidade, de suas explosões míticas e dos conflitos que podem levar a rupturas sem retorno" (Paoli, 1983, 21).

As questões relacionadas à saúde também mereceram a atenção do SPI. No que diz respeito às ações básicas na área da saúde, foram implementados programas de combate às epidemias por meio de vacinações. As endemias, tais como a malária e tuberculose, foram controladas com a utilização de medicação preventiva.

O SPI tinha por finalidade proteger os povos indígenas, porém considerava-os no marco de uma provisoriedade. A indianidade seria uma situação provisória. Todos os indígenas saíam da selvageria e chegariam à civilidade. A idéia fundamental era de torná-los trabalhadores civilizados.⁷¹

Porém, o então órgão governamental de assistência e proteção ao índio não foi capaz de enfrentar, com a força necessária, a invasão que as terras indígenas vinham sofrendo nas regiões em desenvolvimento. Nestas áreas, o órgão teria desempenhado um papel próximo ao de "pacificador" de índios arredios, cujas terras seriam logo após comercializadas por toda sorte de poderosos "grileiros". O SPI vinha à frente para pacificar/domesticar o "selvagem" para que o "civilizado" pudesse mais calmamente, e sem grandes dispêndios, vender suas terras.

Mesmo assim, não se pode negar que o SPI "afirmou o sentimento de pertinência do índio à nação brasileira, como uma sua parte integrante e sofredora."⁷²

Não é por acaso que Cardoso de Oliveira, ao caracterizar o SPI como um dos "fatores divergentes no processo de assimilação", salienta que foi graças a esta instituição que a população Terena conseguiu sobreviver ao impacto da sociedade brasileira (Cardoso de Oliveira, 1978, 28 a 52). O SPI e a FUNAI foram, a um só tempo, algozes e responsáveis pela sobrevivência

⁷¹ "Lembramos aqui a criação do *Serviço de Proteção aos Índios* (1910), como a institucionalização de uma atividade que se propunha protetora, como que reconhecendo a inevitabilidade da absorção das sociedades tribais pela sociedade nacional. (...). Nisto estava implícito que elas viriam, mais cedo ou mais tarde, a se incorporar à nação brasileira" (Cardoso de Oliveira, 1978, 61).

⁷² [O SPI] "criou o conceito de parques indígenas, que alinhava a defesa das culturas com a do meio ambiente" (GOMES, 1991, 87-88).

física e cultural dos povos indígenas. Por conta, em parte, deste caráter dúbio, o Movimento Indígena, a partir dos anos 70, vai se opor às políticas governamentais propondo a criação de políticas indígenas de variadas matizes, inclusive pan-étnicas.

2.2.3. Do monopólio à pluralidade: a FUNAI e os novos atores da cena indigenista

“A nova realidade indígena, constituída pela presença irreversível da voz do índio em defesa de seus próprios interesses, altera o próprio sentido da tutela. O Estado não pode mais exercê-la ignorando as aspirações indígenas, não mais implícitas na ideologia indigenista (...), mas agora explícitas no pensamento político indígena, manifestadas por suas lideranças. A crise da ideologia indigenista estaria precisamente nisso” (Cardoso de Oliveira, n’A Crise do Indigenismo).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada pela Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, para dar fim à crise de credibilidade por que passava o SPI junto à opinião pública. A queda de credibilidade desta instituição havia sido provocada em virtude de variadas denúncias de corrupção de servidores envolvidos em má gestão do patrimônio indígena e, também, com interesses opostos aos de sua população alvo. A FUNAI surgiu, portanto, da premência de se moralizar a principal instituição governamental de assistência às populações indígenas. Surgiu também da necessidade de se dar um tratamento mais especializado, moderno e “científico” à chamada questão indígena.⁷³

A nova entidade tinha como metas demarcar as terras indígenas, dar condições para que a economia indígena pudesse entrar e competir no mercado capitalista, contatar os povos autônomos, promover a educação escolarizada entre os índios, propor políticas de saúde, prestação de assistência médico-sanitária, estabelecer as diretrizes principais da política indigenista, despertar o interesse da “sociedade” como um todo para com as populações indígenas, além de tornar-se auto-suficiente com os recursos obtidos por seus próprios meios.⁷⁴

⁷³“Contrariando o ‘morrer se necessário; matar, nunca’ do marechal Rondon, o SPI representou várias vezes a repressão e o descaso. (...) Com a dissolução do SPI em 1968 e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pretendia-se inaugurar uma nova fase na política indigenista. A mudança, porém, foi apenas cosmética, e as ações integracionistas foram ampliadas, chegando a níveis assustadores” (Athias, 2002, 52 e 53).

⁷⁴ Cardoso de Oliveira chama a atenção para o fato de que esta “auto-suficiência” na verdade se constitui numa forma de *patronato*. Para este autor, “a economia tribal (...) está submetida a um regime

Com a criação da FUNAI, o Estado “modernizou” a sua forma de atuação frente às populações indígenas, melhorando consideravelmente a sua forma de intervenção junto a essas comunidades. Isso pode ser notado, por exemplo, através de uma observação dos novos referenciais usados a partir de então na definição de terras indígenas e no aprofundamento do processo demarcatório das mesmas. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973) visou formalizar, posteriormente, estes avanços. Mesmo com o aprimoramento da política indigenista vivenciado nesta época pode-se constatar a continuidade de uma velha ambigüidade existente desde os tempos do SPI: ao mesmo tempo em que se constituía enquanto meta a preservação das culturas indígenas, procurava-se a integração destas à sociedade nacional.⁷⁵

O etnocentrismo da FUNAI partia de uma visão distorcida da teoria evolucionista segundo a qual a humanidade passava por três estágios de evolução: selvageria, barbárie e civilização. Assim sendo, era dever do Estado e da sociedade tirar o índio de um estágio inferior (a selvageria) e integrá-lo à civilização.⁷⁶ Cabe ressaltar ainda que os índios eram vistos pelo Estado Militar sob dois outros aspectos: por um lado, representavam um perigo à segurança nacional e, por outro, constituíam-se em obstáculo para o progresso, para o desenvolvimento.⁷⁷

de ‘patronato’. Esteja ela organizada em base agrícola, extrativa ou pastoril, a direção está nas mãos do encarregado do Posto Indígena e as rendas auferidas são contabilizadas em nome do Serviço de Proteção aos Índios, sob o título de Renda Indígena. (...) Isso significa que a ‘ação indigenista’ pretende ser auto-financiável, num visível escamoteamento de suas reais finalidades assistenciais e que resulta ser uma modalidade refinada de colonialismo interno (...)” (Cardoso de Oliveira, 1978, 133).

⁷⁵O Estatuto do Índio (Lei n 6.001, de 19 de dezembro de 1973) teve e tem a pretensão de fixar o conjunto de regras sob as quais seriam estabelecidas as formas de existência do índio na sociedade brasileira. Esta lei serviria para regular o relacionamento do “índio”, este ser genérico, com os outros “grupos sociais” que comporiam a sociedade brasileira. Conforme João Pacheco de Oliveira, o Estatuto do Índio foi instituído “para calar os protestos externos, mostrando à opinião pública internacional uma face positiva do governo brasileiro, a sua preocupação com os direitos dos aborígenes e o acatamento das convenções internacionais” (OLIVEIRA FILHO, 1985, 20).

⁷⁶ O artigo 50 do *Estatuto do Índio*, instituído pela Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, estabelece que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.”

⁷⁷A Lei nº 6.001/1973 estabelece a situação do “índio” como transitória, passageira. O índio sairia da condição de “isolado” e caminharia até a situação de “integrado”. Neste ponto, os efeitos da “tutela” acabariam mesmo que continuassem com alguns costumes e valores “tribais”. Esta lei, que teria sido elaborada por um restrito e fechado círculo de juristas, apresenta uma mentalidade ao mesmo tempo protecionista e integracionista. Os “índios” teriam a garantia da proteção especial realizada por intermédio do instituto da “tutela do Estado” até o momento em que fossem absorvidos, isto é, integrados à sociedade nacional.

Conforme o *Documento Básico para Discussão da Reformulação e Reestruturação da FUNAI* produzido por uma comissão instituída pelo Presidente da Fundação Nacional do Índio através da Portaria 839, de 02.09.93, com a finalidade de realizar um estudo que subsidiasse a reestruturação desta instituição:

“Apesar das expectativas de que a FUNAI viesse a representar uma mudança substantiva no tratamento da questão indígena, sua atuação ficou limitada aos parâmetros jurídicos e políticos da época. Acresça-se a isso o fato desta instituição ter sido concebida, criada e implantada dentro de um regime de ditadura, permanecendo por um longo período sob controle dos militares, o que impossibilitou a participação daqueles que questionaram essa política, fossem eles servidores do órgão, índios ou membros da sociedade civil”.⁷⁸

A despeito de todas as dificuldades, a FUNAI teria conseguido alguns saltos qualitativos no seu trabalho. Os programas de educação, por exemplo, partiriam, conforme o documento acima mencionado, de pressupostos mais “realistas” do que os realizados sob a égide do antigo SPI, quando a ênfase era dada a uma aprendizagem mais técnica e voltada especificamente para o trabalho (marcenaria, carpintaria, mecânica, conhecimentos gerais). A FUNAI, por sua vez, tomou como base a idéia de que os índios teriam uma aprendizagem mais eficaz caso fossem alfabetizados em sua própria língua e, além disso, por professores indígenas. Tratava-se, portanto, de programas bilíngües que passaram a ser utilizados junto a diversos grupos indígenas.

Santos, analisando a situação dos índios do sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), afirma que em todos os postos indígenas desta região existia, quando da realização de suas pesquisas, pelo menos um estabelecimento escolar (Santos, 1975, 54). Entretanto, os resultados obtidos por este tipo de escola (levar os alunos ao domínio da leitura e da escrita, das operações fundamentais e compreensão dos valores da sociedade envolvente) eram praticamente nulos.

Para agravar esta situação, este autor esclarece que até aquele momento (1975) os técnicos da FUNAI não tinham feito qualquer espécie de avaliação destas escolas, nem das funções e possibilidades que a educação

⁷⁸ *Documento Básico para Discussão da Reformulação e Reestruturação da FUNAI*. Brasília: FUNAI, 1994. p. 02.

escolarizada poderia desempenhar no contexto específico das aldeias indígenas.

“Excetuando-se a experiência bilíngüe que está sendo desenvolvida em alguns postos (...), as escolas existentes utilizam os programas escolares que as Secretarias de Educação dos diversos Estados da região organizam e impõem para seus educandos ‘civilizados’. Algumas adaptações superficiais, às vezes, por iniciativa dos professores ou por sugestão da coordenação de educação da Delegacia Regional da Funai, têm sido procedidas. Contudo, afora a experiência vivida pelo professor tais alterações não têm sido alvo de qualquer forma de controle (Santos, 1975, 56).”

No que se refere a assistência à saúde, a FUNAI deu continuidade aos programas produzidos e desenvolvidos pelo extinto SPI, no que foi auxiliado pela melhoria do transporte aéreo e das estradas de acesso às áreas indígenas.

A FUNAI procurou, ao mesmo tempo, continuar a executar os projetos econômicos do SPI, dando-se ênfase a produção de “bens comercializáveis”. Estes projetos econômicos, entretanto, encontraram muitos obstáculos provocando inúmeras críticas a sua execução.⁷⁹

Nos anos 1970 a política indigenista praticada pela FUNAI esteve comprometida especialmente com a expansão das fronteiras econômicas, em especial da frente de expansão agropecuária, sobre territórios indígenas, o que acarretou sérias conseqüências para estas populações. Programas de colonização e a construção de estradas e hidrelétricas na Amazônia são apontados como promotores de sérios impactos negativos, por vezes devastadores, sobre as populações indígenas. Os programas de colonização patrocinados pelo *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)*, bem como a política governamental de atrair investimentos de grupos privados para empreendimentos agropecuários e de mineração, com a justificativa de preencher o “vazio demográfico” amazônico fomentaram disputas agrárias entre colonos, grileiros e posseiros que muitas vezes atingiram terras indígenas. O *Programa de Integração Nacional (PIN)*, criado

⁷⁹ “Esses projetos não deram certo, provocaram o desmatamento das reservas florestais ainda existentes, extinguiram a fauna e até favoreceram as invasões e alegações de propriedade adquirida por parte dessas empresas” (Gomes, 1991, 95).

pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, procurava, por meio de investimentos públicos e privados (nacionais e multinacionais), integrar as áreas de jurisdição da *Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)* e da *Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM)* à economia nacional. Rodovias construídas pelo PIN teriam atravessado o território de pelo menos 96 (noventa e seis) grupos indígenas e outros 65 (sessenta e cinco) grupos estariam em áreas de influência destas estradas (Cf. Ramos, 1984, 86).

O *Programa Poloamazônia*, lançado em fins de 1974 pelo Presidente Ernesto Geisel, propunha a criação de 15 (quinze) pólos de desenvolvimento na Amazônia. Este programa deixou em segundo plano ações de colonização feitas até então e enfatizou, por meio de incentivos fiscais e tributários, o investimento de grandes grupos econômicos na agropecuária (especialmente grandes fazendas de gado). Este programa, ao intensificar as atividades das frentes de expansão agropecuária, teria agravado ainda mais as disputas de terras entre fazendeiros e indígenas, especialmente Xavante, Tapirapé e Karajá (Matos, 1997, 33 e 34).

A participação de indígenas na formulação, gestão e avaliação de políticas públicas era incipiente e desconsiderada.⁸⁰ Os grupos de interesse que demandavam políticas públicas do Governo Federal voltadas aos povos indígenas eram formados, principalmente, por missionários, agentes indigenistas e, cada vez mais, antropólogos. A voz do movimento indígena ainda não tinha sido construída e só começaria a ser ouvida em fins dos anos 1970 e, com mais força, a partir dos anos 1980. O índio precisava de intérpretes culturais que traduzissem para a sociedade nacional e para o Governo Federal (quase não se falava ainda no papel que os governos estaduais e municipais teriam em relação aos povos indígenas) suas

⁸⁰ Conforme Villanueva, "al hablar de políticas públicas, queremos decir decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes. Concedamos que en esta perspectiva disminuye el solitario protagonismo gubernamental y aumenta el peso de los individuos y de sus organizaciones. Se sustancia ciudadanamente al gobierno. Y se abren de par en par las puertas para nuevas formas de diseño y gestión de las políticas: singulares, descentralizadas, subsidiarias y solidarias, corresponsables, en las que gobierno y sociedad enfrentan variada y conjuntamente los problemas colectivos. Hoy como tal vez ayer se trata de formular y desarrollar políticas que sean susceptibles de fundamento legal (constitucionalidad), de apoyo político, de viabilidad administrativa y de racionalidad económica. Pero hoy con el fin de encarar problemas públicos de mayor complejidad y mutabilidad, a causa de la escala del estado, y ante un contexto político de alta intensidad ciudadana (VILLANUEVA, 2003a, 36).

necessidades, suas reivindicações. O movimento indígena estava sendo construído e consolidado com o apoio destes atores sociais, chamados muitas vezes de “assessores”, “aliados” e “amigos dos índios”.

Nas gestões de Bandeira de Mello (1970 a 1974) e Ismarth Araújo de Oliveira (1974 a 1979) os projetos de desenvolvimento comunitários ganham força no interior da Funai. Enquanto aquele criou a *Divisão de Desenvolvimento Comunitário* este procurou articular as ações de indigenistas, antropólogos e missionários. Para tanto, fomentou a participação de antropólogos, selecionando-os para coordenar projetos de desenvolvimento comunitário destinados às comunidades indígenas.⁸¹

Destarte, poder-se-ia afirmar que a FUNAI não conseguiu realizar, entre fins dos anos 60 e no decorrer dos anos 70, uma ruptura efetiva com os referenciais da política indigenista adotados desde a existência do SPI. Os direitos dos índios continuaram restritos diante dos demais cidadãos, perpetuando-se o instituto jurídico da “tutela”. Ao mesmo tempo, a política integracionista por parte do Estado só foi interrompida com a promulgação da Constituição Federal de 1988.⁸²

A presença indígena foi marcante durante os trabalhos da *Assembléia Nacional Constituinte* nos anos 1987-88. A participação de dezenas de indígenas nas primeiras filas das comissões responsáveis pelas discussões acerca de como a “questão indígena” seria tratada no texto constitucional exerceu uma pressão direta e imediata sobre os constituintes, alcançada por poucos movimentos sociais que inundaram o *Congresso Nacional* naqueles meses.

⁸¹ “O General Ismarth adotou uma política de conciliação entre esses três segmentos do campo indigenista brasileiro, numa tentativa de amenizar as divergências existentes entre eles e, desta maneira, manter as suas ações sob o controle do órgão oficial. (...) Na administração do General Ismarth, a Funai estabeleceu convênios no campo de estudos e pesquisa com várias universidades, como, por, exemplo, USP, UFP, UFSC, UFGO, UFB, UFMG, e Unb. (...) Aproximou-se das missões religiosas com o argumento de querer conhecer melhor os trabalhos realizados por elas, visando conjugar seus esforços e estabelecer relações de cooperação que beneficiassem as comunidades indígenas. (...) É bom lembrar que, na gestão de Nobre da Veiga (novembro de 1979 a outubro de 1981), foram demitidos indigenistas e antropólogos em massa, em consequência da mudança na política do órgão indigenista oficial” (Matos, 1997, 148 e 149).

⁸² “É o caso da noção sociológica de assimilação que utilizamos para indicar a expectativa de fusão de novos contingentes dentro das etnias nacionais como partes delas indiferenciadas; a de integração, com que indicamos modos de acomodação recíproca e de coexistência entre populações etnicamente distintas que, no caso dos grupos indígenas, podem ser medidas pelos graus de interação e de dependência que mantêm com respeito à sociedade nacional (isolados, contato intermitente, contato permanente e integrados)” (Ribeiro, 1979, 14 e 15).

A sua busca dos direitos de cidadania veio envolta numa exibição de etnicidade que se mostrou altamente eficaz. Graças à sua alta visibilidade e ao trabalho incansável de algumas entidades profissionais(...), a Constituição de 1988 produziu avanços significativos no que tange aos direitos étnicos e humanos dos povos indígenas (Ramos, 1990, 9).

Como resultado de uma maior participação política dos povos indígenas e, principalmente, das reivindicações e pressões exercidas pelas diversas organizações indígenas e de apoio aos índios, a Constituição Federal promulgada em 1988, dando os primeiros passos para o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de política assimilacionista e integracionista, assegurou às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda a prática do ensino bilíngüe em suas escolas.

O artigo 210 da *Carta Magna* assegura às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo ainda, o direito à prática do ensino bilíngüe em suas escolas.⁸³

A *Constituição Federal* promulgada em 1988, em seu capítulo XVIII, cujo título é “Dos Índios” explicita as bases políticas sobre as quais as relações entre os variados povos indígenas e o Estado brasileiro devem se realizar.

No seu artigo 231, *caput*, esta constituição reconheceu aos índios a sua organização social, seus costumes, crenças, línguas e tradições e impõe à União o dever de proteger seus inúmeros bens.

“São reconhecidas aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.”

No contexto desta Constituição, os povos indígenas deixaram de ser vistos como culturas em extinção e que fatalmente seriam incorporadas à “comunhão nacional” (Cf. Leitão, 1993). Nesta nova perspectiva, abre-se um espaço de respeito à diferença, à alteridade, onde a integração entre povos

⁸³ Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, “as sociedades indígenas deixaram de ser consideradas culturas em extinção, cujo destino inevitável e desejável seria sua incorporação à chamada ‘comunhão nacional’. Ao contrário, ficou amplamente assegurado o direito indígena à alteridade cultural” (GAIGER, 1989, 8).

indígenas e a sociedade envolvente se daria em condições de respeito e igualdade.

É nesta Lei Maior, portanto, que estão os alicerces políticos sobre os quais se assentam as relações entre o Estado brasileiro e os diversos povos indígenas existentes no território nacional.

A Carta Magna, além de respeitar a diferença cultural e lingüística, possibilita a participação indígena nas decisões oficiais que possam resultar em medidas referentes a assuntos dos seus interesses, como, por, exemplo, a exploração de minérios ou aproveitamento de recursos hídricos em seus territórios.

Estas inovações constitucionais garantem uma autonomia relativa que impede, pelo menos em tese, que decisões sejam tomadas unilateralmente pelo Estado (ou por seus políticos e burocratas) afetando negativamente a vida destes povos, além de reconhecer e afirmar a existência de um Brasil pluriétnico (multinacional e poliétnico, nas palavras de Kymlicka).

Atualmente, tem-se buscado aprimorar a legislação indigenista com a finalidade de eliminar as suas ambigüidades, obscuridades e anacronismos. As ciências jurídicas, impulsionadas particularmente pelo Direito Constitucional, começam a incorporar em sua práxis a concepção de que é o povo brasileiro, parte integrante de uma realidade multissocietária e pluricultural.

Discute-se no momento inclusive no Congresso Nacional a possibilidade de revisão do *Estatuto do Índio* e, por conseguinte, de parte considerável da legislação indigenista.

A atual Constituição Federal, ao impor como princípio essencial do relacionamento entre índios e Estado, o respeito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas induziu à necessidade de revisão de toda a legislação anterior à sua promulgação.

A partir do início da década de 90 do século XX vislumbra-se a reestruturação da política indigenista, que passou a caracterizar-se pela descentralização das políticas públicas, participação comunitária, interculturalidade e controle social, fundamentados no reconhecimento das especificidades étnicas, previsto na Constituição Federal .

A participação indígena na vida nacional – seja por meio de suas organizações, seja por meio da participação política - tem provocado importantes mudanças na sociedade e no Estado brasileiros (Albert, 1995). De um lado assiste-se a uma maior divulgação da diversidade étnica e cultural do país. Por outro, vislumbra-se a constituição de um processo de construção e revigoração da cidadania indígena que jogou por terra a concepção autoritária e anti-cidadã de que apenas uma instituição (a Fundação Nacional do Índio_ FUNAI) de uma esfera do governo (União) deveria monopolizar as relações dos povos indígenas com o Estado e, talvez, com a sociedade envolvente. A política de educação escolar, por exemplo, passou, após 1991, a ser desenvolvida pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). As ações da área de saúde passaram a ser executadas pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), entidade vinculada ao Ministério da Saúde (MS), muitas vezes contando com a parceria de organizações não-governamentais. As diretrizes da política de saúde indígena são dadas pelo Ministério da Saúde. Atualmente, do ponto de vista legal, os indígenas são cidadãos “plenos” das três esferas de governo (estados, municípios e União), e, pouco a pouco, têm conseguido a um só tempo construir uma pauta de reivindicações de políticas públicas específicas, participar de instâncias executivas, deliberativas e normativas dos diversos entes federados e da União⁸⁴ e cobrar o cumprimento dos institutos jurídicos nacionais e internacionais que dão especial proteção aos seus povos, às suas culturas.⁸⁵

De acordo com Cardoso de Oliveira, questões de “moral” e de “ética” têm sido sistematicamente evitadas pelos especialistas em povos indígenas em especial pela Antropologia. Procurando exorcizar o fantasma do relativismo e, portanto, tratar de eticidade e de etnicidade, este autor se defronta com o seguinte desafio:

“como, por quais critérios (...) poderia (...) agir_ como cidadão e como técnico_ no encontro entre culturas

⁸⁴ Por exemplo, Agentes de Saúde Indígenas (Distritos Sanitários Indígenas/FUNASA), Professores Indígenas (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), nos Conselhos e Comitês de Educação Escolar Indígenas dos Estados, na Comissão Nacional de Professores Indígenas/MEC, no Conselho Nacional de Educação/MEC e no Conselho Nacional de Saúde/MS.

⁸⁵ Em especial, a Convenção OIT nº 169, promulgada pelo Decreto nº 5.051/2004. Saliente-se, porém, as restrições à plena cidadania indígena impostas pelo *Estatuto do Índio* (Lei nº 6.001/1973).

diferentes, sobretudo quando as sociedades portadoras dessas culturas guardam entre si relações profundamente assimétricas, caracterizadas pela dominação de uma sobre a outra” (Cardoso de Oliveira, 1996, 8).

Para enfrentar este desafio, o autor acima mencionado recorre à noção de “ética discursiva”, buscando, com isso, salientar a importância da aceitação/participação voluntária pela população alvo de uma determinada intervenção (seja de agências estatais ou não). A questão estaria sintetizada na intersecção de dois campos semânticos diferentes, fusão esta facilmente compreensível por meio do conceito de “fusão de horizontes”.

As relações entre agências governamentais e povos indígenas, no caso brasileiro, devem ser pensadas dentro de um contexto de fricção interétnica que envolve assuntos relativos a visões de mundo distintas e, portanto, a diferentes concepções de moralidade e ética, o que reclama a existência de uma ética discursiva que busque vislumbrar uma fusão de horizontes conveniente, tanto para os povos indígenas quanto para a sociedade envolvente (nos níveis micro, meso e macro).

Os povos indígenas reafirmam suas prerrogativas de serem tratados pelas agências do Estado (em suas três esferas) nos termos de uma ética discursiva que lhes assegure participação ativa na administração de seus destinos. Os povos indígenas querem e desejam participar de todas as etapas (planejamento, execução e avaliação) das políticas de desenvolvimento sugeridas por diversas entidades, principalmente as agências estatais.

Neste contexto, é de fundamental importância a criação de uma comunidade de argumentação e comunicação, visto que

“Tal comunidade asseguraria a possibilidade de relações interétnicas serem efetivadas em termos simétricos, ao menos no que diz respeito aos processos decisórios de planejamento, execução e avaliação e no nível das lideranças locais, portanto étnicas, em diálogo com técnicos e administradores alienígenas. Essas relações simétricas, e por mais democráticas, redundariam na substituição gradativa do ‘informante nativo’ pela figura do interlocutor, igualmente nativo” (Cardoso de Oliveira, 1998, 48 e 49).

Assiste-se atualmente ao surgimento de um campo de diálogo no interior do indigenismo brasileiro, especialmente após a promulgação da atual

Constituição Federal (1988). Se até pouco tempo atrás a relação entre índios e Estado era caracterizada pelo ideal de monopólio de interlocução pela agência indigenista federal, com o retorno ao Estado de direito, em particular com a promulgação da Constituição Federal (1988) e com a Reforma do Estado (anos 90) vislumbra-se uma fragmentação da relação entre Estado e populações indígenas em uma série de novos órgãos e entidades: Ministérios da Educação e da Saúde, Ministério Público Federal, governos estaduais e municipais.⁸⁶ É incrementada, ainda, a participação de organizações não-governamentais, as quais possibilitam não apenas o diálogo com a sociedade civil da sociedade envolvente, mas também com a esfera internacional. Oliveira chama a

“atenção para a quebra do monopólio da interlocução exercida pela FUNAI sobre os povos indígenas porque o fim deste monopólio marca também o fim da posição subordinada dos povos indígenas no contexto mesmo desta ‘interlocução’. É apenas a partir de então que podemos falar em um ‘diálogo interétnico’, ou uma ‘comunidade de argumentação’ entre estes atores (índios, agências do Estado, da sociedade civil, antropólogos, indigenistas, etc.)” (Oliveira, 2002, 119).

Entretanto, se por um lado, vislumbramos a possibilidade de realização de um diálogo interétnico, por outro, assistimos ao surgimento de fenômenos tais como a ‘autodeterminação dirigida’, ‘indigenismo empresarial’ e de programas que procuram atuar como ‘instituições totais’. Com isso, o surgimento de comunidades de comunicação e argumentação não podem ser efetivadas, impossibilitando, destarte, a efetivação de relações interétnicas em termos menos assimétricos.⁸⁷ Segundo Stephen Baines:

⁸⁶ “A hegemonia política, ideológica e administrativa da Funai sobre a gestão oficial da população e dos territórios e recursos naturais indígenas estende-se até 1991, quando algumas das suas funções passam a ser compartilhadas ou mesmo repassadas para outros órgãos da administração pública federal [estadual e municipal]. Até o final dos anos 1980, a Funai era o espaço privilegiado da disputa sobre a administração dos “assuntos” e “problemas” indígenas; foi ali onde se julgou por um período que residiria a solução dos “problemas dos índios”. A Funai era um espaço de poder a ser tomado, ocupado e transformado. Os últimos quinze anos têm revelado que os processos são mais complexos e os resultados inseguros. Com a publicação dos Decretos nº 23, 24, 25 e 26, de 4 de fevereiro de 1991, são repassadas respectivamente para os Ministérios da Saúde, do Meio ambiente, da Agricultura e da Educação ações da “política de assistência ao índio” que estavam até então sob a alçada da Funai executar e conceder a terceiros a co-responsabilidade pela implementação” (Verdum 2006, 41 e 42).

⁸⁷ A *Conferência Nacional dos Povos Indígenas*, realizada no período de 12 a 19 de abril de 2006, é apontada por muitas lideranças indígenas como um bom exemplo de simulacro de participação. Este evento, organizado, presidido, regulado pela Funai teria sido usado, principalmente, para que setores hegemônicos desta instituição tentassem marcar e divulgar, para a sociedade e, principalmente, para o Governo Lula (que estava no último ano de sua primeira gestão e em campanha pela reeleição), suas posições acerca do que seria o papel do Estado, e portanto da “política indigenista”, em especial daqueles temas vinculados a chamada “perda de poder e atribuições” por parte desta agência para

“(…), uma população indígena pode estar encapsulada por uma administração indigenista desmedidamente mais poderosa, envolvendo os interesses de grandes empresas, que age sobre os índios no sentido de dirigir a construção não só de identidades (...), mas também de um discurso de autodeterminação indígena que defende os interesses empresariais (...)” (Baines, 1995, 150).

É principalmente no contexto de populações indígenas situadas em territórios cobiçados por grandes corporações que Baines identifica o aparecimento do ‘indigenismo empresarial’, o qual pode ser caracterizado como aquela política indigenista subordinada aos “interesses das empresas que exercem poderes econômicos que sobrepujam os da FUNAI, do Estado e também da sociedade como um todo” (Baines, 1995, 134).

Paralelamente ao indigenismo empresarial assistimos a continuidade de programas formulados pela agência indigenista federal em parceria com

órgãos e entidades das três esferas da administração pública (educação, saúde), assim como outros assuntos “caros” para a mesma, como a “tutela” (discutido no Grupo de Trabalho para tratar de... “autodeterminação”). Ficou no ar, inclusive nas reuniões preparatórias (exceto na de Manaus), o clima de articulação e manobra, que envolviam servidores desta instituição, para que nos documentos finais constasse a defesa do monopólio do “governo federal” em matéria indígena. O monopólio do governo federal, de acordo com esta concepção, deveria ser exercido preferencialmente por uma única instituição: “o órgão (sic) indigenista federal”. Parte considerável do movimento indígena não reconheceu a legitimidade deste evento: “Conferência não reconhecida/Adital - As 550 lideranças indígenas reunidas no acampamento Terra Livre de 2006, realizado na primeira semana de abril em Brasília, externaram sua posição sobre a Conferência Nacional dos Povos Indígenas, que está sendo organizada pela Funai (...). Segundo a (...) COIAB e o CIMI, uma das conclusões do acampamento é que (...) este governo ainda não realizou a necessária mudança nos rumos da política indigenista. (...) A crítica realizada pelos movimentos indígena e indigenista passa pela centralização das definições sobre temas e participantes das conferências regionais, que foram concentradas pela Fundação Nacional do Índio. Foi o presidente da Funai que, através de uma portaria, convocou as conferências regionais, estabeleceu a pauta e a forma de discussão dos temas por ele escolhidos e criou critérios para eleições dos representantes, sem discutir previamente com povos e organizações indígenas, contrariando todas as indicações do movimento indígena. Os convites para a participação nos processos, quando existiram, teriam sido posteriores às definições. ‘A atual política indigenista deste governo é retrógrada, tutelar e oficialista, confundindo os interesses dos povos indígenas com os interesses da Funai, pretendendo confundir o órgão indigenista com a política indigenista. Uma demonstração desta política ocorreu na organização e convocatória das pré-conferências regionais, onde a Funai pautou as discussões somente em cima dos seus interesses’, afirmaram os participantes do 3º. Acampamento Terra Livre. ‘Por isso é que nós não reconhecemos nesta Conferência legitimidade para propor uma política indigenista que venha tão somente reforçar a tutela e o órgão tutor ou ainda aproveitar este espaço para legitimar o encaminhamento de questões cruciais para os povos indígenas por meio de projetos de lei avulsos e que não tramitem no Congresso no âmbito do Estatuto dos Povos Indígenas que ali se encontra’, completam. Das nove conferências realizadas, apenas na Conferência de Manaus a Coiab teria conseguido estabelecer um canal de discussão com a direção da Funai e possibilitou a inclusão de temas nos debates. Apesar disso, a Coiab reclama do método dos debates, com mais tempo para palestras do que para discussões. A falta de acesso à sistematização dos debates da conferência foi outro ponto de crítica levantado pela organização indígena” (disponível no site/sítio <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=22003>, consultado em 10 de junho de 2007).

grandes empresas que se constituem em algo próximo às ‘instituições totais’, mantendo como reféns populações indígenas.⁸⁸

Nestas instituições totais, constituídas em situações de colonialismo interno, são construídas “neotradições de subordinação” que censuram os costumes do povo indígena, substituindo-os por novos comportamentos e tradições devidamente ensinados por servidores da agência indigenista federal. Promove-se assim a criação de uma aparência cosmética da tradição (Baines, 1995, 130).

Não existe, portanto, uma situação única de relacionamento da sociedade e do Estado brasileiros com os povos indígenas. Se por um lado, pode ser vislumbrada a possibilidade de uma comunicação interétnica de caráter o mais simétrico possível, graças à constituição de uma “comunidade de comunicação e argumentação” possibilitadora de uma “fusão de horizontes” relativamente equânime, por outro teríamos situações em que o contato interétnico adquire semelhança com o que Baines chama de “autodeterminação dirigida”.

Vislumbra-se no indigenismo estatal brasileiro a hegemonia de militares, sertanistas e indigenistas. Estes foram os nossos missionários leigos que nos primeiros tempos do indigenismo heróico levaram os valores da civilização aos indígenas. Coube a eles proteger, tutelar, incorporar e, posteriormente, integrar os indígenas à nacionalidade brasileira.⁸⁹ Os outros atores do campo indigenista, missionários, ativistas de direitos indígenas e de ongs, antropólogos (acadêmicos e profissionais da Funai e, mais recentemente, do Ministério Público da União), lingüistas, população regional e... os próprios

⁸⁸ Stephen Baines (1993, 222), por exemplo, analisa um programa desenvolvido por uma empresa em parceria com a agência oficial indigenista, caracterizando-o como uma instituição total, que incorpora um determinado povo indígena “em sua estrutura policialesca para que ajam como porta-vozes (...) de decisões que partem da coordenação”. Silva (2005) descreve e analisa o caso de uma comunidade indígena submetida, em sua própria terra, a um programa de tutela, travestido com as roupagens da “proteção”, nos moldes das instituições totais, visto que parece (sobre)viver numa espécie de “gaiola de ouro”. Leitão (2003), analisando este mesmo caso, descreve a combinação da “assistência indigenista” de setores da agência indigenista federal em parceria com uma empresa hidrelétrica como configurando uma “dupla tutela”.

⁸⁹ Segundo Lima (1987, 191), “a história ‘nacional’ construída dentro dos critérios de ‘cientificidade’ positivista situava os povos indígenas como origem e componentes da nação pretendendo, mais que protegê-los (...) incorporá-los sob a tutela e hegemonia dos ocidentais. Penso que além das representações dos positivistas ortodoxos, esta posição incorporava (...) elementos elaborados dentro do Exército como a idéia de necessidade de ‘salvação nacional, tarefa para esse ‘missionário’ do início do século, isto é o soldado (...), retratado do nível do campo indigenista, à imagem de seu paradigma __, o jesuíta -, também um guerreiro da fé.”

indígenas apenas gravitavam, pelo menos até meados dos anos 1970, em torno daqueles. A partir de fins dos anos 1970 o movimento indígena começa, com o apoio de missionários e de organizações da sociedade civil, a se fortalecer. Como veremos a seguir, o trabalho civilizador levado a cabo no México por antropólogos, promotores e docentes das missões culturais (educativo por excelência) aqui foi realizado por militares (especialmente por engenheiros militares), sertanistas e indigenistas.⁹⁰ De certo modo, as concepções destes atores formaram uma estrutura de pensamento presente ainda hoje, não só no indigenismo estatal, mas no indigenismo como um todo. É possível identificar em documentos, idéias e valores de atores que transitam no meio indigenista e indígena nos dias de hoje, as concepções surgidas nas tensões e debates destes tempos primeiros, os quais nada mais fazem que atualizar concepções consolidadas há muito mais tempo e que esperam ainda estudos para elucidá-las.

Couberam às agências indigenistas do Estado brasileiro (SPI e Funai) a transformação do índio em trabalhador, mas não em cidadão pleno, visto que, enquanto não fosse alfabetizado, não poderia votar (norma vigente até 1988) e, principalmente, por conta do instituto da tutela.⁹¹ Trabalhador com cidadania limitada foi a forma como o Estado brasileiro tratou o indígena até a Promulgação da atual Constituição Federal. A proteção, confundida com a tutela, foi a forma como o Estado se relacionou com os indígenas. Percebidos como selvagens e crianças, precisando de proteção e tutela, a condição destes era percebida como provisória. A aprendizagem dos valores da civilização e da comunhão nacional promoveria as condições para uma integração bem

⁹⁰ “Se (...) o índio (categoria genérica) apresentou sempre um caráter ambíguo para o Estado, ao mesmo tempo validando sua apropriação do território, ao ser tomado como cidadão potencial; e por outro lado, constituindo um obstáculo à expansão dos interesses privados que o Estado representaria, Rondon aparece como aquele que vem, como o bandeirante preador de índios, resolver os dois problemas: de um só golpe desobstaculariza o caminho às frentes de expansão gerando, ainda por cima, o trabalhador futuro e a guarda do território, por meio de uma ação pedagógico-militar pacifista e pacificadora” (Lima, 1987, 164).

⁹¹ O art. 3º, parágrafo único, do atual *Código Civil* (Lei nº 10.406/2002) estabelece que “A capacidade dos índios será regulada por legislação especial”. O artigo 6º, III, do Código Civil anterior, com redação dada pela Lei nº 4.121/1962, estipulava que os “silvícolas” eram “incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, I), ou à maneira de os exercer”. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) determina que os índios e as comunidades indígenas ainda não integradas à comunhão nacional ficam sujeitos ao regime tutelar estabelecido nesta Lei (art. 7º, caput). Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas (art. 7º, § 2º). São nulos os atos praticados entre o índio e o não integrado e qualquer pessoa estranha à comunidade indígena quando não tenha havido assistência do órgão tutelar competente (art. 8º).

sucedida, formadora de trabalhadores, os quais, devidamente emancipados, deixariam a condição de protegidos e tutelados, tornando-se, aí sim, cidadãos brasileiros plenos⁹².

Esta situação mudaria paulatinamente num movimento que tem início em meados dos anos 1970 e cujo ápice foi muito provavelmente durante a agitação de 1988, ano de *Assembléia Nacional Constituinte* e de promulgação da atual *Constituição Federal*, mas que continua até os dias de hoje. Os principais agentes que pressionam o Estado a mudar sua postura em relação aos povos indígenas foram os movimentos sociais, em especial o movimento indígena, organismos multilaterais e um ambiente internacional em que as tensões promovidas pela globalização são francamente favoráveis ao fortalecimento de demandas étnicas e, principalmente, o surgimento de inúmeras organizações indígenas, várias delas relativamente profissionalizadas, com projetos, recursos e crescente visibilidade pública e política e, portanto, com grande poder de pressão sobre instituições públicas das três esferas de governo. Enquanto o Governo Federal com a redemocratização do país iniciada em 1985 tornou-se mais permeável às pressões da sociedade civil, perdeu poder, atribuições e recursos para os estados e municípios, como era de esperar em uma república federativa. Estas outras esferas de governo passaram também a ser pressionadas pelos eleitores e organizações indígenas para desenvolverem programas, projetos e ações voltados para suas comunidades. Com a redemocratização e constituição de uma poliarquia⁹³ no país, o fortalecimento dos governos locais

⁹² O *Estatuto do Índio* estabelece que qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes (art. 9º, caput): idade mínima de 21 anos (art. 9º, I); conhecimento da língua portuguesa (art. 9º, II); habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional (art. 9º, III); razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional (art. 9º, IV). O Juiz decidirá após instrução sumária, ouvidos o órgão de assistência ao índio e o Ministério Público, transcrita a sentença concessiva no registro civil (art. 9º, parágrafo único). Satisfeitos os requisitos do artigo anterior e a pedido escrito do interessado, o órgão de assistência poderá reconhecer ao índio, mediante declaração formal, a condição de integrado, cessando toda restrição à capacidade, desde que, homologado judicialmente o ato, seja inscrito no registro civil (art. 10). Mediante decreto do Presidente da República, poderá ser declarada a emancipação da comunidade indígena e de seus membros, quanto ao regime tutelar estabelecido em lei, desde que requerida pela maioria dos membros do grupo e comprovada, em inquérito realizado pelo órgão federal competente, a sua plena integração na comunhão nacional (art. 11).

⁹³ De acordo com Dahl (2005, 31 e 36) as "poliarquias podem ser pensadas como regimes relativamente (mas incompletamente) democratizados, ou, em outros termos, as poliarquias são regimes que foram substancialmente popularizados e liberalizados, isto é, fortemente inclusivos e amplamente abertos à contestação pública. (...) Quando regimes hegemônicos e oligarquias competitivas se deslocam na direção de uma poliarquia, eles aumentam as oportunidades de efetiva participação e contestação e,

(mais próximos dos cidadãos), a maciça presença de eleitores, inclusive com a eleição de indígenas para cargos eletivos, e a ocupação de cargos efetivos e temporários (cargos em comissão e de livre nomeação e demissão) nos estados e municípios as “metáforas bélicas” de confrontação entre indígenas e Estado, mencionadas até a exaustão por ativistas dos movimentos sociais nos anos 1980, perderam força, dando lugar ao diálogo, e em alguns casos para o simulacro de diálogo, entre cidadãos indígenas, políticos eleitos e burocratas.⁹⁴ Destarte, alguns governos estaduais e municipais começaram a criar ou adaptar instituições às demandas do movimento e das organizações indígenas. Os indígenas que já faziam parte do cenário político nacional começaram também a atuar nos governos estaduais e municipais, ficando relativamente comum, como veremos nos próximos capítulos, o trânsito de dirigentes de organizações para instituições públicas e vice versa. Além disso, um número considerável de indígenas começaram a serem contratados em órgãos e entidades da administração pública, especialmente para os cargos de professor indígena, agente de saúde indígena, além dos tradicionais cargos de direção e assessoramento (DAS) da Funai. Outros processos, como migrações para cidades, obtenção de maiores níveis de escolarização, inclusive com formação acadêmica em cursos de graduação e pós-graduação, participação em movimentos sociais, grupos religiosos, movimento estudantil e partidos políticos também têm auxiliado na ampliação da participação na vida nacional e na sociedade globalizada.

Com a redemocratização, o estado em suas três esferas tornou-se mais poroso e, portanto, mais permeável às demandas da sociedade e, no presente caso, às reivindicações de eleitores, movimento e organizações indígenas.

Estavam dadas as condições não só para reformas administrativas pontuais (em ministérios, secretarias e entidades da administração pública),

portanto, o número de indivíduos, grupos e interesses cujas preferências devem ser levadas em consideração nas decisões públicas.”

⁹⁴ Sobre a relação cidadãos, políticos e burocratas ver Przeworski (1999, 39 a 73). Neste texto, o autor examina especialmente três tipos de relação entre *principals* e *agents*: entre “governos e agentes econômicos privados”, “políticos e burocratas” e “cidadãos e governos”: “Há várias outras condições que as instituições devem satisfazer para que os cidadãos possam exercer controle sobre os governos: Os eleitores devem poder saber a quem atribuir de fato responsabilidade pelo desempenho do governo. (...) Os eleitores devem poder votar para destituir do governo os partidos responsáveis por mau desempenho. (...) Os políticos devem ter incentivos para querer ser reeleitos. (...) Os eleitores devem dispor de instrumentos institucionais para recompensar e punir os governos pelos resultados que produzem em diferentes domínios” (1999, 62 e 63)

mas também para uma ampla reforma do aparelho de estado que procurará equipá-lo, no âmbito de um regime poliárquico, com instrumentos para uma intervenção efetiva naquilo que é sua função.

2.4. Outros Novos Atores: O Movimento e as Organizações Indígenas

Nas últimas três décadas houve uma visível explosão no número de organizações indígenas em toda América Latina. Só nos estados da Amazônia brasileira, Albert (2001, 195 a 217) menciona a existência de 183 organizações indígenas. Para este autor, trata-se de um fenômeno que tem início no Brasil, principalmente a partir de fins dos anos 80 do século passado e que ganhou maior intensidade nos anos 90. Fatores internos e externos têm, progressivamente, impulsionado o surgimento destas organizações indígenas. No âmbito interno são apontadas, entre outras, facilidades na constituição destas associações como pessoas jurídicas a partir de alterações no sistema constitucional e legal do país após 1988.⁹⁵ Externamente, são mencionadas: a extensão das questões relativas ao meio ambiente e aos direitos das minorias étnicas para o âmbito global, a tendência de reorientação da cooperação internacional para a sociedade civil e para o desenvolvimento sustentável e a proposição e implementação de micro-projetos locais.

O florescimento das organizações indígenas está caracterizado pela exuberância e diversidade. Há organizações que procuram representar etnias específicas, outras cuja base é regional, além das fundadas em escala nacional e transnacional. Em alguns casos, estas instituições entram em concorrência umas com outras, e noutros se unem para o alcance de determinados fins. No mais das vezes, o que une estas organizações indígenas é, por um lado, alguma hostilidade em relação ao Estado-nação, que é acusado de etnocídio. Os não indígenas, em especial os “brancos” e “*mestizos*”, são acusados de

⁹⁵ Peres (2003) entende o *fenômeno associativo indígena* “como um desenho participativo, horizontal e descentralizado de implementação de políticas étnicas e mobilização coletiva, mas também altamente formalizado (...) e dependente mesmo de uma base cartorial (...), enquanto modalidade de reconhecimento oficial, e de assessoria profissional como condições de acesso a redes de cooperação internacional. A associação indígena é uma forma voluntária de engajamento, com diferentes níveis de adesão, baseada na livre decisão em assumir publicamente uma ancestralidade pré-colombiana, ou precolonial, nos esforços altamente reflexivos de gestão da tradição e da identidade étnica num campo de produção da indianidade marcado por estratégias de politização da cultura e formação de alianças nas esferas públicas não-estatais globalizadas.”

utilizar o aparato estatal para destruir as culturas, línguas e povos indígenas. Por outro lado, exigem dos Estados o reconhecimento de que são porta-vozes legítimos de comunidades e povos indígenas e, portanto, estão aptas a negociar e, em alguns casos, fazer parcerias com os governos.⁹⁶

Analisando o caso brasileiro, Souza afirma que a agenda política apresentada aos povos e organizações indígenas nos fins dos anos 80 e início dos 90 do século passado

“estimulou a construção de uma representação do índio genérico (...), a partir de 1995 houve uma quase ausência de questões que realmente motivassem uma identidade indígena aglutinadora nacionalmente. Pelo contrário, a agenda pública imposta pelos processos advindos da reforma do Estado reforçou o foco da atenção nas questões de política pública e projetos regionais. Se na década de 80, a União das Nações Indígenas (UNI) conseguiu desempenhar com relativa eficácia o papel de referência simbólica da indianidade genérica [pan-indígena] na conjuntura da democratização, na década de 90, nenhuma figura aglutinadora nacional conseguiu se hegemonizar. (...)” (Souza, 2000, 63).

De uma forma geral, os primórdios da constituição do moderno movimento pan-indígena no Brasil coincidiu com a mobilização da sociedade civil contra os governos militares ainda nos anos 1970. Neste contexto, o movimento pan-indígena surgiu como um movimento de resistência e de reivindicação frente a várias instâncias da Administração Pública, em especial do Governo Federal. Com isso, na consciência nacional, os indígenas deixaram paulatinamente de ser apenas os “outros” exóticos (infantil ou selvagem), tornando-se, também, atores políticos com direitos à participação na política nacional. A imagem do índio tornou-se mais complexa, embora não tenha perdido, de todo, os atributos a eles atribuídos até então.

De acordo com Matos (1997, 17), o movimento pan-indígena constituiu-se nos anos 1970 numa estratégia de resistência de índios e aliados à política integracionista dos governos militares. Para a sua estruturação, o movimento indígena contou com o apoio de pessoas e instituições (“amigos” e “aliados”) não indígenas. Ainda nos anos 1970, o apoio financeiro e político foi

⁹⁶ Conforme Favre (1998, 133 e 134), o ideário que serve de estofa a estas organizações é o de que é necessário “voltar” à tradição, às origens, preservando-se dos contatos aculturativos indesejáveis... Para tanto a língua passa a ter uma grande centralidade, visto que, como meio privilegiado de transmissão cultural, deve ser recuperado e desenvolvido.

fundamental para a concepção, constituição e financiamento do movimento indígena, o que em alguns casos quase redundou na substituição do tutor oficial pelo “assessor”-tutor.

Dentre as instituições mais importantes deste período destacar-se-ia o *Conselho Indigenista Missionário (CIMI)*, criado em 23 de abril de 1972, durante o 3º *Encontro de Estudos sobre Pastoral Indígena*, ocorrido em Brasília (DF). Esta entidade, criada sob forte influência da Teologia da Libertação, percebia os indígenas como oprimidos e dominados e, portanto, como sujeitos privilegiados de sua missão de libertação dos oprimidos e transformação da sociedade.

“Os índios, como outros marginalizados da sociedade nacional que a categoria “oprimido” engloba (por exemplo, os “sem terra, os negros, os favelados, os menores abandonados), deveriam receber o apoio dos missionários para se organizarem politicamente e assumirem sua luta contra a opressão social. Este apoio tornou-se uma das principais linhas de ação da nova prática pastoral indigenista no Brasil” (Matos, 1997, 55).

Com a finalidade de “libertar” os indígenas, o CIMI deu ênfase às críticas à Funai e ao Estado, vistos, no mais das vezes como vilões. Neste mundo binário, a tarefa primordial seria fortalecer a organização política dos povos indígenas no Brasil com a finalidade de libertá-los e de transformar a sociedade. O índio, por ser politicamente ingênuo e desconhecedor da realidade interétnica em que estava imerso, precisaria da ajuda de agentes externos (os missionários) para a tomada de consciência acerca de sua condição de subalterno e oprimido. Para a tomada de consciência era necessário fazê-los identificar-se entre si como índios, despertar neles o sentimento de “indianidade”. Para tanto, os vários encontros, reuniões e assembléias indígenas promovidos foram importantes, pois formaram um imaginário coletivo que extrapolava os limites comunitários e localistas das aldeias e povos isolados.⁹⁷ O movimento indígena surgido das assembléias

⁹⁷ “A primeira assembléia de chefes indígenas, organizada pelo CIMI, ocorreu na Missão Anchieta, localizada no município de Diamantino-MT, no período de 17 a 19 de abril de 1974. Além dos missionários, participaram desta assembléia 17 (dezesete) indígenas de etnias localizadas no Mato Grosso e uma servidora da Funai que representou o General Ismarth, presidente da agência indigenista federal. No período de 8 a 14 de maio de 1975 ocorreu na Missão Cururu, no município de Itaituba-PA, a segunda assembléia indígena, também organizada por iniciativa do CIMI. Neste evento compareceram lideranças indígenas de treze povos, num total de aproximadamente 850 (oitocentas e cinquenta)

indígenas (anos 1970) incentivadas e apoiadas pelo CIMI possibilitaram que indígenas e não indígenas criassem, ou pelo menos consolidassem, a noção de uma comunidade imaginada pan-indígena.

A partir dos anos 1980 o CIMI mudou de estratégia, passando a apoiar mobilizações indígenas de caráter local ou regional. Entretanto, seja nas Assembléias Gerais do CIMI realizadas nos anos 1970, seja na nova estratégia adotada nos anos 1980, a causa indígena sempre foi percebida como vinculada a um projeto político maior de libertação dos oprimidos e de transformação da sociedade e política nacionais.

Nestas assembléias indígenas promovidas pelo CIMI, os encontros pluriétnicos possibilitaram que os seus participantes indígenas ampliassem sua rede de relações intertribais, o que serviu de alicerce para a constituição de uma identidade comum, pressuposto fundamental para a formação e consolidação do movimento e de organizações pan-indígenas. A construção desse sentimento de indianidade, que não entra em choque com as identidades étnicas específicas, visto que estão em níveis diferentes, produziu um discurso de unidade entre indígenas de diversas etnias. A língua franca nestes encontros era, e continha sendo, o português e o seu domínio passa a ser um dos critérios para a definição de um “bom líder”. Nestas assembléias insistem em definir sua identidade nacional como brasileiros (“legítimos brasileiros”), bem como reivindicam demarcação de suas terras, assistência médica, escolas e, principalmente, denunciavam o “descaso” da Funai. A falta de consideração, o desrespeito por parte da agência indigenista federal parece ter produzido, no plano pessoal, angústia e sofrimento, fomentando indignação, o que no plano coletivo pode redundar em forças para a luta pelo reconhecimento.⁹⁸

Com a criação de duas organizações indígenas de âmbito nacional no ano de 1980, o protagonismo indígena sinalizado nos anos 1970 ganhou força. As duas entidades, que foram designadas pelo mesmo nome “União das

peças. A terceira assembléia ocorreu na Aldeia do Boqueirão, município de General Carneiro, no período de 2 a 4 de setembro de 1975. Participaram deste evento aproximadamente 60 (sessenta) índios” (Matos, 1997, 223 a 224).

⁹⁸ “Ela [Funai] não dá assistência que os padres dão. Quando índio sabe, quando vai até Brasília, Funai diz: esse índio é safado, não presta”; “[a Funai] deve ajudar tudo igual, até o nível do branco. Defender todos, não olhar só grupo mais adiantado”; “A Funai esteve lá, depois foi embora. Não ajuda a nós” (depoimentos citados por Matos, 1997, 233 e 236).

Nações Indígenas”, podem ser distinguidas por terem duas siglas diferentes: UNIND E UNI.⁹⁹ As novas lideranças que participaram da criação destas organizações pretendiam atuar como intermediários entre as estruturas de poder das comunidades indígenas e a estrutura de poder da sociedade nacional.

“O perfil dos líderes do movimento pan-indígena brasileiro assemelha-se ao dos líderes que participaram do movimento pan-indígena nos Estados Unidos, no início do século XX, que fundou a *Society of American Indians* (SAI) (...). Tanto lá como cá, os líderes tiveram uma formação escolar nos padrões da cultura ‘branca’, viveram parte de suas vidas na sociedade nacional, na qual assumiram profissões específicas, e mantêm relações com as comunidades indígenas, seja através de prestação de serviços ou então representando-as frente aos ‘brancos’” (Matos, 1997, 314).

A participação no movimento indígena possibilitou, por um lado, conhecer melhor a estrutura de poder do Estado brasileiro, e por outro, na criação de representantes pan-indígenas, que representariam não apenas o seu grupo, mas os “índios” em geral.

Do *Quadro das Organizações Indígenas no Brasil*, elaborado pelo *Instituto Socioambiental*¹⁰⁰ (ISA), constam 501 organizações catalogadas, dentre as quais destacam-se as seguintes: Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Conselho das Aldeias Waiãpi (APINA), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ), Associação Terra Indígena Xingu (ATIX), Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais, Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas (CUNPIR), Associação dos Povos Indígenas do

⁹⁹ Uma boa narrativa das diversas versões acerca da constituição destas duas entidades podem ser encontradas no Capítulo 7 (UNI/UNID: uma tentativa de consolidar a comunidade pan-indígena) da dissertação de Matos (1997, 274 a 297).

¹⁰⁰ “O Instituto Socioambiental (ISA) é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), desde 21 de setembro de 2001. Fundado em 22 de abril de 1994, o ISA incorporou o patrimônio material e imaterial de 15 anos de experiência do Programa Povos Indígenas no Brasil do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (PIB/CEDI) e o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI) de Brasília. Ambas, organizações de atuação reconhecida nas questões dos direitos indígenas no Brasil”. Informação disponível no site/sítio <http://www.socioambiental.org/inst/index.shtml>, em 23 de fevereiro de 2007.

Estado de Roraima (APIRR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). Das 501 organizações acima mencionadas, 253 estariam nos Estados da Região Norte: 32 no Acre, 6 no Amapá, 117 no Amazonas, 22 no Pará, 42 em Rondônia, 20 em Roraima e 14 no Tocantins.¹⁰¹

Considerações Finais

Com a hegemonia da vertente romântica e cidadina, que percebe o indígena como o “bom selvagem”, o ingênuo que deve ser conduzido à “comunhão nacional”, é introduzida na *agenda política* propostas de criação de programas e ações voltados para a proteção dos povos indígenas, o que possibilitou a criação, em 1910, do *Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)*, posteriormente transformado em *Serviço de Proteção ao Índio (SPI)*. Seria atribuição do Estado, por meio deste órgão, demarcar as terras indígenas, proteger os povos indígenas, prestar assistência à saúde, bem como lhes transmitir técnicas ligadas às atividades produtivas.

Os indígenas deixariam a condição de ingênuos e tolos (ou de selvagens/sanguinários) e se tornariam trabalhadores e, talvez, cidadãos/eleitores. No Brasil os indígenas eram vistos como algo mais próximo da natureza do que da cultura. Os indígenas aqui foram vistos como selvagens, silvícolas, habitantes das selvas ou então como crianças, ingênuos, seres humanos incompletos, pois não eram cristãos nem civilizados. Entretanto, como se tratava de seres selvagens e/ou infantis, poderiam ser domesticados, civilizados, cristianizados.

No México, de forma distinta, os povos indígenas eram percebidos como herdeiros de civilizações importantes. Provavelmente tenha sido por isso que no México os principais agentes do indigenismo foram antropólogos e professores e, no Brasil, o indigenismo foi tarefa desempenhada, inicialmente, por engenheiros militares e sertanistas (SPI, FBC e, posteriormente, FUNAI).

¹⁰¹ Informação disponível no site/sítio <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/org/quadroorg.shtml>, em 22 de fevereiro de 2007.

Para as etnias mexicanas, a engenharia social de construção do Estado-Nação seria conduzida e executada por antropólogos e professores, respectivamente. Para os “selvagens” brasileiros, a atração, pacificação, conciliação e tutela foram conduzidas, essencialmente, por sertanistas. O sertanismo indigenista brasileiro terá um papel semelhante ao da antropologia e das missões culturais mexicanas...

As políticas indigenistas do SPI e da FUNAI padeceram de uma ambigüidade comum ao indigenismo integrador: procurava, e procura de certa forma até os nossos dias, a um só tempo, “proteger” e “integrar” as comunidades e povos indígenas à sociedade nacional.

Durante muito tempo, a participação de indígenas na formulação, gestão e avaliação de políticas públicas foi incipiente. Missionários, agentes indigenistas e, de quando em vez, antropólogos, formavam os grupos de interesse que demandavam políticas públicas do Governo Federal voltadas aos povos indígenas. A voz do movimento indígena só começaria a ser ouvida em fins dos anos 1970 e, com mais intensidade, a partir dos anos 1980.

Mesmo assim, os direitos dos índios continuaram restritos diante dos demais cidadãos, perpetuando-se o instituto jurídico da “tutela”. A política integracionista por parte do Estado só foi interrompida, pelo menos no plano discursivo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A marcante presença indígena durante os trabalhos da *Assembléia Nacional Constituinte* nos anos 1987-88 exerceu uma pressão direta e imediata sobre os constituintes, o que fez com que a Constituição Federal promulgada em 1988 rompesse com uma tradição de quase cinco séculos de política assimilacionista e integracionista, assegurando às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo, ainda a prática do ensino bilíngüe em suas escolas.

A participação indígena na vida política, principalmente promoveu uma maior divulgação da diversidade étnica e cultural do país junto à população não-indígena, assim como a construção e revigoramento da cidadania e identidade indígenas, tornando-os cidadãos plenos das três esferas de governo.

Vislumbram-se novas configurações da fricção interétnica entre comunidades e povos indígenas e segmentos da sociedade brasileira, em especial com a Administração Pública. Embora as relações interétnicas permaneçam dentro de relações de “sujeição e dominação” (*sistema interétnico de tipo 3* da matriz proposta por Cardoso de Oliveira), a redemocratização da sociedade e do Estado brasileiros criaram as condições para o surgimento e consolidação de uma “comunidade de argumentação e comunicação” e, portanto, de uma “ética discursiva” entre cidadãos indígenas (indivíduos, comunidades, povos e organizações) e instituições (entidades, órgãos e Poderes) do Estado, o que pode levar à “fusões de horizontes” e, portanto, a relações interétnicas mais simétricas.

Entretanto, atualmente não existe uma situação única de relacionamento da sociedade e do Estado brasileiros com os povos indígenas. Se por um lado, pode ser vislumbrada a possibilidade de uma comunicação interétnica de caráter o mais simétrico possível, graças à constituição de uma “comunidade de comunicação e argumentação” possibilitadora de uma “fusão de horizontes” relativamente equânime, o que tem sido possível principalmente com a entrada de novos atores na chamada “cena indigenista” (MEC, MS, MPF, AGU, órgãos e entidades dos Estados e Municípios), por outro, ter-se-ia situações em que o contato interétnico ainda adquire as formas de “autodeterminação dirigida” e de programas que procuram atuar como “instituições totais”.

Organismos multilaterais, um ambiente internacional favorável ao fortalecimento de demandas étnicas e o surgimento de inúmeras organizações indígenas com grande visibilidade pública e política e, portanto, com grande poder de pressão sobre instituições públicas das três esferas de governo pressionaram o Estado, inclusive os governos subnacionais, a mudar(em) sua(s) postura(s) em relação aos povos indígenas

De um lado, a redemocratização da sociedade e do país e o fortalecimento dos governos locais e, de outro, o fato de indígenas atuarem como eleitores, obtenham maiores níveis de escolarização, participem em movimentos étnicos, sociais, estudantis e políticos, bem como ocupem cargos eletivos, efetivos e temporários nos estados e municípios fizeram com que

surgisse um ambiente de relativo diálogo entre cidadãos indígenas, políticos eleitos e burocratas nas três esferas de governo.

Passar-se-á agora a uma breve contextualização histórica das políticas do Estado mexicano voltadas às populações indígenas que vivem em seu território.

Capítulo III

Sociedades Indígenas e Indigenismo no México

“Los indígenas mexicanos no son una corporación sino un archipiélago lingüístico y cultural” (Arturo Warman.)

Neste capítulo serão discutidas as relações entre instituições, ações educacionais e indigenismo no México, destacando o papel da *Secretaria de Educación Pública* (SEP) e das instituições escolares como instrumentos oficiais de integração do índio à nação mexicana. Será discutida a construção e legitimação de uma ideologia que concebe o mestizo, síntese da miscigenação do europeu, descendente de espanhóis, com o indígena nativo, como elemento central da identidade nacional mexicana. Destacar-se-ão as primeiras décadas do século XX, período pós-revolução mexicana de 1910, como um período marcado pelo esforço do poder oficial no sentido de construir e consolidar uma nação moderna, rompendo com o legado colonialista representado por uma sociedade agrária e rural e pelo poder da Igreja Católica.

Assim, serão apresentados inicialmente alguns dados gerais sobre a população indígena atual do México, para uma breve contextualização do tema. Posteriormente abordar-se-á o papel de instituições atuantes na construção de ideologias e concepções que marcaram o período em discussão.

3.1 Dados Gerais sobre a População Indígena Mexicana

Segundo o *Censo de Población y Vivienda* 2000 (Inegi), a população total mexicana era de 97.483.412 habitantes, dos quais 25,4% viviam nas zonas rurais (población rural). O *Conteo de Población y Vivienda* de 2005 (Inegi), estimou a população mexicana (población total) em 103.263.388 habitantes, 23,5% dos quais residiam em áreas rurais. A população falante de línguas indígenas (FLI/HLI) oscilou nos anos 1990, 2000 e 2005 em 5.282.347, 6.044.547 e 6.011.202, respectivamente. O percentual da “população falante de língua indígena de 5 e mais anos”, que era de 7,2% no ano 2000 refluíu para 6,7% em 2005.

A população indígena mexicana atual se divide em mais de 60 povos diversos, somando mais de 12 milhões de pessoas, o que representa uma cifra de aproximadamente 13% do total da população do país. De acordo com o

Censo 2000, os povos indígenas do México falam mais de 60 línguas diferentes do espanhol e, do total acima mencionado, 1.002.236 indígenas são classificados como monolíngües, o que representa 16.6% dos falantes de língua indígena com 5 anos e mais (Cf. INI, 2002).

Segundo os dados oficiais, a população indígena tem aumentado significativamente nos últimos 50 anos. Os falantes de língua indígena (FLI) de cinco anos e mais passaram de 2.4 milhões em 1950 a 6 milhões em 2000. Este último dado confirma uma tendência observada, nas últimas sete décadas, não só no México, mas em diversos países latino-americanos. No caso do México, embora o número de FLI tenha aumentado em termos absolutos, se observa uma diminuição em termos relativos, já que em 1930, 2000 e 2005 representavam, respectivamente, 16%, 7,2% e 6,7% da população de cinco anos e mais.¹⁰²

A *Comissão Nacional para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas* (CDI), instituição que substituiu o Instituto Nacional Indigenista (INI), registrou a existência de pelo menos 62 línguas indígenas, algumas contando com milhares de falantes, enquanto outras com apenas algumas dezenas (Censo 2000).¹⁰³ Assim, enquanto o *Nahuatl* é falado por cerca de 1.500.000 falantes (24% do total de FLI), 47 línguas são faladas por grupos que vão de 99.389 a 40 falantes (11% do total de FLI). Neste contexto, os estudiosos alertam que o futuro de um grupo importante de línguas indígenas minoritárias é, portanto, incerto, visto que se encontra em situação de vulnerabilidade com intercâmbios lingüísticos limitados.

A população indígena mexicana se distribui por todos os estados do país, inclusive no Distrito Federal, estando mais concentrada em algumas regiões, tais como nos Estados de Oaxaca e Chiapas. Em 2000, dos 2.443 municípios existentes no México, 803 poderiam ser qualificados como indígenas, pois concentram 30%, ou mais, de população indígena estimada (PIE). Parte considerável destes municípios situa-se em regiões classificadas pelas estimativas oficiais como áreas de pobreza “muito alta”.

¹⁰² Um excelente livro sobre as dinâmicas da população indígena no México foi organizado por Lartigue & Quesnel (2003).

¹⁰³ Informação disponível no site/sítio www.cdi.gob.mx, consultada em 30 de outubro de 2006.

Os indígenas mexicanos constituem um segmento populacional fundamentalmente rural. Entretanto, o fenômeno da migração tem alterado este panorama de forma significativa, de maneira que, atualmente há quatro tipos de assentamentos indígenas: 1) regiões rurais tradicionais; 2) regiões de desenvolvimento agroindustrial e sua periferia; 3) cidades grandes, médias e pequenas do México; 4) campos e cidades do Canadá e Estados Unidos, inclusive do Alaska.

Os povos com maior número de migrantes, seja de regiões indígenas para cidades médias e capitais de estados mexicanos, seja para outros países são: Purepechas, Mayas, Zapotecos, Mixtecos (de Guerrero, Oaxaca e Puebla); Mazatecos (de Oaxaca), Otomies também chamados de Ñahñus (de Hidalgo, Estado do México, Querétaro, Puebla e Veracruz); Nahuas (de Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Vera Cruz e San Luis Potosi); Chinantecos (de Oaxaca), Kanjobales (de Chiapas); Totonacas (de Veracruz), Mazahuas (do Estado de México), Choles (de Chiapas) e Mixes (de Oaxaca) (INI, 2002).

Saliente-se, ainda o fato de que o território mexicano atualmente é uma importante zona de trânsito ou residência de uma grande quantidade de indígenas provenientes da América Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, entre outros), cujo objetivo maior é chegar aos EUA ou Canadá.

3.2 Instituições Educacionais e Indigenismo no México: mexicanização e *mestizagem* como ideologia nacional

“México (...) de pronto es descubierto por ojos atónitos y enamorados: ‘Hijos pródigos de una pátria que ni siquiera sabemos definir, empezamos a observala. Castellana y morisca, rayada de Asteca” (Otavio Paz ao tratar da obra de José de Vasconcelos).

A política colonial, a partir da chegada dos conquistadores espanhóis, apresentou uma contradição interna importante. Por um lado, procurou diluir paulatinamente as diferenças culturais existentes entre os diversos povos mesoamericanos mediante a criação de uma massa indiferenciada de “índios” subordinados e explorados. Por outro, a política de fortalecer e manter as barreiras étnicas na *Nova Espanha* promoveu a segregação espacial e

territorial, o que levou à cristalização de relações sociais tão rígidas, onde a mobilidade social mostrava-se extremamente difícil, que alguns antropólogos e sociólogos vislumbraram verdadeiras relações de casta (Cf. Beltrán, 1999, 32). Os canais de comunicação entre as diversas castas, especialmente entre dominantes e dominados, se davam por intermédio de canais instituídos pela legislação metropolitana que impunha sanções aos transgressores.

Este processo de segregação foi um importante elemento de manutenção de elementos culturais e, principalmente, da língua indígena. As repúblicas de índios isolaram os grupos étnicos nativos da convivência cotidiana com os espanhóis, negros, *mestizos* e mulatos, assegurando, destarte, a continuidade de suas culturas, bem como a manutenção de suas formas de vida. O custo desta segregação social e espacial foi a exclusão dos povos e comunidades indígenas do núcleo da economia capitalista, o que fortaleceu a sua inferioridade estrutural no interior da sociedade *novohispana* (Cf. Beltrán, 1994, 33).

Porém, mesmo nos casos em que houve a manutenção das identidades étnicas, a estas foram sobrepostas novas identidades coloniais devidamente atualizadas. De uma forma geral, pode-se afirmar que durante os primeiros tempos da colônia, concebeu-se a Nova Espanha como uma sociedade composta por duas Repúblicas: a dos índios e a dos espanhóis.¹⁰⁴

Com a independência, os indígenas passaram a gozar das liberdades e direitos dos demais setores da sociedade, mas em muitos casos foram foco de leis e normas especiais, o que ajudou a mantê-los em uma situação de inferioridade em relação à população não-indígena (*mestiza e blanca*).¹⁰⁵ Com a expansão da fronteira agropecuária e o conseqüente desenvolvimento das relações capitalistas no campo diversos povos indígenas foram despojados de seus territórios ou expulsos para regiões inóspitas.

¹⁰⁴ “Não só a sociedade, mas o espaço também se dividiu em dois pólos irreduzíveis e opostos. A população indígena foi acomodada e distribuída segundo as exigências e solicitações da dominação espanhola. A cidade foi o assento do poder colonial; o campo, no entanto, foi o espaço do colonizado, o índio. Dessa forma, a colonização européia desarticulou as estruturas urbanas dos povos nativos, destinando-lhes apenas o espaço rural” (Rebecca Igreja, 2005, 57 e 58)”

¹⁰⁵ “Cuando la vida republicana comenzaba, el doctor José María Luis Mora, (...), reprochó a los misioneros conquistadores del XVI el haber ganado para los indios privilegios políticos que les segregaran de la sociedad colonizadora. Los indios, protegidos como rústicos o menores de edad, se libran en cierta medida de la exploración capitalista; pero al quedar fuera del concurso económico que los europeos implantaban en las tierras recién descubiertas, también perdieron la opción de integrarse en un modo de producción más avanzado que el de la simple subsistencia que les era propio” (Beltrán, 1994, 32).

“O liberalismo do século XIX buscou negar a diferença, dissolvendo as estruturas de castas herdadas da colônia e estabelecendo um sistema de referências homogeneizador que justificava a assimilação do índio para impulsionar o progresso e o desenvolvimento da nova Nação. Liberdade, propriedade e cidadania conformavam a trilogia de uma mentalidade individualista em que as coletividades indígenas não tinham lugar. Os liberais, em sua luta para legitimar o projeto de uma nação homogênea, defendiam os ideais das novas classes no poder e a necessidade de expansão capitalista” (Rebecca Igreja, 2005, 59-60).

Os quase quatro séculos de experiência colonial, sob o domínio da coroa espanhola, deixaram como legado para o México independente, uma sociedade estruturada em bases agrárias, caracterizada por grandes desigualdades sociais e por um forte domínio da Igreja Católica, situação que, após um conflituoso período de transição, desemboca na Revolução Mexicana de 1910.¹⁰⁶ Esta última, inspirada pelos valores liberais e sustentada por um discurso voltado para a construção de um Estado moderno, pretendia eliminar das relações sociais e políticas do país, os resquícios do poder colonial, representado principalmente pelo domínio político, econômico e ideológico da Igreja Católica. Os principais instrumentos usados na transformação do país, considerado “agrário e rural”, em um país “moderno e cosmopolita” foram as ações educacionais e a instituição escolar. Através da educação se pretendia realizar uma verdadeira “cruzada civilizatória” e promover uma homogeneização política, cultural e ideológica no país.

A política educacional após a *Revolução Mexicana* (1910) procurou garantir a todos mexicanos o acesso à educação escolar. Esse entendimento pode ser corroborado a partir da leitura do artigo 3º da Constituição de 1917.¹⁰⁷ No período de 1923 a 1950 a ação educacional dirigida aos povos indígenas se fundamentou em concepções ora assimilacionistas, ora integracionistas. Em

¹⁰⁶ “Después de la Revolución Mexicana de 1910 se modificó parcialmente esta relación con el artículo 27 de la Constitución de 1917, al reconocerles los derechos colectivos sobre sus tierras, es decir, que muchos pueblos pudieron recuperar sus territorios ancestrales, de los cuales fueron despojados para la formación de las grandes haciendas durante el siglo XIX. El único inconveniente de esta medida fue que no se les reconoció personalidad jurídica como etnias” (Relación del Estado Nacional y los Pueblos Indígenas. In: Perfil de los Pueblos Indígenas de México. México: Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), 2000. Disponível no site/sítio http://www.sedesol.gob.mx/perfiles/nacional/10_estado.html, em 30 de outubro de 2006).

¹⁰⁷ “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, estados y municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (art. 3º da Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

1926 foi fundada na cidade do México a *Casa do Estudante Indígena*. Logo após (1932), foram criados 11 (onze) internatos, que buscavam incorporar cultural e lingüisticamente jovens indígenas por meio da utilização exclusiva da língua castelhana.

Pode-se dizer que o objetivo da política indigenista pós-revolucionária foi a redenção do índio por meio da educação. Redimi-lo de seu “atraso” e “ignorância” de maneira que possa desenvolver suas atitudes intelectuais e transformar sua civilização para incorporar-se à nação (Cf. Gamio, 1992). Similar concepção se encontra na política desenvolvimentista, em que a idéia do atraso da população indígena soma-se a uma visão negativa do caráter tradicional da mesma, e, destarte como obstáculo ao desenvolvimento.

De acordo com Beltrán (1994, 119), a política indigenista pós-revolucionária tem dois momentos principais. O primeiro momento vai até 1940, quando é realizado o *Primeiro Congresso Indigenista Interamericano* em Patzcuaro. Este período é marcado pela influencia do positivismo comteano, pelo propósito assimilacionista (*incorporación del índio a la civilización*) e proibição de signos de identidade, especialmente do uso das línguas indígenas nos processos escolarizados ou semi-escolarizados de educação. O segundo momento repudia a coerção, rompe com o positivismo social e propõe o consenso e o relativismo cultural como principio norteador para a formação de um Estado-Nação sólido e unido. Segundo o autor acima mencionado, a formação de um sólido e unido Estado-Nação se impôs como resposta às agressões que no século XIX mutilaram seu território e até os dias de hoje cerceiam gravemente a soberania mexicana. A presença de seu poderoso vizinho ao norte, fronteira dos mundos ibérico e anglo-saxão nas Américas, e suas constantes ameaças e agressões constituem os motivos primordiais da necessidade de se forjar uma pátria sólida e o mais homogênea possível.¹⁰⁸ O processo de mexicanização do índio será conduzido a partir de então não mais

¹⁰⁸ “La legitimación de la política integrativa y del nacionalismo indigenista responde al amago permanente de intervención por parte de nuestros poderosos vecinos. La integración no pretende destruir las formas de vida y de cultura indias, contrariamente procura la preservación del idioma vernáculo y la reconstrucción de la territorialidad étnica, esto es, de tierra e lengua, los instrumentos de la continuidad cultural y de la modernización y el desarrollo económico como aventura en manos de los pueblos étnicos” (Beltrán, 1999, 154).

pelos programas de assimilação, mas por políticas e programas integracionistas, que são norteados pelo respeito à cultura e à dignidade da pessoa humana (Beltrán, 1994, 41).

Gunter Dietz periodiza o indigenismo pós-revolucionário mexicano da seguinte forma. Um primeiro período chamado por ele de “indigenismo integracionista” (1917-1970) distribuído em duas fases: a) fase formativa (1917-1940), caracterizada pela existência de instituições efêmeras cujo único núcleo seria o protagonismo dos três “pais fundadores” do emergente indigenismo mexicano (Gamio, Sáenz e Othón de Mendizábal); b) fase institucionalizada. Um segundo período de “ruptura e transição” (1970-76) marcado por controvérsias acadêmicas que culminaram no rompimento da até então estável relação entre o indigenismo e a antropologia. Este rompimento produziu um discurso acadêmico inovador, o qual teria produzido duas vertentes programáticas distintas, mas que se opunham tenazmente ao indigenismo integracionista tradicional: as vertentes classista e etnicista (Cf. Dietz, 1995, 53-6). É neste período que aparecem dois fenômenos de suma importância para o entendimento do ressurgimento das mobilizações indígenas: a) o recrutamento, por parte das agências indigenistas (INI e SEP), de jovens indígenas para ocuparem os cargos de *maestro* e *promotor* indígenas; b) o ressurgimento de reivindicações nos níveis local e regional que engendraram o aparecimento de organizações indígenas independentes. E, finalmente, o período do “indigenismo participativo” (após 1976), no qual, com a utilização de noções como participação, etnodesenvolvimento de autogestão, os teóricos indigenistas e indianistas salientam a necessidade do Estado promover o fortalecimento dos grupos étnicos (Cf. Dietz, 1999, 50-66).

Poder-se-ia dizer, que um novo período do indigenismo mexicano surge em 1989, quando, durante o sexênio de Salinas de Gortari (1988-1994), o *Instituto Nacional Indigenista (INI)* tornou-se num dos instrumentos governamentais usados para levar a reforma do Estado ao meio rural (Cf. Bazán, 1999, 113-122). O impacto da reforma do Estado culmina em 2002, quando a Administração de Vicent Fox (2001-2006), extingue o INI, criando, em seu lugar, a *Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)*.

Durante o período de ouro do indigenismo integracionista (1917-1970), a população alvo das ações civilizatórias e educacionais era constituída principalmente de indígenas, visto que naquele período representavam a maioria da população rural do país. Assim, as ações educacionais e a instituição escolar se constituíram em importantes facetas do indigenismo oficial e instrumentos para a formação da nação mexicana. Através da educação promovida pelo Estado se pretendia também fomentar não só o progresso e o desenvolvimento econômico, como também a gestação de uma nova ideologia comprometida com os princípios e ideais da revolução mexicana e de uma nova concepção de nação e de homem.

Este esforço impulsionou a criação, por parte do Estado, de diversas instituições públicas, tais como a *Dirección de Antropología* (criada 1917 e extinta em 1925), sob a chefia de Manuel Gamio¹⁰⁹, e a Secretaria de Educación Pública (SEP), em 1921, instituída, pelo então Presidente Álvaro Obregon, o qual designou José de Vasconcelos como primeiro titular da Pasta.

Com a concepção e discurso de que sem o adequado conhecimento das populações regionais a Revolução não poderia implementar “um bom governo”, Gamio propôs uma ação indigenista que buscava a “integração”, constituindo, com isso, uma nacionalidade homogênea. Gamio, por um lado, procurou demonstrar a importância de se promover a difusão de determinados valores e elementos culturais europeus nas comunidades indígenas e, por outro, pregou a importância de se garantir o respeito à propriedade de suas terras, seus governos, culturas e crenças religiosas.

Aguirre Beltrán, ao analisar a vida e obra de Gamio, afirma que, para este autor, a antropologia é compreendida como “ciência do bom governo”, pois daria aos governantes os conhecimentos necessários acerca dos diferentes setores que compõem a população do país (1994, 27). O

¹⁰⁹ “Las instituciones fundadas en esta fase tienen un carácter muy efímero y carecen de un principio unificador, por lo que sus acciones quedan rudimentarias y esporádicas. El único núcleo que las enlaza es el destacado protagonismo de los tres ‘padres’ del emergente Indigenismo mexicano: Manuel Gamio, Moisés Sáenz y Miguel Othón de Mendizábal. Manuel Gamio no solo esboza los rasgos fundamentales del Indigenismo de la Revolución, sino que, a la vez, se hace cargo del primer organismo gubernamental: la Dirección de Antropología se crea en 1917 como dependencia de la Secretaría de Agricultura y fomento, y Gamio emprende desde esta institución un ambicioso proyecto de investigación de campo en el Valle de Teotihuacán, para preparar científicamente la labor integradora.” (Dietz, 1995, 28 e 29).

conhecimento acerca das características culturais, econômicas e políticas das populações regionais asseguraria as condições para o “bom governo”.

A antropologia é pensada por Gamio como o instrumento que, a serviço de um governo revolucionário, teria por função auxiliar a forjar uma nação homogênea. Com isso, Gamio funda no México uma corrente de investigação científica que, desde seu início, vincula-se estreitamente ao indigenismo: a chamada “antropologia mexicana” ou “escola mexicana de antropologia” (Bazán, 1999, 61).

Ainda no ano de 1921, o recém nomeado Secretário de Educação cria o *Departamento de Educação e Cultura para a Raça Indígena*, ao qual estariam vinculadas as “Casas del Pueblo”, substituídas em 1926 pelas “Escolas Rurais”, e as “Misiones Culturales”¹¹⁰, instituições estas que, após 1923, se dedicarão ao desenvolvimento de tarefas educativas, assim como de sensibilização da população local para o projeto de reforma agrária.¹¹¹ As “Casas del Pueblo” são transformadas, em 1926, nas “Escolas Rurais”, as quais se converterão numa das principais agências de aculturação do estado-nação nas comunidades (Dietz, 1999, 179).

Ao tratar da escola rural e das missões culturais, Beltran (1990) assinala que estas últimas foram mais bem sucedidas dentre os camponeses, ou seja nas comunidades rurais de cultura e língua nacionais

“Las misiones culturales (...) están compuestas por maestros en oficios diversos (...) cuyos desempeños se encuentran coordinados por el jefe del grupo para que, al apoyarse mutuamente, constituyan una unidad funcional. El éxito del enfoque integral misionero (...) es evidente como instrumento de mejoramiento y desarrollo en las zonas rurales de lengua y cultura nacionales. No sucede lo mismo en las comunidades y regiones indias donde lengua y cultura son distintas a las correspondientes

¹¹⁰ “Las ‘misiones culturales’ itinerantes que crea Vasconcelos en México en 1923 son más ambiciosas. Según la intención de su fundador, no solo deben combatir el analfabetismo, difundir la lengua española y dispensar una enseñanza básica, sino también contribuir a la promoción material, moral y intelectual del mundo indígena. Cada misión se compone de un institutor, un agrónomo, un médico, una partera y un experto en albañilería, carpintería o mecánica, actuando en equipo en la zona a su cargo” (Favre, 1998, 96).

¹¹¹ “En 1926, las Escuelas Rurales sustituyen a las Casas del Pueblo y se convierten entonces- junto con los Comités Agrarios – en las principales agencias de aculturación locales del estado-nação. El paralelismo entre las actividades agraristas e indigenistas persiste bajo Cárdenas, quien en 1936 dota a ambas de un ‘rango casi-ministerial’ a través de dos instancias gubernamentales únicamente dependientes de la presidencia de la República: el ya mencionado DAAC para la vertiente agrarista y del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) para la vertiente indigenista” (Dietz, 1999, 179)

nacionales y, con ello, representan un obstáculo insalvable. La imposición coercitiva del castellano e instituciones varias de la cultura occidental son resistidas por los pueblos étnicos que estiman más conveniente preservar los valores, creencias y patrones de acción tradicionalmente heredados“ (Beltrán, 1990, 8 e 9).

O plano enviado por Vasconcelos ao Congresso para criação da *Secretaría de Educación Pública* (SEP) contemplava, em suas linhas gerais, *salvar a los niños, educar a los juvenes e redimir a los índios* através da difusão de uma cultura universal e cosmopolita (Manzo, 1999, 253). Assim, a SEP foi concebida em três departamentos distintos: o departamento escolar, o departamento de bibliotecas e o departamento de belas artes, sendo o primeiro considerado o mais importante, e o responsável pela criação de escolas rurais, dentre estas as chamadas “escolas especiais de índios” em todas as regiões do país.

Dando seqüência à política educacional iniciada por Vasconcelos, José Manuel Puig Casaurane e Moisés Saens, Secretário e Sub-Secretário da SEP, respectivamente, no período Presidencial de Plutarco Elias Gales (1924-1928) defendem que a educação deve realizar uma verdadeira cruzada civilizatória visando promover o progresso e o desenvolvimento econômico, bem como legitimar a ideologia *mestiza*¹¹².

Assiste-se, destarte, a um importante giro ideológico na concepção do México acerca dele mesmo: o *mestizo*, durante todo o período colonial e nas primeiras décadas da República, visto como um “bastardo ideológico”, fruto da transgressão das barreiras coloniais entre a *república de índios* e a *república de españoles*, torna-se o ícone representativo de uma suposta “raça cósmica”, considerada a síntese perfeita e acabada do país (Cf. Gamio, 1982).

¹¹² “Otro fundador es Moisés Sáenz, quien continua el énfasis en la investigación etnográfica al establecer la (...) Estación Experimental de Incorporación del Indio en la Cañada de los Once Pueblos, Mich., que opera entre 1932 y 1934. Su principal aportación programática es la opción por la educación como medio de desarrollo e integración. Con Saéenz, la Secretaria de Educación Pública (SEP) despliega su protagonismo en el medio indígena, fundando distintas dependencias e inaugurando internados indígenas, escuelas rurales y misiones culturales a lo largo del país. Para ello, diseña programas de ‘educación para el desarrollo de la comunidad’. Se trata de programas que por primera vez exigen la presencia local de organismos gubernamentales y que intentan enlazar modestas incentivas de cambio tecnológico y económico con la escolarización indígena, que se concentra en la castellanización de los jóvenes” (Dietz, 1995, 29). Para Igreja (2005, 67), Moisés Sáenz “procurou apoiar-se ainda mais na educação para a promoção não somente da integração, mas do desenvolvimento das comunidades indígena.”

O projeto oficial de *mestizaje*, também conhecido como “mexicanização”, implica em medidas especificamente destinadas a integrar ao estado-nação aquelas populações que ainda não se consideravam *mestizas* – os indígenas. Pode-se dizer, assim que, com o objetivo integrar o índio à nação mexicana pós-revolucionária, o Estado construiu instituições e ideologias tais como a SEP e o indigenismo¹¹³.

Durante a “fase formativa” do indigenismo integracionista (1917-1940) ocorreram importantes mudanças na política do Estado mexicano em relação às populações indígenas, dentre estas é possível salientar a substituição das medidas coercitivas (proibição do uso das línguas e vestimentas indígenas ou até mesmo a repressão militar) por políticas educativas, as quais num primeiro momento eram claramente assimilacionistas, mas que, com o tempo, toma as cores integracionistas.

Por esse tempo, os governos pós-revolucionários iniciavam a reforma agrária, com uma política redistributiva no meio rural, o que implicou na dotação ou restituição de terras aos indígenas.¹¹⁴ Promoveram, ainda, a ação

¹¹³ Não é por acaso que Gunther Dietz define o indigenismo no México como um conjunto de medidas elaboradas e implementadas pelo Estado-Nação – autodefinido como *mestizo* – com vistas a alcançar uma homogeneização étnico-cultural, resultado da miscigenação do branco descendente do Espanhol com o indígena nativo (Cf. DIETZ, 1995)

¹¹⁴ A reforma agrária mexicana, no período de 1917 a 1992, fundamentou-se na dotação e restituição de terras. Na dotação de terras as comunidades beneficiadas têm que se constituir como grupos de “ejidatários” e eleger um “comissariado ejidal”. Nestas *tierras ejidales* os *ejidatários* têm direito ao usufruto de terras de titularidade federal. Na restituição de terras estas são de titularidade comunal. Trata-se de terras “desamortizadas” no século XIX e que foram devolvidas às comunidades com base em antigos títulos vicerreinais (Cf. Dietz, 1999, 155 a 157). A *Ley Agrária*, publicada no *Diário Oficial de la Federación* em 26 de fevereiro de 1992, define *ejidos* e *comunidades* da seguinte forma: “Artículo 9º. Los núcleos de población ejidales o ejidos tienen personalidad jurídica y patrimonio propio y son propietarios de las tierras que les han sido dotadas o de las que hubieren adquirido por cualquier otro título. (...) Artículo 12.- Son ejidatarios los hombres y las mujeres titulares de derechos ejidales. (...) Artículo 21.- Son órganos de los ejidos: I. La asamblea; II. El comisariado ejidal; y III. El consejo de vigilancia. (...) Artículo 99.- Los efectos jurídicos del reconocimiento de la comunidad son: I. La personalidad jurídica del núcleo de población y su propiedad sobre la tierra; II. La existencia del Comisariado de Bienes Comunales como órgano de representación y gestión administrativa de la asamblea de comuneros en los términos que establezca el estatuto comunal y la costumbre; III. La protección especial a las tierras comunales que las hace inalienables, imprescriptibles e inembargables, salvo que se aporten a una sociedad en los términos del artículo 100 de esta ley; y IV. Los derechos y las obligaciones de los comuneros conforme a la ley y el estatuto comunal. (...) Artículo 101.- La comunidad implica el estado individual de comunero y, en su caso, le permite a su titular el uso y disfrute de su parcela y la cesión de sus derechos sobre la misma en favor de sus familiares y vecindados, así como el aprovechamiento y beneficio de los bienes de uso común en los términos que establezca el estatuto comunal. El beneficiado por la cesión de derecho de un comunero adquirirá la calidad de comunero. Cuando no exista litigio, se presume como legítima la asignación de parcelas existentes de hecho en la comunidad.”

educativa como formas de alcançar a unificação e o desenvolvimento nacional. A escola seria a instituição que, por meio da transformação social, promoveria o desenvolvimento e a unificação. Mas qual escola? Que metodologia seria utilizada? Quais os conteúdos? Vasconcelos defendia que *mestizos*, indígenas e não indígenas recebessem a mesma educação, ou seja “por a cultura ao alcance de todos, dando a todos uma mesma cultura”. Gamio e Moises Saénz se opõem a isso. Gamio entendia que deveria ser constituído um sistema educativo especial para os indígenas, cujos professores deveriam ser treinados especialmente por etnólogos. Saénz entendia que o processo de “mexicanização” dos indígenas deveria excluir a castelhanização forçada, promovendo uma educação indígena articulada a outros programas destinados ao desenvolvimento da comunidade (Cf. Bazán, 1999, 61-3).

Ao analisar as articulações existentes entre nacionalismo, mestiçagem e indigenismo, Gunter Dietz afirma:

“El conjunto de medidas elaboradas e implementadas desde el Estado-nación _ autodefinido como mestizo _ para alcanzar dicha homogeneización etno-cultural es el indigenismo. (...) El indigenismo mexicano genera instituciones gubernamentales caracterizadas por su obvia hibridez. Se trata de agencias de desarrollo jerárquicamente integradas en las estructuras estatales, pero que despliegan actividades sobre todo pedagógicas – en el sentido amplio del concepto – y que supuestamente se sustentan siempre en investigaciones antropológicas paralelas. Como organismos especializados que difunden y aplican la nueva ideología nacionalista del mestizaje cultural, las instituciones indigenistas complementan la ‘penetración ideológica’ del Estado con su ‘penetración estructural’” (Dietz, 1999, 37 e 38).

Os primeiros especialistas que assumiram as ações da SEP, no período pós-revolucionário, tais como José Vasconcelos e Moisés Sáenz, concebiam como missão desta Secretaria, bem como do Estado (considerado o herdeiro legítimo dos valores propagados pela dita revolução) e de todo o grupo de ideólogos e intelectuais orgânicos vinculados às suas instituições, mais do que incentivar e promover o progresso econômico, educar o povo com vistas a integrá-lo ao novo projeto de nação, bem como à sua ideologia revolucionária. Nas palavras do próprio Sáenz apesar de terem ambições científicas, o que os movia era um verdadeiro espírito de missão: “..mas que todo, nos inspiraba esa

emoción social que há inflamado a tantos mexicanos después de la Revolución. Éramos apóstoles y misioneros en la nueva cruzada para integrar México. Nos dolía el predicamento del índio y deseábamos aliviarlo” (Sáenz, 1948, 21). O índio é visto por Sáenz, não como um ser do passado, atrasado, mas como um elemento dinâmico, atual e determinante, na construção da identidade mexicana (Sáenz, 1982, 157).

Partindo deste ponto de vista, no período em questão, o indígena é visto de forma ambígua: como obstáculo ao progresso e necessitando ser redimido, mas ao mesmo tempo como possuidor do legado pré-hispânico, tão importante para a autodefinição da nação mexicana. Já o *mestizo* é percebido pelo nacionalismo pós-revolucionário como portador por excelência da *mexicanidad* ou como ícone da nação mexicana. O discurso nacionalista e integrador pós-revolucionário fundamenta-se na imagem da *mestizaje*, ou seja, de que a “*nación mexicana de la época contemporánea sería entonces la amalgama del elemento indígena, producto de la época precolonial, con el elemento europeo y criollo, producto de la colonia*” (Dietz, 1999, 178). Batalla (2003), ao afirmar que o México está longe de ser uma democracia racial, diferencia os conceitos de *mestizaje* e *desindianización*, salientando que parte considerável dos chamados *mestizos* mexicanos constituem, na verdade, um contingente de índios desindianizados:

“La desindianización es un proceso diferente al mestizaje: este último es un fenómeno biológico y el empleo del término para referir-se a situaciones de otra naturaleza, el ‘mestizaje cultural’, por ejemplo, lleva el riesgo de introducir una visión equivocada e impropia para entender procesos no biológicos, como los que ocurren en las culturas de grupos diferentes que entran en contacto en un contexto de dominación colonial. La desindianización, en cambio, es un proceso histórico a través del cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad, con todos los cambios, consecuentes en su organización social y cultura. La desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada” (Batalla, 2003, 42).

Assim, no contexto do indigenismo oficial mexicano, a instituição escolar, bem como o professor, desempenharam importantes papéis como agentes de homogeneização cultural e de construção de uma ideologia nacionalista baseada na mestiçagem. Por isso mesmo, nas primeiras décadas do século XX, intelectuais e ideólogos do Estado pós-revolucionário mexicano propuseram a formação de um “exército” de educadores para levar o ensino a todos os rincões do país, através da recém-criada escola rural mexicana.

Os professores recrutados nos anos 1920 e 1930 deveriam desenvolver um espírito quase missionário por seu ofício, visto que tinham de ir ao campo em busca do povo, para conduzi-lo rumo ao destino traçado pelos governos pós-revolucionários.

“Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el agrarismo se convierte en política oficial, a través de la reforma agraria, que reintroduce el régimen de ejidos, y la redistribución de ingresos en favor de los campesinos. Dentro de este marco general, también adquiere especial importancia la acción indigenista. (...) nace en 1936 el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, dirigido por Luiz Cháves Orozco; (...). Su importancia ‘histórica’ radica en que servirá de prototipo para el futuro INI” (Dietz, 1995, 31).

Para o cardecismo, ao lado da questão agrária e da mobilização camponesa, assume grande protagonismo a alfabetização. Com o fracasso da castelhanização direta e tendo em vista o êxito conseguido pelo *Instituto Lingüístico de Verão* (ILV ou SIL), foram instituídos em 1939 o *Conselho de Línguas Indígenas* e o *Projeto Tarasco*, ambos voltados à educação bilíngüe. Estes tiveram por finalidade elaborar programas educacionais que buscam alfabetizar os indígenas monolíngües em sua própria língua, antes de começar a ler e escrever em castelhano.¹¹⁵

No que se referem aos indígenas (que representavam a maioria da população rural do país), as estatísticas oficiais não apresentariam, a essa época, um saldo significativamente positivo dos resultados atingidos pela escola quanto ao êxito escolar dos alunos. Entretanto, os autores que discutem o assunto concordam que, mais do que ensinar ler e escrever, as ações

¹¹⁵ “Para hacer viables estos programas, la SEP incrementa la formación de maestros bilingües. Gracias a esta temprana consolidación de su labor educativa, logrará mantener su autonomía con respecto a la pretensión monopolizadora que definirá al futuro INI. Ambos serán, por lo tanto los protagonistas del Indigenismo institucionalizado” (DIETZ, 1995, 32).

educativas da época tinham como responsabilidade consolidar um projeto de nação, que visava eliminar a herança do pensamento aristocrático, agrário e clerical legado do período colonial mexicano, e integrar a todos em uma mesma matriz ideológica: “somos todos mexicanos”, “somos todos mestiços”.¹¹⁶ A escola, neste sentido era a instituição mais adequada e eficiente, para difundir este sentimento nacionalista e os professores rurais eram preparados para enfrentar resistências e hostilidades, tanto das comunidades como das autoridades eclesiais nelas instaladas há séculos, ao mesmo tempo em que eram vistos, do ponto de vista da política oficial como verdadeiros agentes civilizadores: *estarian canalizados a crear un hombre nuevo, una nueva mujer, un nuevo niño* (Manzo, 1999, 255).

Além da SEP, no seu viés indigenista, outras instituições foram criadas pelo Estado mexicano, para consolidar as ações voltadas para a integração dos indígenas ao projeto de uma nação unificada, bem como das regiões por eles habitadas aos projetos econômicos e de desenvolvimento nacional: o *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI)* e o *Instituto Nacional Indigenista (INI)*, entre outros.

Em 1936, foi criado, ainda vinculado à *Secretaria de Educación Pública*, o *DAAI*, pelo Presidente Lázaro Cárdenas (1934-40). Este Departamento passou a ser, a partir de então, o órgão do governo federal encarregado de dar atenção aos problemas agrários, sociais, educativos e de justiça da população indígena.¹¹⁷ É importante salientar que foi durante o mandato de Cárdenas que o agrarismo se converteu em política oficial e a ação indigenista adquiriu maior, e especial, importância. A política indigenista, especialmente neste período, procurou, por intermédio da realização de congressos regionais e criação dos “conselhos supremos”, mobilizar, de forma controlada, os povos indígenas. O indigenismo começa, portanto, como um “complemento” do agrarismo. O

¹¹⁶ “Segundo Bonfil Batalla (1994), a interpretação da mestiçagem não desembocou em uma nova cultura mestiça, e sim em um processo de “desindianização”, na perda compulsória da identidade indígena original e se traduziu na incorporação ao mundo mestiço. (...) O projeto da revolução condicionou os benefícios outorgados aos indígenas à necessidade de sua integração, à sua “desindianização” (...). Criaram-se escolas no campo e nas comunidades indígenas, não para estimular e sistematizar o conhecimento da própria cultura, mas para que se aprendessem os elementos da cultura dominante. Estenderam-se os serviços médicos à população indígena, mas não consideraram a medicina tradicional. (...) O objetivo final era lograr a unificação econômica, social, cultural e lingüística dessa população” (Rebecca Igreja, 2005, 65 e 66).

¹¹⁷ Cárdenas nomeia como diretor do DAAI o professor Luis Chávez Orozco. A Orozco coube, ainda, organizar o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano (Cf. Bazán, 1999, 63 e 64).

indigenismo foi produzido com a finalidade de mobilizar aquelas massas que não foram corporativizadas pela *Confederação Nacional Camponesa (CNC)* do Partido-Estado (PRI).

Pode-se afirmar que o ápice na consolidação das agências indigenistas foi a criação, em 1948, durante o governo Miguel Alemán, do *Instituto Nacional Indigenista (INI)*. O INI foi, a um só tempo, uma resposta às recomendações do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano e uma forma de preencher o vazio deixado pela desapareição, em fins de 1946, do *Departamento Autônomo de Asuntos Indígenas*. O indigenismo mexicano passa, então, a desenvolver, além de projetos educacionais, projetos econômicos e infraestruturais de extensão regional.”¹¹⁸

O INI, formalmente uma filial mexicana do *Instituto Indigenista Interamericano (III)*, teve por finalidade primordial para sua constituição, canalizar e coordenar as ações dos órgãos e entidades do governo federal realizadas em regiões indígenas.¹¹⁹ Embora esta “vocação” autonômica e monopolista _ resposta às experiências anteriores que eram atomizadas, pontuais e dispersas_, nunca tenha sido realizada plenamente, sempre foi reclamada até sua extinção. Poderíamos dizer que o INI teve em seu interior uma tensão estrutural entre o relativismo cultural agrarista (de cunho cardenista) e sua inclusão no projeto desenvolvimentista.

Nesse ambiente, o relativismo cultural serve de estofo, ou pelo menos se mescla, com as políticas de aculturação planejada, em que o trabalho indigenista consiste em identificar e classificar os “elementos culturais” de origem pré-hispânica como pertinentes ou não para o projeto de construção

¹¹⁸ Segundo Vargas, a criação desta instituição, no México, atendia à exigência de uma das resoluções do “Primero Congreso Indigenista Interamericano”, realizado em Patzcuaro/Mich em 1940, o qual recomendava a criação, em cada um dos países que contavam com populações indígenas, de organismos especializados em promover o desenvolvimento das mesmas. Nas palavras da própria autora: ‘*Una de las instituciones que más claramente muestran la política asimilacionista del Estado, (...), es el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948 como organismo coordinador y director de la acción de diversas agencias gubernamentales para solucionar el problema indígena*’. VARGAS, 1994, 121).

¹¹⁹ “El Instituto Indigenista Interamericano (III) fue creado mediante la Convención Internacional de Patzcuaro, en 1940, tiene como objetivos fundamentales la colaboración en la coordinación de políticas indigenistas de los Estados miembros, y promover los trabajos de investigación y capacitación de las personas dedicadas al desarrollo de las comunidades indígenas. El III tiene sede en el Distrito Federal, México. Actualmente forman parte del III 16 naciones; se encuentran prácticamente todos los países latinoamericanos como Chile, Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú, Venezuela, Colombia, los países centroamericanos y México.” Informação disponível no site/sítio <http://www.indigenista.org/web/>, consultado em 18 de janeiro de 2007.

nacional. Os elementos “negativos” são esquecidos ou substituídos por outros advindos da sociedade mestiça. Os elementos “positivos”, ou seja, os considerados úteis ou valiosos pelos funcionários indigenistas, passam a ser fomentados, fortalecidos e valorizados como parte do patrimônio nacional.

Todas estas mudanças são promovidas pela articulação de ações educativas, vistas como meios privilegiados de fomentar a aceitação de inovações, com outras ações advindas do enfoque integral de desenvolvimento da comunidade, promotor de mudanças nos hábitos alimentares, serviços de saúde, criação de cooperativas de produção, modernização da agricultura e do artesanato, bem como da criação de uma importante infraestrutura local de transportes e de energia elétrica.

Os trabalhos de construção de infraestrutura, promovido pelas agências governamentais coordenadas pelo INI, recorrem a formas “tradicionais” de *tequio* e ajuda mútua (*faena*) das comunidades e povos indígenas. Estes trabalhos são coordenados pelos escritórios regionais do INI, os Centros Coordinadores Indigenistas (CCI). A SEP, por sua parte, cuida dos aspectos educativos e culturais, especialmente a formação de professores bilíngües, escolarização dos jovens e alfabetização dos adultos.¹²⁰

Mais recentemente, a partir de 1951, são estabelecidos os *Centro Coordinadores Indigenistas* (CCIs), vinculados ao INI, tendo sido o primeiro instalado em San Cristóbal de Las Casas/Chis. Este é um período marcado por uma política indigenista que procura limitar a presença de pessoal “mestizo” e/ou de forasteiros nas comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que recorre aos jovens indígenas como *culture brokers* unidirecionais, que após

¹²⁰ "El tequio, la obligación de realizar jornadas de trabajo gratuitas para el mantenimiento y construcción de obras públicas como caminos, calles, edificios públicos e iglesias, o para la introducción de nuevos servicios como educación, electrificación, agua potable, construcción de clínicas, fue esencial para las comunidades marginadas por la inversión pública, pero pocas veces se usó para redistribuir la riqueza o los recursos dentro de ellas. El tequio, general e igualitario para todos los hogares de la comunidad, en términos de su aporte a la formación de la riqueza pública es regresivo en la medida en que todas las unidades entregan lo mismo con independencia de su solvencia o posición. Cuando además del trabajo era necesario aportar cuotas en dinero para la electrificación o la operación de maquinaria pesada por ejemplo, se conservó la igualdad en los pagos pese a que el aprovechamiento del servicio estaba claramente diferenciado. Incluso cuando llegó a permitirse que el tequio pudiera desempeñarse por un peón contratado por la familia titular, se mantuvo la uniformidad de las cuotas. El tequio es una de las instituciones más vigorosas para la cohesión y persistencia de la comunidad, incluso está sustentado por un discurso igualitario y equitativo que es importante, pero por sí mismo no es un instrumento de redistribución" (WARMAN, 2003:235-236). Sobre *tequio*, *fajina* e *fatiga* pode-se consultar, também, Bonfil Batalla (2003, 60 e 61) e o verbete “tequio” no site/sítio da Wikipedia (<http://es.wikipedia.org/wiki/Tequio>, consultado em 23 de abril de 2007).

passarem por breves períodos de treinamento, passam a desempenhar, no nível local, o papel de intermediários da política indigenista governamental.¹²¹

O conceito de “região de refúgio”, formulado por Aguirre Beltrán, serve de alicerce para os programas e projetos de integração regional voltados ao aumento da produtividade agrícola e artesanal. Estes programas têm por finalidade integrar os subsistemas econômicos regionais à economia nacional, bem como promover mudanças tecnológicas na produção das comunidades indígenas, desenvolvendo-as (Cf. Beltran, 1967). O CCI será a instituição responsável pela integração regional, visto que a ele caberá as funções de fazer introduzir as inovações tecnológicas e o assessoramento para o seu manejo correto, bem como a construção das obras de infra-estrutura (estradas, escolas). Com o decorrer do tempo a ênfase educacional do indigenismo perde importância para o enfoque infra-estrutural. Mesmo assim, a educação e seus profissionais continuarão a ter uma importância fundamental. Com a finalidade de evitar a presença de pessoal externo nas comunidades, o INI e a SEP deixará a execução das medidas aculturadoras a cargo dos professores bilíngües (maiormente mestiços oriundos da região) e dos promotores culturais (composto, principalmente, por jovens indígenas). Uma das conseqüências não antecipadas desta decisão é o papel fundamental que estes promotores e professores terão no futuro surgimento de organizações indígenas e que contribuirão para a derrocada do paradigma integracionista, como será analisado posteriormente.

A partir de meados dos anos 1960, o INI começa a perder o seu protagonismo na cena indigenista, ficando fortalecidas as agências nacionais e internacionais que promovem a expansão do capitalismo nas zonas rurais. Especialmente após o governo Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), o INI se converte num elemento a mais da política de desenvolvimento regional. Entretanto, um acontecimento trágico sacudirá os alicerces do Estado e da sociedade mexicana. Este acontecimento foi a sangrenta repressão aos

¹²¹ “Esta labor la realizan los Centros Coordinadores indigenistas (CCI), las oficinas regionales del INI (...), pero no son las únicas agencias presentes en la comunidad. Pues actúan en colaboración estrecha con la SEP, que por su parte se hace cargo del ámbito educativo y cultural, formando maestros bilingües provenientes de la misma zona de actuación y ocupándose de la escolarización de los jóvenes y de cursos de alfabetización y educación de adultos. Para otros ámbitos, el INI tiene que coordinar sus proyectos con las correspondientes Secretarías federales y estatales” (DIETZ, 1995, 40).

protestos estudantis ocorrida em 02 de outubro de 1968 na Praça das Três Culturas de Tlatelolco. Este evento, na verdade parece acentuar e expor a profunda crise que os sistemas político, social e econômico mexicano viviam, e terá por consequência mais significativa a ruptura das até então inquestionadas equações Estado/Nação e sociedade civil/Partido Revolucionário Institucional (PRI), bem como o surgimento no cenário político e social de dois importantes atores: os intelectuais dissidentes e as organizações indígenas e camponesas.

Neste período chamado por Dietz (1995, 53 e 54) de “ruptura e transição” (1970-1976) assistimos ao rompimento entre o indigenismo e a antropologia. As análises surgidas após a construção e divulgação da noção de “colonialismo interno” por Pablo González Casanova fazem crer que o indigenismo “clássico”, até então executado, ao invés de erradicar o colonialismo interno, o fortalece, pondo-se claramente a serviço das forças dominantes (estado mestiço, poderes multinacionais e organismos internacionais). A ruptura teórica e a crítica ao programa indigenista conformam um discurso acadêmico inovador que produzirá duas vertentes programáticas importantes: a classista e a etnicista. A primeira, influenciada pelo marxismo e pela teoria da dependência, não se oporá de todo ao indigenismo, visto que a proletarização implica numa transformação dos grupos étnicos em classe social (o proletariado). Os antropólogos críticos pertencentes à vertente étnica terão grande influência no futuro “indigenismo participativo” e ocuparão os principais postos nas instituições indigenistas.¹²²

O surgimento de organizações e do movimento indígena será outro elemento favorecedor das rupturas e transições vivenciadas neste período. A realização do *Primeiro Congresso Regional Indígena de Chiapas* em 1974, sob os auspícios do Bispo de San Cristóbal, e, posteriormente, do *Primeiro Congresso Nacional de Povos Indígenas*, promovido pelo governo federal em

¹²² “La vertiente ‘clasista’: según esta tendencia teórica, fuertemente influenciada por el marxismo y la teoría de la dependencia, el colonialismo interno es la forma de expresión del capitalismo en sus sociedades dependientes y periféricas y sólo desaparecerá con el vencimiento de todo sistema antagónico, necesario según el materialismo histórico. (...) Una antropología marxista que reconoce la importancia histórica y la madurez del capitalismo, en vez de acentuar diferencias étnicas y fomentar identidades divergentes, tiene que ayudar a la necesaria destribalización y proletarización de la población campesina. (...) El rasgo principal de esta vertiente etnicista que lo separa del marxismo es la distinción que efectúa entre las nociones de conciencia de clase y de conciencia étnica (...). La conciencia de clase, por lo tanto, forma parte del sistema capitalista occidental, mientras que la conciencia étnica propia de cada grupo trasciende dicho sistema y reivindica proyectos alternativos, al margen del capitalismo occidental” (Dietz, 1995, 55 e 56)

Michoacán no ano de 1975 sinalizam o agudizamento da crise do indigenismo. Neste último evento, a despeito do governo, por meio de organizações governamentais e semigovernamentais (INI, SEP, SRA e CNC), ter escolhido os participantes, não conseguiu impor-se de todo aos delegados indígenas. Assim sendo, o evento teve dois documentos finais: um oficial, redigido sob os auspícios do governo, e um outro alternativo.

Aparece, destarte, o *Consejo Nacional de Povos Indígenas (CNPI)*, baseado nos Conselhos Supremos de duvidosa representatividade, e que consegue aos poucos adquirir relativa autonomia a ponto de promover reivindicações próximas às dos movimentos independentes. Em 1976, durante o *Primer Encuentro Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (Vican/Son.)*, surge a *Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC)*.¹²³ Na pauta de reivindicações desta organização estava a maior participação dos professores bilingües na elaboración de programas educativos da SEP e a defensa da educación indígena bilingüe-bicultural.

“Con el antecedente de una organización de maestros nahua creada ya en 1973, desde 1976 maestros bilingües de diferentes regines y estados del país realizan encuentros nacionales en lo cuales discuten posibilidades para mejorar el sistema de educación indígena. Estos encuentros, estrechamente ligados a las autoridades educativas de la SEP, desembocan en la creación de na *Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)*, cuyo objetivo autodeclarado consiste en ‘colaborar con las instituciones que realizan acciones de desarrollo en las comunidades indígenas y fortalecer con su participación la unidad nacional’” (Dietz, 1999, 286).

Surgem, ainda, organizações regionais como a *Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ)* e nacionais como a *Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA)* e, posteriormente, a *Frente Independente dos Povos Indígenas (FIPI)*.

De acordo com Dietz (Cf. 1995, 63-65), embora as organizações semi-oficiais e independentes com o tempo passem a ter uma pauta semelhante, pode se dizer que as organizações independentes centram suas demandas

¹²³ “Entonces en esta etapa de ya de los años setenta obviamente hay un proceso nacional, con el ANPIBAC, Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas AC. Y en los años setenta y que viene organizaciones de diversos índoles en donde se inicia la protesta por recuperar, por participar en la vida política, en la vida académica y en la educación” (Entrevista com Nestor Dimas, em 10 de junho de 2004).

primordialmente nas questões relativas à propriedade das terras e na defesa dos recursos naturais da comunidade. Os grupos semi-oficiais, liderados por promotores culturais e professores indígenas, abraçariam posições mais etnicistas ou indianistas, que classistas. Estas organizações pedem o reconhecimento da pluralidade cultural do país, bem como solicitam a reformulação da política indigenista de forma que esta seja protagonizada pelos próprios grupos étnicos.

Isto fica mais claro a partir de 1976 quando o “problema indígena” passa a ser percebido como “falta de autonomia cultural” e sua solução é vislumbrada por meio da retomada, por parte dos grupos étnicos, de seus recursos culturais e da emancipação cultural indígena. O estado teria, neste contexto, o papel de promover políticas culturais que fortalecessem a reafirmação étnica dos povos indígenas, bem como o respeito à diversidade étnica e cultural por parte da sociedade envolvente. Após o Estado Mexicano iniciar o processo de reconhecimento do caráter pluriétnico do país, o que ocorreu durante a presidência de José López Portillo (1976-1982), o indigenismo deixa de preocupar-se apenas com a aculturação planejada das comunidades e povos indígenas, aculturação esta realizada por instituições e pessoas externas (mestizas). A preocupação, a partir de então passa a ser a criação de políticas, programas e ações que dotem as comunidades e povos indígenas dos serviços mínimos necessários para a satisfação de suas necessidades básicas, bem como a inclusão dos mesmos aos benefícios do desenvolvimento:

“La proclamación oficial del *indigenismo de participación* (...) intenta encontrar un compromiso entre el integracionismo tradicional, cuyos agentes mestizos realizaban una política tan sólo para los indígenas, y la exigencia de las organizaciones indígenas y campesinas y de los ‘intelectuales indianizados’ de hacer una política por los indígenas: la noción de participación opta por una política con los afectados, sin renunciar a la soberanía tradicional del INI. (...) El nuevo concepto [participación] de hecho se reduce a una participación de los indígenas no en el Indigenismo, sino en la producción y en el proyecto modernizador del gobierno” (DIETZ, 1995, 74 e 75).

Com o advento do *indigenismo de participação*, principalmente a partir dos anos oitenta do século passado, duas palavras roubam a cena e tornam-se

centrais: etnodesenvolvimento e seu princípio norteador, a autogestão.¹²⁴ Antropólogos críticos com boas relações com organizações indígenas, como Salomón Nahmad Sitton e Bonfil Batalla, tornam-se dirigentes de instituições públicas, o primeiro como Diretor Geral de Educação Indígena da SEP e o segundo como Diretor do então *Centro de Investigaciones Superiores del INAH (CIS-INAH)*, atualmente denominado *Centro de Investigaciones e Estudios Superiores em Antropología Social (CIESAS)*¹²⁵. Com isso estão dadas as condições para uma aliança entre os professores indígenas vinculados à Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) e a SEP, o que possibilitará o abandono, pelo menos no discurso, da castellanização direta ou indireta pela educação bilíngüe-bicultural como método oficial das escolas primárias da SEP e a consolidação de uma nova “elite indígena”, esta última constituída por meio de programas de capacitação, cujo exemplo mais exitoso talvez tenha sido o “Programa de Formación Profesional em Etnolingüística” promovido em parceria pelo INI, DGEI, SEP e CIS-INAH. A “elite indígena” formada neste programa em especial é recrutada para trabalhar em organismos estatais, principalmente na SEP. Estes profissionais participarão do planejamento e avaliação das ações de etnodesenvolvimento, bem como dos programas de formação de professores indígenas, consolidando, assim, a nova política indigenista.

Convém salientar que as instituições oficiais que tratam da questão indígena, em especial a educação, passam por mudanças significativas nesse período, tanto em seus discursos, principalmente, quanto em sua prática. Diante do reconhecimento do fracasso nos métodos incorporacionistas aplicados à educação, o discurso oficial passa a salientar que, além de castelhanizar o indígena, é necessário impulsionar o bilingüismo e o respeito à

¹²⁴ “El grupo étnico en cuestión fija el destino del desarrollo propio, los elementos culturales a conservar y a fomentar, y elige las medidas e instrumentos para alcanzarlo, incluyendo la posibilidad de recurrir a la asesoría por instituciones indigenistas. Esto sólo es factible por medio de un auténtico autogobierno, en cuya gestión interna y cuyas decisiones no interviene institución externa alguna” (Dietz, 1995, 77). Sobre “Etnodesenvolvimento” ver *Declaración de San José sobre el Etnocidio y el Etnodesarrollo* (BATALLA et al, 1982, 23- 27).

¹²⁵ Em setembro de 1978 é instituída a *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)* no âmbito da *Subsecretaría de Educación Básica* da SEP. “En 1971, como resultado de la reestructuración de la SEP, desaparece la Dirección General de Asuntos Indígenas y se crea la Dirección General de Educación Extraescolar em el medio Indígena, la cual desaparece en 1976 para crearse dentro de la SEP, la Coordinación de Servicios Educativos para Zonas marginadas y Grupos Deprimidos, y finalmente en 1978, desaparece dicha coordinación para crearse la actual Dirección General de Educación Indígena” (Rocha e outros, 1991, 42)

pluralidade cultural do país, o que vai impulsionar os estudos das línguas indígenas e a formação de professores e de outros especialistas, sobretudo etnolinguístas, para possibilitar a confecção de materiais didáticos e a implementação de ações educacionais afinadas com as novas recomendações das diretrizes internacionais (Vargas, 1994, 125).

No âmbito destas preocupações, o *Centro de Investigación e Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)*, de Oaxaca, funda a *Licenciatura en Ciencias Sociales* em 1977. Este curso posteriormente é absorvido pelo CIESAS da Cidade do México, que, em 1979, cria a “*licenciatura escolarizada en Educacion Indígena [etnolingüística]*” no *Centro Regional de Educación Fundamental para a América Latina (CREFAL)* localizado na cidade de Patzcuaro/Mich. Este curso, realizado numa parceria entre a SEP, o INI e o Ciesas, formou duas turmas (*dos generaciones*) de *licenciados en etnolingüística*. Este curso, que tinha por finalidade formar quadros profissionais que possibilitassem o desenvolvimento educacional dos povos indígenas, foi oferecido a professores bilíngües e estudantes com o ensino médio completo (*secundária superior*) e falantes de línguas indígenas (Cf. Soto Bravo, 1982). Setenta candidatos, pertencentes a sete povos indígenas (Nahuatl, Maya, Purépecha, Totonaco, Otomi, Zapoteco e Mixteco), foram selecionados para fazer parte da primeira turma deste curso e após três anos formaram-se cinquenta e três *licenciados en etnolingüística*.¹²⁶

A *Universidad Pedagógica Nacional (UPN)* criou, em 1982, a licenciatura escolarizada em educación indígena. Este curso firma-se como uma nova possibilidade na formação de professores indígenas “em serviço”, além de preparar quadros para o planejamento, pesquisa e elaboração de recursos didáticos.¹²⁷

¹²⁶ “Quiero expresarles la satisfacción que tengo por el esfuerzo profesional que ustedes han cumplido, que fortalece nuestra identidad, al volver sobre las esencias y las raíces nacionales. México se escribirá, de aquí en adelante, en gran parte con las voces indígenas que ustedes representan, significan y alientan (Palabras pronunciadas por el C. Presidente de la Republica, Lic. José López Portillo, a los integrantes de la primera generación de egresados de Etnolingüística, en el acto de salutación llevado a cabo en Los Pinos el 21 de mayo de 1982)” (Soto Bravo, 1982, III).

¹²⁷ No ano de 2000 as Licenciaturas em *Educación Preescolar* e a *Licenciatura en Educación Primária* (LEP e LEPMI) dirigidas a docentes que prestam serviço no meio indígena eram oferecida em 35 Unidades da UPN, com 74 Subsedes em 23 Estados da República Mexicana (Cf. HERNANDEZ, 2000, 28). Ver, também, o seguinte documento: Universidad Pedagógica Nacional. Curso Propedéutico (Guía de Trabajo): licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena. México: UPN, 2000, pp- 28 a 30.

Em 1990 deu início ao desenho curricular das licenciaturas em *Educación Preescolar y em Educación Primária* para docentes que prestam serviço no meio indígena (LEP y LEPMI' 90). A equipe de desenho se constituiu de acadêmicos da UPN e da DGEI/SEP.

Atualmente as Licenciaturas em *Educación Preescolar para el Médio Indígena* e a *Licenciatura en Educación Primária* (LEP e LEPMI) *para el Médio Indígena* oferecidas pela UPN são ministradas em oito semestres letivos, além de um curso propedéutico. Estes cursos estão divididos em duas grandes áreas: básica, realizada até o quinto semestre, e terminal, levada a cabo nos três últimos semestres.

A área básica constitui-se, portanto, num espaço curricular que propicia a reflexão e a análise da experiência dos professores, tendo por base as situações concretas que encontram nas escolas, com os alunos e os meios sociocultural, político e econômico nas quais se encontram. A análise destas situações concretas se desenvolve numa perspectiva multidisciplinar por meio de quatro linhas de formação: psicopedagógica, sócio-histórica, antropológico-linguística e metodológica.

Na área terminal a reflexão se volta aos processos de apropriação e transmissão dos conteúdos escolares, distribuídos nos seguintes campos de conhecimento escolar: a natureza, o social, a língua e a matemática.

No final do sétimo semestre tem início o processo de titulação com a elaboração e registro de um projeto, ante a Comissão de Titulação da Unidade. Nesse momento, o aluno-professor escolhe a opção em que deseja titular-se: proposta pedagógica, tesina ou tese.

De acordo com a maioria dos informantes, os cursos ministrados pela UPN estão mais próximos das necessidades do docente indígena. Entretanto, segundo estes mesmos informantes, nestes cursos podem ser encontrados alguns problemas, dificuldades e deficiências, tais como, o não aprofundamento em questões chave na formação docente, bem como o oferecimento de poucas ferramentas ao professor de como trabalhar pedagogicamente as línguas indígenas. Estas deficiências ocorreriam porque o curso parte do pressuposto que o principal móvel na formação do aluno/docente é o questionamento e a indagação... e, no mais das vezes, o

professor não tem tempo de fazê-lo, visto que está trabalhando o tempo todo do curso¹²⁸.

O grande impacto produzido pelos cursos da UPN foi seguramente a mudança da atitude do professor indígena em relação a sua cultura, a sua língua, valorizando-as mais. Antes, língua e cultura indígena eram percebidas como atraso e ausência de progresso. Com as licenciaturas da UPN este quadro mudou.

A despeito de não terem sido os primeiros cursos de formação de professores (e promotores) indígenas bilíngües para trabalhar nas áreas indígenas do país, estas foram as primeiras iniciativas em formação profissional de professores e outros profissionais indígenas (etnolinguistas), partindo do princípio de que as culturas e línguas indígenas devem ser consideradas no processo de escolarização, não apenas como instrumentos de assimilação ou de ascensão à língua e à cultura oficial do país, mas também com o intuito de formar indivíduos bilíngües, que, ao mesmo tempo em que dominam, através da escrita, os conteúdos da cultura nacional, também dominam e valorizam a suas próprias culturas e línguas.

A nova redação do artigo 4º da *Constituição dos Estados Unidos do México*, a exemplo do que ocorreu em outros países latino-americanos, pôs por terra a concepção das diferenças culturais indígenas enquanto transitórias, que em um processo contínuo de integração desapareceriam para dar lugar a uma cultura nacional homogênea, e a substituiu pelo reconhecimento da existência no México de um pluralismo cultural e lingüístico.¹²⁹

O artigo 3º da Constituição Mexicana também ganhou nova redação passando a reconhecer como legítimas as tradições culturais das diversas regiões do país. O artigo 27 da Constituição também foi modificado e regulamentado através da *Lei Agrária*, a qual prevê a garantia da integridade

¹²⁸ Entrevista com Maria de la Luz.Valentinez Bernabé, em 10/06/04.

¹²⁹“En diciembre de ese año la Cámara de Senadores aprobó por unanimidad la reforma al artículo 4º constitucional, y con ello entró en vigor el 28 de enero de 1992 [Diario Oficial de la Federación, 28 de enero de 1992] (BAZÁN, 1999, 162). A nova redação do artigo acima citado ficou da seguinte forma: “La Nación mexicana tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos e formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. Los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.”

das terras dos grupos indígenas.¹³⁰ A *Lei Geral de Educação*, por sua vez, prevê a “proteção e promoção das línguas indígenas” (Cf. Leitão, 2001).

Se nas primeiras décadas do século XX, a nação mexicana pós-revolucionária se empenhava em construir uma ideologia hegemônica e para isso se empenhava em aculturar e assimilar a todos como cidadãos mexicanos indistintamente, nas últimas décadas, já consolidado o projeto nacional, a exemplo de outras nações latino-americanas, empenha-se, pelo menos no plano do discurso oficial, em promover a diversidade cultural como componente importante da concepção de nação, o que está refletido nos princípios jurídico-legais do país, assunto que deverá ser abordado em uma fase posterior de reflexão sobre o assunto em pauta.

Com o acima descrito, penso que a intensificação das interações entre sociedades indígenas e não indígenas, tanto no âmbito nacional quanto no internacional, acirrou o processo de construção e intermediação de conflitos, o que provocou a necessidade de criação de novos atores para atuar nestas instâncias e situações.¹³¹

3.3. O Movimento e as Organizações Indígenas

O documento *Perfil de los Pueblos Indígenas de México*, elaborado pela *Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL)*, aponta a existência de pelo menos 60 organizações indígenas no país. A maior parte destas organizações constituiu-se em torno da luta pelo direito à terra e no âmbito de organizações

¹³⁰ “En este contexto de reforma constitucional algunos estados se adelantaron a la reforma de la Constitución general. Así, en diciembre de 1988 y octubre de 1990, el estado de Chiapas modificó su Constitución para otorgar protección a 'la cultura, lenguas y dialectos (...) de las diferentes etnias.' Creó, además, un Consejo Indígena Estatal, como órgano de comunicación política que fue cuestionado por movimiento indígena como una representación espuria y oficialista. Oaxaca modificó su Constitución en octubre de 1990, Hidalgo en 1991, Durango, San Luis Potosí, Nayarit y Sonora en 1992 y Chihuahua en 1993, continuando este proceso en los años siguientes. Todas estas constituciones estatales tienen como marco de referencia al artículo 4º constitucional, hoy vigente.”BAZÁN, M. C. *Reforma del Estado*. Ob. cit., p. 163.

¹³¹ Leitão (2000), ao analisar a situação dos Karajá (Brasil), aponta, além da criação de organizações indígenas, a participação no processo eleitoral e o surgimento das primeiras lideranças encarregadas de intermediar o contato com os não-índios, como é o caso do 'cacique de branco', por exemplo. No que se refere a este assunto, Wolf (2001, 124-38) menciona a noção de *brokers* como de fundamental importância para a compreensão das relações estabelecidas entre grupos locais específicos e sociedades nacionais, por meio de agentes que atuam como mediadores culturais que poderão passar despercebidos, caso cada tipo de grupos ou sociedade sejam analisados de forma isolada. Em *O Índio e o Mundo dos Brancos*, através do conceito de fricção interétnica, Cardoso de Oliveira (1994) também chamava a atenção para a importância de considerar a relação, quase sempre conflituosa e assimétrica, estabelecida entre índios e brancos para uma adequada compreensão, não só da situação das sociedades indígenas, as também da sociedade brasileira na sua diversidade étnica e cultural.

camponesas mais abrangentes. De acordo com Bazán, na década de oitenta, ao lado da luta indígena pela recuperação de seus territórios e pela conquista do poder político aparece como um novo e importante fenômeno social, caracterizado pela proliferação de “organizações rurais que como produtores buscavam libertar-se do intermediarismo e ganhar autonomia frente ao Estado”, o que provoca o aparecimento de diversas organizações autônomas.¹³²

Estas organizações constroem um discurso peculiar, a meio caminho entre as concepções nativas e o discurso genérico de indianidade produzido pelo Estado (expresso em leis, documentos e políticas oficiais) e respectivas sociedades majoritárias, possibilitando uma comunicabilidade interétnica.¹³³

“Desde 1975 se presencia el surgimiento de organizaciones indígenas, fenómeno nuevo en el escenario político y social de México. Antes existían únicamente organizaciones de campesinos, donde lo indígena no estaba presente. En un comienzo sus demandas se orientaban a dotación de tierras y defensa de sus valores culturales. Con los años el contenido de sus demandas se amplió, como consecuencia de las políticas económicas (...) del retiro de las instituciones gubernamentales que cumplían un papel de apoyo a los agricultores; de la liberalización de los precios del mercado y del retiro de los subsidios” (Sedesol [movimientos políticos], 2000, 1).

Os últimos vinte anos do século XX assistiram a consolidação de um movimento indígena a um só tempo efervescente e heterogeneo. Efervescente porque, além de militar nos níveis local, regional e nacional, este movimento trouxe para a discussão pública e, conseqüentemente, para a agenda política, questões até então deixados em segundo plano e que ganharam maior

¹³² “Dentre este total de organizações pelo menos quatro são mencionadas como sendo organizações específicas de professores” (BAZÁN, 1999, 101). Ver Também: SEDESOL. Perfil de los Pueblos Indígenas (Movimientos políticos). México: Sedesol., 2000 (disponível no site/sítio http://www.sedesol.gob.mx/perfiles/nacional/09_movimientos.html, consultado em 2 de novembro de 2000).

¹³³ “Na complexificação do campo político indígena temos, portanto, uma luta simbólica entre organizações para imporem a definição de mundo social mais próximo de seus interesses específicos. Para garantir poder simbólico as organizações indígenas lutam para elaborar e impor uma representação do mundo social capaz de obter a adesão do maior número possíveis de aliados políticos no interior de seus grupos étnicos e, por outro lado, conquistar postos (de poder ou não) capazes de assegurar um poder sobre suas comunidades. O ato de todo o campo político tender a organizar-se em torno da oposição entre dois pólos (Bourdieu, 2000, 179) não deve fazer esquecer que as propriedades recorrentes das doutrinas ou dos grupos em oposição são invariantes que só se realizam na relação com um campo determinado e por meio dessa relação. Assim o campo político interétnico das políticas públicas passa a ser um fator preponderante na intensificação de oposições no interior do campo político indígena” (Souza, 2000, 67 e 68).

atenção a partir da eclosão dos conflitos de Chiapas protagonizados pelo *Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*. É heterogêneo, visto que está conformado por diversas expressões, etnias, localidades e grupos de interesse.¹³⁴

Tanto o “movimento indígena”, que se constituiu a partir dos anos 70, quanto as organizações não-governamentais indígenas, fortalecidas após meados da década de 80 do século passado, podem ser pensados e analisados, com o uso da noção de “movimentos sociais”, conforme discutido por Dietz, isto é, como atores coletivos que possuem, ademais de certa permanência no tempo e no espaço, uma capacidade de mobilização que se fundamenta na elaboração de identidades específicas e em formas flexíveis de organização que terão como finalidade influenciar no desenvolvimento da sociedade e suas instituições.¹³⁵

Os movimentos sociais desenvolvem uma estratégia dupla. Por um lado, procuram interlocução com o Estado e, por outro, com setores da sociedade e da opinião pública.

Os novos movimentos sociais têm como características inovadoras a autonomia em relação aos partidos políticos, a aglutinação de interesses em torno de temas emergentes, dentre os quais as lutas étnicas por reconhecimento, e o surgimento de novos atores políticos. Estes movimentos, mesmo estando dispersos, são aglutinados por um sistema complexo de redes que atuam como circuitos mediante os quais fluem mensagens e intercâmbios sociais (Gonzalez Caqueo, 2000, 27 e 28).

¹³⁴ “La lucha indígena contemporánea emerge en la década de los años 70 con la creación de Nechikolistli tlen Nauatlajtouaj Maseualtlamachtianej (Organización de Profesionistas Indígenas Nauas), A.C. (OPINAC) en 1973; el Congreso Indígena de Chiapas en 1974; el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975; la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC) en 1977; y el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México en 1978. De manera particular, sobre el tema de educación, cabe destacar la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, organizado por la ANPIBAC en Oaxtepec, Morelos en 1979 (...)” (Hernández, 2003, 4).

¹³⁵ Para Dietz (1999b, 2 e 3), os “novos movimientos sociales” caracterizam-se por ter: “ una estructura organizativa flexible, expresada mediante redes com escasa jerarquía y un rechazo abierto a liderazgos explícitos; la insistencia en la autonomía del movimiento frente a otros actores políticos, sobre todo frene al Estado y a los partidos políticos; la carencia de una ideología de transformación de la sociedad em su totalidad, como lo fuera el proyecto marxista; la consecuente limitación a temáticas específica que no abarcan un proyecto 'societal' global, sino que sólo se articula como un movimiento monotemático; una composición social heterogénea, 'multiclasista', con un fuerte componente de procedente de las clases medias, lo cual para algunos analistas plantea el problema de cómo identificar el 'sujeto histórico'; y, probablemente como consecuencia de dicha composición plural, una constante tematización de la identidad y la subjetividad” .

Assim, a revitalização étnica que surge a partir dos anos 70 do século XX, expressa o fato de que os grupos étnicos desde sua situação periférica têm construído identidades coletivas e desenvolvido processos de auto-identificação que os têm transformado em atores sociais, protagonistas de suas próprias histórias.

Na rede de relações que emerge entre os atores não-governamentais, governamentais e os destinatários de suas ações, as ONGs se tornam intermediários estratégicos entre os interesses dos destinatários (sua clientela) e os condicionantes governamentais. Estas organizações, ao articularem interesses e fazerem a provisão de serviços, tornam-se espaços interculturais, de encontro e de contato entre detentores dos cânones culturais e identidades étnicas heterogêneas.

Para a construção dos processos acima mencionados foram de fundamental importância agentes escolarizados que exerceram, por um lado, o papel de *brokers*, e de outro, o de novos líderes indígenas. A compreensão da forma como funcionam as instituições nacionais passa pelo estudo das relações que se estabelecem entre atores e grupos de distintos níveis da comunidade e da nação. O conceito de *broker* refere-se a um indivíduo, grupo ou instituição situado de maneira tal que tem o controle sobre recursos estratégicos ou facilita o acesso aos mesmos e cuja função é alcançar o reajuste e integração das redes de relações sociais que operam em distintos níveis (Wolf, 2001, 128-138). O *broker* é um ator cuja ação é por definição liminar, ou seja, desenvolve-se no interstício ou fronteira comum em que o Estado e a comunidade interagem, podendo mobilizar relações verticais (com o Estado) e horizontais (com a comunidade e outras organizações de cunho étnico ou não) (Cf. De La Pena, 1986).

Dentre os agentes escolarizados, os professores e promotores bilíngües desempenhariam o papel de agentes de mudança de seu próprio grupo com a intenção de integrá-lo à sociedade e à cultura dominantes. Analisando esta situação, Vargas trabalha com os conceitos de *elite intelectual* e *intelligentsia nativa*, em que o primeiro constituído, principalmente, por professores e promotores bilíngües, teria passado pela ação ressocializadora e educativa estatal, o que os levariam a ser portadores de uma consciência alienada e

transmissora da ideologia estatal e o segundo possuiria uma conduta crítica notavelmente maior que os primeiros, pois não estaria adscrito apenas ao aparato do Estado (Vargas, 1994, 14).

Os *brokers* _ pessoas (especialmente a *intelligentsia* indígena) e instituições_ passam a ter neste contexto importância central na luta pelo reconhecimento, haja vista que pressionam para a realização de reformas legislativas, criação de instituições, bem como para a implementação de programas e ações voltados para as populações indígenas.

Dentre as organizações indígenas mexicanas mais importantes estão o *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas* (CNPI), *La Asociación Nacional de Profesores Bilingües* (A. C), *Movimiento Nacional Indígena de la Confederación Nacional Campesina* (MNI-CNC), *Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas* (ACRAMPII), *Confederación Nacional de Pueblos Indígenas* (CONAIN), *Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas* (OPINAC), *Frente Revolucionario Indígena de San Felipe del Progreso* (FRISFP), *Consejo Supremo de la Raza Tarahumara* (CSRT), *Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas* (UNORCA), *Frente Independiente de Pueblos Indígenas* (FIPI) e o *Consejo Nacional Indígena* (CNI).¹³⁶

¹³⁶ “En México, varias agencias de carácter internacional han estado interactuando con los pueblos indígenas y sus organizaciones, promoviendo el diálogo en el contexto latinoamericano o en el mundial. El Instituto Indigenista Interamericano (III) ha reunido y convocado durante casi 60 años a líderes intelectuales y profesionales indígenas para intercambiar experiencias y fijar posiciones. (...) Promovido por el BID, se creó, en 1992, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, cuya sede actual es La Paz, Bolivia. Algunas de las fundaciones nacionales y ONG's que apoyan a pueblos indígenas en Chiapas y Oaxaca son: CONVERGENCIA, Fundación Mexicana de Desarrollo Rural, ANADEGES, Fundación Miguel Alemán, CEMEFI, CAMPO, Fundación VAMOS, Fundación DEMOS, COMPARTAMOS. Todas estas ONG's han fijado posiciones sobre los temas: derechos humanos, manejo del ambiente, desarrollo productivo, salud, educación, etcétera. Las actividades que llevan a cabo son altamente significativas porque se localizan en espacios donde las instancias gubernamentales no tienen cobertura. Su acción, además de ser relevante en el mejoramiento del bienestar social de las comunidades, tiene una función de vigilancia y atención a los derechos humanos de los pueblos indígenas y a una participación política más amplia y que incluya a estas poblaciones” (Informação disponível no site/sítio http://cdi.gob.mx/ini/perfiles/nacional/09_movimientos.html, em 23 de fevereiro de 2007). A *Red de Información Indígena* disponibiliza um catálogo de organizações indígenas mexicanas e, também, de toda América Latina. Este catálogo pode ser encontrado no site/sítio <http://www.laneta.apc.org/rci/> (informação disponível em 23 de novembro de 2007).

Considerações Finais

A política da *Nueva España* procurou, por um lado, criar uma massa indiferenciada de “índios” subordinados e explorados e, por outro, fortalecer e manter as barreiras étnicas. Este processo de segregação acabou auxiliando a manutenção de elementos culturais, especialmente da língua indígena, bem como excluindo as comunidades e povos indígenas do núcleo da economia capitalista, o que fortaleceu a inferioridade estrutural destas no interior da sociedade *novohispana*.

Após a independência, os indígenas passaram a gozar das liberdades e direitos dos demais setores da sociedade. Entretanto, leis e normas especiais os mantiveram em situação de inferioridade em relação à população não-indígena. A expansão da fronteira agropecuária e o desenvolvimento das relações capitalistas no campo despojaram diversos povos indígenas de seus territórios.

Durante o período de ouro do indigenismo integracionista (1917-1970), as ações educacionais tornaram-se instrumentos primordiais para a formação da nação mexicana. A educação fomentaria o progresso, o desenvolvimento econômico e uma nova concepção de nação e de homem.

O conhecimento acerca das características culturais, econômicas e políticas das populações regionais, fornecidos pela antropologia, especialmente pela “escola mexicana de antropologia”, asseguraria as condições para o “bom governo”, visto que auxiliaria o Estado a forjar uma nação homogênea.

Configura-se uma importante mudança ideológica na concepção do México acerca dele mesmo: o *mestizo* torna-se o ícone e a síntese perfeita e acabada do país. O projeto de *mestizaje* (“mexicanização”) promove medidas destinadas a integrar, ao estado-nação, os indígenas. Para tanto, o Estado construiu instituições e ideologias: a SEP e o indigenismo.

No período de 1917-1940 os governos pós-revolucionários iniciaram a reforma agrária e promoveram a ação educativa como formas de alcançar a unificação e o desenvolvimento nacional. A escola seria a instituição que, por meio da transformação social, promoveria o desenvolvimento e a unificação. A missão da SEP seria educar o povo com vistas a integrá-lo ao novo projeto de nação. A escola e o professor desempenharam importantes papéis como

agentes de homogeneização cultural e de construção de uma ideologia nacionalista baseada na mestiçagem.

O indígena foi visto, neste período, por um lado, como obstáculo ao progresso e, por outro, como detentor da herança pré-hispânica. O *mestizo*, por sua vez, foi percebido pelo nacionalismo pós-revolucionário como portador por excelência da *mexicanidad*.

A política indigenista, especialmente durante o mandato de Lázaro Cárdenas (1934-40), procurou, por meio da realização de congressos regionais e criação dos “conselhos supremos”, mobilizar os povos indígenas. O indigenismo foi produzido com a finalidade de mobilizar aquelas massas rurais que não tinham sido ainda corporativizadas pela *Confederação Nacional Camponesa (CNC)* do Partido-Estado (PRI).

O INI, criado em 1948, teve por finalidade, canalizar e coordenar as ações dos órgãos e entidades do governo federal realizadas em regiões indígenas. O trabalho indigenista consistiria em identificar e classificar os “elementos culturais” de origem pré-hispânica como relevantes ou não para o projeto de construção nacional. Os elementos “negativos” deveriam ser substituídos por outros advindos da sociedade não-indígena (*mestiza*) e os “positivos” seriam valorizados como parte do patrimônio nacional. Todas estas mudanças foram promovidas pela articulação de ações educativas com a criação de infra-estrutura local de transportes e energia elétrica.

A realização do *Primeiro Congresso Regional Indígena de Chiapas* (1974) e, posteriormente, do *Primeiro Congresso Nacional de Povos Indígenas* (1975) sinalizam o aprofundamento da crise do indigenismo.

As organizações “semi-oficiais” (CNPI e ANPIBAC), lideradas, no mais das vezes, por promotores culturais e professores indígenas, enfatizavam de início reivindicações mais etnicistas ou indianistas, o que significava demandar a reformulação da política indigenista de forma que esta fosse protagonizada pelos próprios grupos étnicos. As organizações “independentes” (UCEZ, CNPA e FIPI) centraram suas demandas primordialmente nas questões relativas à propriedade das terras e na defesa dos recursos naturais da comunidade.

A partir de meados dos anos 1980, antropólogos críticos com boas relações com organizações indígenas, tornam-se dirigentes de instituições

públicas, o que possibilitou a institucionalização da educação bilíngüe-bicultural como método oficial das escolas primárias da SEP e a consolidação de uma nova “elite indígena”, constituída por meio de programas de formação acadêmica. Os profissionais egressos destes cursos de formação passaram a trabalhar em instituições públicas indigenistas e, nestas, participaram do planejamento e avaliação das ações de etnodesenvolvimento, bem como dos programas de formação de professores indígenas, consolidando, assim, a uma nova política indigenista.

Nas últimas décadas do século XX e nos primórdios do XXI, o Estado mexicano passou a empenhar-se, pelo menos no plano do discursivo, em promover a diversidade cultural como componente importante da concepção de nação, o que está refletido nos princípios constitucionais, legais e normativos do país. Como reflexo destas mudanças, o presidente Vicent Fox, extinguiu, em 2002, o INI, criando, em seu lugar, a *Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)*.

Capítulo IV

Reformas do Estado e Políticas Indigenistas

“Uma das questões centrais na reforma do Estado é o que fazer para aparelhar o Estado de modo a que assuma bons compromissos e, ao mesmo tempo, para impedi-lo de assumir maus compromissos” (Przeworeski, 1999, 51).

Generalidades

Este capítulo tratará das mudanças efetuadas no âmbito das “reformas do Estado” implementadas nos dois países (inclusive com suas peculiaridades) que levaram às reformas constitucionais, legais e institucionais, e que alteraram, profundamente, o papel do Estado nas duas sociedades, em especial em seu relacionamento com os povos e organizações indígenas.

Um dos aspectos da reforma do Estado que teve grandes impactos na política indigenista, além das mudanças constitucionais que reconheceram a pluralidade cultural e lingüística, foi a descentralização que trouxe à arena indigenista novos atores: as unidades subnacionais (Estados e municípios) e o terceiro setor, especialmente organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas.

Neste novo contexto, algumas unidades subnacionais, atendendo às demandas do movimento indígena, criaram e/ou aperfeiçoaram instituições especificamente voltadas para coordenar e executar ações voltadas aos povos indígenas.

Serão analisados, portanto, não só reconhecimento da diversidade étnica a partir “de fora”, como no caso do indigenismo, mas também das políticas indianistas formuladas pelo movimento indígena. Neste caso, serão sublinhadas as inúmeras articulações existentes entre o Estado, ou seja, o indigenismo, e as lutas pelo reconhecimento promovidas pelos movimentos indígenas nos dois países.

4.1. As Mudanças no Papel do Estado

A noção acerca do que é o Estado, e de seu papel na sociedade, tem sofrido relevantes alterações ao longo do tempo. A provisão de bens públicos básicos é um relativo consenso entre diversas tradições do pensamento

político. Entretanto, fora dessas funções mínimas, pode-se vislumbrar pouco acordo em relação ao papel apropriado a ser desempenhado pelo Estado, especialmente, no que se refere à promoção do desenvolvimento.

Se os mercantilistas do século XVII viam um papel importante para o Estado na promoção do comércio, foi com a obra seminal de Adam Smith, “A Riqueza das Nações”, publicada em fins desse mesmo século, que se reconheceu o mercado, e não o Estado, como o melhor instrumento para fomentar o crescimento econômico e o bem-estar social (Cf. Banco Mundial, 1997, 20-21). O Estado sob esse ponto de vista, deveria limitar-se a certas funções básicas, consideradas fundamentais para o florescimento do mercado, tais como proporcionar bens públicos como a defesa nacional, garantir a segurança da pessoa e da propriedade, educar os cidadãos e impor o cumprimento dos contratos.

Na Europa, até o século XIX, o papel do Estado era bastante limitado em ações de redistribuição da renda, sendo que esta era promovida, principalmente, por meio da caridade privada e de inúmeras atividades voluntárias.¹³⁷ Os Estados permaneceram pequenos, pelos moldes atuais, até as primeiras décadas do século XX. Diversos acontecimentos ocorridos após a *Primeira Guerra Mundial* marcaram a grande mudança. Provavelmente o primeiro tenha sido a *Revolução Russa* de 1917, que aboliu a maior parte da propriedade privada, entregando ao Estado, por meio de um poderoso planejamento central, o controle de toda atividade econômica. O segundo talvez tenha sido a *Depressão* dos anos 30. A *Grande Depressão* provocou no mundo não comunista uma devastação econômica de tamanha magnitude que forçou os Estados a experimentar políticas contracíclicas que procuraram restaurar a atividade econômica. O terceiro acontecimento, desencadeado pela Segunda Guerra Mundial, foi o esmorecimento dos impérios coloniais europeus (Cf. Banco Mundial, 1997, 22).

De acordo com Abrucio, o crescimento da intervenção governamental, especialmente após a *Segunda Grande Guerra*, foi estruturado sobre três

¹³⁷ Os sinais iniciais do Estado previdenciário moderno foram verificados na Alemanha, em fins do século XIX, quando o Chanceler Otto Von Bismarck promoveu o primeiro sistema nacional de seguro social (Cf. BANCO MUNDIAL. Relatório do Banco Mundial (1997). Estado num Mundo em Transformação. Washington: World Bank, 1997, 21).

fundamentos: a *keynesiana*, relativo ao aspecto econômico, o *Welfare State*, vinculado ao social, e o *burocrático weberiano*, modelo administrativo que servia de alicerce às ações das outras duas bases.

“Nos países desenvolvidos, ademais, esta engenharia institucional foi construída num contexto de ampliação da democracia no plano nacional. O fato é que, entre 1950 e 1980, era de grande prosperidade do capitalismo, o Estado nacional foi o motor do desenvolvimento e, em alguns casos, da cidadania” (Abrúcio, 2004, 5).

O certo é que no pós-guerra houve um relativo acordo acerca de três temas básicos: a) a necessidade de proporcionar benefícios assistenciais aos que sofressem perda temporária da renda ou de privação similar; b) a conveniência de constituir uma economia mista pública/privada, o que reiteradas vezes significava a nacionalização de indústrias estratégicas, e; c) a relevância de uma política macroeconômica coordenada, visto que o mercado por si só não poderia produzir resultados macroeconômicos estáveis que fossem compatíveis com os objetivos dos indivíduos e da sociedade (Banco Mundial, 1997, 22).

O Estado, destarte, passou a desempenhar novos papéis, ampliando as funções que já desempenhava antes. Em meados do século XX, as instituições públicas promoviam não só a provisão de infra-estrutura e serviços públicos, como também apoiavam pesadamente a oferta de serviços de educação e saúde. O relatório de 1997 do Banco Mundial (“Estado num Mundo em Transformação”) chega mesmo a afirmar que no período compreendido entre as décadas de 1960 até meados da de 1990, os governos dos países industrializados dobraram de tamanho e parte significativa dessa expansão foi provocada por aumentos nas transferências e subsídios.¹³⁸

Vários países da América Latina, Oriente Médio e África também seguiram esse padrão do pós-guerra em que vigorava uma forte crença no desenvolvimento promovido pelo Estado, o qual mobilizaria recursos financeiros e humanos e os encaminharia para o crescimento rápido e a erradicação das injustiças sociais. Para tanto, adotaram políticas públicas que

¹³⁸ Na verdade, pode-se dizer que, no início dos anos 90 a maioria dos governos dos países industrializados gastava mais tempo movimentando dinheiro na economia, na forma de transferências e subsídios, do que proporcionando bens públicos tradicionais. Os gastos em defesa e em manutenção da lei e da ordem caíram para cerca de 10% das despesas do governo geral e mais da metade de toda a receita tributária era transferida a beneficiários individuais (Banco Mundial, 1997, 22 e 23).

buscavam promover a industrialização através da substituição de importações sob o domínio do Estado. Nos anos 60 do século passado, os Estados intervinham em aspectos diversos da economia, seja administrando preços, seja regulamentando os mercados (cambial, financeiro e de trabalho).

Na década de 1970, os custos dessa estratégia começaram a se fazer sentir. Os choques dos preços do petróleo foram o último marco da expansão do Estado. Os custos dessa estratégia de desenvolvimento ficaram expostos quando ocorreu a crise da dívida nos anos 80. Os governos passaram, então, a adotar políticas destinadas a reduzir o alcance da intervenção do Estado na economia. Medidas a favor do “mercado” ganharam força em parte considerável do mundo em desenvolvimento. O pêndulo oscilava agora do modelo de desenvolvimento dominado pelo Estado (anos 60 e 70) para o Estado mínimo dos anos 80.¹³⁹

Para Bresser Pereira, a grande crise econômica dos anos 80, que reduziu as taxas de crescimento dos países centrais e levou os países em desenvolvimento a ter sua renda por habitante estagnada por quinze anos, foi fundamentalmente uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e social, bem como na forma burocrática de administrar o Estado (Cf. Bresser Pereira, 1998, 34)

“A crise do Estado está associada, de um lado, ao caráter cíclico da intervenção estatal, e de outro, ao processo de globalização, que reduziu a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais. (...) Em consequência, seja da captura do Estado por interesses privados, seja da ineficiência de sua administração, seja do desequilíbrio entre as demandas da população e sua capacidade de atendê-las, o Estado foi entrando em crise fiscal – (...). A crise de governança, que no limite se expressava em episódios hiperinflacionários, tornava-se total: o Estado, de agente do desenvolvimento, se tornava em seu obstáculo” (Bresser Pereira, 1998, 36).

¹³⁹ “O modelo centralizador entrou em crise no começo da década de 80. Para tanto, contribuíram fatores como a internacionalização econômica, que reduziu parcela significativa do poder de intervenção estatal no plano nacional, especialmente na área financeira; a crise fiscal dos Governos Centrais, vinculada à perda de dinamismo econômico que marcara os “anos dourados” [dos anos 50 aos 80]; a defesa de reformas inspiradas por uma concepção minimalista de Estado, iniciada com as vitórias de Thatcher e Reagan; o fortalecimento de organizações com *modus operandi* transnacional, como empresas multinacionais, ONGs, instituições multilaterais, blocos regionais e até máfias internacionais; a maior demanda por participação no nível local; e o aumento da integração econômica entre os capitais e os governos subnacionais, processo chamado por alguns autores de “glocalization” (Watts, 1994 [1999]). (Fernando Abrucio, 2004,7).

A crise fiscal, o esgotamento das suas formas de intervenção e a obsolescência da forma burocrática de administrá-lo constituíram-se nas manifestações mais evidentes do imobilismo e crise do Estado.¹⁴⁰ Tornou-se de suma importância reformar o Estado.

“O objetivo da reforma do Estado é construir instituições que dêem poder ao aparelho do Estado para fazer o que deve fazer e o impeçam de fazer o que não devem fazer. (...) Assim, a tarefa de reformar o Estado consiste, por um lado, em equipá-lo com instrumentos para uma intervenção efetiva e, por outro, em criar incentivos para que os funcionários públicos atuem de modo a satisfazer o interesse público” (Przeworski, 1999, 39 e 40).

A finalidade de se reformar o Estado estaria assentada na necessidade de aprimorar sua governança para que possa garantir, concomitantemente, os direitos de cidadania e o desenvolvimento econômico.

4.2. A descentralização

Segundo Abrúcio, podemos classificar o momento atual como uma era de descentralização. Isto pode ser feito, tendo em vista a desconcentração sem precedentes do poder político nacional. Os seus primeiros passos foram dados nos anos 1950, mas o grande impulso se deu na década de 70, com a inclusão de um número crescente de países, num processo ainda hoje em expansão. Entre os desenvolvidos, houve grandes mudanças na organização territorial em lugares como a Bélgica, a Espanha e a Itália.¹⁴¹ Nestes países, os governos subnacionais adquiriram uma poderosa autonomia. Saliente-se, também, a consolidação dos federalismos alemão, australiano e canadense, mais e mais preocupados em aperfeiçoar e refinar seus mecanismos intergovernamentais com o objetivo de garantir que as políticas públicas sejam conduzidas, cada

¹⁴⁰ “A crise fiscal definia-se pela perda em maior grau de crédito público e pela incapacidade crescente do Estado de realizar uma poupança pública que lhe permitisse financiar políticas públicas. A crise do modo de intervenção manifestou-se de três formas principais: a crise do *welfare state* no primeiro mundo, o esgotamento da industrialização por substituição de importações na maioria dos países em desenvolvimento, e o colapso do estatismo nos países comunistas.” (Bresser Pereira, Reforma, 1998, 36)

¹⁴¹ Num estudo citado por Marta Arretche, constatou-se que entre 75 países em desenvolvimento analisados, 63 tinham realizado reformas descentralizadoras (apud Arretche, 1996: 63). A América Latina destaca-se neste contexto. Nela, são eleitos atualmente 13 mil governos locais, contra menos de 3 mil no final dos anos 70 (Banco Mundial, 1997, 112). (...) Federações mais antigas, porém tolhidas em sua liberdade por décadas de autoritarismo, como o México e a Argentina, reforçaram o poder de suas províncias ou estados – no caso mexicano, foi do plano subnacional que, em grande medida, saiu o processo de democratização recente do país (cf. Rodriguez & Ward, 1995) (Abrúcio, 2004, 9).

vez com maior intensidade, pelas autoridades mais próximas dos cidadãos (Cf. Fernando Abrúcio, 2004, 8).

“Os argumentos a favor da descentralização baseiam-se tipicamente na observação de que a provisão local de serviços públicos favorece a responsabilização (*accountability*) do governo, porque o aproxima da população que ele serve. Os argumentos contrários à descentralização asseveram que ela reduz a capacidade do governo de diminuir as disparidades regionais de renda; que ela requer uma capacidade administrativa maior e que ela pode induzir a uma restrição na distribuição orçamentária, na qual as jurisdições menos eficientes seriam mais subsidiadas pelo governo central” (Przeworski, 1999, 57).

Entretanto, a descentralização não é uma panacéia, mas um arranjo político e institucional que deve promover um sólido pacto nacional, que reduza as desigualdades regionais, bem como fomenta a criação de um ambiente contrário à competição predatória entre os entes governamentais (Cf. Abrúcio, 2004, 11). A descentralização deve, ainda, garantir a democratização dos governos locais, assim como a montagem de boas estruturas administrativas no plano subnacional.¹⁴²

4.3.1. O Indigenismo na Reforma do Estado

Na América Latina, a Reforma do Estado está relacionada, dentre outros fatores, à crítica contra o “Estado paternalista” muitas vezes associado a regimes populistas e/ou autoritários que imprimiram às suas políticas grande carga fiscal, endividamento externo que se juntaram à incapacidade para promover o desenvolvimento econômico e prover, em especial à população empobrecida, os mínimos de bem-estar social.

Em praticamente todos os casos, a “Reforma do Estado” é entendida como a retirada deste da execução de processos econômicos e redução de sua intervenção na promoção dos serviços básicos à população. Neste contexto, as palavras de ordem são o “enxugamento” do Estado, a privatização

¹⁴² “O pressuposto que orienta essa concepção é o de que a maior proximidade dos governos em relação aos cidadãos possibilita o aumento da *accountability* do sistema político. (...) O aumento da eficiência e da efetividade é citado igualmente como outra qualidade intrínseca da descentralização. (...) a descentralização, ao aproximar os formuladores dos implementadores, e, principalmente, estes dois dos cidadãos, melhoraria o fluxo de informações e a possibilidade de avaliação da qualidade da gestão pública” (Abrúcio, 2004, 10).

de empresas estatais e a focalização das políticas sociais, tudo isso feito com a finalidade de alcançar maiores patamares de eficácia, eficiência e efetividade de suas políticas.

A reforma do Estado é uma resposta ao processo de globalização ainda em curso, que fragilizou a capacidade dos Estados na formulação e implementação de políticas, e, também, à crise do Estado vivenciada em quase todo mundo nos anos 70 e 80. Os objetivos principais da reforma foram tornar o Estado mais governável e com maior capacidade de governança, de maneira a garantir a propriedade e os contratos, bem como complementar o mercado na tarefa de coordenar a economia e promover uma distribuição de renda mais justa.¹⁴³

4.3.2. O Caso Mexicano

De uma forma geral, pode-se dizer que a iniciativa de reformar o Estado ocorreu primeiramente no México no sexênio do governo de Carlos Salinas de Gortari (1988 a 1994) e só posteriormente foi implementada no Brasil, o que ocorreu, principalmente, a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

Nos dois países a Reforma do Estado entrou para as agendas política e de governo como a forma de dar fim ao Estado proprietário, centralizado, ineficiente para atender às demandas da sociedade e ineficaz para equilibrar a balança de pagamentos, solucionar o problema da dívida externa e fortalecer a economia, ao mesmo tempo, em que eram formuladas críticas às práticas paternalistas, corporativistas e clientelistas promovidas pelos governos anteriores.

A nova política econômica que se iniciou com o sexênio de Miguel de la Madrid (1982-1988) e que se consolidou durante o de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) partiu do objetivo de reduzir a enorme dívida externa do país. Tal política econômica procurou reduzir o gasto público por meio de medidas de

¹⁴³ Para Bresser Pereira, a “diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social-democrática está no fato de que o objetivo da primeira, na busca de um ilusório Estado mínimo, é retirar do Estado o papel coordenador, complementar ao mercado, do econômico e do social, enquanto que o objetivo da segunda é aumentar a governança do Estado, garantindo a ele meios financeiros, métodos e instituições administrativas que lhe permitam intervir efetivamente para garantir os direitos de cidadania e a promoção do desenvolvimento econômico com um mínimo de equidade” (Bresser Pereira, 1998, 34).

austeridade negociadas e estabelecidas pelo *Fundo Monetário Internacional* (Cf. Bazan, 33).

A justificativa para a reforma do Estado mexicano dada pelo governo de Salinas de Gortari baseava-se na constatação de que de uma crise provocada por fatores internos como a paralisação do crescimento econômico mexicano, o enfraquecimento da capacidade do estado em prover serviços básicos, o endividamento externo excessivo e fatores externos como uma competição mais intensa pelos mercados provocada pela formação de novos e poderosos blocos econômicos, surgimento de novas tecnologias e a globalização da economia. Esta situação de crise debilitou o cumprimento das responsabilidades fundamentais do Estado, marcadamente para com os grupos populares, elevando as tensões sociais e políticas (Cf Bazan, 1999, 33 e 34).¹⁴⁴ As políticas passaram por um processo de ajuste estrutural, que procurou estabelecer um modelo econômico regido pelo mercado. Neste cenário passam a ter papel crucial, além do mercado, a competição, a abertura comercial e os investimentos estrangeiros (Bazan, 1999, 34).

Segundo Lacombe

“se for possível resumir os objetivos do governo Salinas, existiriam dois: 1) a reconstrução das coalizões de apoio ao regime; 2) dar ao regime político mexicano uma roupagem modernizante. Esta nova roupagem modernizante significava um regime político mais aberto – mas não necessariamente democrático – e a recuperação do crescimento econômico” (Lacombe, 1997, 77 e 78).

A nova concepção acerca do papel do Estado tem por fundamento os princípios liberais que postulam a competição e o mercado como principais condutores do crescimento econômico e da melhoria da qualidade de vida da população.

“De acuerdo con esta nueva política, el Estado sólo debe ser propietario de entidades estratégicas, sin definir cuales son éstas, y promotor de la infraestructura social, regulador y orientador, pero no tomar bajo su cargo

¹⁴⁴ “Em uma análise do discurso de posse de Salinas, podemos notar uma grande preocupação com a transformação e modernização da sociedade, assim como a readaptação de suas instituições. No texto, a palavra modernização e equivalentes (modernizar, modernidade) aparece vinte e uma vezes. A preocupação com a manutenção da soberania também reaparece mais de uma vez (4 vezes). Existe também a preocupação com a retomada do desenvolvimento (...). Não raras vezes a manutenção da soberania está correlacionada com a manutenção do desenvolvimento e a resposta adequada aos desafios de uma nova situação internacional” (Lacombe, 1997, 80 e 81).

actividades que pueden ser desempeñadas por diversos sectores de la sociedad, ni sustituir a la inversión privada en campos que ésta puede asumir. El Estado se debe centrar, por lo tanto, en ‘abrir oportunidades (...) mitigar los efectos que dejó la crisis y los que ocasiona el tránsito hacia el nuevo modelo de desarrollo’” (Bazán,1999, 39).

O “liberalismo social” promovido pelo governo de Salinas de Gortari e assumido como um substituto do “nacionalismo revolucionário” recorreu aos indígenas, no plano discursivo, como um de seus referenciais fundamentais.¹⁴⁵ O reconhecimento da presença indígena no discurso oficial era marcada como exemplo, a uma só vez, de pobreza extrema e de formas exemplares de capital social, tais como o trabalho compartilhado, o *tequio* e a *faena*. Os indígenas, portadores das melhores tradições mexicanas, serviriam de modelo ao restante da população pobre, visto que, com o trabalho comunitário, aportavam mão-de-obra gratuita às atividades desenvolvidas pelo governo, a exemplo do *Programa Nacional de Solidariedad (PRONASOL)*¹⁴⁶ (Cf. Bazan, 1999, 43).

De acordo com Bazán, a reforma do Estado é um termo polissêmico no México, cujos significados variam segundo os atores sociais que participem da discussão.¹⁴⁷ Para o governo, a reforma teria como norte os seguintes eixos: liberalização do mercado, enxugamento do aparelho governamental, venda de empresas estatais e paraestatais, redução do gasto social público e sua reorientação para programas específicos focalizados nos grupos mais pobres e

¹⁴⁵ “En el plano del discurso, el gobierno de Salinas de Gortari acuñó el concepto de “liberalismo social”, expuesto el 4 de marzo de 1992 durante la celebración del 63 aniversario del PRI. (...) El “liberalismo social”, asumido como un discurso sustitutivo del nacionalismo revolucionario, recurrió a los indígenas como uno de sus referentes fundamentales, situación que contrasta con el silencio que el gobierno mexicano había mantenido en relación con la población indígena durante los sexenios de Miguel de la Madrid (1982-1988) y de José López Portillo (1976-1982)” (Bazan, 1999, 41).

¹⁴⁶ “(...) el Programa Nacional de Solidaridad constituyó el eje de la política social del salinismo. (...) El PRONASOL se orientó hacia la atención de sectores específicos, cuyos sujetos prioritarios serían en primer lugar los pueblos indígenas, seguidos por los campesinos de escasos recursos y los grupos populares urbanos. (...) El PRONASOL fue concebido para atender por medio de programas especiales a la mayor cantidad posible de población y dar respuesta a las múltiples demandas de bienestar social acumuladas e incrementadas por las medidas de austeridad en el sexenio anterior. Se buscara que el gasto público fuera eficiente, para proporcionar a quienes viven en condiciones de pobreza y pobreza extrema, servicios de salud, educación, alimentación, vivienda, equipamiento urbano (...), así como acceso al empleo (Bazan, 43 e 44).

¹⁴⁷ “Para sus promotores, la reforma ha consistido básicamente en el retiro de la intervención estatal de la economía, bajo un modelo que supedita el desarrollo económico y el bien estar social de la población a las fuerzas del libre mercado. Para los partidos políticos de oposición, el objetivo de dicha reforma debe consistir en lograr que el Estado deje de actuar como juez y parte en los procesos político-electorales. Para diversas organizaciones sociales, la reforma debe significar el fin del corporativismo y del manejo discrecional y clientelar de los recursos económicos, y no el retiro del Estado de sus funciones tutelares y de promoción de los satisfactores básicos de la población” (Cf. Bazán, 1999, 16).

vulneráveis, a descentralização com vistas a alcançar maior eficiência e a mercantilização dos serviços sociais (Bazán, 1999, 34).

O novo modelo proposto no âmbito das reformas considera que as políticas sociais de caráter geral, também chamadas de universalistas, favorecem os grupos mais abastados, aprofundando as desigualdades. A política social deve, portanto, ter caráter seletivo, focalizada nos grupos mais pobres e vulneráveis.

No caso dos povos indígenas, a oferta governamental inicial se referia à transferência de recursos e funções institucionais para suas organizações e núcleos populacionais, o reconhecimento da pluralidade cultural mexicana, além do respeito às iniciativas de autodeterminação.¹⁴⁸

Neste contexto, os povos indígenas passaram a ocupar grande centralidade no discurso oficial do governo mexicano. De acordo com Bazán, isto ocorreu por três motivos:

“El primero consiste en que son ellos uno de los sectores en los que la pobreza se presenta como una constante a lo largo de la historia. (...) Un segundo elemento consiste en el desarrollo de un movimiento social indígena cada vez más exigente y demandante de un conjunto de derechos y reivindicaciones, en donde la dimensión étnica iba adquiriendo una mayor preponderancia. (...) El tercer elemento de la recuperación de los pueblos indígenas en el discurso oficial se debía a que en 1992 se cumplirían los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón al continente americano, en un primer momento de globalización” (Bazán, 1999, 42).

Com a Aparição pública do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)* no dia 1º de janeiro de 1994, dia em que o México ingressava formalmente no *Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLC/NAFTA)*, a política indigenista deixa de ser fundamentalmente um assunto educacional e de combate à pobreza extrema e torna-se um problema político e de segurança nacional.

¹⁴⁸De acordo com a *Ley del Seguro Social* (DOF 21/12/1995) “los indígenas, campesinos temporales de zonas de alta marginalidad y todas aquellas familias campesinas, cuya condición económica se ubique en pobreza extrema, tendrán acceso a las prestaciones de solidaridad social, bajo la forma y términos que establecen los artículos 214 a 217 de esta Ley” (art. 238).” Esta Ley é implementada pelo Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) que tem por missão “otorgar a los trabajadores mexicanos y sus familias la protección suficiente y oportuna ante contingencias tales como la enfermedad, la invalidez, la vejez o la muerte.” A educação mexicana como um todo, inclusive a voltada para os povos indígenas, é regida pela *Ley General de Educación*.

O EZLN coloca na agenda política a situação dos indígenas e suas relações com o Estado e, portanto com sua reforma e democratização. Este movimento, ao trazer demandas de tipo étnico, e não só social, para a agenda política, introduziu a questão indígena como assunto vinculado à reforma do estado e democratização do país. Com as propostas de conformar um Estado multiétnico e democrático, o EZLN torna-se um dos agentes dinamizadores da Reforma do Estado. A ênfase em considerar o município como o âmbito de governo mais próximo da população e, portanto, de um novo pacto federativo que fortaleça os governos locais é uma das propostas mais importantes do zapatismo.¹⁴⁹

Este movimento, cujas causas mais citadas são a extrema pobreza e desigualdade vivenciada por indígenas e camponeses do estado de Chiapas, a reforma do artigo 27 da Constituição e a presença de organizações de esquerda e de setores da Igreja Católica, que contribuíram para a formação e consolidação dos processos organizativos indígenas, obteve quase que de imediato visibilidade e apoio fora das fronteiras chiapanecas, em especial por parte daqueles setores mais afetados pela modernização neoliberal.¹⁵⁰

Após as ofensivas das forças de segurança do governo mexicano, do cessar fogo e da entrada em um período de guerra de baixa intensidade, é aprovada, em março de 1995, a *Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz Digna em Chiapas* e criada a *Comisión para la Concórdia y Pacificación* (COCOPA). Os documentos de 1996 firmados pelo Governo Federal e EZLN salientam a necessidade da promoção de uma nova relação entre sociedade,

¹⁴⁹ O documento "Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4. de las Reglas de Procedimiento" salientam a importancia do fortalecimento do federalismo e da descentralização democrática: "La nueva relación con los pueblos indígenas comprende un proceso de descentralización de las facultades, funciones y recursos de las instancias federales y estatales a los gobiernos municipales, en el espíritu del punto 5.2 del documento Pronunciamientos Conjuntos, para que con la participación activa de las comunidades indígenas y de la población en general asuman las iniciativas de los mismos". Este documento pode ser encontrado em vários sites/sítios web e também no Livro organizado por Moguel & San Juan (2006, 57).

¹⁵⁰ "El 26 de enero de 1992, antes de entrar en vigor el nuevo artículo 4º, se modificó de una manera sorprendentemente rápida y sin mediar tantas consultas el artículo 27 constitucional, cuya fracción VII, párrafo II, establece que '[...] la ley protegerá la integridad de las tierras de los grupos indígenas.' (...) mientras los derechos indígenas se incluyen en el artículo 4º constitucional de manera limitada y retórica, la propiedad y posesión de la tierra, base material de la existencia de los pueblos indios, es socavada por las reformas al artículo 27 constitucional. Esto se debe a que si bien este artículo abre la posibilidad de privatizar exclusivamente al ejido y no a las tierras de la comunidad agraria, su ley reglamentaria establece la posibilidad de que las comunidades se conviertan en ejidos, con lo cual deja abierto el camino para que sus tierras puedan privatizarse" (Bazán, 1999, 166).

povos indígenas e Estado mexicano, em especial enfatizando o compromisso de levar às instâncias de debate e decisão nacional proposta de reconhecimento constitucional do direito à livre determinação dos povos indígenas, assegurada a unidade nacional, assim como da natureza pluriétnica e pluricultural da nação mexicana.

Num destes documentos, o governo federal firma os seguintes compromissos: a) reconhecer os povos indígenas na Constituição Federal; b) ampliar a participação e representação política, local e nacional, dos povos indígenas e fortalecer um novo federalismo; c) garantir acesso pleno à Justiça; d) promover as manifestações culturais dos povos indígenas; e) assegurar educação e capacitação; f) garantir a satisfação de necessidades básicas; g) fortalecer a produção e o emprego, e; h) proteger os indígenas migrantes.¹⁵¹

Tendo em vista que o pluralismo, a participação e a livre determinação fazem parte desta nova relação do Estado com os povos indígenas, o documento acima mencionado enfatiza a importância em:

“asegurar la adecuada corresponsabilidad del gobierno y los pueblos indígenas en la concepción, planeación, ejecución, y evaluación de acciones que actúan sobre los indígenas. Puesto que las políticas en las áreas indígenas no sólo deben ser concebidas con los propios pueblos, sino instauradas con ellos, las actuales instituciones indigenistas y de desarrollo social que operan en ellas deben ser transformadas en otras que conciben y operen conjunta y concretadamente con el Estado los propios pueblos indígenas” (Moguel & San Juan, 2006, 31).

Com esse compromisso, torna-se necessário, de uma parte, promover reformas administrativas que mudem as instituições governamentais que desenvolvem programas, projetos e ações voltados aos povos indígenas e, de outra, anuncia a presença de diálogo e co-responsabilidade entre governo e povos indígenas na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas específicas.

Alguns dos termos mais recorrentes nos documentos *Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las instancias de*

¹⁵¹ O documento “Pronunciamiento Conjunto que el Gobierno Federal y el EZLN enviarán a las Instancias de Debate y Decisión Nacional” pode ser encontrado no Livro organizado por Moguel & San Juan (2006). Este documento está disponível, também, em vários sites/sítios, inclusive em <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres/pronuncia.html> (consultado em 26 de fevereiro de 2007).

debate y decisión nacional e Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Compromenten a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional, correspondientes al Punto 1.4 de las reglas de Procedimiento é reconhecimento, respeito e diálogo. A palavra *reconhecimento* aparece, por exemplo, pelo menos 10 (dez) vezes no primeiro documento e 12 (doze) no segundo... Reconhecimento de jurisdição, direitos políticos, sociais, econômicos e culturais na Constituição Federal e da livre determinação e autonomia dos povos indígenas e das identidades indígenas como componentes intrínsecos à nacionalidade mexicana etc.

O *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006)* proposto pelo Governo de Vicente Fox salientava a necessidade de uma *nova relação* entre o Estado mexicano, os povos indígenas e o conjunto da sociedade (ORDPI, 2002, 97). Diálogo, consenso e interação entre culturas seriam os fundamentos destas novas relações entre a administração pública e os povos indígenas, o que exigiria o aperfeiçoamento do marco legal e dos órgãos e entidades da administração pública, a melhoria do desempenho institucional, o fortalecimento de uma cultura da tolerância, inclusão, respeito e valorização da riqueza étnica e cultural mexicana. Para a definição, operação e avaliação das ações governamentais seria necessário criar novas capacidades cidadãs por meio da formação de capital humano e do estabelecimento de mecanismos de participação e diálogo intercultural.

Após fazer um diagnóstico da situação dos povos indígenas, o documento acima mencionado aponta os grandes desafios para o desenvolvimento destes povos: a) gerar consciência e respeito à diversidade cultural; b) promover a equidade e a igualdade de oportunidades; c) fomentar a participação indígena na tomada de decisões; d) articular crescimento econômico com o desenvolvimento social; e) melhorar e tornar transparente o desempenho institucional; f) reformular as políticas indigenistas; g) garantir a atenção transversal, e; h) desenhar modelos de desenvolvimento diferenciados.

A definição constitucional do México como uma nação pluricultural impunha à administração pública a obrigação de fomentar uma consciência nacional de respeito à pluriculturalidade e reconhecimento da diversidade como

riqueza cultural.¹⁵² Isso se tornava necessário para a eliminação do preconceito e da discriminação, assim como para a busca de relações mais simétricas entre grupos e pessoas com culturas diferentes. Entretanto, o reconhecimento do México como nação pluricultural não significa confusão entre diferença cultural e pobreza. O Estado deve criar mecanismos para impedir que diferença cultural se transforme em desigualdade social e pobreza. Para tanto, é importante, por um lado, assegurar a participação indígena na tomada de decisões e, por outro, a articular crescimento econômico e desenvolvimento social.¹⁵³ O Estado conseguirá promover a participação e o desenvolvimento na medida em que se tornar suas instituições mais eficientes, democráticas e transparentes e, para tanto, torna-se necessário a reforma de suas instituições e políticas, em especial de suas política indigenistas. Neste novo ambiente, é de fundamental importância a criação de uma nova cultura administrativa e institucional, que coloque de lado o integracionismo e a imposição de políticas por parte de uma instituição monopolística, e garanta uma atenção transversal que articule instituições das três esferas de governo, comunidades e organizações indígenas.

“Es necesaria también una política coordinada que permita el concurso del conjunto de dependencias y entidades del gobierno federal, que movilice las estructuras institucionales para promover y garantizar el desarrollo de los pueblos indígenas mediante estrategias diferenciadas. Cada entidad pública debe contar con recursos y programas destinados a la población indígena articulados y coordinados entre sí bajo un enfoque estratégico y transversal. Además se requiere la participación de los gobiernos estatales y municipales, y

¹⁵² “La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico. (...)” (art. 2º da Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

¹⁵³ “La consolidación de una cultura y una práctica social de respeto a la diversidad cultural dejará de ser un objetivo abstracto y se convertirá en una realidad cotidiana, cuando se logren establecer condiciones de equidad económica y social para todos los mexicanos. Mientras que la diversidad cultural y la desigualdad social persistan en México, indisolublemente asociadas, no será posible alcanzar una plena cultura de respeto hacia la diversidad cultural” (ORDPI, 2002, 96).

de los poderes legislativo y judicial. Con la finalidad de garantizar la atención transversal y que los pueblos indígenas cuenten con instrumentos que les permitan demandar su cumplimiento será necesario impulsar las adecuaciones a las normas que rigen las instituciones federales” (ORDPI, 2002,95).

O enfrentamento dos desafios acima citados fornecerá as condições para o desenho de modelos de desenvolvimento diferenciados que respeitem a diversidade e heterogeneidade dos povos indígenas. A formulação e implementação de programas, projetos e ações adequados às especificidade de cada povo poderá ser feita com melhores resultados pelos governos locais, visto que estão mais próximos dos cidadão sejam eles indígenas ou não. Instituições eficientes, democráticas e transparentes das três esferas de governos podem dialogar e conhecer melhor as necessidades e demandas das comunidades, organizações e povos indígenas.

Assim sendo, o *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006)* estabeleceu cinco linhas de ação: a) participação; b) formação de capital humano; c) coordenação e concertação; d) transformação institucional, e; e) formação de recursos humanos institucionais.

O Estado promoveria a participação das organizações e comunidades indígenas na formulação, execução e avaliação de programas e projetos institucionais realizados em suas respectivas regiões. Para tanto, assegurar-se-ia a participação de organizações e comunidades nas instituições de planejamento dos estados e municípios. Com a finalidade de auxiliar a participação nas instituições e nos projetos de desenvolvimento das comunidades, o Governo Fox se comprometia a investir na formação de quadros profissionais e técnicos indígenas, bem como na melhoria da qualidade educacional. A articulação de programas e instituições das três esferas de governo torna-se elemento de vital importância para políticas bem sucedidas. O cumprimento dos objetivos do *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006)* exige o fortalecimento do federalismo e a participação coordenada das esferas de governo. Estas, por sua vez, deverão articular-se com comunidades, organizações e povos indígenas. Assim sendo, a garantia de ações transversais, descentralizadas, democráticas e coordenadas será dada por meio do redesenho das instituições

e da criação de novos espaços institucionais nos órgãos e entidades das esferas de governo (ORDPI, 2002, 128).

Com todos os compromissos firmados pelo governo com a sociedade mexicana, tornou-se necessário promover reformas administrativas que mudassem as instituições governamentais que desenvolviam programas, projetos e ações voltados aos povos indígenas e, portanto, para a extinção do INI e criação da *Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CNI). Mais algumas estacas são fincadas no coração do indigenismo, anunciando reformas importantes, ao mesmo tempo em que anuncia o diálogo e co-responsabilidade entre governo e povos indígenas na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas específicas.

Um dos aspectos mais relevantes da reforma do estado no México, e que teve importantes impactos sobre a política indigenista, foi protagonizada pela reforma administrativa (*institucional*), que levou à substituição do *Instituto Nacional Indigenista* (INI) por uma outra entidade governamental: a *Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI).¹⁵⁴

No discurso proferido durante a cerimônia de sanção da Lei de criação da CDI, o então Presidente Vicente Fox afirmou que aquele era um dia histórico para todo o país, em especial para os povos, comunidades e famílias indígenas, visto que:

“es un día en que mi Gobierno reafirma el carácter multiétnico y pluricultural del país, dando cumplimiento puntual al compromiso de campaña que establecimos en junio del año 2000. Esta Comisión [CDI] no sólo transforma al Instituto Nacional Indigenista, también amplía y enriquece las acciones públicas en favor de nuestros hermanos indígenas. (...) Pese a los logros del INI en sus 54 años de vida, es claro que su modelo de atención ya no resulta viable (...) para cumplir los propósitos y los anhelos de las poblaciones originarias de México. Diversos representantes indígenas nos han pedido impulsar un cambio de fondo en las instituciones indigenistas, han planteado la necesidad

¹⁵⁴A *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI) é um “organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, no sectorizado, con personalidad jurídica, con patrimonio propio, con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa, con sede en la Ciudad de México, Distrito Federal” (Ley de La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). Esta entidade funciona em 24 Estados da República Mexicana por meio de 110 Centros Coordinadores do Desenvolvimento Indígena, um Centro de Investigación, Informação e Documentação dos Povos Indígenas, 28 Centros Regionais (CRID), 1.081 albergues escolares e de um sistema de radiodifusoras culturais Indígenas (SRCI), composto de 20 emissoras AM e 4 FMs que operam em 15 Estados.

de crear una política integral de atención a sus demandas, de poner en línea y en sintonía el trabajo de las dependencias gubernamentales para resolver los problemas y abrir espacios a la participación social con una visión federalista. (...) Nunca más un México sin los indígenas, nunca más un México que los discrimine, su causa nos compromete a todos, debemos recordar de dónde venimos para saber quiénes somos y hacia dónde vamos como nación” (Vicente Fox, 19 de mayo de 2003).¹⁵⁵

Além da *Dirección General de Educación Indígena (DGEI)*, a SEP conta atualmente com a *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)*. A *CGEIB* foi criada no ano de 2002 com a finalidade de promover a educação intercultural para toda a população, bem como uma educação culturalmente pertinente para os indígenas em todos os níveis de ensino.¹⁵⁶

A educação escolar indígena no México tem por fundamentos os artigos 2º, 3º e 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, e 7º, 8º, 10º, 29º, 37º, 38º, 39º, 65º, 66º, 67 da Ley General de Educación.¹⁵⁷ A *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* e a *Convenção nº 169* de la OIT também possuem dispositivos aplicados à educação escolar indígena. A *Dirección General de Educación Indígena* da SEP estabelece 42 (quarenta e duas) diretrizes (*Lineamientos Generales*) para a Implementação da Educação Intercultural Bilingüe, bem como diretrizes (*Lineamientos*) para a Operação dos Albergues Escolares, dentre outros.

¹⁵⁵ Disponível no site/sítio http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=369, consultado em 06 de abril de 2007.

¹⁵⁶ “Por acuerdo del Ejecutivo Federal, el 22 de enero de 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública que tiene, entre otras, las siguientes atribuciones: Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad. (...) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas. La producción regional de materiales en lenguas indígenas. La realización de investigaciones educativas” (<http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=52>, em 12/10/2006).

¹⁵⁷ A atual redação da *Ley General de Educación* estabelece: “Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (...) Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y Español. (...) Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.”

Com a aprovação da *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DOF 13.03.2003), que entrou em vigor em 14 de março de 2003, foi instituído o *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas - INALI*. O INALI tem por finalidade promover o fortalecimento, preservação e desenvolvimento das línguas indígenas faladas em território mexicano, assim como o conhecimento e gozo da riqueza cultural da nação, assessorando as três esferas de governo de modo a articular as políticas públicas voltadas para esta temática.

A administração do INALI está a cargo de um Conselho Nacional, que atua como órgão coletivo de administração, e um Diretor Geral responsável pelo funcionamento do instituto.¹⁵⁸ O Conselho Nacional é composto por sete representantes da administração pública federal, três representantes de escolas, instituições de educação superior e universidades indígenas, e três representantes de instituições acadêmicas e organismos civis que tenham se distinguido na promoção, preservação e defesa do uso das línguas indígenas.

Tendo em vista a diretriz governamental de que cada um dos ministérios (*secretarías de estado*) assumam a responsabilidade que lhe corresponde em proporcionar políticas e serviços a todos mexicanos e com a finalidade de enfrentar o desafio que representa a inequidade na prestação de serviços de saúde à população indígena, a *Secretaria de Saúde* criou, em 2001, a *Coordinación de Salud para los Povos Indígenas*. Este órgão tem por finalidade, dentre outros, “*proponer las Bases para el establecimiento y conducción de la política nacional en materia de salud y nutrición para la población indígena y llevar a cabo las acciones que en la materia correspondan a la Secretaría de Salud.*”¹⁵⁹

Ao lado desta reestruturação no plano federal, vários governos estaduais começaram a criar instâncias para atender os povos indígenas. Alguns Estados começaram a criar instituições paralelas às delegacias do INI, complementando-as ou disputando sua clientela. O indigenismo não

¹⁵⁸ “El Director General será designado por el presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a propuesta de una terna presentada por el Consejo Nacional y podrá permanecer en el cargo por un período máximo de 6 años; preferentemente hablante nativo de alguna lengua indígena; con experiencia relacionada con alguna de las actividades sustantivas del Instituto y gozar de reconocido prestigio profesional y académico en la investigación, desarrollo, difusión y uso de las lenguas indígenas” (artículo 16 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF 13.03.2003)).

¹⁵⁹ “En el año 2004, estas funciones se integran al Sistema Nacional de Protección Social en Salud, en la Dirección de Programas Estratégicos en Áreas Rurales e Indígenas de la Dirección General de Gestión de Servicios de Salud, con base en el Artículo 10, fracción XI, Capítulo Segundo del Reglamento Interior del Sistema Nacional de Protección Social en Salud” (Secretaria de Salud, s/d, 3).

desapareceu. Apenas mudou de mãos. Se durante o período em que Arturo Warman (1988 a 1991) e Guillermo Espinosa (1991 a) dirigiram o INI, a diretriz era transferir às comunidades e organizações indígenas os recursos destinados ao seu desenvolvimento, a partir de 1993 começou um período em que a descentralização se deu de forma a transferir as atividades operativas, antes em mãos do Governo Federal, para os governos estaduais, o que, longe de fortalecer as comunidades indígenas, parece ter fortalecido, num primeiro momento pelo menos, os governos estaduais e municipais.

A descentralização para o nível estadual, que tem por finalidade melhorar a gestão governamental, fortalecendo os níveis regionais de governo, carrega consigo a possibilidade de fortalecer, em contrapartida, o coronelismo (*caciquismo*) e o patrimonialismo. Nesse processo de descentralização os municípios e a sociedade civil passam a ocupar, também, espaços de participação e decisão. A descentralização de programas, projetos e ações voltados aos povos indígenas no México reservou as atividades de normatização e formulação de diretrizes aos organismos federais. A execução das atividades passou, principalmente, para os estados e, subsidiariamente, para os municípios e para a sociedade civil. Conforme salienta Betrán (Cf. 1999, 150), muitos estados da federação não executam as tarefas, que lhes foram transferidas, com o cuidado e presteza necessários, o que levou à reestruturação das agências indigenistas, cujo ápice foi a extinção do INI e a criação da *Comisión Nacional de Desarrollo de los Povos Indígenas* (CDI) em 2003.

O movimento indígena, por sua vez, tem articulado um discurso que encontra eco importante em toda sociedade mexicana com reivindicações de tipo étnico e de transformação nas relações de poder. Isso tem ocorrido, principalmente, após a entrada em vigor do *Tratado de Livre Comércio da América do Norte (TLCAN/NAFTA)* e da eclosão do movimento zapatista de Chiapas.¹⁶⁰

¹⁶⁰ “Para los zapatistas la cuestión de la democracia constituye una exigencia en el camino de la reconstrucción nacional que requiere una transformación profunda del Estado mediante el establecimiento de un nuevo pacto social incluyente. (...) La propuesta zapatista sobre federalismo parte de considerar al municipio como 'el ámbito de gobierno más cercano a la población', como 'el espacio donde se dirimen en primera instancia las contradicciones sociales, se expresa las necesidades primarias

4.3.3. Reformando o Estado no Brasil

A colonização portuguesa não produziu uma centralização político-administrativa com força suficiente para aglutinar a ação dos grupos privados instalados ao longo do território Brasileiro. O poder público constituiu-se nesse período como o domínio das oligarquias locais atingidas, em raras oportunidades, por medidas centralizadoras e autoritárias advindas da Metrópole. Predominou aqui o *localismo* responsável em certa medida pelos dois ingredientes principais do federalismo brasileiro: o sentimento de autonomia e o crescimento da desigualdade entre as regiões do país ao longo da história.

Com a independência, o temor de que o desenho institucional federativo produzisse desunião, como de fato ocorreu na América hispânica, fez com que se optasse por um Estado unitário e monárquico que se consolidou após o período regencial e só se esfacelou com a proclamação da república (1889).¹⁶¹

Para Abrúcio (2004, 28), a perda do apoio de importantes setores políticos desde o término da *Guerra do Paraguai*, bem como a abolição da escravatura, foram os fatores que destruíram as bases políticas do Império. Em alguma medida, se poderia afirmar que a luta pelo fim da monarquia respondeu mais às demandas por descentralização de poder do que aos anseios por uma republicanização da vida política. A república brasileira floresceu subordinada, portanto, ao ideal federativo.

As três características básicas do modelo federativo brasileiro em seu nascedouro seriam: a) o caráter centrífugo; b) o federalismo assimétrico e hierárquico e; c) a oligarquização do sistema político no plano subnacional, com o respectivo fortalecimento dos governadores e de suas máquinas estaduais.

y las relaciones de poder, y puede ser un espacio privilegiado para la construcción de la democracia” (Bazán, 1999, 220 a 221).

¹⁶¹ “Nossos pais fundadores sabiam da existência de uma situação federalista no Brasil, mas temiam que ela gerasse desunião – as duas revoltas pernambucanas, em 1817 e 1824, eram o retrato desta possibilidade. Como remédio, optou-se pela via do Estado Unitário e monárquico. Esse arranjo institucional foi escolhido pela elite em razão de seu temor quanto a uma possível repetição aqui da fragmentação territorial ocorrida na América hispânica. Cabe lembrar que havia quatro vice-reinados na América espanhola, dos quais se originaram dezessete países. Após as sangrentas lutas do período regencial, conformou-se um modelo centralizador que vigorou, finalmente, por quase cinquenta anos” (Abrúcio, 2004, 27 e 28).

A *Revolução de 1930* procurou limitar a política dos governadores e o federalismo oligárquico. Getúlio Vargas, após a instalação do *Estado Novo* (1937), transformou as estruturas do Executivo Federal na força articuladora de um projeto de desenvolvimento capitalista industrial que, sob a égide da ideologia nacional-desenvolvimentista, tornou-se o principal organizador das demandas sociais. Após a redemocratização, a Constituição de 1946 restituiu e ampliou a autonomia dos estados, bem como forneceu poderes inéditos aos municípios. De 1946 a 1964 teremos um período marcado pela convivência da nacionalização dos mecanismos de intervenção estatal com a conservação da importância da política e dos entes subnacionais para o sistema de poder. Assim sendo, é possível identificar um processo descentralizador na passagem do Estado Novo para a Segunda República, mas não podemos afirmar que isso ocorreu em detrimento do Governo Federal (Cf. Abrucio, 2004, 33).

Após a ascensão dos militares ao poder em 1964, a capacidade decisória do Executivo Federal foi incrementada, visto que os militares passaram a identificar na Federação uma das fontes prováveis de oposição ao regime. O chamado modelo unionista-autoritário procurava acabar com os contrapesos advindos da estrutura federativa. Para tanto, buscou, no plano político, limitar o poder das elites estaduais por meio da adoção da eleição indireta para o cargo de governador. No plano financeiro, várias mudanças tributárias implementadas entre 1965 e 1968 redundaram numa forte centralização de receita. No âmbito administrativo, procurava-se impor um padrão uniforme e obrigatório às administrações estaduais em termos de políticas públicas.¹⁶² O modelo de relações intergovernamentais no regime militar havia espaço para uma “cooperação” de mão única: os governos subnacionais tinham de obedecer e colaborar com os planos da União (Cf. Abrúcio, 2004, 35 e 36).

O ocaso do regime militar e de seu modelo unionista-autoritário começou em 1982 com as eleições diretas para governador, haja vista que foram os

¹⁶² Além do intervencionismo no terreno econômico, o regime militar instituiu de fato o moderno Welfare State brasileiro, uma vez que houve uma ampliação enorme das diversas políticas públicas, que atingiram uma parcela crescente de pessoas (...). (...) O modelo unionista-autoritário, contudo, não acabou com os conflitos intergovernamentais, havendo constantes negociações, concessões e mudanças de rumo que ocorreram no período. Um aspecto nodal determinou isso: a cúpula governante nunca pôde prescindir do apoio da elite civil para permanecer no poder e, para tanto, manteve algumas eleições para determinados cargos, todas com base no plano subnacional (Abrúcio, 2004, 37).

governadores de oposição eleitos neste pleito que mais tarde, em 1984, articularam-se inicialmente entre si e depois com a maioria dos filiados ao *Partido Democrático Social* (PDS), com a finalidade enfraquecer e vencer a candidatura oficial de Paulo Maluf (Cf. Abrucio, 2004, 38 e 39). A eleição de Tancredo Neves e José Sarney (vice-presidente) no *Colégio Eleitoral* marcou o início de uma nova fase de redemocratização do país, por alguns chamada de Nova República, que instaurará um federalismo marcado por dois fenômenos principais: um processo de descentralização financeiro e político amplo e o estabelecimento de um modelo predatório e não cooperativo de relações intergovernamentais, em que o predomínio estará nos estados. Abrúcio chama este modelo, que vigorou de 1982 a 1994, de *federalismo estadualista, não cooperativo e muitas vezes predatório* (1998, 41). O modelo estadualista e predatório enfraqueceu-se a partir de 1995 quando o Estado e a administração pública brasileira parecem entrar numa nova fase.¹⁶³

O Brasil foi um caso exemplar da grande crise dos anos 80 que ocorreu em quase todo o globo. Entre 1979 e 1994, o país viveu um período de estagnação da renda *per capita* e de alta inflação sem precedentes em sua história. A causa fundamental desta crise foi a denominada “crise do Estado”, que, como foi visto anteriormente, definiu-se por ser, ao mesmo tempo, uma crise fiscal, do modo de intervenção do Estado e da forma burocrática pela qual o Estado estava sendo administrado.

Aqui a reforma do Estado começou de forma tímida nos anos 80, no contexto de uma grande crise econômica, que atingiu o seu ápice em princípios dos anos 90 com a hiperinflação. As reformas começam efetivamente no Brasil a partir de 1990 (Bresser Pereira, 1998, 44 e 45). Inicialmente foram reformas que independiam de mudanças constitucionais: a abertura comercial, privatização, ajuste fiscal e a estabilização da economia com o plano real. Com

¹⁶³ “O governo FHC usou principalmente sete mecanismos de ação na ordem federativa: 1) o combate à inflação e a respectiva regularização dos repasses, permitindo uma negociação mais estável e planejada com os outros entes; 2) a associação entre os objetivos da reforma do Estado, como o ajuste fiscal e a modernização administrativa, e a descentralização; 3) condicionou a transferência de recursos à participação da sociedade na gestão local; 4) criou formas de coordenação nacional das políticas públicas sociais, baseadas na indução dos governos subnacionais a assumirem encargos, mediante distribuição de verbas, cumprimento de metas e medidas de punição, também normalmente vinculadas à questão financeira, além de utilizar instrumentos de redistribuição horizontal do Fundef; 5) adoção de políticas de distribuição de renda direta à população, partindo do pressuposto de que o problema redistributivo não se resolve apenas com ações dos governos locais, dependendo de aporte da União; (...)” (Abrucio, 2004, 68).

o Governo Fernando Henrique Cardoso, principiam as reformas no plano constitucional, em especial no capítulo da Carta Magna que trata da Administração Pública. O documento norteador deste processo foi o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (Brasil, 1995). Este documento distinguiu as noções de “reforma do Estado” e “reforma do aparelho de Estado” em que a primeira seria um projeto amplo que remete às diversas áreas do governo e, também, à sociedade brasileira como um todo, e a segunda possuiria um escopo mais limitado, voltando-se para a criação de uma administração pública preocupada com a eficiência e com a cidadania.¹⁶⁴

Para Abrúcio e Costa, as reformas nos países desenvolvidos demonstram que a questão não é diminuir as dimensões do Estado, mas adaptá-lo à realidade contemporânea em que os governos dispõem de menores quantidades de recursos e poder, ao mesmo tempo em que enfrentam uma realidade social de grande complexidade com atores autônomos e fluídos. Estes autores salientam, ao tratarem da reforma do Estado no contexto federativo brasileiro, que:

“o Estado será cada vez mais importante porque não há outra instituição ou agente que dê conta, sozinho, das demandas coletivas da sociedade contemporânea. E para atingir este fim, os governos terão que otimizar seus recursos, estabelecer parcerias com a comunidade, com o mercado e com o Terceiro Setor, descentralizar tarefas, aumentar sua capacidade de regulação econômica e modificar a forma de provisão dos serviços públicos, principalmente na área social” (Abrúcio & Costa, 1998, 5).

Aparentemente, o conceito que define com maior rigor o tipo de aparelho estatal que está sendo construído seja o de “Estado-Rede” cunhado por Manuel Castels. Este autor acredita que os governos nacionais devem atuar em rede com instituições supranacionais, entidades da sociedade civil, administrações públicas regionais e iniciativa privada (Castels, 1998, 27 e 28). A sobrevivência do Estado na era da informação e da globalização estaria condicionada à constituição deste Estado-Rede, que teria como instrumento indispensável uma administração ao mesmo tempo flexível e articulada.

¹⁶⁴O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado “focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas a nível estadual e municipal” (BRASIL, 1995, 17).

A reforma do estado no Brasil, assim como no México, produziu fenômenos como a descentralização, o enxugamento da máquina administrativa, a busca pela eficiência do setor público, a melhoria da *accountability* (responsabilização) e a parceria com entidades da sociedade civil para o provimento de serviços sociais.¹⁶⁵ No início dos anos 90 do século XX as ações de educação escolar indígena foram formalmente transferidas para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as ações de saúde passaram a figurar como responsabilidade do Ministério da Saúde que as executam, por meio de uma entidade, a *Fundação Nacional de Saúde* (FUNASA), em parceria com as demais esferas de governo e instituições da sociedade civil.¹⁶⁶ Na última década do século XX foram realizadas inúmeras parcerias do Estado (União) com organizações não-governamentais, indígenas ou não, para a provisão de serviços, em especial na área da saúde (FUNASA). Em princípios do século XXI vários estados da federação (Amazonas, Roraima e Acre, por exemplo) criaram órgãos e entidades cujas preocupações primordiais são coordenar ações voltadas para os povos indígenas.

Ainda no fim dos anos 1980, com a promulgação da atual *Constituição Federal*, começou a ser estabelecido um quadro jurídico novo para a regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas. Rompendo com uma tradição de quase cinco séculos de política assimilacionista e integracionista, ela reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias (art. 231).

O artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de

¹⁶⁵ “Mas, mesmo que em prospectiva os cidadãos não tenham como controlar os governos, poderão fazê-lo retrospectivamente, se puderem obrigar os governos a se responsabilizar pelos resultados de suas ações passadas. Os governos são responsáveis (*accountable*), se os cidadãos têm como saber se os governos estão – ou não estão – atuando na defesa dos interesses públicos e podem lhes aplicar as sanções apropriadas, de tal modo que os políticos que atuaram a favor do interesse dos cidadãos sejam reeleitos e os que não o tenham feito percam as eleições. A *accountability* funciona da seguinte maneira: os governos prevêm, antecipadamente, o julgamento que será feito, retrospectivamente, pelos cidadãos; prevendo o que pensarão os eleitores, o governo escolhe políticas e emite mensagens que, a seu ver, os cidadãos considerarão positivas à época das eleições seguintes” (Przeworski, 1999, 61 e 62).

¹⁶⁶ As ações de saúde passaram da FUNAI para o Ministério da Saúde no início dos anos 90. Desde agosto de 1999, o Ministério da Saúde, por meio da *Fundação Nacional de Saúde* (FUNASA), assumiu a responsabilidade de estruturar o “subsistema de atenção à saúde indígena”, articulado com o Sistema Único de Saúde/SUS (ver Medida Provisória nº 1911-08, de 29/07/1999 e Leis nº 8.080, 8.142 e 9.836, de 23/09/1999). O subsistema de atenção à saúde indígena está atualmente organizado na forma de 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI). O Conselho Nacional de Saúde tem, em sua estrutura, a “Comissão Intersetorial de Saúde Indígena”, composta de 10 membros e que tem por finalidade formular princípios, estratégias e diretrizes para uma política específica de saúde para os povos indígenas.

aprendizagem, garantindo ainda, a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola torna-se, portanto, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9.394/96) determina, em seu artigo 78, que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: "1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias."

O artigo 79 desta mesma lei, ao afirmar que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com a anuência das comunidades indígenas.

A Resolução nº 03/99 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena* (Parecer CEB/CNE nº 14/99) do Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizaram os princípios constitucionais e legais acima citados criando a categoria da "escola indígena", a carreira específica do magistério indígena, bem como elaboraram referenciais específicos para esta modalidade de educação.

As escolas indígenas, de acordo com o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI* (MEC, 1998), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada. No Brasil, a educação escolar indígena proposta tanto por

organizações da sociedade civil quanto pelo Estado passa a se orientar, pelo menos no plano discursivo, por novas organizações curriculares baseadas nas noções de pluralismo cultural e de diversidade étnica, o que resulta em concepções pedagógicas específicas e novos referenciais curriculares.

"A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência_ sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não indígenas"¹⁶⁷ (MEC, 1998, 12).

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, aprovado pela Lei nº 10.172/01, apresenta, na área de educação escolar indígena, 21 (vinte e um) objetivos e metas que deverão ser perseguidos no próximo decênio. De acordo com as determinações do PNE, a coordenação das ações de educação escolar indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios¹⁶⁸, a sua execução.

"A Proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades."

Assim sendo, para cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos pela legislação e pôr em prática uma política nacional de educação escolar indígena, o *Ministério da Educação (MEC)*, tendo ouvido os órgãos consultivos

¹⁶⁷ De acordo com as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" (MEC: 1993) esta deve ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe.

¹⁶⁸ A educação escolar indígena passou a ser responsabilidade dos sistemas de ensino a partir do ano de 1991. Até então era uma responsabilidade precariamente cumprida pelas agências indigenista (SPI e Funai). O Decreto 26/1991 estabeleceu o seguinte: "Art. 1º 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. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação." O parágrafo 1º do artigo 9º da Resolução CEB/CNE nº 03/99 dispõe que "os municípios poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas."

e de assessoramento com participação indígena,¹⁶⁹ tem se empenhado em desenvolver ações e programas caracterizados pela descentralização, pelo respeito ao processo de lutas e conquistas dos povos indígenas e pelo atendimento de demandas que contemplem a educação intercultural e bilíngüe e que visem primordialmente investir na formação inicial e continuada dos profissionais de educação indígena, estimular a produção e publicação de material didático específico e divulgar para a sociedade nacional a existência da diversidade étnica, lingüística e cultural no país.

Como vimos acima, a *Constituição Federal* e a atual LDBEN asseguram o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito às formas próprias de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar. O artigo 8º, *caput*, da *Resolução CEB/CNE nº 03/99* afirma o princípio de que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Isto exige a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores. Esta formação deve fornecer aos professores índios as habilidades necessárias para a elaboração de currículos e programas específicos para as suas escolas para o ensino bilíngüe, para a condução de pesquisas, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e a elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades, bem como o uso dos conhecimentos universais. A escola é percebida por vários povos como o espaço privilegiado em que as novas gerações são preparadas para enfrentar

¹⁶⁹ A *Comissão Nacional de Professores Indígenas/MEC*, instituída pela Portaria 1.290 de 27/06/01, substituiu o antigo *Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC*. Enquanto este era composto por representantes de associações profissionais, universidades, ongs indigenistas e... professores indígenas, aquela passou a ser constituída apenas por docentes indígenas. Em 2004 o Mec extinguiu a CNPI e criou a *Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena* (Portaria 3.282, de 23 de setembro de 2005), que é composta por dez representantes de organizações de professores indígenas, quatro de organizações políticas indígenas de caráter regional e o representante indígena do Conselho Nacional de Educação (CNE). Atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) conta com um conselheiro Indígena. Trata-se Gersem Baniwa, natural de São Gabriel da Cachoeira (AM). Gersem Baniwa Formou-se em filosofia na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e fez mestrado em antropologia na UnB. Foi secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, co-fundador da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e Consultor da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD. Gersem é o segundo professor Indígena a ocupar uma cadeira na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A primeira foi a professora Maria Francisca P. Ângelo, da etnia Pareci do Mato Grosso.

os desafios do futuro, tornando-se aptas a transitar com segurança "em dois mundos e em duas culturas".¹⁷⁰

No primeiro Governo Lula (2003-2006), depois de um ano de impasses que culminaram com a exoneração do então ministro da educação Cristóvan Buarque em princípios de 2004, as principais ações federais nesta área ficaram por conta da criação, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD) no *Ministério da Educação*, ficando a *Coordenação-Geral de Educação Indígena* subordinada ao *Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania* desta Secretaria e a instituição, em 2005, do *Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (PROLIND). Este Programa tem por "finalidade apoiar projetos, desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas em conjunto com as comunidades indígenas, que visem à formação superior de docentes indígenas para o Ensino Fundamental (5a. a 8a. séries) e Ensino Médio e permanência dos estudantes indígenas em cursos de graduação".¹⁷¹

A Lei nº 8.080/1990, também conhecida como *Lei Orgânica da Saúde*, definiu a estrutura do *Sistema Único de Saúde* (SUS) e reforçou o papel do *Conselho Nacional de Saúde* como órgão normativo e deliberativo com participação paritária de representantes do poder público e da sociedade civil. O desenho institucional construído a partir de então coloca o Governo Federal com a responsabilidade de induzir políticas, normatizar procedimentos técnicos, monitorar e avaliar as atividades de saúde, buscando descentralizar a oferta de serviços de saúde para os estados e, principalmente, municípios. Em decorrência do estabelecido na *Constituição Federal* e na *Lei Orgânica de Saúde*, foi baixado o Decreto nº 23/1991, que repassou a responsabilidade de

¹⁷⁰ De acordo com Leitão (1999), "a aprendizagem da escrita da língua materna e dos conteúdos das tradições, na escola indígena, é uma necessidade, pois ela pode contribuir para reforçar os vínculos dos jovens com a cultura tradicional e formar uma identidade étnica comprometida com os interesses da comunidade. Por outro lado, a escola também deve proporcionar o conhecimento da língua oficial e dos conteúdos que servirão como base para a aprendizagem dos padrões de funcionamento da sociedade envolvente e de conhecimentos técnicos e científicos especializados (...)."

¹⁷¹ A Portaria SESU/MEC nº 52, de 29 de outubro de 2004, instituiu Comissão Especial, no âmbito da SESU, para elaborar políticas de educação superior indígena (D.O.U. de 01 de novembro de 2004). O primeiro edital de convocação de Instituições de Educação Superior – IES públicas federais e não federais a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas (PROLIND) é de 29 de junho de 2005 (Edital de Convocação MEC nº 05/2005 [disponível no site/sítio <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/editalindigenas.pdf>, em 01 de junho de 2007]).

gestão e execução da política de saúde indígena para o Ministério da Saúde. Aqui começam dois processos que até hoje não foram plenamente resolvidos: a contradição entre o princípio descentralizador do SUS e a centralização das ações de saúde indígena em órgãos e entidades federais.¹⁷²

A resistência às mudanças e o apego desmesurado da Funai ao prestígio de que gozaria nos tempos míticos em que exercia plenamente o papel de tutor atrasou a incorporação da saúde indígena em aproximadamente 5 (cinco) anos, além de provocar atritos e tensões desnecessárias.¹⁷³ Esse foi o período compreendido entre a edição do Decreto 1.141/1994, que dentre outras coisas revogou o Decreto 23/1991, e a entrada em vigor da Lei nº 9.836/1999, que, criando o subsistema de saúde indígena, inseriu definitivamente a saúde indígena no âmbito do SUS. A partir de então são implantados os *Distritos Sanitários Especiais Indígenas*, o que exigiu um grande aporte de recursos humanos e financeiros.

“O investimento financeiro fez-se presente, pois entre 1999 e 2004 o orçamento federal para saúde indígena variou entre cento e oitenta a duzentos e cinquenta milhões de reais, com uma ampliação per capita de aproximadamente R\$ 500,00 por ano. Proporcionalmente, esses valores representavam um investimento três vezes maior que o gasto em saúde para a população brasileira como um todo. Porém, a política de redução dos quadros de servidores federais não pôde ser contornada e, apesar da disponibilidade de recursos, a Fundação Nacional de Saúde – Funasa, não tinha disponibilidade qualitativa e quantitativa de pessoal

¹⁷² “O princípio descentralizador do SUS entra em conflito direto com a história das práticas indigenista no Brasil, que atribuem à instituições do governo federal o protagonismo na condução e execução de políticas públicas dirigidas à minorias étnicas. (...) Ao designar o gestor federal como executor das ações de saúde nas aldeias indígenas, o Decreto 23 gerou uma contradição insolúvel no Sistema Único de Saúde que se descentralizava, redistribuindo pessoal e estrutura física para as secretarias municipais de saúde. Assim, o ministério da Saúde recebeu uma incumbência para cuja realização não dispunha de condições operacionais mínimas” (Garnelo, 2004, 5 e 8).

¹⁷³ O médico sanitário Ubiratan Pedrosa Moreira (2002, 101 e 102), que dirigiu o Departamento de Saúde Indígena da Funasa, escreveu sobre a construção do subsistema de saúde indígena no SUS e a feroz resistência da agência indigenista federal: “quando a saúde indígena foi incorporada pela Funasa, o departamento que dirigi tinha sob sua responsabilidade o saneamento, o Programa de Agentes Comunitários de Saúde/Programa de Saúde da Família (...), o controle da epidemiologia e uma série de outras funções. Apesar de todos os esforços e das próprias características das instituições que a formaram, todas disciplinadas, hierarquizadas, com pessoal técnico qualificado e bastante normatizadas, esse processo enfrentou graves problemas, principalmente a brutal resistência da Funai à transferência. Associada a uma série de outras circunstâncias, essa resistência fez com que, em 1994, a situação fosse revertida por meio do Decreto n. 1.141, que tornou a atribuir à Funai a responsabilidade pela saúde indígena, que tornou a atribuir à Funai a responsabilidade pela saúde indígena, em uma divisão de atribuições que piorou sensivelmente os problemas” (Moreira, 2002, 101 e 102).

para viabilizar a implantação do subsistema de saúde indígena” (Garnelo, 2004, 5).

Para viabilizar a prestação de serviços e atividades sanitárias nas aldeias, a Funasa passou a celebrar convênios com prefeituras, organizações indígenas e organizações de apoio aos índios. De acordo com Garnelo (2004), na Amazônia a Funasa privilegiou, num primeiro momento, parcerias firmadas prioritariamente com organizações indígenas. No Nordeste as parcerias foram estabelecidas, prioritariamente, com prefeituras municipais.

A partir da mudança de governo e de dirigentes da Funasa, ocorridas nos anos de 2003 e 2004, esta entidade passou a privilegiar parcerias com prefeituras municipais e com instituições da sociedade civil organizadas sob a forma de *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)*.¹⁷⁴

O reconhecimento do direito à identidade diferenciada para os povos indígenas, a pluriétnicidade da nação brasileira e o etnodesenvolvimento, constituindo agora parte da retórica do Estado, estão presentes no primeiro documento sobre povos indígenas do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).¹⁷⁵ O governo de Fernando Henrique incorporou no discurso oficial federal as disposições presentes na Constituição de 1988, bem como as demandas dos povos e organizações indígenas.

Após 1995, o Governo sinalizou que iria propiciar uma maior participação das ONGs na formulação e implementação da política indigenista oficial. Para tanto surgiram alguns projetos governamentais apoiados por grandes agências multilaterais de financiamento, dentre as quais o Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que possibilitaram apoio e envolvimento do terceiro setor.

¹⁷⁴ A Lei nº 9.790/1999 dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)*. De acordo com esta lei, podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei (art. 1º). Fica instituído o Termo de Parceria, assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei (art. 9º).

¹⁷⁵ “A Constituição Federal de 1988 reconhece as sociedades indígenas e suas formas de organização social, línguas, costumes, crenças e tradições, promovendo, portanto, a valorização da identidade cultural diferenciada. Essa é, portanto, a base da atual política indigenista (Presidência da República, 1996, 14; citado por SOUZA, 2000, 23 e 24).

O mais conhecido destes programas talvez tenha sido o Programa-Piloto para a Proteção das Florestas tropicais do Brasil (PPG7) que procurou harmonizar os objetivos econômicos, sociais e ambientais no uso dos recursos naturais. (Cf. Verdum, 2006 e Souza, 2000)

“Entre as principais influências dos atores transnacionais do indigenismo (ONGs e corporações transnacionais) sobre a construção de novos modelos simbólicos no indigenismo na década de 90, podemos citar: 1) mudança de atitude de setores do núcleo estratégico do Governo: em decorrência do aumento dos contatos entre indivíduos e instituições, inclusive com a intensificação da migração constante de recursos humanos das ONGs para o Governo, trazendo a criação de novos mitos e símbolos sobre o ‘fazer indigenista’; 2) a condensação da presença de organismos multilaterais no campo indigenista governamental; 3) o fortalecimento do capital político das grandes ONGs – a partir da sua integração em estruturas transnacionais alterando o jogo de forças no campo das relações indigenistas dentro do Estado; 4) uma redução da autonomia do Estado na definição e implementação da política indigenista” (Souza, 2000, 29 e 30).

Diferentemente do México, aqui os impactos da reforma do Estado não foram capazes de reestruturar de forma radical a agência indigenista federal, embora tenha sido capaz de alterar substancialmente a ação do Estado, introduzindo os novos atores acima mencionados. A cidadania indígena, juntamente com o seu reconhecimento, tem consolidado de forma lenta e gradual, no mais das vezes por conta de pressões e ações de entidades da sociedade civil, em especial do “movimento indígena”.

A redemocratização do país, a descentralização do poder e o conseqüente enfraquecimento do governo federal, bem como as inúmeras reformas administrativas e a reforma do aparelho de estado foram incapazes de promover mudanças substantivas na agência indigenista federal. Esta, apegada a um saudosismo que reconstrói um período mítico no passado em que, em tese, tudo poderia, vem resistindo o quanto pode a toda e qualquer mudança na relação entre um Estado cada vez mais complexo e dinâmico com organizações, comunidades e povos indígenas distintos e com demandas mais e mais complexas, múltiplas e diferenciadas. Demandas essas que variam de acordo com aldeia, povo, região e que são melhores atendidas e compreendidas pelos governos locais. Incapaz de impossibilitar as mudanças

na sociedade e no Estado, a agência indigenista isolou-se, perdeu força e poder simbólico. As aldeias e povos indígenas buscaram parcerias com organizações nacionais e internacionais, bem como com outros órgãos e entidades da União, Estados e Municípios. Os povos indígenas, a sociedade e o Estado brasileiros tornaram-se muito complexos para apenas uma instituição. Os indígenas, agora cidadãos plenos das três esferas de governo, passaram a pressionar igualmente, e com justiça, as três esferas de governo por políticas, programas e ações. Participação e demandas tornam-se a tônica deste novo período. As políticas públicas voltadas às comunidades e povos indígenas passam a ser formuladas e implementadas por diversos órgãos e entidades das esferas de governo, ganhando com isso *status* de política transversal.

Por que as mudanças encontraram tantas resistências por parte da agência indigenista federal? Por que a agência indigenista resistiu às mudanças de tal forma?

Penso que por uma ordem de dois tipos principais de motivos. Primeiro por motivos de formação das *agendas política e de governo*. Em geral, mudanças organizacionais e institucionais são promovidas por agentes externos às entidades públicas, ou seja, são realizadas por políticos que o fazem por pressão dos cidadãos e eleitores. Neste caso, muitos foram os impasses no mundo político, que se refletiram na postergação de tomadas de decisões importantes como, por exemplo, na aprovação de novo dispositivo legal que, adaptado às disposições da atual Constituição Federal, substituiu o “Estatuto do Índio”, e em reformas administrativas que reestruturassem a relação da União federal com as comunidades, etnias, povos e organizações indígenas, em especial a reestruturação a agência indigenista federal, dando a ela um caráter mais de coordenação e articulação como ocorreu no México. Aqui a saída encontrada por políticos e dirigentes foi implementar políticas transversais voltadas para a população indígena, que abrangessem várias instituições federais de forma a criar a sinergia necessária para o desenvolvimento de ações, bem como se adequar às determinações de normas de organismos internacionais como a OIT e da atual Constituição Federal ao mesmo tempo em que mantinha, com algumas poucas mudanças, a antiga instituição. Estas ações deram resultados surpreendentes: reconhece

o país como pluriétnico e multicultural, fortalece cidadãos, organizações, comunidades, etnias e povos indígenas (art. 232 da Carta Magna), ao mesmo tempo em que mantém, ou pelo menos não a destrói completamente, a tutela e uma instituição responsável por ela... Os impasses e disputas existentes na sociedade civil, e no campo indígena e indigenista se refletiram no campo político, inviabilizando o consenso necessário às mudanças legais e institucionais. Ao tratar da busca de universalizar a assistência à saúde em seus dois mandatos presidenciais, Fernando Henrique Cardoso anotou:

“Basta dizer que, não sem resistências da Fundação Nacional do Índio (Funai), o Ministério da Saúde passou a ocupar-se das populações indígenas, reduzindo uma corrupção larvar e melhorando o atendimento” (2006, 526).

Mais recentemente parece haver, por parte de setores da administração pública federal, uma confusão entre indígenas e funai. Por este ponto de vista, para saldar a “dívida histórica” do país com os povos indígenas seria necessário fortalecer a(s) instituição(ões) indigenista(s) e não as comunidades e povos indígenas...

Em segundo lugar, por motivos internos ao indigenismo estatal, em especial à indigenista federal. Acostumada a falar pelos “outros”, insulada e voltada para ela mesma, pouco preparada para lidar com cidadãos e com outras instituições, esta agência com uma burocracia inflexível, patrimonialista e resistente às mudanças, recrutada no mais das vezes fora dos princípios racionais-legais de seleção e formação, herdeira do encontro do pensamento militar com o sertanismo, esta instituição não conseguiria mais do que se apegar aos privilégios e doutrinas do passado e resistir, num ambiente de forte competição com agências indigenistas privadas, ativistas do terceiro setor, organismos multilaterais e internacionais, governos subnacionais e comunidades e organizações indígenas, num apego incomum ao monopólio de interlocução com quem não quer e não precisa mais de intermediários¹⁷⁶. De certa forma essa ânsia monopolística não é exclusividade desta instituição

¹⁷⁶ Penso na existência mesmo de um “funaicentrismo”, fruto do insulamento burocrático e institucional e do cruzamento do saber prático do sertanismo/indigenismo com a disciplina militar, que permearam a história das agências indigenistas federais (SPI e Funai). Nesse sentido, o Decreto de convocação da *Conferência Nacional dos Povos Indígenas* parece ser exemplar (Decreto de 16 de Março de 2006). Todos os artigos substantivos mencionam a Funai. Só o último, mera formalidade normativa (“este Decreto entra em vigor na data de sua publicação”), não menciona a agência indigenista.

pública. Algumas organizações de apoio aos índios e seus assessores são freqüentemente acusados de fazê-lo também... A cidadania indígena, aparentemente, para se consolidar terá que lutar muito contra pessoas e instituições que anseiam em apresentarem-se como intermediários, especialistas, assessores etc. São os “amigos dos índios” que, da mesma forma que a “proteção fraternal” do Estado e a “tutela”, acabam sufocando e restringindo as ações próprias das comunidades e povos. O surgimento de novas lideranças étnicas e de um indianismo tem enfrentado estas velhas e novas formas de pensamento e ações tutelares, visto que buscam a interlocução direta, sem intermediários, com as instituições. O indigenismo integrador está na prática perdendo força para o respeito à pluralidade étnica e cultural, vistas agora mais do que antes como algo perene. O discurso indianista aos poucos se torna hegemônico.¹⁷⁷

O atual *Estatuto da Fundação Nacional do Índio*, dirigida nas duas últimas gestões por renomados antropólogos e acadêmicos, determina que esta instituição exercerá a “tutela dos índios e das comunidades indígenas não integradas à comunidade nacional” (art. 2º, I), bem como estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada, dentre outros, no princípio da “preservação da aculturação espontânea do índio, de forma a processar-se sua evolução sócio-econômica, a salvo de mudanças bruscas” (art. 2º, II, “b”). À Funai caberia, ainda, zelar pela “preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional” (art. 2º, II, “c”) e administrar o patrimônio indígena (art. 28).¹⁷⁸ Mesmo

¹⁷⁷ O sentido do termo “indianismo” aqui utilizado é o formulado por Favre (1998, 11): “el indianismo, desarrollado a partir del decenio de 1970, el cual pretende ser la expresión de aspiraciones y reivindicaciones autenticamente indias.”

¹⁷⁸ Parece que o lema que norteia as inúmeras reestruturações ocorridas na agência indigenista federal nos últimos anos é o seguinte: “mudar para não mudar”. Mudam-se dirigentes, alteram-se os *Estatutos e Regimentos Internos*, mas não se abre mão da tutela, da aculturação e do integracionismo... O atual *Estatuto da Fundação Nacional do Índio*, aprovado pelo Decreto nº 4.645/2003, por exemplo, determina o seguinte: “Art. 2º A FUNAI tem por finalidade: I - exercer, em nome da União, a *tutela* dos índios e das comunidades indígenas *não integradas* à comunidade nacional; II - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos seguintes princípios: a) respeito à pessoa do índio e às instituições e comunidades tribais; (...) c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contato com a sociedade nacional; e d) preservação da *aculturação espontânea do índio*, de forma a processar-se sua evolução sócio-econômica, a salvo de mudanças bruscas; III - *gerir o patrimônio indígena*, visando a sua conservação, ampliação e valorização; (...) IX - exercer o poder de polícia nas áreas indígenas e nas matérias atinentes à proteção do índio(...). Art. 3º Compete à FUNAI exercer os poderes de representação ou assistência jurídica inerente ao *regime tutelar do índio*, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais. (...) Art. 28. O *Patrimônio Indígena será administrado pela FUNAI*, observadas as normas e princípios estabelecidos pela Lei nº 5.371, de 1967,

com as mudanças no ambiente social, político e constitucional, a agência indigenista não abre mão de gerir a aculturação, a integração e a tutela. Nisso o seu discurso é radicalmente oposto ao de outras instituições federais que trabalham com populações indígenas, como o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde, a Fundação Nacional de Saúde, e com instituições dos governos subnacionais, que não trabalham com as noções de aculturação, integração e tutela, mas com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pela Convenção 169 da OIT e pelo diálogo com as comunidades e povos indígenas na formulação, implementação e avaliação de políticas.¹⁷⁹

Mas nem todos vêem o fim do indigenismo e o fortalecimento do indianismo como processos positivos. Favre, por exemplo, salienta que o Estado se distancia do indigenismo integrador, que se tornou inviável, e adota um discurso cada vez mais indianista, retomando por sua própria conta algumas reivindicações dos militantes da indianidade. Perde o controle do corpo social e não busca mais padronizá-lo. Une-se doravante à uma concepção multiculturalista da sociedade, tornando-a estofa de sua nova prática para com os povos e comunidades indígenas. Mas por que isso ocorre? Segundo o autor acima mencionado, o Estado neoliberal encontrou no indianismo a ideologia que o Estado populista e desenvolvimentista encontrou no indigenismo. Trata-se apenas de políticas que buscam assegurar um controle indireto e a baixo custo sobre populações e territórios que não consegue mais administrar diretamente. Este processo institucionaliza sociedades desnacionalizadas, multiculturais e compostas de vários planos.¹⁸⁰

O atual ressurgimento da indianidade seria nada mais que a manifestação latinoamericana dos processos de reconhecimento étnico que

tendo em vista os seguintes objetivos: I - emancipação econômica das comunidades indígenas" [grifos do autor].

¹⁷⁹ Ver, por exemplo, normas e documentos oriundos do MEC e da Funasa: "Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas" (MEC, 1998), "O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena/1995-2002 (MEC, 2002) e "Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas" (BRASIL/FUNASA, 2002), dentre outros. Sobre agências de governos subnacionais ver, dentre outros, [site/sítio www.fepi.am.gov.br](http://www.fepi.am.gov.br).

¹⁸⁰ "Los legatarios de esos territorios deben hacer reinar ahí el orden y la seguridad y aprender a vivir en ellos en la autonomía, es decir, sin contar con servicios públicos cuya oferta se agota. (...) Mientras que la red sanitaria mexicana se descompone (...), los curanderos indios son elevados a la dignidad de médicos indígenas y organizados en un orden que ha sido puesto en condiciones de igualdad con el de los practicantes de la medicina llamada occidental. (...) La tendencia a la reindianización que se observa en algunos segmentos de la población y las tentativas que se realizan para compenetrar a ciertos sectores sociales en algunas tradiciones étnicas, participan en la organización de una marginalidad tan masiva como irremediable" (Favre, 1998, 146-7).

surgiram, em diversos recantos do globo terrestre, a partir do fenômeno mundialização (Cf. Favre, 1998, 126-7). É fruto do esgotamento do modelo nacional de desenvolvimento e da quebra do Estado intervencionista e assistencialista. A passagem do indigenismo ao indianismo marcaria o fim da era populista e desenvolvimentista, bem como a entrada da América Latina na nova idade (neo)liberal.

A partir de princípios dos anos 1980 o modelo econômico desenvolvimentista, caracterizado por forte presença do estado na economia, é substituído por outros modelos em que o Estado reduz suas funções de intervenção e redistribuição, chamados por muitos autores e críticos de “neoliberalismo”. É exatamente neste momento em que o Estado reduz suas funções, que os movimentos indígenas passam a articular-se regional e nacionalmente, produzindo um forte movimento pan-indígena. Neste sentido, no contexto de reforma do estado que se avizinha, as organizações indígenas passam a ocupar um papel de intermediação política entre o nível local da comunidade, o nível regional dos governos subnacionais e o nível nacional do Estado (Cf. Dietz, 1999, 30).

O surgimento e fortalecimento destas inovadoras organizações nas regiões indígenas da América Latina só foi possível graças a um novo ator igualmente inovador: o intelectual indígena. Este ator, no mais das vezes formado em instituições educativas de caráter escolarizado (chamadas por vários autores de instituições educacionais “ocidentais”), atua profissionalmente no campo indigenista. Distinguem-se dos líderes camponeses, que se identificam como “líderes locais”, e dos simpatizantes do movimento indígenas que procuram falar em seu nome (“assessores” e “intelectuales mestizos intelectualizados”), visto que são indígenas escolarizados que atuam, ou atuaram, em instituições do campo indigenista dos anos 60, 70 e 80 e, atualmente, organizam-se em redes cujo estofo é uma indianidade residual e redescoberta. Estes novos atores sociais, que atuam na defesa de sua identidade e de seu povo, são vistos por alguns críticos como produto do indigenismo de Estado cuja finalidade seria cooptar os movimentos independentes mediante a formação consciente de uma nova elite de “etnarcas” (Cf. Diaz-Polanco, 1989, 37) e, por outros, como o fracasso da

estratégia de cooptação estatal/ocidental/burguesa, haja vista que escaparam do controle dos princípios indigenistas tutelares e não-indígenas (“mestizos”), apropriando-se dos projetos de desindianização e transformando-os em projetos indianistas ou étnicos (Leitão, 2005). Nas aldeias e comunidades indígenas estes novos atores, por serem intermediários (brokers), apresentam uma dupla lealdade: representam a comunidade “para fora” ao mesmo tempo em que “importa”, trás de fora, formas dominantes e “externas” de atuação política. São estes atores que introduzem no movimento indígena um novo item na pauta de reivindicação, distinto dos tradicionais (como terra [*tierra comunal* ou terra indígena], por exemplo): a ênfase na identidade e, portanto, na importância de administrarem os processos educacionais nas escolas de suas aldeias e comunidades. Reivindicam, ainda, o respeito aos direitos humanos, inclusive o cumprimento de normas internacionais (acordos, convenções, por exemplo), e a democratização dos sistemas políticos.

Considerações Finais

A reforma do estado no México e no Brasil, implementada com maior ênfase no primeiro país a partir da segunda metade da década de 1980 e no segundo após meados dos anos 1990, buscou promover a descentralização, o enxugamento da máquina administrativa, a busca pela eficiência do setor público, a melhoria da *accountability* e a parceria com entidades da sociedade civil para a oferta de serviços sociais.

No caso mexicano, a aparição do *EZLN* (1994) fez com que a política indigenista deixasse de ser fundamentalmente um assunto educacional e de combate à pobreza e se tornasse, também, um problema político e de segurança nacional. Mas não foi só isso que aconteceu. Este movimento, ao trazer demandas de tipo étnico para a *agenda política*, introduziu a questão indígena como assunto relevante para a reforma do estado e para a democratização do país.

A definição constitucional do México como uma nação pluricultural impôs à administração pública a obrigação de fomentar uma consciência nacional de respeito a pluriculturalidade e o reconhecimento da diversidade étnica e lingüística como elemento positivo e riqueza do país.

O *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006)* estabeleceu a necessidade do fortalecimento do federalismo e da participação coordenada das esferas de governo, bem como do desenvolvimento de ações transversais, descentralizadas, democráticas e coordenadas realizadas por meio do redesenho das instituições e da criação de novos espaços institucionais nos órgãos e entidades das esferas de governo. De acordo com esta nova concepção, a formulação e implementação de programas, projetos e ações adequados às especificidades de cada povo poderia ser feita com melhores resultados pelos governos locais, visto que estão mais próximos dos cidadãos. Para tanto, assegurar-se-ia a participação de organizações e comunidades indígenas nas instituições de planejamento dos estados e municípios.

A extinção do INI, a criação da CDI (2002), da CGEIB/SEP (2002) e do INALI (2003) foram aspectos relevantes da reforma do estado no México e que tiveram importantes impactos sobre a política indigenista federal. Os Estados realizaram importantes ações, como por exemplo, reformas em suas Constituições e leis, a criação e adequações de instituições e a formulação de políticas, programas e ações voltados para as comunidades e povos indígenas.

No Brasil, o Governo Federal inseriu a educação escolar indígena nos sistemas de ensino a partir de 1991 (Decreto nº 26/1991) e, depois de impasses e indefinições que duraram quase uma década (Decretos 23/1991 e 1.141/1994), introduziu definitivamente a saúde indígena no âmbito do SUS em 1999 (Lei nº 9.836/1999). Além das ações de descentralização destinadas a transferir responsabilidades e recursos para Estados e municípios, o Governo Federal, a partir de 1995, sinalizou que iria propiciar uma maior participação das ONGs na implementação da política indigenista federal. Para tanto, surgiram alguns projetos governamentais apoiados por grandes agências multilaterais de financiamento que asseguraram o envolvimento do terceiro setor, inclusive de organizações indígenas.

Os indígenas passaram a pressionar os governos subnacionais por políticas, programas e ações. As políticas públicas voltadas às comunidades e povos indígenas passam a ser formuladas e implementadas por diversos

órgãos e entidades das esferas de governo, ganhando com isso *status* de política transversal.

As novas lideranças indígenas têm enfrentado as formas de pensamento e ações tutelares, pois procuram a interlocução direta, sem intermediários, com as instituições municipais, estaduais, nacionais e internacionais (públicas e privadas). O indigenismo integrador está aos poucos perdendo força para o respeito à pluralidade étnica e cultural, vistas agora mais do que antes como algo perene.

Capítulo V

Instituições, Pessoas e Redes: a constituição de políticas públicas voltadas para as comunidades e povos indígenas nos Estados do Amazonas e de Michoacán

“Cuanto menos nos dan apoyo, más conseguimos por conta propia” (Maria Guadalupe, professora na Normal Indígena de Cherán).

Com a crise aprofundada nos anos 1980 (Bresser Pereira, 1998), os governos centrais deixaram de ser o motor do desenvolvimento e da cidadania (Abrúcio, 2004). Para superar esta violenta crise, que era, a um só tempo, crise fiscal, esgotamento das formas de intervenção estatal e obsolescência da forma de burocrática de administração, tornou-se necessário fazer reformas estruturais, que procuravam melhorar a eficiência, a eficácia e a efetividade da ação governamental. Pressionados externamente e internamente, por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, blocos econômicos regionais e por organismos do sistema das Nações Unidas), eleitores, governos locais e movimentos sociais e étnicos, e pelos ventos (re)democratizantes (no México com o enfraquecimento e, finalmente, pela perda da hegemonia do partido-estado/PRI e no Brasil com a fragilização e derrocada dos governos militares), os governos centrais começam a ceder poder, atribuições e prerrogativas aos governos subnacionais.

Os governos subnacionais passam a ser percebidos como aquela esfera do poder mais próxima do cidadão e, portanto, de mais fácil controle social. Os governos locais teriam maior capacidade de saber “o que os cidadãos desejam” e, destarte, de prover serviços públicos de qualidade e baixo custo. De acordo com esta nova doutrina disseminada pela “comunidade de desenvolvimento” (*development community*), a implementação de programas, projetos e ações seria feita com melhores resultados pelos governos locais.

O federalismo foi fortalecido, surgindo daí a necessidade de participação coordenada das três esferas de governo, as quais, para garantir a transparência de suas ações, passaram a articular-se com associações civis e ongs. Isso significou o início da busca por formular políticas, programas e ações voltados para as populações indígenas que fossem, a um só tempo, transversais, descentralizadas, eficientes e democráticas.

A descentralização das políticas públicas e o concomitante fortalecimento do federalismo, aliados aos fenômenos então emergentes dos movimentos étnicos e sociais cada vez mais atuantes, bem como da conquista de graus de escolarização mais e mais complexos por uma nascente elite intelectual étnica (resultado dos processos de ampliação e democratização da oferta de educação escolar promovido, no mais das vezes, pelos governos) forneceram as condições para a criação ou reforma de instituições nos governos estaduais e municipais.

É dentro do contexto acima mencionado que são criadas e/ou reformadas nos Estados do Amazonas e de Michoacán instituições, políticas, programas e ações voltadas para as populações indígenas.¹⁸¹

5.1. Michoacán: instituições formam indivíduos e pessoas constroem instituições

A população residente no Estado de Michoacán de Ocampo era de 3.985.667 habitantes em 2000 (*XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Inegi). Este Estado possuía a 14ª maior população indígena do México. O Estado registrava um total de 121. 849 (cento e vinte um mil, oitocentos e quarenta e nove) “pessoas falantes de línguas indígenas com 5 (cinco) anos e mais”, o que representa 3,5% da população de FLI residente no México. Entretanto, se forem levados em conta os critérios estabelecidos pela *Convenção 169* da OIT acerca da auto-identificação e auto-definição das pessoas que se consideram indígenas ter-se-ia uma cifra que chegaria a algo entre 500.000 e 700.000 indígenas.¹⁸²

¹⁸¹ No Brasil, além do Amazonas, outras unidades da federação contam com órgãos e entidades responsáveis por coordenar as ações voltadas para os povos e comunidades indígenas. O Acre conta com uma “Assessoria Indígena” na estrutura de governo, e o Estado de Roraima dispõe de uma “Secretaria de Estado do Índio”, criada pela Lei Estadual N°279, de 29 de dezembro de 2000. No México alguns Estados possuem há já um bom tempo de instituições desta natureza. O Estado de Chiapas, por exemplo, criou em 1934 o *Departamento de Acción, Cultura y Protección Indígena*, transformado, em 1945, no *Departamento de Protección Indígena*. Em 1949, o Estado criou o *Departamento de Asuntos Indígenas*, que passou por várias reestruturações. Desde o ano de 2000, o Estado de Chiapas conta com a *Secretaria de Pueblos Índios (SEPI)*.

¹⁸² De acordo com o *Conteo de Población y Vivienda* (INEGI), Michoacán teria 113.166 indígenas no ano de 2005. Destes 96.966 (85,7%) são purhépecha, 4.009 (3,5%) são nahuatl, 3.472 (3,1%) são mazahua e 480 (0,4%) são otomi. O *Conteo de Población y Vivienda de 2005* (INEGI) encontrou em Michoacán, ainda, 626 (0,6%) falantes de línguas mixtecas, 268 (0,2%), 203 (0,2%) de amuzgo, 165 (0,1%) de tzeltal e 752 (0,7%) de outras línguas indígenas faladas no México. A população falante de língua indígena de 5 e mais anos (FLI) no Estado de Michoacán, assim como no país, apresentou uma leve diminuição: eram

Tabela 4 - População residente total e população falante de língua indígena, por situação do domicílio - México e Estado de Michoacán - 1990, 2000 e 2005

México e Michoacán	1990	2000	2005
México			
População total	81.249.645	97.483.412	103.263.388
Percentual de População Rural	28.7	25.4	23.5
Pop. falante de língua indígena	5.282.346	6.044.546	6.011.201
Percentual de população indígena(*)	7.5	7.2	6.7
Michoacán			
População total	3.037.340	3.985.667	3.966.073
Pop. falante de língua indígena	105.576	121.849	113.166
Taja de Asistencia Escolar da Población HLI (**)			
México	...	83.5	88.7
Michoacán	...	83.1	89.7

Nota
 (*) Percentual da População Falante de Língua Indígena de 5 anos e mais, em relação à população total do México
 (**) População Falante de Língua Indígena de 6 a 14 anos

Fonte: INEGI, México. Censos Generales de Población y Vivienda, 1990 e 2000.
 INEGI, México. Conteo de Población y Vivienda, 2005.

Segundo o Inegi, a taxa de escolarização da população FLI de 6 a 14 anos (*taja de asistencia escolar*) nesta unidade da federação era de 83,1% e 89,7% nos anos de 2000 e 2005, respectivamente. Esta taxa para toda a população de FLI do país era de 83,5% e 88,7%.

A População indígena originária de Michoacán pertence aos povos p'urhepecha, nahuatl, mazahua e otomi que ocupam territórios em aproximadamente 29 municípios desta unidade da federação. Além dos povos tradicionais, neste Estado vivem, ainda, integrantes migrantes de outras etnias, como mixtecos, zapotecos, amuzgos mayas, tlapanecos, totonacas.¹⁸³

Com o fim da primeira rebelião cristera em 1929, a região purépecha no Estado de Michoacán torna-se num dos locais mais importantes de experimentação para o nascente indigenismo mexicano, o qual estabelecerá estratégias de integração das comunidades indígenas ao projeto nacional-

121.849 e FLI em 2000 e em 2005, 113.166. No país como um todo eram 6.044.547 em 2000 e, em 2005, 6.011.202 habitantes FLI com cinco anos e mais.

¹⁸³ Cf. Programa para el Desarrollo Integral de los Pueblos Índios 2004-2008 (Propuesta). Morélia: Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos y Comunidades indígenas del Estado de Michoacán, 2003, p. 4

estatal.¹⁸⁴ Em 1932, Moisés Saéñz estabelece a *Estación Experimental de incorporación del Índio* em Carapan/Mich. Embora a estação tenha existido por apenas um ano e meio, ela servirá de protótipo para a criação do *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas* (1936) que por sua vez será o precursor do INI (1948).¹⁸⁵

Em 1961 é instituído o *Centro Coordinador Indigenista (CCI) do INI* na Região Tarasca/Purépecha inicialmente na cidade de Uruapan e, posteriormente, em Cherán (1966/67), onde permanece até hoje. Em 1972 foi instalado o CCI/INI da costa Nahuatl de Michoacán, com sede inicialmente em Coahuayana e, posteriormente, em Aquilla e finalmente em *la Placita*. Em 1975, quando a CREFAL diminuiu suas atividades indigenistas na região lacustre, foi criado um CCI também na cidade de Patzcuaro.

O programa educacional desenvolvido a partir de então pelo CCI de Cherán foi castelhanizador, consistindo em recrutar jovens purhépecha dos povoados vizinhos e, por meio de breves cursos, contratá-los como promotores culturais. Posteriormente, estes jovens promotores culturais eram enviados às comunidades onde ministrariam aulas na pré-escola (*preprimária*), enquanto os professores da SEP (*maestros federales*) ministravam as disciplinas das séries iniciais do ensino fundamental (*educación primaria*). Os promotores culturais funcionavam como “agentes de aculturação” (*culture brokers*).

“Entonces [el INI] empezó a reclutar a jóvenes de las comunidades para que atendiéramos a los niños que en aquel momento [estudiaban en] un año que vale así como preprimaria, denominábamos ‘grados preparatorios’. Y reclutaron a jóvenes de diferentes comunidades, hablantes de purépecha y únicamente con sexto grado de primaria (...). Y nos dieron un curso previo. (...) Había dos grupos: unos que éramos promotores bilingües y otros que eran maestros. Los

¹⁸⁴ “La rebelión cristera se origina en zonas no indígenas, sino rancheras (...) de Jalisco, Michoacán y otros Estados del centro-occidente mexicano, cuando el Gobierno federal proibe en 1926 el culto católico. (...) En resumen, el movimiento cristero no se articula simplemente como milenarismo religioso antimodernista, sino que la confrontación entre Estado laico e Igreja Católica es aprovechada por las comunidades para reivindicar su autonomía consuetudinaria frente a la creciente penetración de actores externos sobretodo gubernamentales, pero también eclesiales (Dietz, 1999, 164 e 165).

¹⁸⁵ “Durante el gobierno del Presidente Cardenas, se crea el *Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas* el 1º de enero de 1936, dependencia pública encargada de ‘conocer los problemas y necesidades de la población indígena y de recomendar al ejecutivo las medidas adecuadas para su solución. (...) El Departamento desaparece como tal en 1946, pasando a formar parte de la SEP, con la denominación de Dirección General de Asuntos Indígenas que a su vez perdura hasta 1971” (Rocha e outros, 1991, 32)

que éramos promotores tínamos sexto de primaria y los que eran profesores tínan tercero de secundaria. Pero el proceso de enseñaanza que nosotros hacíamos, los promotores, que atendíamos el grupo de preprimaria, de grado preparatorio, era de castellanizar. No era de la enseñaanza de la lengua indígena, no se respetaba la lengua indígena de los niños, sino lo objetivo era castellanizar a través del método directo. Entonces cuando nosotros entrábamos a aula era empezar hablar el castellano con los niños. [Ellos] no nos entendía nada, pero nosotros hablábamos castellano, castellano, castellano... Y cuando el niño ya saludaba y decía: "Buenos días maestra", ya nosotros nos decíamos: ya aprendieron el español! Al que no sabían lo que decían (Luz Valentínez).

Outro aspecto a ser enfatizado é a relação entre indigenismo e educação no Estado de Michoacán. Desde a inauguração das primeiras *Missões Culturais* (1929) nas cidades de Paracho e Charapan, a educação se firmou como o eixo central do indigenismo nesta região. A educação teve por atribuição, neste contexto, proporcionar a integração cultural das comunidades indígenas _ em especial os purhépecha _ à nação mexicana.¹⁸⁶

Na escola rural, o professor deveria se comportar como um missionário da Revolução e, portanto, teria de lutar contra o grande poder da Igreja Católica em parte considerável das comunidades indígenas.

“bajo el lema ‘la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela’, la *Escuela Rural*, aún denominada *Casa del Pueblo* bajo Vasconcelos, como centro educativo dirigido tanto a jóvenes como a adultos y la *Misión Cultural* como iniciativa educativa extraescolar serán los instrumentos para contrarrestar la influencia eclesial e contrarrevolucionaria” (Dietz, 1999, 45).

Como resultado das recomendações da *Primeira Assembléa de Filólogos e Linguistas* ocorrida em 1929, na Cidade do México, o linguista Maurice Swadesh (Universidade de Wisconsin) inicia, em 1939, um projeto de alfabetização em língua indígena denominado *Projeto Tarasco*. Este projeto, que utilizou o método analítico do *Instituto Lingüístico de Verão* (ILV), reuniu aproximadamente 20 jovens de ambos os sexos e os ensinou a ler e escrever em sua língua materna, para posteriormente enviá-los às comunidades da Meseta Tarasca/Purépecha em missões alfabetizadoras. Em 1940, após o

¹⁸⁶ “Em Michoacán, las primeras misiones se establecerán en 1929, en Charapan y Paracho, las cuales al año y medio se convierten en misiones viajeras, es decir, atienden una región considerable, dando cursos de capacitación técnica a maestros rurales y a la población sobre actividades agropecuarias, pequeñas industrias, higiene, deportes y educación cívica” (Rocha e outros, 1991, 30).

sexênio de Cardenas, o projeto foi suspenso por ser considerado um perigoso “programa comunista”.

Mapa 01



Os mentores do *Projeto Tarasco* criaram, então, o “Conselho de Línguas Indígenas” e elaboram um programa de alfabetização em língua indígena que será aplicado, a partir de 1944, pelo recém criado “Instituto de Alfabetização para Indígenas Monolíngues” da SEP. Este *Instituto* e o ILV, estabelecidos desde 1944 em Cherán/Mich., além de promover as ações do programa de alfabetização em língua indígena, em especial ações de educação de adultos, passam a editar, após 1950, a revista *Mitakua (Ilave)*, primeira publicação mensal em língua purhé¹⁸⁷.

Temerosa com a penetração educacional do protestantismo norteamericano na Meseta Purépecha protagonizada pelos lingüistas e missionários do ILV/SIL, a Igreja Católica instala em Cherán, no ano de 1944, um colégio das Servas do Sagrado Coração (Cf. Dietz, 1999, 195-6).

É em Michoacán, mais precisamente na cidade de Patzcuaro, que ocorre o célebre *Primeiro Congresso Indigenista Interamericano (1940)*, em que representantes dos países das três Américas concluíram que o processo educacional dos indígenas deveria levar em conta a cultura, a língua e as peculiaridades dos educandos, sendo que nesse processo deveriam ser empregados professores indígenas bilíngües. Com isso, assiste-se a um crescimento formidável no número de professores indígenas em todo México: de 350 professores em 1963 para aproximadamente 4.000 docentes em 1970.¹⁸⁸

Como resultado do debate político-lingüístico prevalescente até os anos 1970 acerca do melhor método de castelhanização (castelhanização direta ou o método bilingue e indireto), ocorreu o surgimento de um sistema contraditório e dualista de instituições educacionais nas regiões indígenas de Michoacán: a) escolas primárias federais dotadas de maestros monolíngues em espanhol; b)

¹⁸⁷ “Se tienen noticias de que en Michoacán, el Instituto Lingüístico de Verano se estableció en 1937, ya que uno de sus lingüistas, Max D. Lathrop, norteamericano, residía en la comunidad de Puácuaro, Mich., a orillas del Lago de Patzcuaro desde ese año. (...) Desde su centro de Puácuaro irradiaban su acción a las demás comunidades ribereñas y posteriormente cambiaron su sede a Cherán ampliando su radio de acción a la Meseta tarasca y la Cañada de los Once Pueblos. Durante muchos años el ILV, asesoró en el aspecto lingüístico los diferentes proyectos educativos que las instituciones oficiales desarrollaron con la población purépecha” (Rocha e outros, 1991, 38).

¹⁸⁸ “En 1963, la Sexta Asamblea Nacional de Educación recomendó la utilización de métodos bilingües utilizados por maestro y promotores de los propios pueblos indígenas, creándose para ello el Servicio Nacional de promotores Culturales y Maestros Bilíngües. El sistema se expandió y para 1970 se contaba con cerca de 4.000 maestros” (Sedesol, 2000, 3 (disponível no site/sítio https://www.sedesol.gob.mx/perfiles/nacional/08_social.html, consultado em 29 de novembro de 2006))

escolas primarias bilíngües, vinculadas inicialmente à DGEI da SEP, onde trabalham os professores bilíngües.¹⁸⁹

“Lejos, sin embargo, de lograr el pretendido abandono de la lengua purhé y su sustitución por el castellano, objetivo implícito de cualquier ‘programa de transición’, este tipo de estrategia docente que a través del ‘currículum oculto’ se convierte en praxis diglósica há logrado estabilizar el bilingüismo purhé-castellano em toda la región y com ello la persistência del purhé (Valentinez Bernabé, 1982)” (Dietz, 1999, 50).

O emergente movimento de professores bilíngües dos anos oitenta do século XX se fundamentará exatamente na necessidade de abandonar a castelhanização das comunidades indígenas, alcançando, por um lado, a valorização das culturas e linguas indígenas e, por outro, um bilingüismo coordenado.

No período de 1921 a 1973, o Governo Federal centralizou as decisões na área educacional. Foi somente com a expedição do Decreto Presidencial que instituía o *Programa de Descentralização de Funções*, em 5 de abril de 1973, que este quadro de profunda centralização começa a mudar e 9 (nove) Unidades Regionais e 37 (trinta e sete) Subunidades da SEP são instaladas em todo país. Em janeiro de 1974 foi instalada em Morélia a Subunidade Administrativa para o Estado de Michoacán. Esta Subunidade Administrativa estava vinculada à Unidade de Celaya (Guanajuato). Em 29 de março de 1978 inicia as atividades da Delegacia (*Delegación*) da SEP em Michoacán, que passa a ter um volume crescente de trabalho, chegando a ocupar cinco edifícios dispersos pela cidade.

No ano de 1983 as Delegacias Gerais (*Delegaciones Generales*) da SEP são transformadas nas Unidades de Serviços Educativos a Descentralizar (USED). Com a publicação no *Diário Oficial de la Federación* do Decreto Presidencial que aprovou 31 convênios voltados à consolidação da descentralização da política educacional (19 de maio de 1992), bem como do

¹⁸⁹ “(...) para estandarizar y mejorar la capacitación bilingüe del personal indígena, la SEP crea un Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, presente desde 1965 en la región purhépecha. (...) Desde la reforma de 1978, los promotores culturales son empleados en los grados preescolares para la alfabetización em purhé y la castellanización oral, mientras que los maestros bilingües imparten clases em el primeo y segundo grados de primaria. (...) la diferencia entre um promotor cultural y un maestro bilingüe reside en su respectivo nivel de escolaridad alcanzado: mientras el promotor es egresado de la primaria cuando inicia el curso de capacitación del INI, el maestro bilingüe tiene que hacer concluido la secundaria antes de ingresar al INI” (Dietz, 1999, 49 e 280)

Acordo Nacional de Modernização para a Educação Básica e Normal (21 de maio de 1992), o caráter nacional da educação passa a ser assegurado por meio da normatividade emitida pela União e o seu caráter local será garantido através de sua implementação por parte dos governos estaduais.

O processo de desconcentração educacional começou em Michoacán, portanto, no ano de 1978 com a criação da Delegacia Geral da SEP (*Delegación General de la SEP*). No ano seguinte foi criada, no âmbito da Delegacia Geral da SEP em Michoacán, a *Coordenação de Educação Indígena*. Em 1980 foram instituídos os Departamentos de Educação Indígena no sistema orgânico das Delegacias Gerais da SEP que, mais tarde, serão denominadas de *Unidades de Serviços Educativos a Descentralizar* (USED).

Com o processo de descentralização educacional culminado em 1984, a USED tornou-se a atual *Secretaria de Educação do Estado de Michoacán* (SEEM), ficando o Departamento de Educação Indígena vinculado à Subsecretaria de Educação Básica.¹⁹⁰

A etapa definitiva de descentralização do setor educativo mexicano ocorreu com a assinatura do *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, em 18 de maio de 1992, pelo então presidente Carlos Salinas de Gortari. Este acordo foi ratificado pelas autoridades da SEP, do *Sindicato Nacional de Trabajadores da Educação* (SNTE) e pelos 31 governadores dos estados da república mexicana.

“la descentralización educativa significava que la Federación dejara de prestar servicios educativos en los estados y transfiera esta facultad a los gobiernos de las entidades federativas. Esto implica entregar el servicio educativo junto con los recursos

¹⁹⁰ “Mediante el Acuerdo del 22 de Marzo de 1983, se estableció el cambio de Delegaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública, por el de Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USEDES). En Michoacán se venían trabajando de manera paralela con dos estructuras de la Secretaría, por una parte la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), en lo relativo a la Federación; y por otra, la Secretaría y Servicios Sociales de Gobierno del Estado. El 16 de Abril de 1984, surgió el Acuerdo de Coordinación celebrado entre el Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo, en donde se estableció la función de ambos servicios, el Federal y el Estatal, creándose la Dependencia de Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado, siendo precisamente el 21 de Noviembre de 1984 cuando se consolidó el Acuerdo por el cual el Gobierno Estatal responsabilizaba a la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), sobre la operación de los Servicios Coordinados de Educación Pública. El 21 de Noviembre de 1984, se consolidó el Acuerdo de Coordinación para la Descentralización de la Educación Básica y Normal, celebrado por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado de Michoacán, esto debido a que fungió como entidad piloto por los avances logrados en materia de descentralización educativa” (Manual de Organización de la Secretaria de Educación. Periodico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo. Tomo CXXXIII, Num. 83, Miércoles 23 de Junio del 2004).

correspondientes (personal, recursos financieros y materiales). Es decir, los recursos dejan de ser federales y pasan a ser estatales. Como consecuencia, se lograría también una redistribución del poder. Al darle a los estados mayores recursos y más facultades en esta materia, se tendrían estados más fuertes” (Sánchez González, 2004, 353).

A *Ley Estatal de Educación*, publicada em 7 de dezembro de 1998, permitiu uma maior participação do governo estadual na tomada de decisões educacionais, especialmente na modalidade educação indígena. Os artigos 72, 78, 80 desta lei possuem dispositivos aplicados à educação escolar indígena.¹⁹¹

Atualmente a *Secretaria de Educação do Estado de Michoacán* está sediada na Avenida *Siervo de la Nación*, Colônia *Sentimientos de la Nación*, em Morélia, capital do Estado. Logo ao chegarmos a este edifício de dois pavimentos, cuja cor predominate é o verde, podemos vislumbrar, a um lado da praça de entrada, o Mural Códice *El Nuevo Ser P'urhépecha*. Este mural, que foi inaugurado no dia 15 de maio (dia do professor) de 1998, tem aproximadamente 90 metros quadrados. Nele estão representados astros, animais, divindades e personagens da mitologia purépecha, tais como el *Uitsume* (Cão guia), *Curita Caheri* (mensageiro celeste), planeta venus (*Urendequa – Uecara*: deus aliado contra os inimigos), *Acuitze Catapeme* (a deusa serpente, a deusa do solo), o colibrí, a garça e a “*Guacamaya*” (representa as cores que simbolizam as regiões nas quais *Tariacuri* dividiu o reino de Michoacán depois de sua morte: verde, branco e vérmelho, respectivamente) e os *Uacusecha* (“*los Señores Águila, linaje principal de los antiguos nobles y guerreros p'urhépecha*”).¹⁹²

¹⁹¹ “*Artículo 79.-* La educación indígena, en sus diversas modalidades, tendrá como propósito, además de lo establecido para la educación básica, contribuir a la adquisición, transmisión, conservación y desarrollo de las lenguas, valores, costumbres y tradiciones de los grupos étnicos y al mismo tiempo facilitar al educando su integración y una mayor participación en el desarrollo de la Entidad; por lo que se sustentará en los intereses, características biológicas, psicológicas y afectivas del educando y en las necesidades de los grupos étnicos que existan en el Estado. (...) *Artículo 80.-* La educación indígena deberá ser impartida por docentes bilingües con estudios de educación normal, de acuerdo a las necesidades étnicas de cada región, y conforme a lo establecido en el artículo 72 de esta Ley” (*Ley Estatal de Educación de Michoacán Ocampo*).

¹⁹² “El código mural amplía en cerca de treinta temas específicos una visión plástica introductoria al universo de la cultura p'urhépecha, en donde los temas cardinales como: el mito del origen, la cosmogonía, los primeros pobladores, el Tariacuri fundador del imperio y el ecosistema del lago de Pátzcuaro, entre otros, nos traducen no solo la temática sino la simbología y la estética de una visión expresiva y creativa, donde lo ornamental obedece a realidades emblemáticas que renuevan la identidad y dan un rostro inconfundible a la cultura michoacana”. Texto “El Muralismo” consultado no site/sítio

O mural, agora integrado ao patrimônio cultural dos michoacanos, apresenta um discurso acerca do passado, presente e futuro do povo purépecha, e por que não dizer de Michoacán, e a sua presença no edifício da Secretaria Estadual de Educação serve para deixar claro, pelo menos no plano simbólico, a simetria entre “mitologia étnica” e “mitologia estatal”: a origem de Michoacán ocorre com a “chegada” dos purhépecha neste território. Os purhépecha representam o início, o princípio, o alicerce da “michoacanidade”.

Da mesma forma que o mito Nahuatl (Asteca/Mexica) de que sua terra prometida seria aquela onde encontrassem uma águia pousada sobre o nopal com uma serpente no bico, o que teria ocorrido no lugar onde foi construída a grande Tenochtlán, serve de alicerce para a construção do mito estatal mexicano (vejam, por exemplo, a bandeira do México: a águia, o nopal, a serpente...), a mitologia purépecha converte-se no estofado dos mitos de criação do Estado de Michoacán... No “Escudo de Armas” de Michoacán, por exemplo, estão três coroas de ouro, representando os três senhorios em que estavam divididos o Estado/povo purépecha antes da conquista.¹⁹³

O mural é um grande livro para ser lido por letrados e analfabetos. Sintetiza história e mito, passado, presente e, principalmente, um discurso acerca do futuro e do caráter imprescindível que nele terá os purépecha.

A *Secretaria de Educação do Estado de Michoacán de Ocampo* tem por atribuições e funções aquelas estabelecidas pela *Ley Organica de la Administración Publica del Estado*, a *Ley Estatal de Educación*, bem como as outras leis, decretos, regulamentos, acordos e circulares aplicáveis.

Atualmente a Secretaria conta com a seguinte estrutura administrativa (art. 3º do *Reglamento Interior de la Secretaria de Educación*):

http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content &task=view&id=211&Itemid=161, em 25 de janeiro de 2007.

¹⁹³ “El escudo está cuartelado en cruz, la partición de más armónica plasticidad en la heráldica civil. (...) CUARTEL SEGUNDO: en campo de gules, tres coronas regias indígenas en oro, simbolizando los tres señoríos en que estaba dividido Michoacán, antes de la Conquista. Al morir Tariácuri dividió su reinado en tres señoríos, que repartió entre su hijo Hiquingare, a quien correspondió Pátzcuaro, y sus sobrinos Tangaxoán e Hirepan a quienes les correspondió respectivamente el gobierno de Tzintzuntzan e Ihuatzio. Cada corona ostenta un medallón con el color distintivo de cada señorío. (...)El escudo está timbrado por un jeroglífico, en sínople, color que denota esperanza, amistad, servicio y respeto, rematado por un pez. Este jeroglífico nahuatl, del cual se desprenden hacia ambos lados ornamentando el escudo lambrequines en oro como hojas de acanto estilizadas, representa a Michoacán tierra de señores que pescan”. O *Escudo de Armas de Michoacán* pode ser visualizado no site/sítio <http://www.michoacan.gob.mx/estado/escudo.php> (consultado em 07 de março de 2007).

- I. Subsecretaria de Planeación Educativa
 - a) Dirección de Planeación Educativa e Informática.
 - b) Dirección de Incorporación Control y Evaluación Educativa.
- II. *Subsecretaria de Educación Básica*:
 - a) Dirección de Educación Elemental.
 - b) *Dirección de Educación Indígena [grifo do autor]*.
 - c) Dirección de Educación Extraescolar.
 - d) Dirección de educación Física, Recreación y Deporte.
 - e) Dirección de Educación Primaria.
 - f) Dirección de Educación Secundaria.
- III. Subsecretaria de Educación Média Superior y Superior:
 - a) Dirección de Formación y Superación Profesional del Docente.
 - b) Dirección de Educación Media Superior y Superior.
- IV. Subsecretaria de Administración:
 - a. Dirección de Administración de Personal.
 - b. Dirección de Informática Administrativa.
 - c. Dirección de Programación y Presupuesto.
 - d. Dirección de Recursos Financieros.
 - e. Dirección de Recursos Materiales y Servicios Generales.
- V. Subsecretaria de Servicios Regionales:
 - a. Dirección de Servicios Desconcentrados en el Estado.
- VI. Unidades Auxiliares del Secretario:
 - a. Secretaria Técnica.
 - b. Secretaria Particular.
 - c. Asesores.
 - d. Contraloría Interna.
 - e. Unidad de Comunicación Social.
 - f. Unidad de asuntos Jurídicos.
 - g. Unidad de Desarrollo Organizacional.
 - h. Coordinación de Transparencia y Eficacia del Gasto Público Educativo.
 - i. Dirección de Promoción y Desarrollo Cultural.
 - j. Dirección de Proyectos Compensatorios.

Para o desenvolvimento de suas atividades, a *Dirección de Educación Indígena*, subordinada à Subsecretaria de Educación Básica da SEEM, conta com três departamentos: *Dept° de Educación Inicial Básica Intercultural*, *Dept° de Apoyo a la Supervisión* e *Dept° de Servicios Asistenciales*.¹⁹⁴

¹⁹⁴ A consolidação da Direção de Educação Indígena na SEE/Mich não foi tarefa fácil. A primeira tarefa foi o reconhecimento de que eram docentes da rede de ensino (SEP ou SEE/Mich.) e não “professores del INI”. A segunda foi ingressar no Sindicato Nacional de Trabalhadores na Educação. A terceira teria sido garantir um “espaço” (setor) na Secretaria de Educação do Estado de Michoacán. Conquistado este espaço, os próximos passos foram garantir orçamento, criar uma estrutura burocrática que assegurasse as condições mínimas de trabalho e institucionalização da educação indígena (cargos e divisão do trabalho) e a indicação, por meio de eleição conduzida pelo sindicato, dos dirigentes da Direção de Educação Indígena: “nosotros, los profesores bilingües, ni siquiera nos decían profesores bilingües, nos decían profesores del INI. Como no estábamos agrupados al Sindicato Nacional de Profesores, empezamos a organizarnos entre nosotros y empezamos a abrir espacios en la Secretaria de Educación. (...) Cuando logramos el espacio aquí para que se nombrara a un primer director de educación indígena. Y la Secretaria aprueba la creación de la Dirección de Educación Indígena pero, nada más el

“Tenemos un sub-director, tenemos un jefe de departamento de primarias que se encarga de todo los servicios de la atención primaria, tendemos una jefa de departamento que se encarga de educación inicial que no es escolarizado y de pré-escolar, y tenemos un profesor que se encarga de coordinar todos los servicios que son de servicios de apoyo. (...) De esos departamentos dependen varias sub-jefaturas. Está la sub-jefatura de administración, la sub-jefatura de mesas técnicas, este... Bueno, serían esas dos sub-jefaturas que se manejan en todos los niveles. Después, siguen las jefaturas de zona de supervisión, que es lo que yo les digo, jefatura de sector... Pero su nombre oficial es sub-jefatura de zona de supervisión, tendremos tres ahorita en el Estado. Una en Cherán, otra en Patzcuáro y una en la Costa, en la Costa. Y después de las jefaturas de zona de supervisión siguen las supervisiones escolares, a la supervisiones escolares siguen los directores de escuela y de los directores de escuela siguen los profesores de grupo. Y están las asociaciones de padres de familia, que son los que colaboran y las autoridades de las comunidades” (Maria de la Luz Valentinez, entrevista em 10 de junho de 2004).

A *Dirección de Educación Indígena* da SEEM tem como atribuição organizar e dirigir a operação da modalidade (*subsistema*) de educação indígena e o apoio assistencial, na educação infantil (*inicial y preescolar*), fundamental (primária e secundária), com a finalidade de garantir o ingresso e a permanência dos alunos das comunidades indígenas, bem como “*promover el desarrollo, rescate, conservación y reconocimiento de la diversidad cultural en la entidad, fundamentado en el respeto a los usos, costumbres, lenguas, recursos y formas específicas de organización de las comunidades indígenas*”¹⁹⁵.

O *Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Médio Indígena*, vinculado à *Secretaría de Educacion del Estado de Michoacán*, está articulando uma rede de pesquisadores indígenas com a finalidade de formular propostas para o ensino a partir da língua purépecha. Para tanto, realiza oficinas e reuniões com professores que trabalham com a língua purépecha dentro de um

reconocimiento, pero no el financiación [presupuesto] (...) Entonces para esto ahorita soy la cuarta directora de educación indígena, pero apenas a partir de la administración pasada, o sea, la anterior a mí, es como ya se va consolidando un poquito más la Dirección y apenas ya aún hasta esta administración es ya cuando nos aprueban que esta Dirección tenga que recibir departamentos” (Maria de la Luz Valentinez, entrevista em 10 de junho de 2004).

¹⁹⁵ Manual de Organización de la Secretaría de Educación. Periodico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo. Tomo CXXXIII, Num. 83, Miércoles 23 de Junio del 2004.

marco de liberdade e iniciativa e sem a pressão das autoridades educacionais.¹⁹⁶ Com estas reuniões busca formar uma rede de professores que trabalham “com e a partir da língua”, não só como discurso ou exigência burocrática, mas como algo proposto, trabalhado e avaliado pelos próprios professores indígenas.¹⁹⁷ A criação de uma instituição como esta por pesquisadores indígenas é percebida por muitos como algo muito alvissareiro, visto que aponta para mais um aspecto da autonomia dos povos indígenas: a autonomia de pesquisar suas próprias línguas, sociedades e culturas. Isso seria inovador, pois até o momento boa parte das investigações na área do ensino e da aprendizagem na educação indígena é realizada por pesquisadores não-indígenas.

Outra importante instituição existente no âmbito das relações interétnicas no Estado de Michoacán é o *Centro de Investigaciones de la Cultura Purépecha* da *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo*. Esta instituição, que aglutina integrantes oriundos de diversas áreas do conhecimento (disciplinas), como advogados, médicos, enfermeiros, físicos, biólogos e historiadores, tem por finalidade promover pesquisas em diferentes campos do saber, especialmente a(s) língua(s), etnomusicologia, etnomedicina, a micro-história (dos *pueblos*) e o artesanato (*etnoartesania*), bem como formar recursos humanos em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização (diplomados). Para tanto, é dada ênfase à formação de professores que vão ensinar a língua indígena (especialmente o purépecha) na educação básica e no ensino superior. O pré-requisito para ingresso nestes cursos é o domínio do espanhol e da língua puhre (purépecha). Boa parte dos esforços institucionais estariam voltados para o registro e pesquisa da cultura purépecha, com a

¹⁹⁶ Criado em 2002, o *Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena* tem por finalidade “instrumentar estudios en y de la lengua p’urhépecha, que oriente el proceso educativo de los docentes con estas características en la idea de revalorar y recrear la cultura indígena. Siendo los objetivos principales: analizar los aspectos técnico – pedagógicos que dificultan la enseñanza de la lengua P’urhépecha y proponer acciones que le permitan a los docentes indígenas superar obstáculos de carácter metodológico en la enseñanza de la lengua. Indagar el nivel de desarrollo y uso de la lengua P’urhépecha en docentes y alumnos para fortalecerla. Elaborar un programa de estudios para abordar contenidos propios de la cultura p’urhépecha en lengua indígena” (Informação disponível no site http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&id=181&Itemid=58&task=view, consultado em 07 de julho de 2007).

¹⁹⁷ Entrevista com Elías Silva Castellón, em 04 de agosto de 2004.

finalidade de produzir, inclusive, material de apoio a ser utilizado nas escolas indígenas.¹⁹⁸

O Projeto da *Escuela Normal Indígena* de Cherán/Mich foi construído inicialmente pela *Coordinadora Nacional de los Trabajadores en la Educación*, corrente dissidente existente dentro do *Sindicato Nacional de Trabajadores en la Educación (SNTE)*. Entretanto, com o tempo esta instituição está sendo apropriada pelos docentes indígenas que a estão transformando em um projeto de fortalecimento étnico e linguístico. Este projeto, cujo currículo está em construção, nasceu em Paracho/Mich, em meados dos anos 1990, mas depois (1998) se fixou em Cherán, onde está até a atualidade.

A corrente dissidente do SNTE, conformada pela coalizão “independente” denominada *Coordinadora Nacional de los Trabajadores en la Educación/CNTE* (los “democráticos”, assim chamados em oposição aos “oficialistas”) teria, tendo em vista o número crescente de alunos “das classes desfavorecidas” que não conseguiam ingressar nas “normales oficiales”, proposto a criação de agências de formação de professores em várias localidades, dentre as quais a atual *Normal Indígena* de Cherán.¹⁹⁹ Em 2004 esta instituição formadora de docentes indígenas tinha aproximadamente 11 (onze) docentes, sendo que a seleção destes era realizada, conjuntamente, pelo sindicato e pela *Dirección de Educación Indígena/SEE-Mich*.

¹⁹⁸ Entrevista com Dr. Ireneo Rojas Hernandez, em novembro de 2006.

¹⁹⁹ De acordo com Pablo Bernabé (entrevista em 04 de agosto de 2004) haveria, dentro do SNTE, uma coalizão independente, a CNTE. Esta coalizão, embora fizesse parte do SNTE, seria autônoma e atuaria em oposição aos *oficialistas* e *charros* (termo que poderia ser traduzido por algo como “pelegos”). A edição eletrônica do jornal *La Jornada*, de 19 dezembro de 2004, informava “Han pasado 25 años desde aquel 19 de diciembre en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, cuando agobiados por el retraso en el pago de salarios y la precariedad de éstos, así como por los incrementos en los precios de los insumos (...), la falta de democracia en el sindicato y la emergente descentralización educativa, un grupo de profesores determinó crear la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) como alternativa al sindicato que ‘ni los representaba ni los defendía’. (...) Desde aquel diciembre de 1979, cuando en el Foro Nacional de Trabajadores de la Educación, convocado por las secciones sindicales de Chiapas y Tabasco (...), integrantes del Instituto Nacional de Antropología e Historia, las escuelas técnicas agropecuarias de La Laguna y maestros de la Montaña de Guerrero, entre muchos otros, dieron vida a la CNTE, han transcurrido años de muchas muertes y desapariciones de profesores, las cuales, de acuerdo con Hernández Navarro, quien en ese entonces era asesor educativo del INAH, ‘suman al menos 152’. (...) Martín del Campo, quien laboraba en la Escuela Normal Superior y en una secundaria del Distrito Federal (ahora es subtesorero del Gobierno del Distrito Federal), tajante, considera que a la coordinadora ‘le hace falta mayor expansión en los estados de la República’. Actualmente tiene el dominio de las secciones 22, de Oaxaca; nueve, del Distrito Federal; 18, de Michoacán, y 47, de Chiapas (esta fue la primera sección de la CNTE), y tiene presencia en Puebla, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Chihuahua, Nayarit, Veracruz y Colima, entre otras entidades. En total, se estima que la CNTE cuenta con poco más de 200 mil integrantes en el país” (disponível no site <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/19/004n1pol.php>, consultado em 11 de julho de 2007).

Embora não contasse com pleno reconhecimento oficial, todos os alunos egressos das quatro turmas formadas até 2004, ano da primeira fase do trabalho de campo, tiveram assegurados, graças à pressão sindical e do movimento indígena, seus cargos (*plazas*) de docentes na *Secretaría de Educación de Michoacán*.²⁰⁰

Em 1982 foi criada, pelo *Instituto Nacional Indigenista*, no CCI de Cherán, a emissora *Xepur - la vos de los purhépecha*.²⁰¹

No plano nacional, a emergência e paulatino fortalecimento do novo grupo de agentes culturais, conformado pelos jovens indígenas que passaram por processos de escolarização que vai desde o ensino médio²⁰² até estudos pós-graduados (mestrado e doutorado) formaram, aos poucos, um elemento de pressão para o sistema educativo produzido pelo indigenismo. O aumento crescente no número destes sujeitos, juntamente com sua organização interna e respaldo institucional e administrativo que o aparato indigenista estatal lhes deram, produziram, neste grupo, uma grande capacidade de mobilização e articulação.²⁰³

Desta maneira, proliferaram os encontros e foros em torno da questão indígena, tal como o Congresso Indigenista de 1973, realizado em San Cristóbal de las Casas (Chiapas) e o *Congreso Nacional de Pueblos Índios*, ocorrido em 1975 na cidade de Patzcuaro (Michoacan). Neste contexto surgem novas organizações indígenas, como, por exemplo, o *Conselho Nacional de Pueblos Índios* (CNPI) cujos principais participantes eram professores bilíngües formados nas instituições indigenistas e a *Aliança de Profesores Indígenas*

²⁰⁰ Entrevista com Maria Guadalupe, em 02 de setembro de 2004.

²⁰¹ "Una aceptación mucho mayor obtiene el indigenismo gracias a sus programas radiofónicos. A partir de 1979, el INI complementa sus proyectos educativos con proyectos de comunicación a través de 'radios indigenistas'. Em aquel año, a instancias de la Comisión del Río Balsas, se crea em Tlapa, Gro., la primera emisora, la XEZV – la voz de la montaña, cuyo encargo explícito consiste em promover la aceptación entre las comunidades indígenas de los macroproyectos infraestructurales que la Comisión del Balsas lleva a cabo" (Dietz, 1999, 53)

²⁰² No Brasil, o ensino médio é a etapa da educação básica que vem logo após os nove anos de educação obrigatória (ensino fundamental). No México corresponderia, nos termos da "Ley General de Educación" (art. 37), com a "educación de tipo médio-superior" (bachillerato).

²⁰³ "Durante la época desarrollista (1940-1970) (...) surgen dos fenómenos independientes que tendrán un fuerte impacto en la reaparición de movilizaciones indígenas: - En primer lugar, el indigenismo aboga por el reclutamiento de jóvenes indígenas para que ejecuten como maestros y promotores bilingües las acciones del INI y de la SEP. Así se suscita la creación de una nueva capa social, dotada de una formación que la acerca a la sociedad mestiza, sin que esta le confiera un espacio social propio: (...). En segundo lugar, a pesar de la falta de organizaciones influyentes_ sea oficiales, sea autónomas_ a nível nacional, continúan o reaparecen luchas indígenas limitadas a niveles meramente locales o regionales." DIETZ, G. *Teoría y Práctica del Indigenismo*. Ob. Cit., pp. 57 a 59.

Bilíngüe (ANPIBAC).²⁰⁴ A criação da DGEI/SEP foi, por assim dizer, uma resposta às reivindicações dos professores indígenas.

Destarte, poderia dizer que a política educativa que produziu os professores bilíngües como agentes oficiais da cultura nacional, possibilitou, ao mesmo tempo, que estes, por um lado, se transformassem nos atores da revitalização étnica, e por outro, pressionassem o Estado a formular políticas, programas e ações específicos voltados para as comunidades e povos indígenas. Posteriormente estes atores da revitalização étnica, articulados em redes sociais complexas, passam a demandar a criação e reformulação de instituições estatais. Neste contexto, foi instituído, no plano nacional, o *Instituto Nacional de Línguas Indígenas* (2002) e, em 2003, foi extinto o Instituto Nacional Indigenista, ficando em seu lugar a *Comissão Nacional para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas (CDI)*. No plano estadual são criadas instituições como a Ciapi e a *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán*.

Atualmente, os atores acima citados participam ativamente na formulação e implantação de políticas públicas voltadas para as populações indígenas, em especial as políticas educacionais no país como um todo. Quando da realização da primeira etapa de campo (2004), no Estado de Michoacan, os cargos de diretora da *Dirección de Educación Indígena de la Secretaría Estatal de Educación (SEE)* e de *Cordinador Interinstitucional para la Atención a los Pueblos Indígenas y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacan (Ciapi)* eram ocupados por membros desta já consolidada intelectualidade (tratada por Vargas [1994] como *intelligentsia*) indígena. Tratam-se dos lingüistas Luz Valentine e Nestor Dimas, que pertencem à etnia Purépecha.²⁰⁵

²⁰⁴ “La segunda organización indígena influyente a nivel nacional que nace bajo los auspicios del Estado es la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC), fundada en 1976 durante el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, en Vican, Son. (...) En esta propuesta de colaboración coinciden los intereses de la ANPIBAC y los de la propia SEP, que en su Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ofrece ciertos márgenes de participación a la ANPIBAC, mientras que ésta, a su vez, disfruta de su reconocimiento oficial como interlocutora privilegiada de la SEP” (Dietz, 1995, 61 e 62).

²⁰⁵ Os dois lingüistas participaram do “Programa de Formación Profesional en Etnolingüística”, promovido em pareceria pelo INI, DGEI/SEP e CIS-INAH (atualmente CIESAS). Este curso de graduação (“licenciatura universitária”) foi desenhado especialmente para promover a capacitação de promotores culturais que pudessem planejar e executar ações de etnodesenvolvimento, valorização e conscientização étnica em suas comunidades indígenas. (Cf. Dietz, G. *Teoría y Práctica del Indigenismo*. Ob. Cit., p. 86). Nestor Dimas Huascuz ocupou o cargo de coordenado da Ciapi até meados do mês de maio de 2006, quando se afastou para ocupar-se integralmente do processo de formação da Universidade

O primeiro Coordenador da *Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán*, criada em 06 de setembro de 2002, foi Nestor Dimas Huascuz. Esta é a primeira instituição oficial para a atenção aos quatro povos indígenas do Estado de Michoacán: os Otomi/hñáhnüs, Mazahua, Nahuatl e Purhépecha. Trata-se de uma entidade propositiva e articuladora, sem poderes executivos.

Esta Coordenação tem por meta, nos próximos anos, promover o reconhecimento de direitos dos povos indígenas do Estado, por meio da definição de novos marcos jurídicos e institucionais que possibilitem a eles o acesso aos lugares de decisão em que são projetadas e programadas as políticas públicas.

Para tanto, a *Ciapi* promoveu no mês de junho de 2004 aproximadamente dez reuniões em todo o Estado buscando saber o que as comunidades, povos e organizações indígenas desejavam.

A criação da Ciapi, por meio de *Decreto de 06 de setembro de 2002*, foi uma resposta às demandas da elite intelectual nativa e das comunidades (*pueblos*) e povos indígenas do Estado, em especial o manifestado quando da realização da “Primeira Reunião de Representantes de Bens Comuns, Comisariados de Bens Comuns, Comissários “Ejidales”, Chefes de “Tenencia” e Encarregados de Ordem das Comunidades Indígenas do Estado de Michoacán”, ocorrida em Patzcuaro no dia 07 de agosto de 2002. As autoridades civis e agrárias reivindicavam, em suma, a criação de uma instituição “*en donde las gentes pudesem llegar como si fuera a su propia casa*”.²⁰⁶

“Anteriormente no existia ninguna instancia oficial para la atención a los pueblos indígenas. Existía únicamente atención por cada gobernador, que decidía quien o que hacer, pero no había ningún programa, ninguna norma, ningún decreto, ni nada. Entonces a partir de 2003, es precisamente donde se inicia la atención. En primer

Intercultural Indígena de Michoacán. Tomou posse em seu lugar Guadalupe Hernández Dimas (Mi Morelia.com, em 19 de maio de 2006 (informação disponível no site <http://www.mimorelia.com/vernota.php?id=19621>, em 11 de julho de 2007)).

²⁰⁶ Algumas organizações indígenas independentes também reivindicavam a criação de uma instituição estadual para tratar da questão indígena no Estado de Michoacán. A organização “Tarhiacuri (A. C.), uma associação integrada por “profesionistas y líderes naturales originários de comunidades purhépecha”, reivindicava a criação de um organismo estadual para reger a “política indigenista en el Estado”: “este sería un organismo interdisciplinario que coordinaría las actividades, jerarquizaría las promociones y priorizaría acciones” (Tarhiacuri: 2001,32).

lugar la formulación de la propia coordinación. Esta estructura que tiene que tener el personal representativo para atender cuatro pueblos indígenas de Michoacán que serían mazahuas, otomíes y también los Nahuas. Y el otro pueblo indígena que es el purépecha que es en donde está más compacto regionalmente y hay una mayor presencia de población purépecha. Entonces lo que se conforma es una estrategia de atención, y la coordinación no es ejecutora, no tenemos recursos para ejercer proyectos de atención. Tenemos más que nada la función de normar, somos normativos y propositivos para realizar políticas públicas para los pueblos indígenas de Michoacán. Se ha conformado también para coayudar proyectos de trabajo social junto con las dependencias del sector social, igual para proyectos productivos con agricultura, con pesca, educación y cultura”(Nestor Dimas, entrevista em 10 de julho de 2004).

A Ciapi é um organismo público descentralizado da administração pública estadual, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, vinculado à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Michoacán. A instituição tem por finalidade proporcionar atenção e desenhar, coordenar, e em alguns casos, executar políticas públicas que tenham por objetivo o bem-estar e o desenvolvimento coletivo dos povos e comunidades indígenas do Estado.²⁰⁷ A Ciapi, de acordo com o Decreto de sua criação, tem natureza essencialmente de coordenação interinstitucional e, portanto, não dispõe de orçamento específico para atender diretamente as necessidades dos povos e comunidades indígenas.

A *Ciapi* é uma entidade do governo do Estado de Michoacán, que teve, até o momento dois indígenas da etnia purépecha como presidente, Nestor Dimas Huascuz e Guadalupe Hernández Dimas. Os objetivos desta instituição, de acordo com o *site* do Governo de Michoacán, é alcançar um desenvolvimento justo e equitativo dos povos indígenas do Estado, incentivando a participação nos processos de desenvolvimento do Estado de

²⁰⁷ “Para el logro de su objeto, la Coordinación tendrá las siguientes funciones: I. Coordinación y ejecutar las actividades y políticas públicas de las diversas áreas y dependencias de la Administración Pública, que se dirijan o beneficien directa o indirectamente a los pueblos indígenas; II. Coadyuvar y promover la coordinación en materia indígena entre la Federación, el Gobierno del Estado, los Municipios del Estado, de las autoridades de pueblos indígenas y la sociedad civil; III. Promover programas y políticas públicas para proporcionar atención integral especializada a los pueblos indígenas; (...) VI. Contribuir al reconocimiento pleno de los derechos de los pueblos indígenas; (...) VIII. Elaborar, en coordinación con las autoridades competentes, las medidas que garanticen el desarrollo social integral, sustentable y participativo de los pueblos indígenas; (...)” (artigo 4º do Decreto de 06 de setembro de 2002, que cria a “Coordinación Interinstitucional Para la atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Michoacán”).

forma a respeitar suas identidades, culturas, cosmovisões e formas de organização social e política.²⁰⁸ Propõe-se, ainda, a promover a participação das comunidades indígenas do Estado como sujeitos e atores no processo de mudança e desenvolvimento do Estado no marco da nova relação governo-povos indígenas.

Fazem parte da estrutura básica da Coordenação os seguintes órgãos: a junta de governo; o conselho consultivo; a coordenação geral; a Subdireção de Planejamento e acompanhamento de programas; o departamento de educação e cultura; o departamento de vinculação; o departamento de atenção jurídica; o departamento de desenvolvimento social e produtivo; o departamento de desenvolvimento sustentável e meio ambiente; o departamento de assuntos do povo purépecha; o departamento de assuntos do povo náhua; o departamento de assuntos dos povos otomi e mazahua; e, departamento administrativo.

A *Junta de Gobierno* da Coordenação é composta pelas seguintes autoridades: Governador do Estado (presidente); Secretário de Planejamento e Desenvolvimento do Estado (vice-presidente); o Coordenador Geral (secretário executivo); o Secretário de Estado da Controladoria e Desenvolvimento Administrativo (comissário). Os titulares dos demais órgãos da administração pública centralizada atuam como vogais.²⁰⁹

O *Consejo Consultivo* é integrado por trinta e três conselheiros indígenas, eleitos em assembléias microrregionais das autoridades dos povoados (*pueblos*) indígenas, representantes de bens comunais, comissários de bens comunais, comissários *ejidales*, *jefes de tenencia*, e *encargados del orden* das 10 (dez) microrregiões indígenas do Estado.²¹⁰ Podem, portanto,

²⁰⁸ Informação constante no site www.michoacan.gov.mx, em 13 de dezembro de 2006.

²⁰⁹ “La Junta de Gobierno tendrá las siguientes atribuciones: I. Someter a la consideración del Titular del Poder Ejecutivo del Estado a través de la Secretaría de Gobierno, la propuesta de Reglamento Interior de la Coordinación, para que en su caso, lo expida; II. Aprobar en su caso, los manuales operativos y los programas de trabajo de la Coordinación; III. Recibir del Coordinador General, los informes sobre el funcionamiento de la Coordinación y, en su caso, recomendar la realización de acciones para el logro de sus programas, objetivos y metas; (...) V. Aprobar y modificar la estructura administrativa de la Coordinación, creando o suprimiendo unidades, de conformidad con las necesidades que se tengan; VI. Seleccionar a los integrantes del Consejo Consultivo de entre las autoridades de los pueblos indígenas; y, VII. Aprobar la incorporación de vocales adicionales a la Junta de Gobierno” (Art. 8º do Decreto de 06 de setembro de 2002, que cria a “Coordinación Interinstitucional Para la atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Michoacán”).

²¹⁰ O artigo 17 do Decreto de 30 de junho de 2004, que emite o “reglamento interior de la Coordinación Interinstitucional para la atención a los pueblos y comunidades indígenas del estado de Michoacán de Ocampo”, establece o seguinte número de conselheiros por microrregião: Costa (quatro conselheiros);

concorrer ao cargo de conselheiro indígena qualquer autoridade civil ou agrária.

“El Consejo sesionará por lo menos seis veces al año: para su instalación y funcionamiento el Gobernador será quien lo presidirá y el Coordinador General fungirá como Secretario y, en caso de que el Gobernador no asista, la presidirá el Vicepresidente de la Coordinación y en su ausencia, el Coordinador General. El Consejero durará en su cargo un período de doce meses y deberá renovarse progresivamente, a fin de que representantes de todas las comunidades indígenas del Estado participen como miembros del Consejo Consultivo” (art. 9º do Decreto que crea a “Coordinación Interinstitucional Para la atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Michoacán de Ocampo”).

A elaboração da proposta do *Programa para el Desarrollo Integral de Pueblos Indios 2004-2008* (Gobierno del Estado de Michoacán, 2003) foi coordenada pela Ciapi, tendo em vista as atribuições conferidas pelos artigos 3 e 4 do Capítulo 1 do *Decreto de Creación* desta entidade governamental, onde se indica em sua “fracción I” que entre suas atribuições deverá “coordinar y ejecutar las actividades y políticas públicas de las diversas áreas y dependencias de la Administración pública que se dirijan o beneficien directa e indirectamente a los pueblos indígenas”.²¹¹

“El desarrollo de los ejes que plantea el Programa, se sustentará en una coordinación interinstitucional e intrasectorial a partir del la Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán (...) en la descentralización paulatina de las responsabilidades federales, como parte de la estrategia del ejecutivo federal en materia de descentralización y en la decisión política de hacer reformas a los elementos normativos, orgánicos e instrumentales de la acción pública” (Ciapi, 2003, 10).

As ações do *Programa para el Desarrollo Integral de Pueblos Índios 2004-2008*, articuladas com as do *Plan Estatal de Desarrollo de Michoacán*

Ciénega (dois); Sierra I (quatro); Sierra II (quatro); Sierra III (três); Lago I (três); Lago II (quatro); Cañada (três) e oriente (três).

²¹¹ “Para alcanzar mejores niveles de vida en la población, al menor costo, de manera más eficiente y con mayor eficacia, se instrumentó el *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán 2003-2008*, instrumento en el cual se inserta el Programa para el Desarrollo Integral de Pueblos Indios 2004-2008, para establecer una nueva relación de los pueblos indios, el resto de la sociedad y el gobierno, basada en el pluralismo, la sustentabilidad y la integralidad de las acciones de gobierno; en la participación y la libre determinación de los pueblos indios y el pleno reconocimiento de sus derechos” (Ciapi, 2003, 13).

2003-2008, seriam coordenadas, de forma transversal, pela Ciapi e desenvolvidas e executadas por diversas instituições públicas da esfera estadual de governo. A criação da Ciapi é o resultado, de um lado, das estratégias do governo federal em descentralizar para as esferas subnacionais de governo atribuições outrora sob sua responsabilidade e, por outro, das demandas de comunidades, organizações e povos indígenas.

A Ciapi promove e participa de eventos diversos, como oficinas de reflexão (*talleres comunitários*) sobre a “situação da mulher indígena e sua família” (em parceria com o *Instituto Michoacano de la Mujer*) e dos “jovens indígenas” (com o *Instituto Michoacano de la Juventud*). Eventos comemorativos também são promovidos pela Ciapi: atividades dentro das festividades do “dia internacional da língua materna” (21 de fevereiro) e do “dia internacional de las poblaciones indígenas” (09 de agosto), por exemplo, ou o “II Encontro Intercultural dos Povos Indígenas de Michoacán: feira de bebidas tradicionais”. A Ciapi está presente, ainda, nas celebrações do “ano novo purépecha” e nos aniversários lutosos do último governante purepecha (11 de fevereiro).

A Ciapi fornece assessoria jurídica a indivíduos e comunidades indígenas (disputas por terras entre as comunidades, limites territoriais, desmatamento clandestino e a indígenas encarcerados em prisões mexicanas e estadunidenses). Além da promoção de feiras (tianguis) de comercialização de produtos artesanais, realizada pelo *Departamento de Desarrollo Social y Productivo/Ciapi*, e do fomento do manejo florestal e da agricultura orgânica, levado a cabo pelo Departamento de Medio Ambiente, a Ciapi tem envidado esforços para “mediar e negociar nos conflitos intercomunitários para que se resolvam de forma pacífica”. Os principais interlocutores da Ciapi (seus *principals*) seriam as autoridades civis e agrárias (*autoridades comunales*):

“nuestra vinculación es directamente con las autoridades [civiles y agrarias de las comunidades]. Hay diferentes, diversos tipos de autoridades reconocidas que son elegidas por las comunidades y no por organizaciones sociales. Se les atiende [a las organizaciones], pero no es la prioridad. Nosotros de la coordinación no trabajamos directamente con las organizaciones sociales, sino que con las autoridades” (Gilberto Jeronimo, em 22 de novembro de 2006)

O atual governo de Michoacán, destarte, pretenderia deixar claro que os povos indígenas são focos de suas preocupações, atenções e políticas públicas. Este reconhecimento só se tornou possível por conta de alianças e acordos políticos e eleitorais, bem como da intensa presença de indígenas em instituições públicas, sindicais, acadêmicas e do terceiro setor.²¹² Tudo isso promove a criação de densas redes que articulam pessoas (indígenas ou não) que ocupam postos em diversos setores da sociedade e do estado, as quais podem ser acionadas e mobilizadas a qualquer momento com vistas a dar conteúdo étnico às políticas, programas e ações governamentais.

Diretrizes governamentais emanadas do governo central, por um lado, e demandas étnicas advindas de cidadãos indígenas organizados, por outro, parecem explicar, pelo menos em parte, as ações de descentralização e a conseqüente criação de organismos específicos, bem como a adoção de políticas e programas transversais. O interesse do governo central em descentralizar estaria apoiado na busca da melhoria da eficácia, eficiência e efetividade das políticas públicas, bem como da maior possibilidade do controle social destas por meio de ações que aprimorem a transparência das ações governamentais e a responsabilização (*accountability*) dos seus executores (políticos e burocratas) que estariam mais próximos dos cidadãos.

Aproveitando as políticas de descentralização, o movimento indígena adaptou suas táticas e passou a apresentar demandas, também, aos governos estaduais, dentre as quais modificações constitucionais e legais, a criação de instituições, setores específicos em órgãos e entidades da administração pública, indicação para ocupação de cargos de direção e assessoramento superior e a definição, após a consulta às organizações, comunidades e povos indígenas, de programas e ações específicos.

²¹² “Cuando empieza este nuevo gobierno, por estrategias políticas, supongo, o por interés de atender a los pueblos y comunidades indígenas, se convocó a todas las autoridades de los pueblos y comunidades a un lugar, Patzcuaro. Así se juntaron. Era el inicio deste nuevo gobierno. Eso era una acción elemental, no?! Realizar este tipo de acercamiento, una muestra de sensibilidad, o de visión, del gobierno por que tarde o temprano se tendría que hacer eso. O se no se hiciera simplemente estaría mandando una mensaje de falta de interés [del nuevo gobierno] por los pueblos y comunidades indígenas. Entonces convocó a esta reunión y acudieron allí un número de autoridades que llegaron. Una reunión de trabajo. [El gobierno preguntó:] “que quieren? Por donde quieren que caminemos?” Huvo varias demandas, entre ellas la creación de una dependencia en donde ellos, las gentes, pudieron llegar a esta dependencia, pero un poquito como en su casa. Entonces pienso que este fue el sentir de la demanda de la creación de esta [dependencia]. Aquí en esta dependencia 90% a 95% de los integrantes es hablante de alguna lengua indígena” (Gilberto Jeronimo, em 22 de novembro de 2006).

Logo após sua criação, a Coordenação promoveu a realização de 11 (onze) reuniões de diagnóstico nas quatro regiões indígenas do Estado. Nestas reuniões, realizadas em outubro de 2002 participaram aproximadamente 1.400 pessoas de 46 municípios e 186 comunidades. As propostas apresentadas nestes encontros subsidiaram a elaboração do *Plano Estadual de Desenvolvimento (2003-2008)*.²¹³

A Ciapi promoveu uma série de eventos com a finalidade de discutir as reformas constitucionais e legais necessárias para o reconhecimento jurídico dos povos originários, inclusive de seus direitos fundamentais, bem como da pluriculturalidade do Estado de Michoacán.²¹⁴

Nos dias 13 e 14 de novembro de 2003 esta instituição promoveu o *Primer Foro Estatal sobre Marco Constitucional y Reforma Jurídica*. Nos meses de novembro e dezembro de 2003 e janeiro, fevereiro e março de 2004 foram promovidos 10 (dez) *Foros Micro-Regionales* e 4 (quatro) *Foros Regionales*, nos quais foram discutidos os seguintes temas: livre determinação e autonomia; direitos ao território e recursos naturais; direitos das mulheres indígenas; direito à jurisdição indígena; direitos à cultura e ao desenvolvimento; políticas públicas a favor dos povos indígenas; representação indígena no Congresso Local [Assembléia Legislativa]; criação de novos municípios

²¹³ “Adicionalmente, acompañaron a los Talleres de Autodiagnóstico dos significativas acciones de consulta: la realización de la Primera Reunión de Representantes de Bienes Comunales, Comisariados Ejidales, Jefes de Tenencia y Encargados del Orden de las Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán, realizada en Pátzcuaro el 7 de agosto, y de once foros territoriales que se llevaron a cabo en las cuatro regiones indígenas de la entidad durante el mes de septiembre de 2002. (...) Para establecer un claro marco de prioridad de atención hacia este importante segmento de la población michoacana, el Gobierno del Estado convocó a la Primera Reunión de Representantes de Bienes Comunales, Comisariados Ejidales, Jefes de Tenencia y Encargados del Orden de las Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán, realizado el 7 de agosto de 2002 en Pátzcuaro, y en septiembre del mismo año constituyó la Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán. Esta instancia, que funcionará como organismo adjunto al Ejecutivo estatal, se encargará de coordinar y ejecutar el conjunto de las políticas de gobierno dirigidas a estos segmentos de la población, en una estrategia desplegada en las siguientes actividades fundamentales: 1) Coordinar los esfuerzos institucionales y sociales para la elaboración de una Ley Indígena Estatal, que se ubique en el marco de reconocimiento de derechos establecidos en el Convenio 169 de la OIT y en los Acuerdos de San Andrés. (...) 9) Impulsar el reconocimiento de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas de todo el país, en la perspectiva de construir una nueva Nación desde el principio de pluriculturalidad” (Gobierno del Estado de Michoacán, 2003, 9 e 58)

²¹⁴ “La titular, por necesidad de trabajo, tiene que estar en campo y constantemente están llegando oficios de la Secretaría de Planeación que nos dicen las observaciones, en que programas estamos atrasados, donde ha avances. Esta es una evaluación física e financiera, como [nosotros] vamos caminando. (...) [En la Subdirección de Planeación e Seguimiento de Programas/Ciapi] elaboramos y lo reportamos a la Secretaría de Planeación del Estado, que es la instancia de coordinar las acciones tanto físicas como presupuestarias. Es donde se da el seguimiento de que instancias están cumpliendo sus tareas encomendadas y quien no está cumpliendo. (...) Además de la sede, la coordinación tiene oficinas regionales” (Gilberto Jeronimo).

indígenas, assim como direito à educação indígena, bilíngüe e intercultural. Como resultado destes eventos foi elaborada uma proposta de reforma da Constituição do Estado de Michoacán, que deu origem à “Propuesta de Reforma Constitucional sobre Derechos y Cultura Indígenas” apresentada pelos parlamentares do Partido da Revolução Democrática (PRD) ao Congresso do Estado (Assembléa Legislativa) em 14 de outubro de 2004.²¹⁵

Atualmente, a Ciapi dispõe de aproximadamente 40 servidores, dos quais 28 (vinte e oito) são indígenas.

Mas, afinal de contas, quais foram os motivos alegados para a criação da Ciapi? Dentre os comumente mais citados nos depoimentos e documentos encontram-se: a) o levante armado do EZLN, que explicitou a situação de pobreza, marginalização, exploração e discriminação, bem como a grande separação existente entre governo, povos indígenas e os outros segmentos da sociedade.²¹⁶ B) o reconhecimento de direitos estabelecidos pela Convenção 169 da OIT e dos Acordos de *San Andrés*. C) a paulatina descentralização de responsabilidades federais. D) a necessidade, por um lado, de produzir políticas transversais que envolvam e articulem diversos órgãos e entidades da unidade federada e destes com as instituições de outras esferas de governo.²¹⁷ E) os compromissos firmados pelo governador Lázaro Cardenas Batel, antropólogo e neto do ex-governador de Michoacán e ex-presidente da República Lázaro Cardenas, com os povos e organizações indígenas do Estado.

²¹⁵ Cf. Cruz, Celerino Felipe. Introducción: Antecedentes del Proceso de Analisis y Discusión de las Propuestas de Reforma a la Constitución de Michoacán, en *Matéria Indígena*. In: CIAPI. Resumen General del Proceso de Reformas Indígenas en Michoacán. Morelia: Departamento Jurídico de la CIAPI, s/d. [documento]

²¹⁶ “El levantamiento armado de 1994 encabezado por el EZLN en el hermano estado de Chiapas es consecuencia de esto, además de que puso de manifiesto la existencia de sujetos sociales producto de un proceso complejo de organización, con una gran diversidad religiosa y étnica; así como la situación de pobreza, marginación, explotación, discriminación y del divorcio que existía entre los pueblos indios con el gobierno y el resto de la sociedad” (Ciapi, 2003, 20).

²¹⁷ “Esta política pública se define en el *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas 2001-2006*. En su apartado III, propone la creación de instancias de planeación y coordinación interinstitucional con base en las demandas, necesidades y aspiraciones de los propios pueblos, donde se incorpore a los actores indígenas en la toma de decisiones. (...) Respetando las atribuciones de los municipios, este gobierno asume con responsabilidad la construcción de un nuevo rostro político que garantice la concertación de acciones de los tres niveles de Gobierno, para la generación de programas y proyectos que beneficien directamente a los pueblos indios, respondiendo a los principios federalistas de México” (Ciapi, 2003, 12 e 22).

A existência de ativistas qualificados e titulados, conformando uma intelectualidade, inclusive *intelligentsia*, e profissionais que pressionam, por meio das instituciones *comunales* (geridas por suas *autoridades*), sindicatos, organizações étnicas e partidos políticos, pela criação de instituições, dentre estas a Ciapi e a *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán*, e a ocupação dos cargos por pessoal indígena e não mais por “indigenistas”. O movimento indígena entra em choque, por idéias e cargos, com o indigenismo e com os indigenistas.

“El movimiento indio se ha manifestado por un rechazo rotundo al indigenismo, que durante muchas décadas han practicado los gobiernos en turno como política gubernamental. La cruda realidad del pensamiento indigenista es la integración del indígena a la sociedad nacional, con su estado monoétnico, que elimina y desconoce la diferencia. (...) Aún más, los pueblos indios han sido utilizados en las contiendas electorales como botín predilecto, sin que sus votos se reflejen en su propio beneficio de manera plena. Han estado ausentes de las instituciones que se crearon para ampliar su participación, mientras los indigenistas las ocuparon precisamente para extender su política paternalista y de integración” (Ciapi, 2003, 20 e 21).

As ações das três esferas de governo deverão ser feitas com os próprios índios, sem intermediários. Para tanto, são criadas novas instituições de controle social, de coordenação e de execução. Instituições antigas são reformadas para tornarem-se mais transparentes e possibilitar a formulação de políticas transversais e cargos da alta administração passam a ser ocupados por indígenas. Pode-se perceber, de um lado, o enfraquecimento da política indigenista e, por outro, o fortalecimento de novas relações dos povos indígenas com o Estado, cuja tônica principal é o protagonismo indígena, seja por meio da pressão como cidadãos, eleitores, ativistas, autoridades civis e agrárias, intelectuais e profissionais.²¹⁸

²¹⁸ O importante papel desempenhado pelos *profesionistas* é analisado por Martínez Buenabad (2000). Esta autora descreve e analisa o processo de profissionalização massiva e exitosa ocorrida em uma localidade da Meseta Purépecha (Zacán): “un proceso exitoso de estudio formal apoyado en estrategias familiares y redes de apoyo así como organizado alrededor de lazos de carrera llevó a la profesionalización masiva de tres generaciones de zacanenses. (...) los profesionistas, actores sociales integrados al aparato del Estado, quienes cobijados por una política indigenista oficial han actuado como intermediarios. Están siempre atrás de las autoridades civiles locales y municipales como consejeros y como gestores. Son quienes manipulan y determinan el rumbo de la vida política y ceremonial del pueblo. La promoción de las tradiciones culturales purépecha son, también, una

Por decreto de 30 de março de 2006 (publicado no *Periódico Oficial* de 11 de abril desse mesmo ano), foi criada a *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán* (UIIM). Esta instituição, cuja sede está na cidade de Patzcuaro terá *campi* (pólos) em diversas regiões indígenas do Estado. Esta instituição é, ao mesmo tempo, *reivindicação* de intelectuais, comunidades e povos indígenas no Estado de Michoacán, *compromisso* do governador e de outros políticos (deputados e prefeitos) com seus eleitores indígenas e *cumprimento* de diretrizes nacionais emanadas da *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe* da SEP. Esta parece ser mais uma luta local para implantar (localmente) diretrizes previstas em documentos, leis e normas nacionais (e internacionais).²¹⁹

No plano local, as comunidades e povos indígenas conseguiram plasmar no *Plan Estatal de Desarrollo 2003-2008*, a proposta de criação de uma “*Universidad Indígena en Michoacán*”. No plano nacional, a CGEIB/SEP fomenta a criação de “universidades interculturais” com os seguintes traços: “formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, pueblos y regiones. (...) La nueva institución deberá establecer estrechos vínculos con la comunidad o región a la que pretende beneficiar desde la construcción del proyectos hasta la prestación de servicios de relevancia para impulsar su desarrollo” (Castillas Muñoz, 2001, 20 e 21).

Segundo a *Estadística Histórica por Estados del Sistema Educativo Nacional* da *Secretaría de Educación Pública* (SEP), no ano letivo 2005/2006 em todo o México estavam matriculados 32.273.694 discentes, dos quais 28.638.372 na educação básica (*preescuela, primaria, secundaria, profesional médio e bachillerato*). Estes alunos estudavam em 237.972 estabelecimentos de ensino, dos quais 227.235 são escolas que ofereciam a educação básica.

reafirmación de los orígenes étnicos de los profesionistas. Pero es una reafirmación ‘progresista. (...) Son nuevos actores sociales” (Martinez Buenoabad, 2000, 217).

²¹⁹ Sobre as diretrizes nacionais para a constituição de “universidades interculturais”, ver Castellanos Muñoz, (2001). Sobre as concepções locais acerca da construção da “universidade indígena intercultural de Michoacán”, consultar Gutiérrez Vásquez (2004): “La universidad Indígena Intercultural tendría la misión de atender las necesidades de educación superior de los pueblos y comunidades indígenas del estado y del país, siempre desde una perspectiva multi e intercultural y de género, y prestando atención a las culturas, los sistemas normativos y las instituciones sociales y comunitarias de los pueblos indígenas. (...) Comprometido con su pueblo y su cultura, nuestro egresado sería una persona capaz de identificar las cuestiones y problemas teóricos y prácticos sobresalientes dentro de la disciplina, campo o área de trabajo en que se ha formado. (...) Para mí es evidente que la Universidad Indígena Intercultural debe nacer y desarrollarse con la participación de las comunidades indígenas” (Gutiérrez Vásquez, 2004).

Nestas escolas trabalhavam 1.658.795 professores (personal docentes). Destes, 1.363.347 atuavam na educação básica (Tabela 5).²²⁰

Tabela 5 - Numero de Matrículas, Docentes (personal docente) e Establecimientos de Educación Básica - México e Estado de Michoacán - 2005/2006

México e Est. de Michoacán	2005/2006(*)		
	Matrículas	Personal Docentes	Escuelas
México	32.273.694	1.658.795	237.972
Educación básica(**) total	28.638.372	1.363.947	227.235
Preescuela total	4.452.168	197.841	84.337
Primaria total	14.548.194	561.342	98.045
Educación indígena	1.190.932(***)	50.556	18.872
Michoacán	1.256.967	64.239	115.545
Educación básica total	1.126.181	56.450	115.040
Preescuela total	166.256	8.291	3.949
Primaria total	610.309	27.731	5.396
Educación indígena	36.339	1.681	360
Preescuela Indígena	10.400	461	171
Primaria Indígena	25.939	1.220	189

Notas:

(*) Año letivo no México

(**) Educación básica: preescuela, primaria, secundaria, profesional medio e bachillerato

(***) 360.140 na preescola e 830.792 na educación primaria

(****) Matrículas no subsistema de Educación

Indígena (preescuela y primaria).

Fonte: Secretaría de Educación Pública, 2007 (Estadística Hist. del Sist. Educativo Nacional)

Em todo o país, a modalidade (*subsistema*) de educação indígena mantinha um total de 158.872 escolas, em que trabalhavam 50.556 docentes e estudavam 1.190.932 alunos (360.140 na *preescuela* e 830.792 na *primaria*).

Para a SEP, no ano letivo 2005-2006, 166.256 alunos estavam matriculados na *preescuela no Estado de Michoacán*. Destes alunos, 10.400 estavam matriculados em instituições do *subsistema* (modalidade) de educação indígena.²²¹ O total de discentes matriculados na *primaria* foi de 610.309, sendo que destes 25.939 estudavam em escolas do *subsistema* (modalidade) de educação indígena. Dos 27.731 professores (*personal docente*) que atuavam na *educación primaria*, 1.220 trabalhavam em escolas indígenas (*primaria indígena*).²²²

²²⁰ Disponível no site/sítio www.sep.gob.mx/work/apps/nacional/principal2.htm, consultado em 27 de junho de 2007.

²²¹ Disponível no site/sítio www.sep.gob.mx/work/apps/xestados/notas.htm, consultado em 27 de junho de 2007.

²²² Informação constante no site/sítio do Governo de Michoacán traz números um pouco distintos dos disponibilizados pela Secretaria de Educación Pública (SEP). Segundo a matéria "Brinda SEE Educación

Tabela 6 - Establecimientos de Ensino por Dependência Administrativa - Estado de Michoaca, no México - 1991 à 1993

Michocán e Establecimientos de Educação Indígena	1990/1993		
	1990/1991	1991/1992	1992/1993
Estaduais	0	0	140
Federais	127	136	-

Fonte: Secretaría de Educación Pública, 2007 (Estadística Hist. por Estados del Sist. Educativo Nacional)

Ainda no ano letivos 2005-2006, das 5.396 escolas (establecimientos de ensino) *primárias* do Estado, 189 eram escolas pertencentes ao *subsistema* (modalidade) de educação indígena.

Para se ter uma idéia do processo de descentralização educativa no país, até o ano letivo 1991-1992 inexistiam escolas primárias estaduais (criadas e mantidas pelo governo subnacional/estadual). Todas as 4.321 escolas públicas do estado eram federais (*Primária Federal*): 3.560 escuelas generales, 136 escuelas indígenas e 625 cursos comunitários (Conafe). A partir do ano letivo 1992-1993, os únicos establecimientos de ensino mantidos pelo governo federal que ministram a “educación primaria” passam a ser os cursos comunitários do *Consejo Nacional de Fomento Educativo/Conafe*. Todas as escolas “*generales*” e “*indígenas*” passam para a rede de ensino do Estado de Michoacan (Tabela 6).

As principais organizações indígenas existentes em Michoacán, destacam-se: *Consejo Supremo Purépecha*, *Consejo Supremo Nahuatl de la Costa* y *Consejo Supremo Mazahua* (Rocha e outros, 1991, 42), *Academia de la Lengua Purépecha (A. C.)*, *Agencia Internacional de Prensa India-AIPIN*, *Centro Occidente*, *Centro de Investigaciones de la Cultura Purépecha*, *Asociación para la Defensa de los Derechos Indígenas en Michoacán (A. C.)*, *Ireta P'orheecheri*, *Equipo Purépecha (A. C.)*, *Maskuini Hagnarani S.P.R.*, *Organización Nación Purepecha*, *Organización Nación Purépecha Zapatista*, *Unión de Artesanos Regionales de Michoacán*, *Union Regional de Mujeres en*

Indígena con principios de calidad, equidad y pertinencia_ La Dirección de Educación Indígena presentó informe de actividades [27 de fevereiro de 2006]”: “En la actualidad, agregó la funcionaria [María de la Luz Valentín Bernabé], con Educación Indígena se atiende a un total de 2 mil 995 niños y a 3 mil 560 padres de familia de 134 localidades con el Programa de Educación Inicial No Escolarizada; a 10 mil 204 alumnos de 174 centros de trabajo en el nivel de preescolar; a 37 mil 169 alumnos de 151 comunidades de 23 municipios con educación primaria; a 850 alumnos de primaria en 17 Albergues Escolares Rurales; y, a 250 niños y jóvenes en la modalidad de primaria y secundaria en el Centro de Integración Social ubicado en Paracho” (Informação disponível no site <http://www.michoacan.gob.mx/noticias/notadependencias.php?idsesion=099789309b68db75a46055c1b89c3e49>, consultado em 04 de junho de 2007).

*Lucha de la Meseta Purhépecha y Cañada y Unión de Comuneros Emiliano Zapata.*²²³

5.2. Amazonas: Contextos e Atores Envolvidos na Criação e Consolidação de Agências Indigenistas

O Estado do Amazonas está situado no centro da *Região Norte* do Brasil, limitando-se ao norte com o Estado de Roraima e com Venezuela e Colômbia, a leste com o Estado do Pará, a Sudeste com o Estado do Mato Grosso, ao sul com o Estado de Rondônia e a sudoeste com o Estado do Acre e o Peru. Este estado da federação possui uma área de 1.570.745,680 Km², 62 municípios e uma população de 2.813.085 habitantes (2.104.290 na zona urbana e 708.795 na rural) (IBGE, Censo 2000).

O Amazonas ocupa aproximadamente 55,46% da Amazônia Ocidental (formada pelos estados do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima) e apresentava uma densidade demográfica de 1,78 habitante por Km² (IBGE, Censo de 2000). A capital do Estado é Manaus.

O clima é quente e úmido, com temperatura média de 31,4 °C. O relevo é caracterizado pela ocorrência de terras firmes, planas e baixas. As maiores elevações são encontradas nos limites com Roraima e fronteira com a Venezuela, onde estão as serras de Itapirapecó, Imeri, Urucuzeiro e Cupim. Os principais rios são o Amazonas, o Negro, o Solimões, o Purus, o Juruá e o Madeira.

A vegetação é densa e heterogênea, recobrando 90% da superfície da área do Estado. Apresenta os seguintes tipos florestais: a) Mata de Igapó - sempre inundada; b) Floresta Perenifolia Paludosa Ribeirinha - mata de várzea (inundada em determinados períodos), e; c) Floresta Perenifolia Hileiana Amazônica - mata de terra firme.

Pereira (cf. 2005, 57 a 122) divide a história econômica do Estado em três ciclos: o “ciclo das drogas do sertão”, o “ciclo da borracha” e o “ciclo da

²²³ *Directório de Organizaciones Indígenas de México*, disponível no site/sítio www.laneta.apc.org/rci/dirnac/michoacan.html, em 03 de outubro de 2006.

Zona Franca de Manaus”²²⁴. O primeiro ciclo teria ocorrido desde o período colonial até 1840. O ciclo da borracha viveu seu auge entre 1879 a 1912, experimentando depois uma sobrevida entre 1942 a 1945. O terceiro ciclo (Zona Franca de Manaus) tem seu início em 1967:

“A efetiva operacionalização da Zona Franca de Manaus só viria ocorrer no Governo Militar, através do Decreto-lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, inserida no bojo do Plano de Ação Econômica do Governo _ PAEG (1964-1966), que tinha como objetivos acelerar o crescimento econômico, reduzir a inflação, reduzir os déficits no balanço de pagamentos, amenizar as disparidades regionais e setoriais de renda e gerar empregos. (...) A adoção do Decreto-lei nº 288/1967 estava circunscrita nas linhas mestras delineadas para o desenvolvimento da região, que constituíam a chamada ‘Operação Amazônia’, idealizada pelo Governo Militar, regida pelo lema ‘Integrar para não Entregar’” (Pereira, 2005, 106)

O Estado do Amazonas na consciência local e nacional é percebido como o lugar da grandiosidade, natureza, rios, indígenas e, principalmente, do caboclo. Maior Estado da República, o Amazonas é a unidade da federação onde se dá o encontro dos rios Negro e Solimões. É a terra das florestas, do ambiente selvagem, da natureza exuberante, onde passado e futuro se encontram. O Hino do Estado assinala “Tão radiante amanhece o futuro/ nestes rios de pranto selvagem/ que os tambores da glória despertam/ ao clarão de uma eterna paisagem./ Mas viver é destino dos fortes,/ nos ensina, lutando, a floresta,/ pela vida que vibra em seus ramos,/ pelas aves, suas cores, sua festa.”

O Escudo do Estado, aprovado pelo Decreto n. 204, de 24 de novembro de 1897, exhibe as representações da “natureza” e da “cultura”, da selva e da

²²⁴ “O arraial foi fundado em 1669, passando a ser o Lugar da Barra e tornando-se sede da capitania de São José do Rio Negro (ano de 1758). No princípio do século XIX, em 1833, foi elevado à categoria de vila com o nome de Manaós, em homenagem à tribo de mesma denominação que se recusava a ser dominada pelos portugueses e negava ser mão-de-obra escrava (para militares e religiosos). Quando recebeu o título de cidade em 24 de outubro de 1848, era um pequeno aglomerado urbano, com cerca de 3 mil habitantes, uma praça, 16 ruas e quase 250 casas. O apogeu da capital do Amazonas aconteceu com o “achado”, por parte dos estrangeiros: o látex. Apoiada na revolução financeira e econômica proporcionada pela borracha, a antiga Manaus foi a cidade mais rica do País por muito tempo, conforme relata o escritor amazonense Márcio Souza em “Uma Breve História do Amazonas”. A “metrópole da borracha” tem início em 1900. Nessa época, o crescimento e desenvolvimento da capital acontecem com traços culturais, políticos e econômicos herdados dos portugueses, espanhóis e franceses. A riqueza do látex proporcionou uma reviravolta estrutural, implantando serviço de transporte coletivo de bondes elétricos, sistema de telefonia, eletricidade e água encanada, além de um porto flutuante, que passou a receber navios de diversas bandeiras e tamanhos”. (Informação disponível no site/sítio http://www.amazonas.am.gov.br/programas_02.php?cod=0130, consultado em 07 de março de 2007).

civilização. Nele estão dispostos os símbolos representativos dos rios Negro, Solimões e Amazonas (Elipse), das florestas (o Campo Verde), bem como os emblemas do comércio, da indústria e da agricultura (lados direito e esquerdo do Escudo). Terra de bravos que se orgulham, ao mesmo tempo, de sua autonomia política e lealdade à República, o Amazonas tem por capital a cidade de Manaus, local inicialmente habitado pelos índios manaós e que, com a riqueza obtida com a borracha, torna-se uma cidade cosmopolita em que os prédios locais eram construídos com materiais exclusivamente europeus, em estilos *art nouveau* e neoclássico, com destaque para o Teatro Amazonas, o Mercado Municipal Adolpho Lisboa, o prédio da Alfândega e o Palácio da Justiça: “Aos pequenos e aos bons, entre flores,/ Agasalha e se esquece dos maus,/ Ninguém sofre tormentos e dores/ Nesta terra dos nobres Manaós” (Hino de Manaus).

Manaus, a capital do Estado do Amazonas, teria 1.403.796 habitantes (Censo 2000), o que representaria 49,90% da população total do Estado (2.813.085 habitantes), e um parque industrial que abriga aproximadamente 400 empresas.²²⁵

²²⁵ “Depois da borracha veio a Zona Franca de Manaus. A cidade ganhou um comércio de importados e depois um pólo industrial onde se concentram centenas de fábricas. Com a ZFM a capital voltou a experimentar um súbito crescimento demográfico: a população passa de 200 mil habitantes na década de 60, para 900 mil nos anos 80 e, finalmente, 1,5 milhão em 2002, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O parque industrial de Manaus hoje abriga mais de 400 empresas mundialmente conhecidas que geram mais de 50 mil empregos diretos; 350 mil indiretos, somente na cidade de Manaus e outros 20 mil nos demais Estados da região. Atualmente, o volume de capital gerado pela ZFM é superior a US\$ 10 bilhões” (Informação disponível no site/sítio http://www.amazonas.am.gov.br/programas_02.php?cod=0130, consultado em 07 de março de 2007).

Mapa 02



A partir de meados dos anos 1970, começa a constituir-se no país um movimento indígena que se consolidaria nos anos 1980, em especial no período que antecede à promulgação da atual Constituição Federal (1988). Conforme salientamos anteriormente, é nesse período que os povos indígenas começam a organizar-se em associações que lutavam principalmente na defesa da melhoria da assistência à saúde, educação e, principalmente, de suas terras.

Nesse contexto, em 1987 é criada, no Estado do Amazonas, a *Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro _ FOIRN*.²²⁶ De acordo com o filósofo e antropólogo Baniwa, Gersem dos Santos Luciano, lideranças indígenas da região com o apoio da Funai, dos militares e do *Conselho de Segurança Nacional (CSN)*, promoveram, em 1987, a *II Assembléia dos Povos Indígenas do Rio Negro*:

“Nesta ocasião, foi criada a FOIRN, eleita a sua primeira diretoria e mais uma vez reforçada a proposta de criação de um território indígena contínuo. O presidente eleito em seguida viajou para Brasília, sob os auspícios da FUNAI local, dirigida por índios tucanos, para apoiar a mineração em áreas indígenas na Assembléia Constituinte [1988] e a proposta do governo federal de demarcar as terras indígenas no rio Negro sob a forma de ‘colônias indígenas agrícolas’. Membros da diretoria da Federação discordaram de tal encaminhamento e convocaram uma assembléia extraordinária, que contou com o auxílio da UNI, do CIMI e do CEDI. O presidente foi afastado e a assembléia elegeu uma nova diretoria. Desde então a FOIRN consolidou inexoravelmente sua posição contrária aos objetivos geopolíticos e desenvolvimentistas do Projeto Calha Norte (PCN) e a demarcação em forma de colônias indígenas rodeadas por florestas nacionais” (2006, 87).

²²⁶ “A FOIRN é uma associação civil, sem fins lucrativos, sem vinculação partidária ou religiosa, fundada em 1987, para lutar pela demarcação das terras indígenas na região do rio Negro, estado do Amazonas; promover ações na área da saúde, educação e auto-sustentação. (...) Compõe-se de mais de 40 organizações de base, sendo que cada uma delas representa um número variável de comunidades indígenas distribuídas ao longo dos principais rios formadores da bacia do rio Negro. São cerca de 750 aldeias, onde habitam mais de 30 mil índios pertencentes a 22 grupos étnicos diferentes, representantes das famílias lingüísticas Tukano, Aruak e Maku, numa área de 108.000 km² no noroeste amazônico brasileiro. É reconhecida como de utilidade pública estadual, lei n. 1831/1987. A FOIRN é uma aliança de cooperação e colaboração mútua, que respeita a diversidade cultural e religiosa da região. A sede da FOIRN está na cidade de São Gabriel da Cachoeira, situada às margens do rio Negro a uma distância de 800 km de Manaus” (http://www.idbrasil.gov.br/docs_prog_gesac/servicos_rod/servico-03, em 27 de setembro de 2006).

Em 1989 foi fundada a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*, envolvendo os Estados do Amazonas, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Pará, Mato Grosso e Tocantins.²²⁷

Nos anos 1990 as organizações indígenas saem de um diálogo marcado pelo conflito com o Estado, típico dos anos 70 e 80, e passam a negociar projetos de desenvolvimento sustentável com agências nacionais e internacionais, vinculadas à sociedade civil, governos e organismos multilaterais. Frente a esta nova configuração do movimento indígena, o Estado brasileiro, em suas três esferas, tem procurado formular, ou pelo menos simular a formulação, de políticas públicas que respeitem as comunidades, organizações e povos indígenas.

O Plano Diretor da *Fundação de Política Indigenista do Amazonas (FEPI-AM)*, intitulado “Política Indigenista e suas Novas Perspectivas no Amazonas” chega mesmo a falar em um “novo indigenismo”:

“ (...) o Estado do Amazonas tem se mostrado nos últimos anos flexível e aberto às novas formas de agir, reconhecendo os índios como sujeitos políticos no exercício de seus direitos e de suas relações. Para tanto, o Governo do Amazonas tem imprimido uma série de ações envolvendo as comunidades indígenas, que participam de maneira efetiva da elaboração de políticas de seus interesses, sem a intenção de reproduzir a idéia do índio subalternizado. O Estado viabiliza serviços básicos e fomenta os projetos culturais, econômicos e ambientais indígenas” (2002, 27).

De acordo com o documento acima mencionado, essa nova fase da política indigenista teria sido inaugurada no Amazonas com a implantação, em 1993, do *Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas (Projeto Pira-Yawara)*.²²⁸ Este Projeto, formulado e implementado

²²⁷ “A Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, é uma organização indígena, de direito privado, sem fins lucrativos, fundada, juridicamente, no dia 19 de abril de 1989, por iniciativa de lideranças de organizações indígenas existentes à época. A organização surgiu como resultado do processo de luta política dos povos indígenas pelo reconhecimento e exercício de seus direitos, num cenário de transformações sociais e políticas ocorridas no Brasil, pós-constituente, favoráveis aos direitos indígenas. A COIAB, como instância máxima de articulação dos povos e organizações indígenas da Amazônia Brasileira, reúne hoje na sua base política 75 organizações e 165 povos indígenas, estimula e acompanha a criação de outras organizações, visando a expansão e o fortalecimento do movimento indígena. A área de abrangência da COIAB é composta por 31 regiões nos nove Estados da Amazônia Legal: Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins” (<http://www.coiab.com.br/historia>. Ph p , em 27 de setembro de 2006).

²²⁸ O projeto Pira-Yawara foi autorizado a funcionar pela Resolução nº 101, de 16 de dezembro de 1998, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas: “O presidente do Conselho Estadual de Educação, no

pela *Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc-AM)*, tem por finalidade assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe e de qualidade que responda aos anseios desses povos, assim como a qualificação dos professores indígenas que estão em sala de aula (Cf. Seduc-AM, 1998, 11).

A *Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI)* é o setor responsável por esta modalidade de ensino na SEDUC-AM. Esta Gerência faz parte do *Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE)*. O DEPPE tem por missão “oferecer suporte técnico-pedagógico aos gestores, professores e técnicos na implementação de políticas, programas e objetivos educacionais, em todas as modalidades de ensino, tendo como foco o aperfeiçoamento dos profissionais da educação no que diz respeito às dimensões técnica, gerencial e ética, visando a promoção humana.”²²⁹ Fazem parte deste Departamento as gerências do ensino fundamental, do ensino médio, de educação de jovens e adultos (EJA), de atendimento educacional específico e de educação escolar indígena.²³⁰ Em 2006 trabalhavam 12 (doze) servidores na GEEI, sendo que destes 4 (quatro) eram indígenas. As dependências da GEEI/DEPPE ficam na sede da *Secretaria de de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas*, situada na Rua Perimetral “D”, nº 1.984, Bairro Jap iim II, Manaus-AM.

O *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI_AM)*, órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico sobre matérias, ações e

uso de suas atribuições legais; Considerando o que consta no Parecer nº 077/98-CEE-AM, de autoria da Conselheira Maria hercília tribuzy Magalhães Cordeiro, aprovado em Sessão Plenária do dia 16.12.98. RESOLVE: 1º Autorizar o funcionamento do Projeto Pira-yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas Leigos do Estado do Amazonas, ministrado pela SEDUC/AM, com os cursos na forma de suplência para jovens e adultos, a nível de ensino fundamental e na forma regular, normal a nível de ensino médio, pelo período de 04 (quatro) anos, a contar de 1998; 2º - Convalidar os estudos dos alunos realizados nos anos de 1993 a 1997; 3º - Determinar que os certificados e diplomas dos concluintes dos cursos sejam expedidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos, através do Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta - CEPAN. Sala das Sessões do Conselho Estadual de Educação, em Manaus, 16 de dezembro de 1998. Ruth Prestes Gonçalves- Presidente (Portaria 001/98-CEE)”

²²⁹ Site www.seduc.am.gov.br, consultado em 10 de outubro de 2005.

²³⁰ A Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/DEPPE) atualmente está envidando esforços para assessorar municípios e organizações indígenas nos procedimentos de regularização de escolas indígenas, adequando-as ao disposto na Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 11, aprovada em 13.02.2001, que “estabelece normas para criação e funcionamento da escola indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas, e dá outras providências”.

projetos de educação escolar desenvolvidos junto às comunidades indígenas do Amazonas foi instituído em 1998 pelo Decreto nº 18.749 deste mesmo ano (D.O.E. de 07 de maio de 1998). O CEEI-AM, parte integrante da Seduc-AM, é composto por representantes do setor público, organizações não-governamentais de apoio aos índios e organizações indígenas (art. 4º do Decreto nº 20.819, de 29 de março de 2000). Fazem parte da estrutura organizacional do CEEI-AM o plenário (instância de deliberação superior), a presidência e vice-presidência (instância de direção superior) e a coordenadoria administrativa (órgão de apoio administrativo).

“O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena também foi uma reivindicação, só que do movimento indígena na área dos professores, através do COPIAR [Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre]. Na época, reivindicação dos professores indígenas do Amazonas. O COPIAR, com a força que tinha, chamou o governo do Estado pra responsabilidade, dizendo que a gente queria ter um fórum de discussão na questão escolar indígena, exclusivo para as questões indígenas. Aí, no dia 06 de Maio de 1998, criou-se o Conselho.(...) Em 1998 foi criado o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, que tem as atribuições de deliberar, fiscalizar e assessorar todas as modalidades das questões indígenas, da educação infantil até o ensino superior quando solicitado” (Entrevista com José Mário dos Santos Ferreira Mura, em 17.05.2006).

Os membros do CEEI-AM e respectivos suplentes são designados para um mandato de quatro anos, sendo possível a recondução (art. 11 do Decreto nº 20.819/2000). O presidente e vice-presidente do CEEI-AM são eleitos por seus pares em sessão plenária para um mandato de dois anos, podendo ser reconduzidos pela maioria do Conselho (art. 11, parágrafo 1º, do Decreto 20.819/2000).²³¹

O CEEI-AM é respeitado e quase mesmo venerado como um dos primeiros órgãos do governo estadual possibilitadores da discussão de questões que preocupavam as comunidades e organizações indígenas e

²³¹ “O Conselho Estadual teve como primeiro presidente o professor [José] Ademir Ramos. Em seguida foi o professor Gecinaldo, que hoje é o Coordenador Geral da COIAB. Gecinaldo Barbosa, que não concluiu o mandato, pois quando faltavam sete meses para a conclusão, foi eleito para o primeiro mandato da COIAB, assumindo seu lugar o professor Gilberto Pereira Mura. Ele ficou sete meses, e em 21.05.2003 eu assumi pela primeira vez a presidência e (fui) reeleito em abril de 2005 para o segundo mandato e já estou com mais de um ano no meu segundo mandato. O Conselho Estadual tem na sua composição onze membros de instituições não governamentais. Este é o trabalho que desenvolvemos” (Entrevista com José Mário dos Santos Ferreira Mura, em 17.05.2006).

indigenistas no Amazonas. Local de discussão dos temas julgados relevantes, o CEEI-AM configurou-se, também, desde sua criação, como instituição possibilitadora, ao mesmo tempo, da formação e aperfeiçoamento de lideranças indígenas, articuladora de encontros periódicos destas lideranças, muitas vezes advindas de regiões distantes, para a troca de informações e constituição de redes, redes estas que interligam pessoas e instituições (estatais e da sociedade civil). De acordo com os relatos de diversos informantes, as discussões surgidas no âmbito do conselho, bem como as redes constituídas e atualizadas em seu entorno, foram fundamentais, não só à institucionalização da educação escolar indígena na *Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas*, mas também para articular a criação de novas instituições. O CEEI-AM é descrito em muitos relatos como o órgão que deu origem e centralizou as discussões para a implantação do Departamento de Política Indigenista e, posteriormente, da FEPI-AM.²³²

Mas nem tudo é tranqüilo em relação ao CEEI-AM. Embora seja um órgão importante para a discussão e apresentação de propostas referentes à educação escolar indígena, muitas têm sido as dificuldades enfrentadas pelo CEEI. Vários conselheiros do CEEI, técnicos da SEDUC e dirigentes da FEPI e de organizações indígenas apontam, em seus discursos, as dificuldades enfrentadas por esta instituição para fazer suas reuniões periódicas, bem como para encaminhar suas propostas e deliberações aos demais órgãos e entidades da administração pública. Outra questão apontada é o fato do CEEI-AM ter sido criado por decreto e não por lei, o que não garantiria, de *per si*, a segurança de sua continuidade. Muitos dos conselheiros aproveitam as viagens feitas pelo interior do Estado quando estão à serviço de outras instituições para poderem reunir-se com professores, pais de alunos e lideranças indígenas. Um de seus conselheiros afirma que, graças ao cargo

²³² “Por deliberação e reivindicação do CEEI foi criado o Departamento de Política Indigenista do Amazonas_ DEPI, que foi a gestação para se tornar a FEPI. (...) O CEEI-AM é o pai, é o embrião, da FEPI. Isso ocorreu porque o CEEI foi criado antes da FEPI e antes do DEPI. Aqui [no CEEI] surgiu a discussão de qual seria o papel da FEPI, o que seria a FEPI. Aqui foi gerada a FEPI, porque aqui tem lideranças indígenas, professores indígenas, professores não-indígenas, sociedade civil. É um conselho paritário: sociedade civil e governo. Por isso, o CEEI constituiu-se como um fórum muito importante [de discussão] no Amazonas, seja na educação e, também, um colegiado que manda [denúncias] e requer [providências] ao Ministério Público” (Entrevista com Amarildo Tukano, junho de 2006).

que ocupa na FEPI, pode viajar pelo interior do Estado para ouvir as demandas das comunidades e escolas e encaminhá-las à SEDUC-AM.²³³

Dentre as principais questões discutidas no CEEI-AM no ano de 2006, estavam as demandas advindas das “bases” (comunidades, escolas e organizações) e a regularização das escolas indígenas:

“A gente ouve muito a questão dos informes das bases, dos ‘conselheiros de base’, que sempre trazem as demandas do que está acontecendo, e aquilo consta em ata para ser apresentada ao Secretário [de Educação]. Outra coisa também que a gente discutiu é a questão da regularização das escolas indígenas. (...) Eu acho que esse é o maior impasse. E vai ser o maior sucesso a partir do momento em que ela for regularizada. Por que o que emperra esse desenvolvimento é essa questão do não-reconhecimento da categoria ‘escola indígena’” (Entrevista com Amarildo Maciel Munduruku).

No Estado do Amazonas destacam-se, ainda, os cursos de formação inicial de professores indígenas, em nível médio na modalidade normal, e continuada promovido pelo *Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü* (“nossa casa de estudos”), construído e mantido pela *Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB)*, desde 1993, na aldeia de Filadélfia (Terra Indígena Santo Antônio), município de Benjamin Constant/AM. A OGPTB é uma associação civil criada em 1986 e constituída juridicamente em 1994 e que congrega mais de 400 professores indígenas que atuam em escolas situadas em seis municípios do alto rio Solimões: Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins. A assessoria às atividades educacionais da OGPTB é feita por profissionais não-indígenas que compõem o *Núcleo de Estudos e Orientação Pedagógica*.²³⁴

²³³ “As atividades do Conselho [CEEI-AM] muitas das vezes acontece porque eu aproveito as minhas viagens da FEPI para discutir com os parentes a questão da educação, o encaminhamento de cobranças à SEDUC. (...) A gente está sem receber várias diárias de viagens que fizemos (...). Então se fosse só para realizar atividades do Conselho independentemente da FEPI, a gente não saberia como está a realidade das escolas no interior, porque não teríamos condições de nos deslocar. Através da FEPI, destas articulações que a gente faz de base, a gente aproveita e faz também o trabalho do Conselho. (...) Até agora o nosso conselho não é normativo, ele não delibera. Ele [é órgão de] consulta, mas não delibera” (Entrevista com Amarildo Maciel Munduruku).

²³⁴ A rede de parceiros da OGPTB engloba as seguintes entidades e instituições: Programa Regional de Apoio aos Povos Indígenas da Bacia do Amazonas - PRAIA / Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola - FIDA / Corporação Andina de Fomento – CAF; Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -SECAD / Ministério da Educação – MEC; Universidade do Estado do Amazonas – UEA; Coordenação Geral de Educação Indígena / Fundação Nacional do Índio – FUNAI; ProVárzea - Projeto Manejo dos Recursos Naturais da Várzea / IBAMA / Ministério do Meio Ambiente - MMA / PPG7 / DFID / KFW / GTZ / Banco Mundial; Prefeitura Municipal de Benjamin Constant / Secretaria Municipal de Educação. Outros parceiros com os

O *Departamento de Política Indigenista (DEPI)* foi criado pelo Decreto nº 20.825, de 04.04.2000. Este órgão, subordinado à Secretaria de Governo e à Superintendência das Metas Sociais do Governo, teve suas funções absorvidas, no ano seguinte, pela *Fundação Estadual de Política Indigenista* (Decreto nº 22.040, de 07.08.2001). A FEPI nasce com a incumbência de coordenar as ações do governo em benefício das comunidades e povos indígenas, fortalecendo as organizações desses povos. É atribuição desta instituição, ainda, implementar políticas de etnodesenvolvimento e de parcerias entre agências governamentais, não-governamentais e organizações indígenas.²³⁵

“A Fundação Estadual [FEPI] na verdade foi uma política que vinha já do movimento indígena com o governo anterior [1999-2002]. A ansiedade das populações indígenas é que se tivesse uma instituição que representasse as comunidades indígenas junto ao governo do estado. Era uma reivindicação antiga. (...) Na realidade, o anseio das comunidades indígenas não era uma fundação. Era a criação de uma Secretaria do Índio. Esta era a idéia principal. Bem, criou-se, então, o DEPI, e o primeiro presidente foi o Sr. Ademir Ramos. Já na gestão do governo Eduardo Braga [2003-2006], ele abriu a possibilidade do movimento indígena estar indicando a presidência da FEPI. Foi quando a COIAB passou por um processo de indicação, consultando todas as organizações indígenas de base, que chegaram ao nome do atual presidente, Bonifácio José, que é do povo Baniwa, do Alto Rio Negro” (Entrevista com José Mário dos Santos Ferreira Mura, em 17.05.2006).

A *Fundação de Política Indigenista do Estado do Amazonas (FEPI-AM)* foi instituída com a finalidade de implementar os “novos parâmetros para a política indigenista do Amazonas”, cujos princípios foram referendados pelos

quais a OGPTB já trabalhou: Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC - AM / Gerência de Educação Escolar Indígena; Rainforest Foundation – Áustria; Ministério da Saúde / Coordenação Nacional de DST / AIDS; Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança/Programa Crer para Ver; Fundo para Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe / Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID / Fundo Francês de Cooperação Técnica para Serviços de Consultoria e Atividades de Capacitação; Embaixada Britânica; Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Magüta: Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Solimões; Operação Anchieta – OPAN (Informações disponíveis no site <http://www.ogptb.org.br/apresenta.htm>, consultado em 26 de maio de 2006).

²³⁵ Nesse mesmo ano foi criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional _ GTI. O GTI foi instituído pelo Decreto nº 22.263 de 19 de outubro de 2001, “com o objetivo de elaborar um documento que substancie os parâmetros de uma política indigenista, dar visibilidade às ações de Governo e desenvolver essa política, num trabalho de parcerias” (Fepi, 2002, 28).

27 membros do *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena/AM* no mês de setembro de 2001.²³⁶

A FEPI/AM faz parte do esforço de articulação de povos e organizações indígenas deste Estado no sentido de ampliar espaços, promover discussões e articular as instituições governamentais com as comunidades indígenas, objetivando garantir direitos, implementar programas interinstitucionais e promover o etnodesenvolvimento. Esta entidade do governo estadual mantém o *Núcleo de Estudos e Análises sobre a Propriedade Intelectual Indígena (NEPI)*, capacita lideranças indígenas em gestão de projetos, promove feiras culturais, assim como a “semana dos povos indígenas”.

O eixo de sustentação da política indigenista do Governo do Amazonas seria formado pelo direito à cidadania e o reconhecimento e valorização da cultura e sustentabilidade dos povos indígenas que vivem dentro das divisas geográficas deste Estado. Os principais objetivos da FEPI são os seguintes: “coordenar as ações do Governo Estadual em atenção às comunidades indígenas; promover estratégias de mobilização social incentivadora de geração de alternativas econômicas para as comunidades indígenas; implementar política de etnodesenvolvimento que fortaleça as organizações e comunidades indígenas, em parceria com organizações governamentais e não-governamentais; garantir qualidade nos programas, projetos e serviços voltados aos interesses e necessidades das comunidades indígenas; (...) valorizar a diversidade cultural constitutiva da sociedade regional, respeitando os processos próprios das comunidades em atenção ao reconhecimento da cidadania indígena; implementar política de etnodesenvolvimento que fortaleça as organizações e comunidades indígenas, em parcerias com organizações governamentais e não-governamentais; (...)” (FEPI, 2002, 10).

Para a viabilização dos objetivos institucionais, a FEPI estabeleceu como prioridade seis grandes eixos estratégicos de ação: a) capacitação de lideranças indígenas; b) realização de eventos socioambientais e econômicos;

²³⁶ Sítio/site www.fepiam.gov.br, consultado em 10 de outubro de 2005. Segundo o documento “Programa Amazonas Indígena”, “o fato relevante é que as ações da FEPI fundamentam-se numa Declaração de Princípios celebrada publicamente entre o Governador do Estado e as Organizações Indígenas, quando da realização do Curso de Gestão, no dia 17 de setembro de 2001 e na Reunião Ordinária do CEEI [Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena] no dia 21 de setembro de 2001. Tal declaração tem o referendo do Ministério Público Federal e foi amplamente divulgado em todo o Estado do Amazonas” (FEPI/SDS, 2004, 21).

c) incentivo aos programas socioeducativos (educação, saúde e meio-ambiente); d) valorização e reconhecimento da diversidade cultural; e) articulação das ações governamentais e não-governamentais de atenção às comunidades indígenas, e: f) fortalecimento institucional.

Para o triênio 2002/4, a FEPI perseguiu a meta de capacitar aproximadamente 900 (novecentas) lideranças indígenas em diversas áreas, tais como produção, proteção ambiental e sustentabilidade econômica para melhor utilização dos recursos ambientais (especialmente piscicultura, apicultura e avicultura), produção, beneficiamento e comercialização de polpa de fruta, artesanato, aproveitamento de potencialidades turísticas da região, assim como de noções básicas de administração, contabilidade e informática.

Para a escolha do atual diretor-presidente, o movimento indígena foi convidado pelo Governo para indicar uma lista com seis nomes. Depois de um longo processo de discussão e diálogo, as organizações indígenas fizeram uma lista com nove nomes e a apresentou ao Governo estadual.²³⁷

“(…) como parte do *Programa Zona Franca Verde*, foi conduzido um processo de indicação de nomes para a presidência da FEPI, sob a coordenação da COIAB. Após a manifestação de 12 entidades de representação dos povos indígenas do Amazonas, foi encaminhada uma lista com nove nomes ao recém-eleito Governo Estadual, que nomeou pela primeira vez um indígena para uma administração pública com base num processo participativo de consulta ao movimento indígena” (FEPI/SDS, 2004, 22).

A FEPI, em meados de 2005, deixa de ser a *Fundação Estadual de Política Indigenista* e torna-se a *Fundação Estadual dos Povos Indígenas*. Para além da mudança de nome da instituição, o que se pretendeu foi romper com a política indigenista, que tem por fundamento a concepção de que o “bom governos dos índios” deve ser formulado por indigenistas, no mais das vezes não-indígenas, os quais, por serem detentores de um saber (ou cargo) “acerca dos índios”, formulariam programas, projetos e ações a serem aplicados nas terras e comunidades indígenas. Sob esse ponto de vista, são instituições

²³⁷ “Então, com isso, a minha vinda pra cá foi a partir de diálogo com o Governo eleito. A indicação, também, foi (...) coordenada pela COIAB. A COIAB consultou as organizações e nós fomos nove [pessoas] indicadas. Dos nove indicados eu fui o mais indicado. Eu tive seis indicações e (...) o Governador [me] nomeou. Então, eu estou aqui no cargo, por exemplo, não por que o Governador me convidou, por que eu sou amigo do Governador, mas sim porque o movimento indígena me colocou pra que eu pudesse estar aqui, representando os indígenas e, também, construindo uma política, discutindo com o conjunto das organizações e suas lideranças” (Entrevista com Bonifácio José, junho de 2006).

indigenistas (estatais, principalmente, ou não) que têm em seus quadros profissionais “especializados”, os indigenistas (dentre os quais, antropólogos, sertanistas, indigenistas e técnicos de diversas áreas), que devem elaborar, implantar e avaliar as políticas públicas desenvolvidas “para” as comunidades indígenas. Os povos indígenas não são os agentes principais deste processo... São os pacientes, o público-alvo... E por que isso acontece? Provavelmente porque o assistencialismo indigenista percebia, e ainda percebe, o indígena como o inferior, frágil, algo entre infantil e selvagem, e, portanto, merecedor da paternal proteção e domínio.

O Estado, por meio das instituições indigenistas (públicas ou privadas), cuidariam do bem estar do indígena, por vezes chamado de silvícola, conduzindo-o à comunhão nacional. As paternas instituições indigenistas, a um só tempo, cuidariam, dominariam e falariam em nome de pessoas, comunidades e povos. A cidadania, neste contexto, estaria claramente cerceada e subjugada. A cidadania indígena quase que inexistiria.

““O (...) Governo Eduardo Braga deu essa abertura de diálogo com o movimento indígena para que o movimento indígena pudesse sugerir o que deveria ser feito dentro do Governo, junto com as organizações. Foi feita uma oficina de trabalho. E nessa oficina foi recomendado o que deveria ser feito, as consultas através das oficinas nas ‘bases’, junto com as organizações e comunidades indígenas e que realizasse uma *Conferência Estadual dos Povos Indígenas* e que essa conferência pudesse referendar um programa de trabalho do Governo do Estado. E assim teríamos uma proposta de política pública indígena. A construção de uma política pública indígena. Aí, passa a diferenciar, de política indigenista, para política pública indígena. (...) Inclusive, o nome anterior era *Fundação Estadual de Política Indigenista* aqui. Hoje não é isto. Hoje o nome é *Fundação Estadual dos Povos Indígenas*. Então, mudou. Esta mudança de nome não é simples. Não é por que chegamos e mudamos, não. É por uma questão de mudança de forma de trabalhar e de forma de entender a política indígena mesmo” (Entrevista com Bonifácio José, junho de 2006).

A nova FEPI, reestruturada pela Lei Delegada nº 2, de 14 de abril de 2005 (art. 7º, X), foi o resultado das reivindicações das organizações indígenas do Estado do Amazonas. Esta instituição, que deixa de ser uma entidade “indigenista”, tornando-se a Fundação Estadual dos Povos Indígenas, tem por

finalidade “implementar a política de etnodesenvolvimento do Estado, em parceria com outras instituições dos governos federal, estadual e municipal, com as comunidades, organizações indígenas e entidades não-governamentais, com atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável e à preservação de valores culturais e históricos, definidas e aprovadas pelo Conselho Estadual dos povos Indígenas” (art. 3º da Lei Delegada nº 44, de 29 de julho de 2005). Atualmente a FEPI está vinculada à *Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável*.

Para o cumprimento de sua finalidade, a *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* (FEPI) é competente, nos termos da Lei Delegada nº 44/2005, para coordenar as ações do Governo Estadual em atenção às comunidades indígenas (art. 4º, I); estabelecer parcerias com organismos governamentais, entidades não-governamentais, organizações indígenas e empresas privadas, com vistas a viabilizar a execução das ações promotoras do etnodesenvolvimento (art. 4º, III); valorizar a diversidade cultural constitutiva da sociedade regional, respeitando os processos próprios das comunidades, em atenção ao reconhecimento da cidadania indígena (art. 4º, IV).

A FEPI atualmente é constituída de órgãos colegiados, órgãos de administração superior, órgãos de assistência direta, órgãos de atividades-meio e órgãos de atividades-fim. A estrutura organizacional da FEPI é, portanto, a seguinte:

I- Órgãos Colegiados

- a) Conselho Estadual dos Povos Indígenas;
- b) Conselho Fiscal.

II- Órgão de Administração Superior

- a) Presidência.

III- Órgãos de Assistência Direta

- a) Gabinete do Diretor-Presidente;
- b) Assessoria;
- c) Procuradoria Jurídica:

- 1. subprocuradoria.

IV- órgãos de Atividade-Meio

- a) Diretoria Administrativo-Financeira:

1. Departamento de Administração:
 - 1.1. Gerência de Recursos Humanos;
 - 1.2. Gerência de Cultura Indígena;
 - 1.3. Gerência de Serviços Gerais e Transportes;
2. Departamento de Orçamento e Finanças:
 - 2.1. Gerência de Finanças;
 - 2.2. Gerência de Convênios e Contratos.

V- Órgãos de Atividades-Fim

a) Diretoria Técnica

1. Departamento de Articulação Regional e Acompanhamento de Projetos
 - 1.1. Gerência das Meso-Regiões
 2. Departamento de Planejamento, Projetos e Capacitação:
 - 2.1. Gerência de Planejamento;
 - 2.2. Gerência de Projetos;
 - 2.3. Gerência de Capacitação;
 3. Departamento de Pesquisa e Cultura:
 - 3.1. Gerência de Pesquisa;
 - 3.2. Gerência de Cultura Indígena.

Em maio de 2006 a FEPI possuía 39 (trinta e nove) servidores, dos quais 18 (dezoito) eram indígenas das seguintes etnias: Sateré-Maué (2), Munduruku (1), Tukano (4), Miranha (1), Baré (3), Baniwa (1), Mura (1), Marubo (1), Ticuna (2), Tenharin (1) e Mayoruna (1). Apenas o motorista e a procuradora são servidores efetivos (concursados e estáveis).²³⁸ Os demais ocupam “cargos em comissão” (de livre nomeação e exoneração). A FEPI conta, ainda, com 15 (quinze) estagiários, dos quais 3 (três) são indígenas. Estes estagiários são alunos de nível médio e superior.

O *Conselho Estadual dos Povos Indígenas* é constituído de oito membros natos e vinte designados para mandato de quatro anos. São

²³⁸ O cargo efetivo da procuradora é o de “Técnico de Nível Superior”. Atualmente ela ocupa o cargo comissionado de “procurador-chefe”. A FEPI, até 2004, contava com aproximadamente 20 “cargos temporários” (10 técnicos de nível superior e 10 técnicos de nível médio). Com a extinção dos cargos temporários, os detentores de “cargos comissionados” passaram a efetuar as atividades cotidianas da instituição. Há aproximadamente três anos a FEPI teria solicitado a criação de cargos efetivos do seu quadro de pessoal, mas até o momento isso não ocorreu por motivos de severa restrição orçamentária (Informação pessoal de Tarcila Rodrigues da Silva, em maio de 2006).

membros natos do Conselho os titulares dos seguintes órgãos e entidades: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Secretaria de Estado da Justiça e Direitos Humanos; Secretaria de Estado da Saúde; Secretaria de Estado de Política Fundiária; Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia; Fundação Estadual dos Povos Indígenas e Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas. Os membros designados representam as seguintes instituições: Ministério Público Federal; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Estadual do Amazonas; Fundação Nacional do Índio; Fundação Nacional de Saúde; Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas; Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus (OPIMP); Organização dos Povos Indígenas do Médio Madeira (OPIAM); Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN); Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT); Federação das Organizações e dos Caciques e Comunidades Indígenas da Tribo Ticuna (FOCCITT); conselho Indígena do Vale do Javari (CIVAJA); União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS); União das nações Unidas de Tefé (Uni-Tefé); Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé (CFTSM); Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); Associação Indígena de Barcelos (ASIBA); Confederação das Organizações Indígenas do Amazonas (COIAM); Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e Associação dos professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN). Este Conselho reúne-se, ordinariamente, duas vezes por ano e, extraordinariamente, sempre que for convocado pelo Diretor-Presidente da FEPI (art. 9º, parágrafo 2º da Lei Delegada nº 44/2005).²³⁹

O *Conselho Fiscal* é constituído por três membros de notório conhecimento administrativo e financeiro nomeados pelo Governador do Estado para mandatos de quatro anos, vedada a recondução. As reuniões ordinárias deste conselho ocorrem, ordinariamente, quatro vezes por ano e, extraordinariamente, quando convocadas pelo Diretor-Presidente.

A Administração Superior da FEPI é exercida pela Presidência, integrada pelo Diretor-Presidente, com o auxílio de um Diretor Técnico e um

²³⁹ Os atuais membros do Conselho Estadual dos Povos Indígenas foram nomeados pelo Decreto nº 25.457, de 29 de novembro de 2005 (D.O.E de 29 de novembro de 2005).

Diretor Administrativo-Financeiro nomeados pelo governador do Estado (art. 13, caput, da Lei Delegada nº 44/2005).²⁴⁰ São competências da Presidência, dentre outras, propor ao Conselho Estadual dos Povos Indígenas os Planos Diretor e Anual de Trabalho da Fundação e as diretrizes para a proposta Orçamentária do exercício seguinte.

A FEPI está sediada num pequeno edifício na rua Bernardo Ramos, nº 179, centro, Manaus/AM. No subsolo está o *Centro de Cultura Indígena*. No térreo encontram-se a recepção, o gabinete, assessoria, presidência, coordenação de Orçamento e finanças, coordenação administrativa e a reprografia/almojarifado. No primeiro andar estão a diretoria técnica, a sala de reuniões e as coordenações de planejamento, pesquisa e recursos humanos.

Atualmente, o principal programa desenvolvido e coordenado pela FEPI é o “Amazonas Indígena”. Este programa foi elaborado a partir das propostas e reivindicações obtidas nas oficinas de planejamento realizadas no período de abril a junho de 2003 nas onze regiões de atuação da FEPI no Estado do Amazonas.²⁴¹ Os resultados destas oficinas foram consolidados pela equipe da FEPI, servindo de substrato para a realização da *I Conferência Estadual dos Povos Indígenas* que ocorreu em novembro de 2003.

“O que o governo fez junto com a presidência da FEPI foram oficinas nos lugares mais distintos do Estado do Amazonas. Foram feitas quinze grandes oficinas. Nestas oficinas foram levantadas todas as problemáticas do movimento indígena, e das potencialidades também, das questões indígenas nestas regiões. A partir dessas grandes oficinas, (...) foi feito um grande seminário, a *Conferência Estadual dos Povos Indígenas* (em

²⁴⁰ À Diretoria Técnica compete “coordenar, supervisionar, executar e avaliar as atividades-fim da FEPI, podendo, quando assim a ação requerer, propor a formação de Grupos Tarefa (GT) com coordenação específica, constituído por técnicos dos diversos Departamentos da Fundação, bem como, eventualmente, incorporar técnicos de outras Instituições afins” (Art. 15, IV, da LD nº 44/2005). À Diretoria Administrativo Financeira compete “supervisionar, dirigir, orientar e executar, no âmbito da FEPI, as atividades relativas a pessoal, material, patrimônio, serviços gerais, protocolo, portaria, transporte, vigilância, contabilidade, finanças e supervisionar e controlar convênios e contratos” (Art. 15, V, da LD nº 44/2005). Esta última diretoria era ocupada, em 2006, por uma servidora não-indígena.

²⁴¹ “O Programa Amazonas Indígena tem sua origem numa posição crítica e também alternativa às ações desenvolvimentistas que historicamente tem atingido os povos indígenas. (...) Assim, a FEPI se propõe a desenvolver junto aos povos indígenas uma nova perspectiva de políticas indigenistas pautadas no ‘etnodesenvolvimento’. Esta nova perspectiva de indigenismo no Brasil, ora contemplado pelo Estado do Amazonas através deste programa, busca desenvolver ações que efetivamente contemplem as comunidades indígenas das onze regiões que a FEPI definiu como regiões de atuação: 1. Região do Alto Solimões (...); 2. Região do Javari (...); 3. Região do Triângulo Juti/Juruá/Solimões (...); 4. Região do Purus (...); 5. Região do Juruá (...); 6. Região do Alto Madeira (...); 7. Região do Baixo e Médio Madeira (...); 8. Região do Alto Rio Negro (...); 9. Região do Médio Rio Negro (...); 10. Região do Rio Negro (...); 11. Região do Baixo Amazonas (...)” (FEPI/SDS, 2004, 31).

Manaus), onde estiveram representantes dos lugares onde foram feitas as oficinas, pra se criar um grande programa. (...) Então, criou-se o 'Programa Amazonas Indígena', que está vinculado ao 'Programa Zona Franca Verde', que é um macro-programa de desenvolvimento e meio ambiente sustentável, do governo do Estado do Amazonas. (...) Desde então, a Fundação Estadual tem desenvolvido programas, projetos e ações, todos de acordo com o 'Programa Amazonas Indígena'" (Entrevista com José Mário dos Santos Ferreira Mura, em 17.05.2006).

O objetivo geral do *Programa Amazonas Indígena* é "garantir condições de segurança alimentar, geração de renda, direitos a cidadania, conservação e uso sustentável dos recursos naturais, preservação e valorização das culturas para o bem estar dos povos indígenas do Estado do Amazonas" (FEPI/SDS, 2004, 34).

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, o Programa priorizaria três eixos estratégicos que, articulados, abrangeriam diversas ações voltadas para o apoio ao etnodesenvolvimento dos povos e comunidades indígenas. Assim sendo, o primeiro eixo estratégico seria o apoio ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas. Este eixo está desdobrado em quatro subprogramas: a) produção e sustentabilidade (ecoturismo e gestão de terras indígenas); b) educação indígena; c) infraestrutura das comunidades indígenas, e; d) saúde. O segundo eixo estratégico constituir-se-ia na valorização e divulgação da diversidade cultural e dos direitos dos povos indígenas, o que poderia ser feito com a capacitação de indígenas (especialmente em legislação) e a realização de oficinas, seminários e encontros. O terceiro eixo é o fortalecimento das organizações indígenas. A FEPI apoiaria e assessoraria a criação e fortalecimento das organizações indígenas visto que estas são de fundamental importância para a participação das comunidades indígenas no controle social dos programas e ações do governo estadual, principalmente.²⁴²

O fato de uma instituição estatal, a FEPI, ter como um de seus eixos de ação, a assessoria à criação e fortalecimento de organizações da sociedade civil (organizações indígenas), não é fenômeno de todo novo no Brasil. De fato aqui o Estado, por vezes, pode ser importante para criar uma sociedade civil

²⁴² "O próximo passo será implementar o programa Amazonas Indígena. Essa implementação será feita em etapas. Primeiro, com recursos previstos no PPA [Plano Plurianual] do Estado. Segundo, com recursos do Governo Federal e Cooperação Internacional" (FEPI/SDS, 2004,10).

atuante. Judith Tandler encontrou uma situação semelhante ao analisar programas governamentais inovadores desenvolvidos no Estado do Ceará. De acordo com esta autora:

“O governo estadual (...) também contribuiu de modo importante para a criação de uma sociedade civil, incentivando e ajudando na organização das associações civis, inclusive de grupos de produtores, e trabalhando por meio delas. Esses grupos requisitaram ‘independentemente’ um melhor desempenho do governo, tanto do municipal quanto do central, exatamente como se eles fossem as entidades autônomas retratadas pelos estudiosos da sociedade civil. (...) Portanto, ao contribuir para a criação da sociedade civil, o governo estadual fez algo normalmente considerado como sendo do domínio das ONGs _ a defesa dos cidadãos e a proteção de seus direitos” (Tandler, 1998, 32).

O *Programa Amazonas Indígena* tem por metas, portanto, promover ações de segurança alimentar, geração de renda, preservação da cultura e do meio ambiente e de segurança territorial..

A FEPI atualmente desempenha o papel de promotora da interlocução entre o Governo do Estado e os povos e organizações indígenas do Amazonas. As ações desta instituição voltam-se, aparentemente, para o fomento da constituição de redes entre pessoas, instituições governamentais e sociedade civil.

Os dirigentes da FEPI participaram ativamente da discussão que culminou com a instituição de cotas para discentes indígenas na Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Para a aprovação da Lei que instituiu cotas para alunos indígenas foram necessárias articulações e negociações com a UEA, Assembléia Legislativa, Secretarias de Ciência e Tecnologia (SECT) e de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC) do Amazonas e da sociedade civil (em especial organizações indígenas e de apoio aos índios). O que a Lei de cotas e os mecanismos suplementares de acompanhamento e apoio à manutenção dos discentes indígenas na UEA desejam é que estes retornem, após a conclusão de seus cursos, às suas comunidades, organizações e territórios para atuarem como profissionais, uma vez que estes espaços dispõem de poucos recursos humanos formados em nível superior (advogados, agrônomos, enfermeiros, engenheiros, médicos). Planeja-se, também, que num

futuro próximo, parte do pessoal egresso dos cursos da UEA e de outras instituições de ensino superior, auxiliem na constituição de uma “universidade indígena”.

A Lei Estadual nº 2.894, aprovada em 31 de maio de 2004, estabeleceu que a *Universidade do Estado do Amazonas (UEA)* deverá “oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos” (art. 4º, III). Ademais, a UEA passou a reservar, a partir do processo seletivo de 2005, um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas (art. 5º, caput da Lei nº 2.894/2004). Pelo prazo mínimo de 10 (dez) anos, o percentual referido no caput deste artigo será igual, no mínimo, ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense, para o oferecimento de vagas nos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em Informática (Art. 5º, parágrafo 1º).²⁴³

“A FEPI está inserida, envolvida, na lei de cotas do Estado do Amazonas. A lei de cotas foi aprovada pela Assembléia Legislativa e sancionada pelo Governador. (...) Já estamos discutindo com a UEA a garantia da manutenção e acompanhamento para que o aluno indígena consiga sair com êxito [da universidade]. Não queremos que os alunos saiam para o mercado externo, mas que atendam as nossas regiões [indígenas]” (Amarildo Tukano).

²⁴³ O artigo 5º da Lei Estadual nº 2.894, de 31 de maio de 2004, estabelece, ainda, o seguinte: “Parágrafo 2º - O processo seletivo para o preenchimento das vagas destinadas aos índios será estabelecido pela Universidade do Estado do Amazonas, ouvida a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a Fundação Estadual de Política Indigenista – FEPI – ou outro órgão estatal que venha sucedê-la, e as entidades civis representativas dos Povos Indígenas, com atuação no Estado do Amazonas. Parágrafo 3º - Para os fins do disposto nesta Lei é considerado índio aquele assim reconhecido pela Fundação nacional do Índio – Funai, através de certidão do registro administrativo a que se refere o art. 13 da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Parágrafo 4º - Os percentuais de vagas fixados para serem preenchidos pelos índios serão calculados sobre o número de total de vagas de cada um dos cursos oferecidos.” O número de vagas reservadas aos indígenas foi estipulado, para os anos de 2005 e 2006, respectivamente, pelas portarias GR/UEA nº 121/2005 e 154/2006, que aprovam “instruções para realização do Concurso Vestibular para ingresso na Universidade do Estado do Amazonas”. Maiores informações ver: Universidade Estadual do Amazonas. *Vestibular 2005 (Manual do Candidato)/UEA*. Manaus: UEA, 2005 e Universidade Estadual do Amazonas. *Vestibular 2006 (Manual do Candidato)/UEA*. Manaus: UEA, 2006 (disponível no site <http://www4.uea.edu.br/categoria.php?categoria=VES>, consultado em 27 de setembro de 2006).

A população que se autoidentifica como indígena no Amazonas seria de 113.391 pessoas (Censo Demográfico 2000), distribuídas em aproximadamente 65 povos: Apurinã, Arapáso, Aripuaná, Banavá-Jafí, Baniwa, Barasána, Baré, Deni, Desana, Himarimã, Hixkaryana, Issé, Jarawara, Juma, Juriti, Kaixana, Kambeba, Kanamari, Kanamanti, Karafawyána, Karapanã, Karipuna, Katawixi, Katukina, Katwená, Kaxarari, Kaxinawá, Kayuisana, Kobema, Kokama, Korubo, Kulina, Maku, Marimam, Marubo, Matis, Mawaiâna, Mawé, Mayá, Mayoruna, Miranha, Miriti, Munduruku, Mura, Parintintin, Paumari, Pirahã, Pira-tapúya, Sateré-Mawé, Suriána, Tariána, Tenharin, Torá, Tukano, Tukúna, Tuyúca, Waimiri-Atroari, Waiwái, Wanana, Warekena, Wayampi, Xeréu, Yamamadi, Yanomami e Zuruahã.²⁴⁴

De acordo com o *Censo Escolar* realizado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) no Brasil, em 2005, estavam matriculados 7.205.013 alunos na Educação Infantil, 33.534.561 no ensino fundamental, 9.031.302 no ensino médio, 378.074 na educação especial, 5.615.409 na educação de jovens e adultos (Eja) e 707.263 na educação profissional, de forma que o país tinha um total de 56.471.622 estudantes matriculados na educação básica.²⁴⁵

Tabela 7 - Numero de Matrículas, Funções Docentes e Estabelecimentos de Educação Básica - Brasil e Estado do Amazonas - 2005

Brasil, Norte e Amazonas	2005		
	Alunos/Matrículas	Professores/Docentes(*)	Escolas/Estabelecimentos
Brasil(**)	57.051.209	2.646.253	207.331
Educação básica	56.471.622	2.589.688	207.234
Educação indígena	163.693	8.431	2.323
Amazonas(**)	1.214.812	43.583	5.308
Educação básica	1.195.662	42.103	5.305
Educação indígena	49.139	2.034	783
Notas			
(*) Funções docentes			
(**)Quantitativo obtido com dados da Educação básica e Educação Superior			

Fonte: INEP, Brasil. Censo Escolar, 2005 / Censo da Educ. Superior; Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (INEP, 2007)

²⁴⁴ Informação disponível no site http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_am.htm, consultado em 03 de junho de 2007.

²⁴⁵ Segundo o *Censo Escolar* (Inep) de 2005, em todo o país 4.681 indígenas estavam matriculados em creches, 37.147 na pré-escola, 271.389 no ensino fundamental, 47.376 no ensino médio. Nas modalidades de educação especial ("matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular"), de jovens e adultos ("cursos presenciais com avaliação no processo") e profissional, o número de matrículas era, respectivamente, 1.317, 35.211 e 2.040.

No Estado do Amazonas, neste mesmo ano, 1.195.662 alunos estavam matriculados na educação básica, sendo 124.336 na educação infantil, 783.638 no ensino fundamental, 161.641 no ensino médio, 4.846 na educação especial, 113.732 na educação de jovens e adultos e 7.469 na educação profissional.

Dos 207.234 estabelecimentos que ofereciam educação básica no Brasil, 5.305 estavam no Amazonas e das 2.589.688 funções docentes exercendo atividades em sala de aula em todo o país, 42.103 estavam no Estado do Amazonas (Censo Escolar 2005).

A publicação *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil* (Inep 2007) aponta para o ano de 2005 a existência, no país como um todo, de 2.323 escolas indígenas, em que atuavam 8.431 professores e 163.693 estudantes matriculados (Tabela 7).

Só no Estado do Amazonas estavam concentrados 783 estabelecimentos de educação escolar indígena (educação escolar indígena, bilíngüe e bicultural nas escolas destinadas ao atendimento exclusivo de educandos de comunidades indígenas”), nos quais atuavam 2.034 docentes e matriculados 49.139 discentes (Tabela 7).

Tabela 7.1 - Numero de Matrículas da Educação Básica - Brasil e Estado do Amazonas - 2005

Brasil e Estado do Amazonas	2005			
	Brasil		Amazonas	
	Educação Básica Total	Educação Indígena	Educação Básica Total	Educação Indígena
Educação Infantil	7.205.013	18.114	124.336	5.513
Ensino Fundamental	33.534.561	128.984	783.638	37.410
Ensino Médio	9.031.302	4.270	161.641	1.694
Educação Especial	378.074	1.317(*)	4.846	118 (*)
EJA	5.615.409	35.726 (**)	113.732	4.522 (**)
Educação Profissional (EM)	707.263	2.040 (***)	7.469	155 (***)

(*) Número de Matrículas em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular, por cor/raça (Censo Escolar 2005). O documento “Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil” (INEP, 2007) não registra matrículas de indígenas na modalidade de “educação especial”.

(**) O Censo Escolar de 2005 aponta a existência de 5.964 matrículas de indígenas (cor/raça) em cursos presenciais de EJA com avaliação no processo no Estado do Amazonas. A publicação “Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (INEP, 2007)” registra 4.522 matrículas na modalidade Eja.

(***) Matrículas em estabelecimentos regulares de educação profissional (Censo Escolar 2005). O documento “Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (INEP, 2007)” não traz dados sobre indígenas matriculados na educação profissional.

Fonte: INEP, Brasil. Censo Escolar, 2005 / Censo da Educ. Superior; Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (INEP, 2007)

Dos 783 estabelecimentos de educação escolar indígena existentes no Amazonas 12 (1,5%) eram estaduais, 752 (96%) municipais e 19 (2,4%) eram particulares.

Dentre os 49.139 discentes matriculados em estabelecimentos de educação escolar indígena no Estado do Amazonas, 5.513 estavam matriculados na educação infantil, 37.410 no ensino fundamental (37.304 no *ensino fundamental* de 8 (oito) anos e 106 no de 9 (nove) anos), 1.694 no ensino médio e 4.522 na modalidade de educação de jovens e adultos/Eja (Tabela 7.1).²⁴⁶

Para se ter uma idéia da diversidade “étnico-racial” nesta unidade da federação, nas escolas (indígenas e não indígenas) do Amazonas, por exemplo, dos já mencionados 783.638 alunos matriculados no ensino fundamental, 133.727 declararam-se de “raça/cor” “branca”, 37.306 “preta”, 517.347 “parda”, 11.084 “amarela”, 46.066 “indígena” e 38.108 “não declararam” (Censo Escolar, 2006).

Considerações Finais

O crescente número de jovens indígenas que passaram por processos de escolarização mais duradouros e complexos, contando com graus variáveis de apoio institucional e administrativo ofertados por instituições indigenistas (no México principalmente agências estatais [INI, SEP] ou vinculadas ao PRI [CNC] e no Brasil num misto de agências da sociedade civil, especialmente eclesiásticas [CIMI], e do Estado [Funai]), passaram a organizar eventos e redes que culminaram com a criação de organizações indígenas (México: CNPI e ANPIBAC; Brasil: UNI e UNID).

Estas organizações indígenas surgidas em ambientes históricos de (re)democratização por que passavam as sociedades e estados brasileiro e mexicano, bem como de crescente importância e visibilidade que as temáticas de cunhos étnicos ganhavam no cenário internacional, associadas por redes de solidariedade com organizações de diversas naturezas (sociais, ambientais,

²⁴⁶ O Censo Escolar 2005 (Inep) apontava 456 alunos indígenas matriculados em creches, 6.235 na pré-escola, 46.066 no ensino fundamental, 3.492 no ensino médio. Nas modalidades de educação especial (“escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular”), de jovens e adultos (“cursos presenciais com avaliação no processo”) e profissional, o número de matrículas era, respectivamente, 118, 5.964 e 155.

sindicais, políticas etc) passaram a reivindicar políticas, programas e ações voltados para as comunidades e povos indígenas, o que muitas vezes significou a criação e/ou reformulação de instituições governamentais federais e estaduais.

Embora os processos no Brasil e no México tenham suas peculiaridades como foi exposto no decorrer do presente capítulo, pode-se verificar que, de modo geral, muitos daqueles jovens indígenas que passaram por processos de escolarização mais duradouros e complexos, agora ativistas e profissionais competentes e dinâmicos, passaram a ocupar cargos de direção nestas instituições novas e/ou reformuladas, construindo um trânsito entre instituições públicas (Estado) e privadas (sociedade civil).

Da leitura de textos especializados, de publicidade institucional e de matérias publicadas em jornais e revistas, parece que no Brasil há uma confusão no meio indigenista, e até mesmo na comunidade de especialistas em questão indígena, muito menos frequente no México, entre pobreza e especificidade. Aqui péssimas condições de moradia, saneamento básico e infra-estrutura em terras indígenas são confundidas, por vezes, com especificidades culturais e não causam a comoção que promoveriam quando encontradas em meios não-indígenas. A idealização por parte de indivíduos urbanos (ativistas, especialistas, assessores e alguns acadêmicos) acerca do “outro” (neste caso, o indígena que “vive nas selvas e savanas quase misturado à natureza inocente e isenta dos ‘vícios’ do ‘ocidente’ e da ‘civilização’”) gera o “preconceito etnológico” (Cardoso de Oliveira, 1978, 83-131), que procura culturas tribais puras e não contaminadas pelo contato interétnico. Verdum (2006, 5) relata o sentimento de certa resistência no trato dos temas “fome” e “pobreza” em comunidades indígenas no meio antropológico e indigenista.

Enquanto no México, o EZLN e organizações indígenas denunciam a situação de “pobreza”, marginalização, exploração e discriminação “em que se encontram muitas comunidades indígenas e essas denúncias são entendidas nesses termos pela sociedade mexicana em geral, aqui no Brasil, o discurso naturalizante e congelante da especificidade cultural, que beira o “preconceito etnológico”, misturam conceitos e noções díspares como identidade, cultura e

pobreza. O índio tem o seu lugar (a terra indígena, o parque indígena, a reserva indígena, a floresta e, no máximo, o sertão) e seu modo de vida (simples, coletivista e fundado na escassez). Talvez seja por isso que haja tão poucos estudos acerca de índios urbanizados e pobreza em comunidades indígenas no Brasil.

5.3. Apêndice Fotográfico

**Eventos e Instituições – nacionalidade, etnicidade e agências
dos governos subnacionais e da sociedade civil**



J. P. Alves

A História Sempre se Repete...: “*Nunca Mas, un México sin Nosotros.*”



J. P. Alves

Simulacro e Participação: a *Conferência Nacional dos Povos Indígenas*, realizada em Brasília/DF, no período de 12 a 19 de abril de 2006.



J. P. Alves

Manaus: Mercado Municipal e o Porto no Rio Negro.



J. P. Alves

Exposição Indígena "Mãos da Mata", Promovida pela Prefeitura Municipal de Manaus.



J. P. Alves

As Instituições Públicas: A *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* e a *Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas*.



J. P. Alves

A Sociedade Civil Internacional e Local: o navio *Arctic Sunrise* do *Greenpeace* e a Sede da *Confederação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas*, em Manaus-Am



R. M. Leitão

Etapa do Projeto *Pira-Yawara* de Formação de Professores Indígenas, no Município de Lábrea-AM



R. M. Leitão

Os Símbolos da *Nueva España* e do Império Azteca: na *Plaza de la Constitución (Zócalo)*, erguida sobre onde estava o centro político e religioso de Tenochtitlan, pode-se ver a Catedral, a Bandeira (Águia e o Nopal), *los concheros* e o Palácio Presidencial.



J. P. Alves

Monumento à Lázaro Cárdenas (Morélia/Mich.): governador, presidente da república e um dos *pais fundadores* do indigenismo mexicano do século XX.



R. M. Leitão

Morélia: a *Catedral* e o *Monumento "Las Tarascas"*. Ao Fundo, o *Aqüeduto* da antiga *Nueva Valladolid*.



R. M. Leitão

O Mercado Municipal e a Sede da Secretaria de Educação do Estado de Michoacán



J. P. Alves



R. M. Leitão

Sede da *Coordinación Interinstitucional para la Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán* e *II Encuentro Inter-Cultural de los Pueblos Indígenas de Michoacán: Feria de Bebidas Tradicionales* (Plaza de la Soterraña, 22 de noviembre de 2006)



R. M. Leitão
*Universidad Pedagógica Nacional (Uruapan) e Normal Indígena de Michoacán (Cherán): instituições de atuação de acadêmicos (intelectuais e *intelligentsia*) indígenas.*



R. M. Leitão

Reunião de professores, diretores de escolas e pesquisadores indígenas para o relato e discussão de experiências pedagógicas, promovida pelo *Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena* da *Secretaría de Educación del Estado* de Michoacán (Local: CEDEPROM de Cherán) e entrevista com o antropólogo purhépecha, ex-servidor e ex-dirigente no INI (atualmente aposentado) e Presidente do Conselho Coordenador da Associação Civil *Tarhiakuri*, Gildardo González Ramos.

Capítulo VI

Formulação e Execução de Políticas Públicas: a atuação de profissionais indígenas no Brasil e no México

Pretende-se agora relatar as formas pela quais indivíduos indígenas, que passaram por processos de escolarização que lhes forneceram conhecimentos técnicos e gerais, articulados em diversas redes (ongs, familiares, compadrio, conterraneidade, acadêmicas e profissionais) e, imersos num ambiente, por um lado, de relações interétnicas marcadas pela “fricção”(geralmente mais forte no plano local), e, por outro, crescentemente favorável à afirmação étnica, a partir do interior ou das franjas do Estado, estão protagonizando a criação de novas instituições e a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para suas comunidades e povos, bem como para toda a população denominada “indígena”.

Para tanto, serão descritos e analisados os relatos de indígenas, em especial daqueles que trabalham ou que mantêm alguma relação (dirigentes, técnicos e consultores) com instituições dos governos subnacionais responsáveis pela execução e/ou coordenação de programas, projetos e ações direcionados aos grupos étnicos situados dentro de suas divisas, como a Fundação Estadual dos Povos Indígenas do Amazonas (FEPI-AM) e a *Gerência de Educação Indígena* da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do mesmo Estado. No México, o foco estará voltado para a *Coordinación Interinstitucional para la Atención a Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Michoacán*, assim como o *Departamento de Educación Indígena de la Sub-Secretaria de Educación Básica de la Secretaria de Educación Del Estado de Michoacán*.

Considerando o acima exposto, será analisado o papel da escolarização na tomada de consciência étnica e na criação de saberes gerais e técnicos que, fortalecidos por redes pessoais, comunitárias e institucionais, em especial redes de apoio construídas pelo movimento indígena entre si, com outros movimentos sociais e com partidos políticos, possibilitam a criação, reforma e gestão de instituições públicas (órgãos e entidades) e privadas (associações, fundações privadas e cooperativas). Analisar-se-á o processo de produção,

manutenção e fortalecimento da outro-compreensão (por parte do Estado, da sociedade e de instituições públicas e privadas) e da autocompreensão (a descoberta do “meu/nosso” valor), bem como a articulação destas duas noções na formulação de ideologias, na constituição de organizações étnicas, em fenômenos como a etnogênese e na melhoria da auto-estima de indivíduos. Por fim, será tratada a forma como indígenas têm construído e atualizado suas representações acerca de si e de sua da cidadania.

6.1. Os Percursos Escolares e acadêmicos de Técnicos e Dirigentes

6.1.1. Dirigentes Indígenas no Estado do Amazonas

Bonifácio José pertence ao povo Baniwa e nasceu na comunidade de Tucumã no município de São Gabriel da Cachoeira.²⁴⁷ Fez as quatro primeiras séries do ensino fundamental numa escola mantida pelo município (e administrada por missionários) numa aldeia próxima à sua comunidade e, por um ano, estudou num internato católico. Posteriormente, com o apoio da Funai, foi estudar numa escola agrotécnica nas proximidades de Manaus/AM.

Na escola de sua comunidade, os docentes eram indígenas e a língua mais utilizada pelos alunos nas atividades extra-classe (recreio, intervalos), o Baniwa. As aulas eram, em sua maioria, ministradas em português. O material didático existente estava escrito em português.

Durante o ano em que estudou no internato mantido por missionários católicos, duas coisas chamaram sua atenção: a riqueza étnica, cultural e linguística da escola, cujos alunos eram provenientes de várias etnias da região, e a ritualística religiosa católica (“missa”).

Com o apoio da Funai, continuou seus estudos na escola agrotécnica federal de Manaus. Nesta escola, aos dezessete anos de idade, concluiu a educação básica (ensinos fundamental e médio). Depois disso, retornou para a

²⁴⁷ De acordo com a *Enciclopédia dos Povos Indígenas/ISA* (Andrello & Wright, 2002), “os Baniwa vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Já os Kuripako, que falam um dialeto da língua baniwa [família linguística aruak], vivem na Colômbia e no Alto Içana (Brasil). Ambas etnias aparentadas são exímias na confecção de cestaria de arumã, cuja arte milenar lhes foi ensinada pelos heróis criadores e que hoje vem sendo comercializada com o mercado brasileiro. Recentemente, têm ainda se destacado pela participação ativa no movimento indígena da região. Esta corresponde a um complexo cultural de 22 etnias indígenas diferentes, mas articuladas em uma rede de trocas e em grande medida identificadas no que diz respeito à organização social, cultura material e visão de mundo.”

cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde começou a trabalhar numa construtora. O seu pai, uma das lideranças da comunidade, sabendo disso, chama-o de volta para a aldeia, visto que não o teria mandado estudar para “trabalhar para os outros, mas para ajudar a comunidade.”

Após conversar com o prefeito e a Secretária de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, o informante fez um curso de formação docente de aproximadamente um mês e iniciou a implantação de uma escola na aldeia onde morava seu pai. Nesta época tinha aproximadamente dezenove anos. Durante cinco anos trabalhou como professor. A escola funcionava com turma multi-seriada: no primeiro ano trabalhou com as duas primeiras séries e a partir do segundo ano de funcionamento as quatro primeiras séries do ensino fundamental funcionavam, de forma concomitante, na mesma sala de aula. Ajudou a criar escolas em mais duas comunidades indígenas. Nestas escolas atuou como docente.

Foi eleito para a presidência da *Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI)* e, posteriormente, tornou-se secretário-geral da *Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN)*. Neste último cargo ficou por quatro anos.

Tendo em vista a experiência e as redes construídas durante seu trabalho e militância na FOIRN, foi convidado pelo então presidente da *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*, para trabalhar num projeto de desenvolvimento auto-sustentável, bem como para coordenar o *Centro de Cultura Indígena* desta organização. Inicialmente ficaria por seis meses, mas já estava (em 2006) há seis anos em Manaus. Ficou por dois anos trabalhando na COIAB e, posteriormente, foi indicado para ocupar cargos no Governo Estadual.

Em 2003 concluiu o ensino médio na modalidade de *educação de jovens e adultos (EJA)* e cursou, por dois semestres letivos, o curso de administração (habilitação comércio exterior) no *Centro Universitário do Norte (UNINORTE)*, em Manaus. Matriculou-se neste curso porque, como artesão, teve a oportunidade de expor seus produtos e de outros amigos de sua etnia em

vários lugares do Brasil e em vários outros países, como Alemanha, Noruega, e França, e queria entender as relações comerciais entre os países.²⁴⁸

Atualmente Bonifácio é o presidente da *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* do Estado Amazonas (FEPI/AM).

José Mário dos Santos Ferreira pertence ao povo Mura do município de Altazes/AM e em 2006 ocupava os cargos de *Diretor Técnico* da FEPI e *Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM)*. Com oito anos de idade seu pai o trouxe para Manaus, onde estudou até a sétima série do ensino fundamental. Durante as férias voltava sempre à sua comunidade.

Concluída a sétima série, retornou à sua comunidade e iniciou suas atividades como docente. Lembra-se que, embora não tivesse concluído o ensino fundamental, era um dos professores mais graduados da escola e da região. Iniciou a sua vida laboral como docente numa escola municipal na comunidade de São Felix. Aí aprendeu, no cotidiano escolar, a dar aulas. Lembra-se perfeitamente que não recebeu nenhuma capacitação inicial para o ingresso no magistério. Da Secretaria Municipal de Educação recebeu apenas 44 cadernos e a mesma quantidade de lápis e borrachas. Foi para esta comunidade, de acordo com suas próprias palavras, “com a cara e a coragem”: não sabia onde iria morar nem como se alimentaria. É neste período que começou a se envolver com o movimento indígena, em especial com o movimento dos professores indígenas. Para concluir o ensino fundamental fez as provas das oito disciplinas do “provão” (supletivo/EJA).

Numa reunião *da então* Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), no ano de 1992, descobriram, ele e os outros

²⁴⁸ “Eu sou artesão. Gosto muito de artesanato. Eu viajei muito pra fazer exposição. Fui pra Alemanha na época da Eco 2000, né? Eu fui pra... Eu fui pra Noruega. Eu fui pra... Inglaterra pra expor também artesanato. Nós fomos pra França, também, expor artesanato. Aqui no Brasil participamos de várias feiras pra vender artesanato. Divulgar nosso artesanato. Era muito convidado pela Secretaria de Cultura, [pelo] SEBRAE, essa turma que levava a gente pra esses lugares, né? O próprio pessoal do ISA, também, em São Paulo. Então, eu acabei gostando disto, né? Por isso a tentativa de fazer Administração e Comércio Exterior. (É) exatamente pra entender um pouco melhor qual é essa relação de um país com outro, pra vender os produtos, por que, hoje, nós vendemos nosso artesanato através de uma rede de lojas chamada *Tok & Stok* em São Paulo. A cada três meses nós vendemos. Só que queremos entrar no mercado europeu, nos Estados Unidos também. Então, eu queria entender um pouco isso, né? Por isso que entrei nesse curso. Mas, foi muito boa [a experiência na faculdade], aprendi muita coisa, tanto no que diz respeito ao próprio conhecimento, como surgiu a administração, como surgiu a indústria, tudo [isso] faz com a gente possa enxergar melhor como é o nosso processo como indígena, também, né? Um pouco, [foi] isso que aprendi lá” (Bonifácio José, em junho de 2006).

docentes, que tinham direito à formação específica para o magistério indígena e passaram a pleiteá-la junto à Prefeitura de Altazes/AM e à Secretaria de Educação do Estado (Seduc).²⁴⁹ As negociações com a prefeitura e com a Seduc duraram, aproximadamente, dois anos (1996/7) e, em 1998, realizaram um seminário para discutir a educação escolar indígena e a formação docente. Em 1999 ingressou no curso de formação de professores indígenas em nível médio, na modalidade normal (Projeto Pira-Yawara). Neste mesmo ano fez os exames do “provão” (supletivo), foi aprovado e obteve o certificado de conclusão do ensino médio. Com este certificado pôde fazer o processo seletivo (“vestibular”) para o curso de graduação em Normal Superior e, também, obteve aumento salarial, visto que passou a receber como docente com ensino médio completo. Ele e seu irmão passaram no processo seletivo de ingresso ao curso de Normal Superior, mas ele preferiu continuar fazendo o curso de formação de docentes indígenas do Projeto Pira-Yawara.

“No meu curso [só tinha alunos do] povo Mura. Tínhamos três pessoas que eram uma mistura de Sateré-Maué com Mura. (...) A quase totalidade era mura, sendo que, dentro das comunidades Mura, existem peculiaridades. Umas se identificam como Mura, outras não. Umas são católicas, outras evangélicas, algumas comemoram o santo Antônio, as tradições e outras não comemoram. Umas fazem as danças indígenas e outras não fazem. A primeira política do curso foi nos levar ao autoconhecimento e ao conhecimento da diversidade interna dos povos indígenas e nos situar no tempo e no espaço. (...) Eu não sabia o que é mura. Sabia que eu era mura, mas não sabia o que significava mura. Para mim, índio era uma coisa e mura era outra coisa. Aprendi que índio é o genérico e mura é o meu povo, a comunidade onde eu interagia, minha etnia. Aprendi que faço parte de uma sociedade. O interessante no curso de formação foi pessoas que se descobriram enquanto mura mesmo

²⁴⁹ “Neste II Encontro [de professores indígenas de Roraima e Amazonas], os participantes decidiram ainda formar uma comissão para dar continuidade ao movimento de professores e organizar os próximos encontros, chamando-a de Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR). Até este momento, os encontros eram “puxados”, como se diz popularmente, pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A partir de então, os professores indígenas decidiram que eles mesmos iriam gerenciar os encontros e o dinheiro. Desde então, passaram a se reunir anualmente. Na reunião do ano de 1.999, os professores decidiram criar o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Pois neste momento, os professores indígenas de Rondônia, já estavam participando dos encontros. Nos dias 25 a 27 de Agosto do ano de 2.000, realizou-se em Manaus a I Assembléia Geral do COPIAM. Deixa de existir a Copiar e os professores passam a se articular através do COPIAM, entidade com personalidade jurídica” (Informação disponível no site/sítio <http://www.coiab.com.br/educacao.php>, consultado em 05 de junho de 2007).

(...) Nestas circunstâncias, nós nos encontramos, nos achamos” (José Mário, 17 de maio de 2006).

Este informante salienta que foi na militância no movimento indígena e no curso de formação de professores acima mencionado que descobriu o orgulho étnico, a importância de ser parte de um povo, de uma cultura.²⁵⁰ Neste curso, tornou-se monitor e em 2003 obteve o seu certificado de conclusão do ensino médio, na modalidade normal.²⁵¹

Fez concurso e, em 1997, tornou-se servidor público do município de Altazes/AM. No ano de 2000, por solicitação do movimento indígena, foi criado o setor de educação indígena na *Secretaria Municipal de Educação de Altazes/AM (Semed)* e ele tornou-se o primeiro chefe daquele órgão. Em maio de 2003, torna-se presidente do *CEEI-AM*, cargo que ocupa até o momento.

Benjamim Baniwa nasceu numa ilha do Rio Negro, próxima à cidade de Barcelos/AM, chamada Samaúma. No “verão” (época da seca) sua família dedicava-se à extração da seringa e no “inverno” (época da chuva) à coleta da castanha do pará. No cotidiano familiar de sua infância, as línguas utilizadas eram o baniwa, o nhengatu e, eventualmente, o português. Quando estava com cinco anos de idade seu pai faleceu e sua mãe contraiu novo matrimônio.

Para estudar, aos oito anos de idade foi morar na casa de seu “padrinho de fogueira” numa cidade da região. Matriculou-se na primeira série, mas na metade do ano foi transferido para a terceira série do ensino fundamental, visto que já sabia ler e escrever perfeitamente.²⁵² No final do ano seguinte, não

²⁵⁰ “Eu não sabia o que é mura. Sabia que eu era mura, mas não sabia o que significava mura. Para mim, índio era uma coisa e mura era outra coisa. Aprendi que índio é o genérico e mura é o meu povo, a comunidade onde eu interagia, minha etnia. Aprendi que faço parte de uma sociedade. O interessante no curso de formação foi pessoas que se descobriram enquanto mura mesmo (...) Nestas circunstâncias, nós nos encontramos, nos achamos.(...) Durante o curso de formação, nos sentimos valorizados por estarmos junto de pessoas do Ministério da Educação, da Universidade Federal” (José Mário, 17 de maio de 2006).

²⁵¹ “Levantamento da Funai mostrou que em 1975 havia no Brasil apenas 91 indígenas da etnia Mura, concentrados na região de Autazes, no Amazonas. Em 1998, um mapeamento da Seduc/AM apontou a existência de 2.579 índios mura. No ano passado, dados da Funasa indicavam que os mura já eram 5.978 indivíduos. O povo mura quase foi considerado extinto. Mas por meio da discussão da escola indígena, da identidade, esse povo foi se reconhecendo, se assumindo”, explicou a professora da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) que acompanha o movimento de professores Mura, Rosa H. D. da Silva. (...) Existem em Autazes 10 escolas Mura, nas quais estudam 1.055 alunos da 1ª à 6ª série do ensino fundamental. O ensino não é bilíngue, porque os mura perderam sua língua, mas ainda assim é diferenciado. (...) Os Mura encaram o professor indígena como uma liderança”, completou ela” (Escolas indígenas contribuíram para renascimento do povo Mura [Agência Brasil, 09:16. 02/10, disponível no site http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/brasil/2132001-2132500/2132428/2132428_1.xml, em 25 de maio de 2007]).

²⁵² Mesmo sabendo falar um pouco o português, enfrentou dificuldades lingüísticas na escola: “[No] meu primeiro dia de aula, eu cheguei tinha quase um mês que as aulas tinham começado e a professora começou a chamar os nomes lá e [alguns] alunos falavam ‘presente’. Ai outros falavam ‘ausente’. Depois entendi que eles estavam falando pelos outros né? ‘Ausente’. A maioria era presente. Então como eu

suportando a saudade de sua família, volta para a casa de seus pais, ficando por um ano sem estudar.

Posteriormente, matriculou-se no colégio interno dos salesianos em Barcelos, onde sua irmã já era interna. Entrou para a banda de música deste colégio e aí aprendeu a tocar vários instrumentos musicais: flauta doce, clarineta, piano, acordeom/sanfona e violão. Esta banda de música apresentava-se em várias cidades da região, inclusive Manaus. Por este tempo aprendeu também na escola, o ofício de marceneiro. Lembra-se que era proibida a utilização de línguas indígenas no internato. Após o encerramento das atividades do internato, ocorrida em meados dos anos 1980, estudou por mais um ano com o apoio dos padres. Morou por um ano na casa de uma prima, casada com um pescador, e por outro ano no quintal da casa de um padrinho de seu irmão (armavam redes nas árvores e, quando chovia, refugiavam-se na varanda). Quando tinha aproximadamente 17 anos de idade, com a ajuda do irmão, construiu uma casa de palha nos arredores da cidade de Barcelos. Em dois anos foi acometido por malária por aproximadamente catorze vezes. Seu irmão e sobrinho desistiram das dificuldades e abandonaram a casa e os estudos. Ele persistiu na casa e nos estudos.

Chegou a ser seminarista e, ao fim de três meses, descobriu que não tinha a vocação necessária para ser padre. Mesmo assim continuou atuando como voluntário nas atividades da missão: ministrava aulas de catecismo, música, marcenaria e de alfabetização de adultos (EJA). Com isso, conheceu toda a região do rio Manicoré.

Após desligar-se dos trabalhos da Igreja Católica, foi para Manaus e, ao passar em frente à Capitania dos Portos viu uma placa com o edital do

cheguei atrasado o meu nome não tava ainda na lista de freqüência, ainda bem, tava lá, foi colocado no final e eu fiquei pensando: o que eu iria responder? Se eu respondia presente ou ausente. Só que eu não sabia o que era ausente. Presente eu já sabia que era alguma coisa que a gente dava pra alguém. Então eu fiquei pensando pensei, pensei.. quando eu digo bem, a maioria ta falando 'presente' porque acho que é melhor presente do que o ausente, né?. E quando [a professora] me chamou, aí eu falei: 'presente'. (...) Quando eu vim de lá da aldeia eu já falava português. Bem mal até porque eu não falava nada não, eu era muito tímido. Então quando eu chegava em sala de aula a coisa que eu falava era 'presente' quando o professor me chamava. Aí o resto eu ficava sentado, copiava, estudava e depois ia pra casa e em casa eu também não falava com ninguém eu ficava todo tempo calado ali, pegava meus livros ia sentar em algum canto ficava lendo. (...). Eu lia muito, eu, tipo assim, se o professor passasse seis, oito páginas pra uma prova, pra estudar eu não entendia, eu não era muito de compreender e entender não. Eu lia pra decorar. Eu chegava em sala de aula com aquelas oito páginas decoradas. Então, isso aos poucos foi fazendo as pessoas gostarem de mim, falar comigo, me respeitar e aí eu comecei a falar também" (Entrevista com Benjamim Baniwa, 22 de maio de 2006).

concurso público para ingresso na carreira de fuzileiro naval. Para participar do processo de seleção era necessário ter concluído o ensino médio. Como tinha sido reprovado no segundo ano, ele não poderia inscrever-se. Foi aí que teve a idéia de ir ao *Instituto de Educação do Amazonas* (IEA) e, aproveitando-se do prazo concedido para trazer os documentos comprobatórios de escolarização anterior (término do segundo ano), matriculou-se no terceiro ano do ensino médio. Frequentou alguns dias de aula, solicitou uma declaração de que estava matriculado na última série do ensino médio e com este documento pôde inscrever-se no concurso de admissão ao Corpo de Fuzileiros Navais. Fez os exames, foi aprovado e seguiu para Belém/Pa para fazer o curso de formação de quatro meses de duração. No início do curso foi hostilizado por superiores e colegas: um sargento mandou revistar suas malas para ver “se não tinha flecha” e um cabo ficava procovando-o, chamando-o depreciativamente de índio (“seu índio não sei o que”). Como, por este tempo, ele já era faixa azul em *Taekwondo*, acabou agredindo o cabo. Ficou preso no quartel por três dias e quase foi expulso do curso. Ao sair da prisão, para obter o respeito dos colegas passou a dizer que era índio “e não vou dar recado não e o próximo que vier com gracinha comigo eu vou matar e não posso ser preso por que sou índio”.

Tornou-se uma referência para os colegas durante a fase de treinamento em sobrevivência na selva, visto que conhecia as árvores, frutas comestíveis, o “cipó de água” e técnicas eficientes de pesca. Com isso passou a ser respeitado e admirado pelos colegas de curso e chamado por todos pelo apelido carinhoso de “índio velho”. Aqui se pode perceber uma mudança importante. O termo “índio” deixou de ser depreciativo, adquirindo uma conotação positiva, associada ao saber que detinha, ou seja, passa a ser utilizado de forma respeitosa.²⁵³ Ao fim do curso foi aprovado em sexto lugar da turma.

Terminado o curso de formação, foi necessário fazer os exames médicos para ingressar definitivamente no Corpo de Fuzileiros Navais. Aí veio

²⁵³ “Então, aí o pessoal gostava de mim, né? Eu era referência, quando nós voltamos, alguém lá, não sei o quem falou pra mim, “rapaz como é que tu consegue e tal”, aí eu falei minha brincadeira de sempre, “rapaz eu sou índio velho”. E pronto, índio velho ficou [sendo] meu apelido até quando eu saí da marinha. Mas já passou a ser índio velho não no sentido pejorativo, que me chamavam antes, “seu índio”, me tentando diminuir. Me chamavam de índio velho já sendo carinhoso se chamado e eu também achava. Eu até gostava que me chamassem de índio velho” (Entrevista com Benjamim Baniwa, 22 de maio de 2006).

a surpresa: os exames médicos constataram que aquele excelente aluno não enxergava de um olho. Houve sindicância para apurar como uma pessoa que tinha perdido parcialmente a visão conseguiu ingressar no curso de formação. Findo o inquérito, foi desligado da marinha.

Voltou desempregado para Manaus. Durante aproximadamente três meses sobreviveu graças aos trabalhos em marcenaria que fazia. Mesmo reticente, retornou à Barcelos e fez a seleção para ingresso na escola agrotécnica federal. Foi aprovado, mas preferiu fazer o curso técnico em magistério (nessa época “segundo grau”). Formou-se em 1996 e nesse mesmo ano foi contratado pela prefeitura para atuar como docente. No ano seguinte ingressou no curso de graduação em ciências sociais no *campus* de São Gabriel da Cachoeira da *Universidade Federal do Amazonas* (UFAM), formando-se em 2001.

Trabalhou como docente em escolas indígenas e não indígenas. Foi professor na pré-escola, no ensino fundamental e em cursos de formação de professores indígenas em nível médio, na modalidade normal (Projeto Pira-Yawara). Foi dirigente de organizações indígenas locais, como por exemplo a *Associação Indígena de Barcelos* (ASIBA), e membro de órgãos de controle social de políticas públicas, como o Conselho do *Distrito Sanitário Especial de Saúde Indígena (DSEI) do Alto Rio Negro*.²⁵⁴ Em 2002, foi indicado pelo COPIAM para ser assessor de educação da COIAB. Nesta última instituição, ocupou, ainda, o cargo de administrador (gerenciamento interno da entidade).

²⁵⁴ “O Dsei é uma unidade organizacional da Funasa e deve ser entendido como uma base territorial e populacional sob responsabilidade sanitária claramente identificada, enfeixando conjunto de ações de saúde necessárias à atenção básica, articulado com a rede do Sistema Único de Saúde - SUS, para referência e contra-referência, composto por equipe mínima necessária para executar suas ações e com controle social por intermédio dos Conselhos Locais e Distrital de Saúde. Os territórios distritais foram definidos num processo de construção com as comunidades indígenas, profissionais e instituições de saúde. A definição destas áreas se pautou não apenas por critérios técnico-operacionais e geográficos, mas respeitando também a cultura, as relações políticas e a distribuição demográfica tradicional dos povos indígenas, o que necessariamente não coincide com os limites de Estados e/ou Municípios onde estão localizadas as terras indígenas” (Informação disponível no site/sítio <http://www.funasa.gov.br/>, em 23 de maio de 2007). Segundo Moreira (2002, 101 e 103), “a partir de 1986, a discussão se tornou mais qualificada, principalmente após a 1ª Conferência Nacional de Saúde dos Povos Indígenas, na qual começou a ser desenhada uma alternativa para a assistência das populações indígenas a ser incorporado um conceito que não é específico da população indígena, mas da organização de saúde: o distrito sanitário. (...) [O DSEI] define a base territorial, identifica claramente a clientela e assume a responsabilidade sanitária e a rede de serviços permanentes, com pessoal qualificado para isso. Algumas questões têm de ser vistas com clareza e definitivamente compreendidas: não há como pensar em uma política de saúde indígena sem pensar em sua relação com a política nacional de saúde.”

Trabalhou no *Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal* (PPTAL), vinculado à *Coordenação Geral de Projetos Especiais* da Funai, em atividades de formação em direitos fundiários e legislação ambiental. Foi membro do *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas* (CEEI-AM). Fez pós-graduação *lato sensu* (especialização) em etno-desenvolvimento na UFAM e tornou-se aluno do mestrado em educação nesta mesma instituição de ensino superior.

Benjamim Baniwa ocupava, em 2006, os cargos de professor na *Faculdade Salesiana Dom Bosco* de Manaus, vice-presidente do COPIAM e membro dos *Conselhos Estadual de Educação* (CEE-AM) e dos *Direitos Humanos do Amazonas* (CEDH-AM).

6.1.2. Michoacán: a atuação de dirigentes indígenas

Muitas foram as dificuldades encontradas pela profa. Luz Valentinez para estudar. Na sua infância poucas eram as crianças de seu “pueblo”, Zicuicho (município de Los Reyes/Mich.), que terminavam a fase inicial do ensino fundamental (*primária*). Isso ocorria por dois motivos principais: em sua comunidade (*pueblo*) só havia uma escola que oferecia a 1ª série da educação primária e as imensas dificuldades de transporte, pois existiam poucas estradas, para aqueles que quisessem estudar em outra localidade. Terminada a 1ª série, em geral, apenas as crianças do sexo masculino eram enviadas para continuar seus estudos em escolas de comunidades próximas ou distantes.²⁵⁵

Desta maneira, a professora Luz Valentínez, ao terminar a 1ª série, não pode fazer outra coisa senão, nos três anos seguintes, continuar freqüentando esta mesma sala de aula, de forma que ficou quatro anos nesta mesma série. Por este tempo, auxiliava a professora a esclarecer dúvidas dos alunos.

²⁵⁵ “Bueno para mí fue muy difícil poder acelerar a la formación digamos. Fue muy difícil en primer término porque en mí época o sea cuando yo era niña, en mi comunidad era muy difícil que la gente saliera a estudiar. Una por la incomunicada, ya no había forma de salir, estaba muy distante las carreteras o sea, geográficamente era muy difícil tener acceso a las carreteras que te transportaban al otro lado. Otro, en mi comunidad solamente había primer grado de primaria, entonces, no había ni siquiera formas de digamos de hacer la primaria completa ahí. Y la otra era que era mujer. Entonces... en la cultura purhépecha es muy difícil a que la mujer se permitiera salir a otro lado. Entonces este, pues yo desde un principio, mis hermanos mayores eran varones, entonces a ellos se les permitió salir para hacer la primaria porque había internados. Pero un internado ubicado en Paracho que era para varones y a ellos se les permitió salir a terminar la primaria” (Entrevista com Luz Valentinez, realizada em 10 de junho de 2004).

Concluiu a fase inicial do ensino fundamental (*primária*) num *internado de monjas* numa cidade relativamente distante de seu *pueblo*, fez *secundária* noturna e, posteriormente, o curso Normal, em nível médio, em cursos de verão, na cidade de Morélia.²⁵⁶ Fez parte da primeira turma (1979) do curso de licenciatura em Etnolingüística, resultado de um convênio entre o Instituto Nacional Indigenista (INI), a *Secretaría de Educación Pública* (SEP) e o *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropología Social* (CIESAS), na cidade de Patzcuaro/Mich. Este curso formou duas turmas (*generaciones*) de etnolinguistas indígenas (iniciadas em 1979 e 1980). A sua monografia de final de curso (*tesis de licenciatura*) tratou da persistência da língua e cultura indígena frente à educação escolar (Luz Valentínez, 1982).

Ingressou no mestrado em Estudos Étnicos do *Centro de Estudio de las Tradiciones* do *Colégio de Michoacan* (COLMICH). Quando estava fazendo seu trabalho de campo teve sérios problemas de saúde que impossibilitaram a conclusão deste.

No que se refere à vida profissional, Valentínez teve uma visível ascensão desde que ingressou no magistério. Ocupou os cargos de *promotora cultural*, pelas funções de professora de *primária*, diretora de escolas de educação *primária* e *secundária*, coordenadora de cursos de “indução à docência”. Para ocupar o cargo de *promotora cultural* era necessário falar uma língua indígena, ter concluído a *educación primária* (6º grado) e fazer o curso de *inducción a la docencia*.²⁵⁷

“Resulta de que un día salí con una de las monjitas a comprar, a surtir la verdura porque no nos dejaban salir pero este día me tocó acompañarla con la canastita para ya comprar las verduras. Y vi un letrado en un portal ahí en la ciudad que decía "se solicitan jóvenes indígenas que sepan hablar lengua purépecha y que hayan terminado sexto grado" (...). Me fui a Paracho. Llegando a Paracho me hicieron el examen lo aprobé pero al día

²⁵⁶ “La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria. El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades” (art. 37 da *Ley General de Educación*).

²⁵⁷ “esta formación inicial, impartida primero por *Centros de Capacitación Técnica para Maestros Bilingües*, pero luego reducida a un curso intensivo de dos meses en verano que hoy se denomina *Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena* y que es impartido de forma anualmente alternante entre Paracho e Pátzcuaro constituye el primer ‘peldaño’ de la carrera magisterial bilingüe” (Dietz, 1999, 281)

siguiente tenía que quedarme ya al curso de inducción porque al día siguiente empezaba el curso de inducción. (...) De esa manera ingreso ya al servicio. Como Promotora [Cultural]" (Luz Valentinez, em 10 de junho de 2004).

Em 1992 tornou-se professora (*asesora*) na Unidade de Uruapan/Mich da *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN), onde foi, também, diretora.²⁵⁸

No início do ano de 2003 foi eleita, por seus pares, em processo organizado pelo do *Sector IX de la Sección XVIII* do *Sindicato Nacional de Trabajadores na Educação* (SNTE/CNTE), para ocupar o cargo de Diretora do Departamento de Educação Indígena, único setor da SEE/Mich que elege seu dirigente. Neste cargo deverá ficar por três anos. Segundo ela, dentre inúmeras outras atividades, procurará perseguir duas metas principais: implementar um plano de desenvolvimento da educação indígena e elaborar uma alternativa educacional mais específica para as etnias do Estado. Seu papel é de fundamental importância, visto que é ela, juntamente com o Sub-Secretário de Educação Básica e o Secretário de Educação que definem as diretrizes para a educação indígena no Estado de Michoacan.²⁵⁹

Nestor Dimas nasceu em *Santa Fé de la Laguna*, município de Quiroga/Mich. Fez o *Kinder* numa escola particular de monjas em *Santa Fé de la Laguna* e a pré-escola e primeira série de primária numa *escuela federal general* desta mesma localidade.

Entretanto, foi na secundária, realizada numa escola privada em Quiroga (cidade *mestiza*), que sofreu o racismo e a discriminação mais forte, visto que não dominava o espanhol por completo. Seus colegas burlavam dele, em

²⁵⁸ "Porque he tenido la fortuna de verme desempeñado de todo en el nivel de educación indígena, ya profesionalmente hablando: fui maestra de grado preparatorio [secundaria superior], fui profesora de primaria, fui directora de primaria, fui directora de secundaria, y fue coordinadora de cursos de inducción a la docencia, fue asesora este... he sido supervisora, he sido jefa de, ¿como se llama?, de este... digamos de sector, fui jefa de departamento y ahora soy directora de Educación Indígena. O sea, de alguna manera me he desarrollado digamos profesionalmente" (Entrevista realizada em 10 de junho de 2004).

²⁵⁹ "Morelia, Mich.- Lograr que la educación que se ofrece a los niños y jóvenes indígenas satisfaga con calidad, equidad y pertinencia las necesidades educativas básicas que garanticen resultados efectivos en los aprendizajes y el desarrollo integral de los educandos, es el objetivo principal de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE). n ocasión del acto cívico que se realiza los lunes en la dependencia, María de la Luz Valentinez Bernabé, titular de la Dirección realizó un informe de las actividades emprendidas, las cuales se han desarrollado bajo 3 ejes: Mejorar la calidad educativa y la cobertura en educación inicial y básica, Proporcionar una educación de calidad y lingüísticamente pertinente y Transformar la gestión educativa. (...) Durante el acto se llevó a cabo la entrega de reconocimientos a los profesores Benjamín González, Domingo Baltasar, Artemio Cipriano, Nestor Dimas, y a las escuelas "Benito Juárez", "Miguel Hidalgo" y "Niño Artillero", quienes han destacado por su participación en concursos de poesía, cuento y escritura" (disponible no site <http://www.michoacan.gob.mx/noticias/notadependencias.php?idsesion=099789309b68db75a46055c1b89c3e49>, consultado em 04 de março de 2006).

especial de suas dificuldades no domínio dos artigos do castelhano. Em uma ocasião, não suportando as provocações, agrediu (“foi às vias de fato”) com um colega que o discriminava e quase foi expulso da escola.

Mas também relata algumas experiências positivas. A que mais o marcou foi assim relatada. Um professor seu de línguas greco-latinas no ensino médio (*bachillerato*), ao pedir aos alunos cópias de suas Certidões de Nascimento, perguntou, no primeiro dia de aula, se naquela sala-de-aula tinha algum discente que falava outra língua além do espanhol. Um aluno disse que sabia entabular uma conversa razoável em inglês e ele apresentou-se dizendo que falava também o purépecha, conforme diálogo transcrito a seguir:

“Que língua hablas?

_ Purhépecha.

_ De donde eres?

_ De Santa Fé de la Laguna.

_ Donde estudiastes la secundária?

_ En Quiroga.

_ Muy bien.... Quién más?....”

Ninguém se manifestou. Então, o professor perguntou quem eram dois alunos que tinham nascido em pueblos purhépecha: Janitzio e Pichátaro:

“A ver... Quién es fulano de tal?

_ Yo maestro.

_ De donde eres?

_ De Janitzio.

_ No hablas el purépecha?

_ No, nada... nada mas que mis papás.

_ Y porque no hablas?

_ No, es que me fue a la secundária y...

_ Y en tres años se le olvidou el purépecha?

_ No, es que no me enseñaran....”

Então o professor pediu que estes dois estudantes se retirassem da sala de aula porque não queria ali “gente que negava sua ascendência, sua língua e sua cultura”.

Ele, por sua vez, que tinha assumido sua língua e cultura, foi promovido naquele momento ao papel de monitor [asesor] do professor, o que motivou ainda mais a sua auto-afirmação como pertencente ao povo e cultura purhépecha e falante de uma língua indígena.

Resultado de um casamento de duas importantes e antagônicas famílias purhépecha, Nestor Dimas Huacuz, depois de cursar por algum tempo o curso de Engenharia Química, decidiu, como sua colega Valentínez, inscrever-se no curso de “licenciatura em Etnolingüística” que seria promovido pelo CIESAS em parceria com o INI e SEP nas instalações da CREFAL de Patzcuaro/Mich. Foi aprovado e concluiu este curso com uma monografia que trata do sistema de posse da terra numa comunidade Purépecha (Dimas Huacuz, 1982).²⁶⁰

Depois disso ingressou no mestrado em *Estudios Étnicos* no *Centro de Estudios de las Tradiciones* do Colégio de Michoacan, cuja sede encontra-se em Zamora/Mich. Ali defendeu uma dissertação que trata dos “temas e texto do canto Purépecha” (1995).

Publicou, até o momento 12 livros: dez livros didáticos, e suas dissertações de graduação (“licenciatura”) e de mestrado.

Atuou como coordenador de projetos, de livros e do projeto purhépecha de educação de adultos desenvolvido pelo *Instituto Nacional de Educación de Adultos* (INEA).

A convite da professora Luz Valentínez, de quem foi aluno no ensino fundamental (*primária*), começou a trabalhar na UPN, ajudando-a a implantar as Licenciaturas em *Educación Preescolar* e a *Licenciatura en Educación Primaria para el Médico Indígena* [...] (LEP e LEPMI), também conhecidas pela sigla PLAN 90.

Foi um dos criadores e primeiro Coordenador da *Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán*, criada em 08 de setembro de 2002. Esta é a primeira instituição

²⁶⁰ “(...) entonces yo soy Dimas Huacuz [Uacusecha], yo soy el primero en nacer de estas dos familias grandes, grandes grupos, de los dos principales en época pre-hispánica. Entonces. R - ¿Es el primero? N - Este sí, una mi hermana [es] la mayor, pero de los hombres yo soy el primero de apellido Dimas Huacuz. R - ¿Su generación que hizo esta unión de las [familias]? [Mi papa] es Dimas [y mi mamá] es Huacuz”. O casamento foi feito após o tradicional rapto/roubo da noiva: “Entonces, ha sido así o sea las familias ahí lo que hizo mi papa es robarse, se la robó, no fue una petición, no fue, fue para poder hacerse que quería tenía que raptarla y así fue. Entonces finalmente se casaron (...)” (entrevista com Nestor Dimas Huacuz, em 10 de junho de 2004).

oficial para a atenção aos quatro povos indígenas do Estado de Michoacan: os Otomies/ñañhuns, Mazahua, Nahuatl e Purhépecha. Trata-se de uma entidade propositiva e articuladora, sem poderes executivos.

Atualmente coordena o processo de instalação da *Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)*.

Tanto Valentínez como Dimas ressaltam que suas atividades não são o fruto de suas vontades pessoais, mas o resultado de lutas históricas e coletivas. Trata-se de experiências acumuladas em todo um processo que vem desde, pelo menos, os anos 1970. O que eles fazem é por a disposição do Governo do Estado suas experiências, seus conhecimentos e capital social. Mais do que isso, agora eles podem, depois de ouvir organizações e autoridades civis, comunais e tradicionais, propor políticas públicas, visto que ocupam espaços importantes no interior do governo estadual.

Pablo Bernabé Alejo nasceu numa comunidade indígena próxima à cidade de *Uruapan* chamada *San Lorenzo*. Tem cinco irmãos (2 irmãs e 3 irmãos) e recorda-se que seu pai dedicava-se ao comércio de madeira. Neste pueblo estudou até o quinto ano da *primária*, quando se mudou para Uruapan.

No *pueblo* de *San Lorenzo* estudou em duas escolas em que havia “*maestros muy duros*”. As aulas eram ministradas em espanhol e, de quando em vez, o professor falava em purépeha. Durante os atos cívicos (*honos a la bandera*, por exemplo), ouvia o professor falando em castelhano e não conseguia entender quase nada.

Quando foi estudar em Uruapan (6º *grado*) enfrentou dificuldades com o idioma castelhano e foi discriminado por parte de colegas da escola (“*era objecto de burla frecuentemente*”). Terminou a primária com 13 ou 14 anos de idade.

Concluída a primária, dirigiu-se a Paracho para fazer a secundária. Ali para manter-se, trabalhou como padeiro e *taquero* (pessoa que faz e vende *tacos*). Ao terminar seus estudos na secundária de Paracho, fez exames para estudar numa escola de ensino médio (*Colégio de Bachilleres*) de Chapingo. Foi aprovado, mas não pode estudar ali porque chegou após o período reservado à matrícula. Temendo represálias de seu pai, não teve coragem de retornar a sua comunidade. Perambulou por Oaxaca, trabalhando como

pescador, até que seu irmão conseguiu encontrá-lo para, finalmente, levá-lo de volta ao seu *pueblo* e dizer-lhe sobre o *Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial e de Servicios 181*, que começava a funcionar em Paracho.

Fez o ensino médio técnico na especialidade “*solos y fertilizantes*”. Para estudar contou com uma bolsa de estudos de aproximadamente 200 (duzentos) pesos por quinzena. Para pagar o aluguel do lugar em que vivia, vendia água. Foi por esse tempo que conheceu sua atual esposa.

Trabalhou por algum tempo na oficina de carpintaria de seu sogro. Num desses dias, enquanto fazia *unos sillones de madera*, escutou no rádio a convocatória para o *curso de inducción a la docencia*. Para candidatar-se era necessário ter o ensino médio (“*prepa[ratoria]*”) e fazer exames de conhecimento.

O curso, realizado em regime de internato, foi feito em Querétaro e durou aproximadamente seis meses (“*somos todos frutos de cursos de inducción a la docência y no de formación a la docência*”). Recorda-se que, dentre as atividades desenvolvidas nesta escola, traduziu o hino nacional mexicano para o purépecha.

Começou a carreira docente no *pueblo* de Cocucho, onde (re)descobriu e enfrentou as variedades dialetais da língua purépecha. Recorda-se que durante suas aulas os alunos ficavam inquietos e que não suportando mais, começou aplicar castigos. Foi então que um dos alunos lhe disse que não conseguia entender o que ele falava. Para resolver este problema teve que se esforçar para aprender a variedade dialetal do purépecha falado nesta comunidade.

Após aproximadamente dois anos de atuação docente, ingressou na *licenciatura en Educación Primaria en el Medio Indígena* da Universidade Pedagógica Nacional. O seu trabalho de final de curso foi a proposta pedagógica “*una alternativa en la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en lengua p'urépecha en primer grado de educación primaria*”, apresentada em fevereiro de 1998. Após concluir o curso de graduação (licenciatura), fez um concurso, passando a atuar, em tempo parcial, na UPN. Ao mesmo tempo em que freqüentava a licenciatura na UPN, fez, também, o curso de graduação em

educação física numa *Normal Superior* privada em *Ciudad Madero, Estado de Tamaulipas*.

Por esse tempo, recebeu o convite por parte de um eminente lingüista e professor da *Universidad Autonoma Metropolitana* (UAM) para atuar numa pesquisa que começava a ser desenvolvida em *pueblos* da meseta purépecha.²⁶¹ Como o setor de supervisão escolar da SEE/Mich não o autorizou a ficar a disposição deste projeto de pesquisa, a professora Luz Valentinez recomendou que ele buscasse apoio do *Sector IX* do SNTE/CNTE.²⁶² Com o apoio do Sindicato, conseguiu, finalmente, a autorização para dedicar-se ao projeto de pesquisa e, de finais de 1998 até parte de 2000, passou a viver na comunidade de *San Isidro* para fazer, juntamente com Elias Silva Castellón, trabalho de campo de cunho etnográfico. Recorda-se das dificuldades do trabalho de campo, em especial dos óbices em transformar o “familiar em exótico”. O diretor do projeto pediu a ele que observasse as aulas na escola da comunidade de *San Isidro* e procurasse discernir o que era inovador, o que diferenciava esta escola das demais. Por mais que observasse não encontrava nada inovador. Tudo era parecido com sua experiência em sala de aula: “*tudo era óbvio (...). Foi muito difícil distinguir o novedoso sendo parte del juego.*”

Terminado o trabalho de campo da pesquisa, o coordenador da pesquisa em que estava trabalhando, convidou-o para fazer o mestrado na UPN/Ajusco (Cidade do México). Fez os exames e conseguiu ingressar no mestrado, tendo concluído os créditos em 2002.

Em 2004 morava em Paracho e trabalhava, de terça à sexta-feira, como docente (*asesor academico*) na licenciatura em “*intervención educativa*” e, aos sábados, na licenciatura indígena (plan 90), ambas na UPN de Uruapan. Era

²⁶¹ O projeto “Comunidad Indígena-Educación Intercultural Bilingüe” (CI-EIB) teve como diretor e sub-diretor, respectivamente, os Professores Dr. Rainer Henrique Hamel (UAM) e Dr. Antonio Carrillo Avelar (UPN e Unam). Este projeto, que contou com financiamento do Conacit (1998-2001) e da Fundação Ford (2003-2005), contou com a atuação de outro pesquisador da etnia purépecha. Trata-se do professor Elias Silva Castellón, que também foi aluno de curso de mestrado na UPN-Ajusco (Ciudad de México).

²⁶² Gunther Dietz, ao tratar da importância da luta sindical para o aprendizado político dos professores purépechas, informa: “a partir de su ingreso oficial en el SNTE [a comienzos de los setentas], los maestros purhépecha van adquiriendo experiencias en el funcionamiento interno del sindicato, caracterizado por una ‘buropolítica’ (...). La importancia de la CNTE radica en haber proporcionado al magisterio purhépecha experiencias personales de participación en sus ‘comités de lucha’ y en sus formas ‘clásicas’ de movilización sindical como la huelga, la manifestación callejera y la negociación salarial” (DIETZ, 1999, 313)

também Secretário-Geral do comitê (*comite/delegación*) regional de um dos setores do SNTE/CNTE, cargo este que passou a ocupar quando sua antiga detentora, a professora Maria de la Luz Valentinez, de quem era suplente, tornou-se diretora de educação indígena na SEE-Mich.

Atualmente, os atores acima citados participam ativamente na formulação e implantação de políticas públicas voltadas para as populações indígenas, em especial as políticas educacionais no país como um todo.

6.2. Escolarização e Consciência Étnica

A formação escolar figura no discurso de dirigentes, técnicos e docentes indígenas como elemento fundamental, não só para a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também para a criação de redes étnicas, as quais dão as condições para a constituição de um certo “espírito de corpo” e, portanto, da “consciência étnica”. A educação escolar forneceria não só conhecimentos gerais e técnicos, mas apresentaria importantes externalidades positivas, como as acima mencionadas.²⁶³

Amazonas

No caso do Amazonas, as jovens lideranças surgidas a partir de meados dos anos 1980 na região do alto rio Negro foi o resultado de complexos processos que envolveram, dentre outros, o domínio e apropriação dos códigos das sociedades não indígenas por meio da escolarização, bem como dos internatos nas missões salesianas especialmente, que teriam criado as condições para a constituição de uma particular identidade geracional, a qual foi responsável pela produção de um “espírito de corpo” *sui generis*.²⁶⁴ O

²⁶³ Dietz é um dos autores que destacam a importância da educação escolar para a ocupação de cargos e empregos em instituições públicas e privadas: “ (...) la licenciatura [em etnolinguística] há desencadenado um acelerado ascenso institucional; trabajan en la DGEI como investigadores y/o ‘técnicos bilingües en educación indígena bilingüe bicultural’, elaboran materiales biculturales o prestan servicio como jefes de departamentos o supervisores de zonas escolares” (1999, 288).

²⁶⁴ “Essa nova geração de jovens lideranças [brokers ou mediadores] começa a surgir em meados dos anos 1980 em diversos pontos da região do alto rio Negro, como resultado do processo vivenciado no regime de internato, que aos poucos foi permitindo a tomada de consciência da condição histórica em que estavam confinados e construindo uma identidade geracional muito particular (...), que marcou profundamente a vida deles e de seus povos. (...) O processo de escolarização foi uma das condições de formação dessa consciência na medida em que possibilitou o domínio e a apropriação dos códigos básicos referenciais da sociedade não-indígena para a reafirmação e promoção de suas culturas, valores e conhecimentos. (...) Essa nova conformação sócio-política indígena no rio Negro, tem início na primeira metade do século XX, quando os salesianos estabeleceram uma ampla rede de unidades missionárias na

espírito de corpo e as redes daí surgidos foram os responsáveis pela retomada de elementos significativos da tradição e da recuperação do sentimento de pertencimento étnico capaz de dar sentido à continuidade da vida coletiva, à constituição de ideologias étnicas e pan-étnicas e à mobilização necessária para a produção de um efervescente movimento indígena.

“No Rio Negro a missão salesiana [produziu] uma dicotomia: ao mesmo tempo que ela veio destruindo a cultura, a língua, hoje a gente vê que as maiores lideranças pensantes, atuantes do movimento indígena são ex-salesianos. Se a gente for pegar, até o pessoal de Roraima, todos aliás, são ex- alunos salesianos ou são ex-seminaristas que depois se voltam, com os instrumentos que adquiriram, contra a mesma missão. Agora esse final de ano foi dado o golpe lá em cima, tiraram todas as irmãs salesianas das direções das escolas, tem que ser os índios. Ai essas irmãs se doeram, choraram: ‘a gente cuidou tanto desse povo, tão bem, povo ingrato e tal’. É a ótica deles né? Mas assim o movimento indígena consegue incorporar o próprio instrumento deles pra depois usar em causa indígena. Então de certa forma, ao mesmo tempo que foram prejudiciais, são importantes hoje, nessa discussão” (Benjamim Baniwa).

Assim sendo, embora muitos ativistas indígenas denunciem a política missionária etnocida praticada pelos salesianos, concordam com a relevância do ensino recebido para sua formação escolar, profissional e de militante dos movimentos étnicos.²⁶⁵

Uma das entrevistadas, que ocupava, em junho de 2006, o cargo de chefe do *Departamento de Pesquisa e Cultura* da FEPI, nasceu num pelotão de fronteira do Exército (Cucuí), localizado no município de São Gabriel da Cachoeira (fronteira Brasil/Venezuela/Colômbia). Seu pai, pertencente à etnia Baré, era militar. Ela estudou em escolas militares (até a 5ª série) e salesianas (até a conclusão do ensino médio). Esta informante salientou a importância das escolas e internatos salesianos na formação de muitos indígenas que,

região, cujo eixo básico eram os internatos para educar e civilizar os índios. Vários líderes indígenas conseguiram acesso a instituições de ensino em Manaus por intermédio dos próprios salesianos e apontam a relevância dos internatos nas suas trajetórias de liderança, mesmo mantendo uma visão crítica quanto aos seus métodos pedagógicos e quanto à sua atitude diante da cultura deles” (Santos Luciano, 2006, 34 e 86).

²⁶⁵ “O nosso percurso da aldeia até aqui não foi simples, foi muito sofrido. Primeiro a discriminação. A gente teve um ensinamento religioso muito forte. Por que (...) a gente é ‘filho de salesianos’ naquela região. Naquela região do rio Negro quem domina são os salesianos. (...) Fomos violentados mentalmente quando crianças. Não tenho resposta se foi bom ou ruim... mas estamos aqui” (Amarildo Tukano).

atualmente, atuam como lideranças ou ocupam cargos em instituições públicas e privadas:

“Depois vim pra São Gabriel, estudei inclusive em colégio de freiras, fui noviça (...). Pois é, fui interna, conclui no caso meu ensino médio nessa escola e depois sai pra trabalhar. (...). [N]uma escola salesiana, das Irmãs Salesianas. Os salesianos são os que predominam mais na região do Alto do Rio Negro. Tem os salesianos e tem uma parte de diocesanos, mas que estão mais na sede do município. Assim, queira ou não [as escolas salesianas] nos ajudaram bastante, né? Nos ajudaram. Apesar da influência na questão da cultura, mas assim... hoje eu vejo que... Formou muitos dirigentes, aprendemos muito. Digamos assim: fomos massacrados por eles, mas, ao mesmo tempo, nós nos superamos. A gente os superou. O aluno superou o professor nesse caso. [O que] é o ideal de todo mestre” (Mariazinha Baré, entrevista em junho de 2006).

A Igreja Católica teve um papel crucial na constituição inicial do movimento indígena na região do alto rio Negro. De acordo com Santos Luciano (2006, 87), a primeira organização indígena desta região, a *União Familiar Cristã* (UFAC), foi criada com o suporte dos salesianos. Não demorou muito para surgir a dissidência e, com ela, vestígios de um movimento indígena que poderia ser chamado de autônomo. Um grupo de jovens indígenas que divergiam das recomendações dos salesianos, criaram, em 1984, a *União das Comunidades Indígenas do rio Tiquié* (UCIRT).

Em 1987, durante a *II Assembléia dos Povos Indígenas do Rio Negro* foi criada por lideranças indígenas da região, com o apoio da Funai, dos Militares e do *Conselho de Segurança Nacional*, a FOIRN. Novamente a dissidência surgiria e tomaria força, fazendo que, com o auxílio de organizações indígenas e de apoio aos índios (UNI, CIMI e CEDI), aquela entidade originalmente produzida com o apoio e suporte de agências indigenistas e de segurança do Estado fosse “retomada” pelos indígenas.

As organizações indígenas vêm construindo historicamente um tipo de identidade política centrado na apropriação e utilização de formas institucionais e saberes não indígenas, mas que permitem um reencontro e um esforço da ‘comunidade étnica’ em busca de seus direitos civis, além de viabilizar a captação de bens, recursos e serviços capazes de contribuir para a redução da assimetria produzida pelo processo colonizatório. Em termos gerais, pode-se

afirmar que as primeiras organizações indígenas do rio Negro foram criadas preferencialmente para a defesa dos direitos básicos das comunidades e povos locais, portanto com função eminentemente política. Na medida em que foram conquistando espaços políticos e avançando nas reivindicações básicas como a garantia da terra, outras demandas foram impostas pelas comunidades, notadamente a luta pela melhoria dos serviços e de projetos de auto-sustentação (Santos Luciano, 2006, 91).

Pode-se vislumbrar aqui o processo de ocupação de instituições inicialmente criadas por interesses políticos “externos”. Graças ao domínio de conhecimentos, técnicas e saberes dos “outros”, dos não-indígenas, estas instituições estão aos poucos sendo ocupadas e ressignificadas pelas comunidades e povos indígenas. O mesmo estaria acontecendo atualmente com as escolas. Estas estariam, gradualmente, passando para o controle de indivíduos pertencentes às comunidades e povos indígenas.

Além dos internatos (militares e, principalmente, salesianos) e da educação escolar, os movimentos estudantis e sociais são apontados, também, como detonadores do processo de tomada da consciência étnica. Estas instituições e movimentos produziram os capitais culturais e sociais necessários para a consolidação do movimento indígena e a constituição das organizações de cunho étnico.

“A minha participação nos movimentos populares e também no movimento estudantil me ajudou também a pensar de que a questão indígena também pode voltar, pode vir a ocupar o palco, não em forma de teatro, mas em forma de luta, em forma de organização (...) nos termos de organização de luta, em termos de parcerias, a parceria com a universidade, com os movimentos populares, com igrejas, estudantes, enfim. Eu acho que me ajudou um pouco a pensar esse outro lado. Tanto é que os movimentos indígenas também, acho que foi resultado, um pouco dessa visão que nós tivemos” (Orlando Baré).

A formação escolar em cursos técnicos, especialmente de formação docente, é apontada como promotora da elaboração e retomada da consciência étnica, bem como de fornecedora dos conhecimentos e redes, que aliados a outros elementos (personalidade, grupo familiar e étnico, articulações políticas e partidárias), deram as condições para propor a criação de instituições (públicas e privadas), bem como a ocupação de cargos e

empregos. Os encontros propiciados pelas fases presenciais de cursos de formação inicial de docentes indígenas, como os desenvolvidos no âmbito do *Projeto Pira-Yawara* (Seduc-AM) e no *Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguepataü* da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB) fornecem conhecimentos e redes importantes que serão utilizados pelos indivíduos em suas vidas de ativistas étnicos e de profissionais atuantes nos setores público e privado.

Um dos informantes/interlocutores ingressou na carreira docente graças à sua formação técnica em magistério (2º Grau/técnico em magistério). Com o auxílio dos seus conhecimentos, dedicação, bem como de redes amplas que articulavam organizações étnicas, relações familiares, pessoais e profissionais, foram constituídas as condições para os acordos políticos que possibilitaram a criação de um departamento de assuntos indígenas na prefeitura de seu município (Barreirinha/AM). Posteriormente ocupou o cargo de responsável pelo setor de educação indígena na secretaria municipal de educação. Ocupando esse cargo e com o auxílio das redes acima mencionadas, tornou-se, representando a região do baixo rio Amazonas (especialmente o povo Sateré-Maué), membro do *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM)*. Com isso, passou a freqüentar as reuniões do CEEI-AM, tornando-se, inclusive, o primeiro presidente indígena deste órgão:

“Eu fui o primeiro indígena presidente do Conselho Estadual [de Educação Escolar Indígena] porque antes [o presidente] não era indígena. O primeiro presidente do conselho não era indígena e eu vim e assumi como primeiro presidente indígena no Conselho de Educação Escolar Indígena. O que me proporcionou uma maior articulação no estado” (Jecinaldo Sateré-Maué).

Com muito dinamismo, inteligência e uma impressionante capacidade de trabalho, durante o tempo em que permaneceu na presidência do CEEI-AM, organizou uma série de reuniões itinerantes deste órgão em diversas regiões do Estado. Estas reuniões aproximaram o CEEI-AM das suas “bases”. Destarte, Jecinaldo Sateré-Maué passou a ter uma maior presença, respeito e confiança por parte das lideranças indígenas do Estado e região, fazendo com que, em 2002, tenha sido eleito Coordenador Geral da COIAB, provavelmente a maior e mais importante organização indígena do país. Em sua gestão, a COIAB está procurando assumir um papel mais fiscalizador (controle social),

priorizando sua relação com as organizações indígenas da Amazônia que compõem a sua “base”, bem como com organizações indígenas de outras regiões do país e do Continente, de modo especial as organizações vinculadas à *Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica* (COICA).

Os conhecimentos e as redes constituídos durante a realização dos cursos realizados em instituições de ensino superior (graduação e pós-graduação) são cruciais para candidatar-se a cargos e posições que, por sua vez, fornecerão as condições para a formulação de propostas e execução de ações que auxiliarão indivíduos e organizações pertencentes e/ou representativas dos povos e comunidades indígenas.²⁶⁶

Um indígena da etnia Baniwa, cuja biografia foi descrita anteriormente e que, atualmente, é professor numa instituição de ensino superior conheceu o docente (não-indígena) que o indicou para este cargo, quando fazia um curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) na UFAM. Destas redes surgem outras.

“um professor que fez curso de especialização junto comigo me indicou. Tinha uma disciplina lá que é ‘educação indígena’ no curso de normal superior. Ele indicou lá pra coordenação que me conhecia, que tinha minhas referencias. Eles me consultaram e eu topei essa experiência. Então quando foi no final do período, nos primeiros seis meses, disseram: “a gente não quer perder você, queremos que você fique com a gente aqui.” Acabei ficando, e eu, quando eu entrei lá eles pediram de mim: “Olha, você tem uma missão: cumprir a missão da instituição. Eu falei: eu não venho com uma missão, eu vou fazer essa missão, mas eu quero mais duas. Uma, de cumprir com essa missão, de fazer com que meus alunos se tornem simpatizantes do movimento indígena e o outro é que não largo meu compromisso com o movimento indígena” (Benjamim Baniwa)

Desde então, com a participação de outros professores da instituição, foram realizadas oficinas pedagógicas em aldeias, a semana dos povos indígenas, apoio e assessoria ao movimento indígena. Aos poucos Benjamim foi articulando, com os seus colegas e alunos, redes que propiciaram a criação de um núcleo interdisciplinar de estudos sobre povos indígenas na Faculdade

²⁶⁶ “A universidade me ajuda pensar, me ajuda a pensar de que eu tenho uma identidade, eu tenho um povo, eu tenho uma história, eu preciso reconstituir, eu preciso reanimar essa vida, não voltar ao passado, mas fazer com que a minha identidade seja presente no meu cotidiano. Acho que a universidade me ajudou muito a pensar nisso.” (Orlando Baré).

em que trabalha. As redes e articulações costuradas foram importantes, ainda, na parceria, por fim realizada, entre a faculdade e a COIAB. Esta parceria prevê a concessão de três bolsas parciais a alunos indígenas no curso de graduação em administração (ênfase em terceiro setor).

Os dirigentes e técnicos indígenas de órgãos e entidades públicas estão num constante trânsito institucional, ocupando, no decorrer do tempo, cargos, empregos e funções em instituições diversas (públicas e privadas). Mais do que isso, estes atores, para alcançar os seus fins, articulam escolarização, militância, formação de redes, e apropriação de conhecimentos decorrentes de posições anteriormente ocupadas. As trajetórias dos dirigentes e técnicos das instituições públicas estaduais demonstram, conforme salienta Santos Luciano (2006, 92) um “ativo aprendizado da linguagem e estratégias da tecnoburocracia, do manejo de instrumentos administrativos e técnica de gestão, como via de apropriação da lógica institucional de entidades públicas e de cooperação internacional visando o aprimoramento de eficiência e eficácia de suas entidades e lutas.”

Um bom exemplo de indivíduo que articulou conhecimentos acadêmicos, ativismo étnico e social, e exercício de cargos técnicos e de direção em instituições públicas é o que vamos relatar a seguir.

Orlando Melgueiro da Silva pertence à etnia Baré e, em 2006, era assessor na *Confederação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas* (COIAM) e técnico na *Gerência de Educação Escolar Indígena* da SEDUC/AM.²⁶⁷

Estudou até a quarta série do ensino fundamental na Comunidade de Cucuí. Depois se mudou para Manaus, onde estudou no Colégio Militar. Terminou o ensino fundamental, em regime de internato, nas missões Salesianas. Com o apoio de bispos da Igreja Católica, ganhou uma bolsa de estudos para cursar a graduação em filosofia, entre 1984 a 1987, na *Universidade Católica de Salvador* (BA). Retornou à Manaus e fez graduação em Geografia e Especialização em turismo e gestão territorial na *Universidade*

²⁶⁷ Outros autores já se interessaram pelas biografias de Benjamim Baniwa e Orlando Baré. Peres (2003), ao tratar do fenômeno associativista indígena no Baixo Rio Negro, descreve as biografias destes novos líderes indígenas.

Federal do Amazonas (UFAM), instituição na qual estava fazendo, em 2006, o mestrado em *Sociedade e Cultura na Amazônia*.

Na escola de sua comunidade todos os professores, inclusive indígenas, ministravam as aulas em português. Lembra-se que os alunos não podiam utilizar sua língua materna e, como eram os anos 1970 (“auge ainda da ditadura”), as disciplinas eram de “doutrinação”: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Estudou da quinta à sétima série no Colégio Militar de Manaus. Morava no internato desta instituição de ensino. No início desta nova fase escolar se sentia um “peixe fora d’água”, submetido à doutrina militar. Descreve este período como de grande tortura psicológica. Mas, mesmo assim, não desistiu de perseguir sua formação escolar. Recorda-se que tinha outros colegas indígenas e alguns poucos negros e que, ambos, sofriam com o preconceito e discriminação.

A oitava série foi feita na Missão Salesiana, onde ficou, também, como interno. Na missão, o que mais chamou sua atenção foi o número diminuto de docentes indígenas e a grande presença de atividades religiosas. A maior parte de seus colegas ali era formada de indígenas e, enquanto na sala de aula seguiam o “sistema do Estado”, nas atividades extra-classe, em especial no internato, podiam dedicar-se ao uso da língua materna, à vida comunitária e, por vezes, aos rituais.²⁶⁸

Fez parte da diretoria do Centro Acadêmico de Filosofia (UCS), ministrou aulas e participou do movimento estudantil, inclusive de eventos promovidos pela *União Nacional de Estudantes* (UNE). Foi nesse período que travou relações com os movimentos populares e sindicais.

“[Na universidade] eu estava tipo em outro mundo. Confesso a você que as aulas me ajudaram a enxergar, e quem sabe a recuperar, a memória indígena e me estimular inclusive a defender a causa indígena. Tanto que depois disso, eu saindo de

²⁶⁸ “Havia colegas indígenas tanto aqui em Manaus como outros, também havia pouquíssimos negros. E eu confesso que tanto nós indígenas quando os negros sofriam preconceito, discriminação racial, tudo que não prestasse dentro dessas instituições. Nas missões, claro lá era quase 100% indígena então a *indialidade* era convivida geralmente fora da sala de aula. Então, dentro da sala de aula nós seguíamos o sistema do estado. [A *indialidade* vivida fora da sala de aula era o] momento da fala, do uso da língua materna. Era o momento dos rituais também e um pouco da vida comunitária. Mas a vida comunitária pra nós, como nós éramos internos era mais em final de semana, geralmente aos domingos, podíamos ter contato mais tranquilo com a comunidade” (Orlando Baré, em 18 de maio de 2006).

Salvador vindo pro Rio Negro, foi quando nós criamos a FOIRN. Então foi muito estimulado pelo movimento estudantil, que alguma coisa me ajudou a pensar. Foi quando conheci os movimentos sindicais, conheci outros movimentos populares. E espelhamos nisso o movimento das organizações indígenas aqui no Amazonas. Particpei do movimento estudantil, fui diretor do centro acadêmico de filosofia e particpei de eventos em Recife, no Rio indo como liderança estudantil na época” (Orlando Baré, em 18 de maio de 2006).

Retornando para o Amazonas ingressou no movimento indígena, participando da criação da FOIRN. Atuou como professor e diretor em um colégio localizado *na cidade de São Gabriel da Cachoeira/AM*. Nesta escola havia professores indígenas e não-indígenas e alunos de aproximadamente 20 (vinte) etnias.

De 1989 a 1993 participou da direção da COIAB. Em 1994 tornou-se *Administrador Regional da Funai* em Atalaia do Norte-AM. Posteriormente, retornou à Manaus, fez a graduação em geografia e especialização em turismo e gestão territorial. Profissionalmente se identifica como docente.

“eu sempre aspirei pelo magistério. Então pra mim o magistério sempre foi meu sonho. Mas antes do magistério eu trabalhei como técnico da FUNAI, como administrador na FUNAI, nessa parte mais administrativa. No movimento indígena sempre atuei também na parte administrativa como liderança e não sou liderança tradicional (...). E depois eu cresci mesmo no magistério e continuo até hoje, como professor e pretendo ainda continuar como professor” (Orlando Baré).

Atualmente trabalha na *Gerência de Educação Escolar Indígena* da SEDUC-AM. É docente das disciplinas história e geografia no curso de formação inicial de professores *Pira-Yawara*.

Michoacán

No México é muito visível no discurso de dirigentes e gestores uma grande preocupação com a qualidade do ensino nas escolas indígenas, inclusive com a avaliação. Luz Valentinez, ao tratar da importância de se fazer um diagnóstico da qualidade da formação obtida na *Escuela Normal Indígena de Cherán*, afirma:

“Entonces lo que nosotros vimos es que a partir de ya, digamos de los estudios, los que se han formado con

esta nueva licenciatura vemos actitudes un poco diferentes y, bueno, nosotros esperamos de la Normal, pues que todavía eso sea mucho mejor, pero en este momento les digo que no tenemos un estudio para decir: 'bueno esta es la comparación'. Es probable que es la mejor, no sé si al nivel de Normales tengan algún estudio de este tipo, pudieras ser, exactamente, pero nosotros como indígenas todavía no lo tenemos" (Luz Valentínez).

Os cursos de *inducción a la docencia*, cursos de formação inicial de professores (em nível médio, na modalidade normal, e em nível superior) e cursos universitários estão dentre os mais citados como responsáveis pela tomada de consciência étnica.

O curso de licenciatura em etnolingüística promovido pelo Ciesas em parceria com a SEP e o INI formou duas *generaciones* de etnolinguistas, dentre os quais Luz Valentínez, Néstor Dimas Huazcuz e Valiente Soto Bravo. Este último foi uma importante influência para a criação de projetos inovadores em educação indígena, como o atualmente desenvolvido nas escolas dos *pueblos San Isidro e Uringutiro* (Leitão, 2005). Nestas escolas a ênfase é o aprendizado e construção do conhecimento na língua indígena. O espanhol é utilizado, nas escolas destas comunidades, como segunda língua.

A partir dos anos 1990, os *campi* da *Universidad Pedagógica Nacional* passaram a oferecer cursos de formação inicial a professores indígenas e alguns destes etnolinguistas formados pelo Ciesas, como Luz Valentínez e Néstor Dimas Huazcuz, ingressam nos quadros docentes desta instituição. Estes etnolinguistas passaram a atuar não só em instituições acadêmicas, como também em órgãos públicos e como ativistas étnicos. Mais tarde, juntaram-se a eles os egressos dos cursos de formação inicial (e "em serviço") de professores indígenas da UPN. Estes, associados a outros advindos de instituições universitárias diversas, passam a constituir redes que se aliam ou disputam recursos financeiros, políticos e simbólicos.²⁶⁹ Ao mesmo tempo em que passam a atuar em instituições públicas pré-existentes, exercem pressões sobre os governos, por meio de redes diversas, para a criação de setores

²⁶⁹ "Las diferencias partidistas y de participación en las asociaciones son indicadores de que existen pugnas y alianzas entre los diferentes profesionistas de Zacán, pero también cierto consenso sobre la necesidad de cooperación y acción colectiva para la gestión de obras y servicios ante el gobierno. Bajo esta estrategia de negociación, la unidad de las dos asociaciones traspasó el espacio local, conformando a nivel regional una Federación de Profesionistas Purhépecha, presidida por el profesionista de Zacán, José Valencia (...)" (Martínez Buenoabad, 2000, 118).

específicos para as questões étnicas em órgãos e entidades públicos, bem como para a criação de novas instituições. Demandam, ainda, a prioridade, ou até mesmo a exclusividade, na ocupação de cargos em instituições da administração pública destinadas a gerir as questões indígenas.

Instituições indigenistas promovem cursos de formação com perfil étnico. Os profissionais egressos destes cursos, associados a outros, ingressam nas instituições indigenistas, formando redes (*networks*) que articulam profissionais de diversas áreas que se auto-identificam como pertencentes a etnias específicas ou genericamente como “índios”. Estes profissionais passam a pressionar, a partir de dentro destas instituições, para a criação de novos programas, projetos e ações.²⁷⁰ Demandam, ainda, a criação de novos setores e instituições. Articulados com lideranças das comunidades indígenas (*autoridades civiles y agrárias*), introduzem na *agenda social* suas demandas. Estas demandas são apresentadas e negociadas com partidos políticos e candidatos a cargos eletivos, passando a formar parte da *agenda política* e, posteriormente, da *agenda de governo*.²⁷¹ Destas articulações e acordos políticos e eleitorais nascem compromissos que se traduzirão em obras e benefícios para as comunidades e povos, cargos para *profesionistas*, propostas de nova legislação e da criação de setores e instituições.²⁷²

²⁷⁰ Dietz (1999, 299) chama a atenção para dois tipos de *organizaciones gremiales*: as *asociaciones de profesionistas* e os denominados *notables*: “las asociaciones de profesionistas existen en varias comunidades purhépecha y reclutan a sus miembros entre individuos que gracias a un apoyo clientelar externo han podido estudiar una carrera universitaria- casi siempre técnica_ en Morelia, Guadalajara o la Ciudad de México. Aunque estos ingenieros y licenciados casi nunca se restablecen en su comunidad de origen, sino que ingresan en las capas medias de la tecnocracia urbana del país, no obstante suelen conservar relaciones de parentesco y compadrazgo con ‘su’ pueblo [Asociación de Profesionistas de Zacán, A. C]. (...) El segundo tipo de organización gremial que persiste hasta la fecha lo constituyen los notables. Estos intelectuales purhépecha, a su vez, se nutren de dos corrientes: en primer lugar, el grupo afincado en Morelia y aglutinado en torno al (...) Centro de Investigación de la Cultura Púrhépecha de la Universidad Michoacana; y, en segundo lugar, el grupo de los etnolingüistas gremializados [P’urhé Uantakueri jaramukua o Academia de la Lengua Purhépecha, A. C]. Ambas corrientes se distinguen de los profesionistas tecnocráticos por compaginar un afán de constituirse en elite intelectual con un discurso marcadamente etnicista”.

²⁷¹ “Por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de sua acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar. (...) Si bien la agenda es del gobierno, los problemas que la componen se originan y configuran en el sistema político. Son cuestiones, conflictos o necesidades que conciernen y preocupan a los ciudadanos y que ellos con independencia del gobierno o en comunicación con él consideran asuntos generales de estado y, en consecuencia, asuntos de gobierno” (Villanueva, 2003b, 29 e 31)

²⁷² “ (...) en 1979, ante la demanda contenida en la Carta de Patzcuaro (fruto de Congresos indígenas nacionales), el INI crea 'un programa de entrenamiento para etnolingüistas, con la ayuda de la Secretaría de Educación e el (...) (CIESAS).’ Así, es el propio Estado el que provee a algunos indígenas de nuevos elementos en la adquisición de una educación profesional como capital cultural distintivo. Dicho capital, al acompañarse de la creación de un numeroso conjunto de organismos y servicios educativos estatales, da

As instituições indigenistas criam os cursos e fomentam a criação de redes. As redes pressionam pela criação de novos cursos, setores e instituições. Estes são criados e, destarte, a redes são fortalecidas...

A criação dos setores de educação indígena na secretaria estadual de educação, da Normal Indígena de Cherán, da *Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán* e da Universidad Intercultural Indígena são exemplos do processo acima relatado em que propostas de organismos multilaterais, governos nacionais e e subnacionais e de povos e organizações indígenas se encontram e entre negociações, disputas, acordos e composições produzem um relativo consenso que propiciaram a constituição e fortalecimento de ideologias, instituições e políticas públicas de caráter étnico ou pan-étnico (“índios” ou “indígenas”).

A *Normal Indígena de Cherán/Mich*, por exemplo, nasceu como um projeto classista e sindical e tornou-se, aos poucos, indígena e, portanto, étnico. De projeto político-sindical transformou-se em projeto político-étnico.

“la normal de educación indígena continúa porque desde el inicio hubo profesores indígenas ahí que se metieron a través del sindicato. Entonces se apropia del espacio, apropiaron de la institución y entonces el proyecto se fue construyendo ya como un proyecto de educación indígena. Aún cuando nació con una línea de carácter sindical pues ya se ha ido modificando, la currícula todavía está en construcción, no está terminada la cuestión curricular” (Luz Valentínez, em 10 de junho de 2006).

A Normal Indígena inicialmente estava instalada em Paracho. Com o apoio da Prefeitura (*Presidencia Municipal*) de Cherán, transferiu-se para este município, ocupando, inicialmente (por aproximadamente dois anos), as instalações de uma escola de ensino médio (*preparatoria*). Como se sentiam “na casa dos outros”, solicitaram à prefeitura um terreno para a construção da escola. Tendo conseguido o terreno, com o apoio dos pais dos alunos, construíram, em madeira, as instalações provisórias da escola. Enquanto isso, o sindicato, os alunos e a direção reivindicavam o reconhecimento (*clave*) da Escola Normal por meio de *marchas, plantones e huelgas*. Embora o processo

lugar a la aparición y desarrollo de una burocracia administrativa (...), institucionalizándose una estructura de intermediación institucional que vincula Estado y comunidad y que define como figura central y estratégica a los profesionistas indígenas” (González Caqueo, 2000, 4 e 35).

de reconhecimento da escola estivesse praticamente concluído em 2004, a SEE-Mich ainda não havia destinado recursos orçamentários (*presupuesto*) a esta instituição de formação de docentes indígenas, a qual era mantida graças às mensalidades pagas pelos alunos. Cada aluno pagava 60 (sessenta) pesos por mês. Docentes, pesquisadores e até mesmo dirigentes sindicais apontam a extrema politização como um dos empecilhos ao aprimoramento da Normal Indígena. Esta instituição, de acordo com estes atores, deveria ceder espaço dentro de seu corpo docente para profissionais com concepções mais “acadêmicas e menos políticas”.²⁷³

O espaço criado por meio da luta sindical transformou-se e atualizou-se durante a batalha pela sua consolidação. O processo lento de consolidação desta agência formadora de docentes é marcado pelo ativismo sindical de teor étnico, negociações políticas com vistas a garantir orçamento, oferta de docentes e a sua regularização e institucionalização, bem como o desejo de alunos em conseguir formação e emprego.

Neste contexto, o esforço do Estado mexicano em forjar uma pátria por meio da educação parece ter ido ao encontro das diretrizes de organismos multilaterais e das demandas dos povos e organizações indígenas. Embora o desejo governamental fosse, de início, promover a mexicanização dos indígenas por meio da homogeneização lingüística e cultural de todos os habitantes do país, o que se viu foi, depois de um primeiro momento de quase destruição das especificidades locais e étnicas, a utilização da escola, e do saber escolarizado, como formas de fortalecimento, e por vezes atualização, das línguas e culturas indígenas. Os professores indígenas deixaram, aos poucos, de desempenharem apenas o papel de agentes de aculturação (Dietz, 1999, 278) e estão se tornando agentes de fomento do orgulho étnico e de disseminação das ideologias étnicas.²⁷⁴ A formação de professores

²⁷³ Alguns entrevistados lembram que o sindicato forma uma cadeia de compromissos, onde imperam o interesse, o controle e o poder. Sob a égide do sindicato não haveria liberdade, apenas compromissos. A Normal Indígena enquanto estiver sob o domínio do sindicato, não conseguiria aprimorar seu trabalho de formação e reflexão. Apontam, como exemplos, as denúncias de compra de vagas e a frágil formação dos egressos desta instituição.

²⁷⁴ “La tarea de los etnolingüistas purhépecha consiste en identificar estos contenidos [étnicos], de incluirlos en el libro de texto monolingüe y de explicarle en castellano al maestro bilingüe cómo usar dichos contenidos en clase. Así, desde finales de los años ochentas e inicios de los noventas el material escolar ofrecido a los alumnos purhépecha ya no se caracteriza por la omnipresencia de elementos culturales ajenos, provenientes de mundo urbano occidental. Al contrario, éstos ahora son sustituidos por

comprometidos em atuar nas comunidades indígenas, as novas diretrizes de organismos multilaterais, como, por exemplo, a Convenção n° 169 da OIT, as demandas advindas dos movimentos indígenas, o surgimento e consolidação de uma elite intelectual e de uma *intelligentsia* indígena, a redemocratização do Estado e da política mexicana com o fim da hegemonia do *Partido Revolucionário Institucional* (PRI) e, portanto, da confusão entre partido e Estado, e a eclosão do movimento armado e virtual do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) criaram o ambiente de efervescência que desembocaram nas experimentações acadêmicas e institucionais dos últimos anos.

Para o coordenador geral do *Centro de Investigaciones de la Cultura Purépecha* e professor da *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo*, Ireneo Rojas Hernandez, o aparecimento do EZLN, em 1994, teria servido como catalizador para outros movimentos que estavam latentes e:

“que comenzó a generarse todo un movimiento de concientización e reconocimiento. Inclusive muchas comunidades que tenían su origen indígena, mas que no querían aceptar, empezaron a retomar (...) un auto reconocimiento”

Se dois anos antes, em 1992, a *Constituição de los Estados Unidos Mexicanos* tinha reconhecido a pluriculturalidade da nação mexicana, com os eventos promovidos pelo EZLN, a partir de 1994 (mesmo ano que entra em vigor o TLCAN/NAFTA), a sociedade mexicana constatava que esta pluriculturalidade era de “carne e osso”, ou seja, que as comunidades e povos indígenas estavam presentes no México atual e tinham reivindicações a serem apresentadas à sociedade como um todo e ao Estado. A criação de organismos como a CDI teria sido uma resposta do governo de Vicent Fox às demandas do movimento indígena e, portanto, o cumprimento, em parte, de seus compromissos e promessas de campanha eleitoral. Parte do movimento indígena queria, como no Brasil, a criação de um Ministério (*Secretaria*) de Assuntos Indígenas, que tivesse poderes e atribuições para tratar da “questão indígena” sem “intermediários” e com “interlocução direta com o Presidente da

elementos que únicamente reflejan la cultura tradicional de la región, una cultura idílica que hoy se se encuentra tan- o incluso más- alijada del mundo de la comunidad purhépecha contemporánea que la anterior versión occidentalizante. El idilio purhépecha es proyectado hacia la lejana comunidad por los funcionarios desde sus despachos urbanos en la Secretaria de Educación en el Estado en Morelia” (Dietz, 1999, 289).

República”. O Governo federal optou, como todos sabem, em extinguir o INI e criar a CDI, visto que esta última instituição, ao atuar conjuntamente com os ministérios, teria condições de atender melhor a população indígena. Muitos atores importantes do movimento indígena vêem a CDI como uma mera continuação do INI, mera mudança de nome sem efeitos práticos. As poucas mudanças ocorridas não contariam com a aquiescência da população indígena, pois não teriam atendido suas reivindicações e expectativas.

A criação da Ciapi, de acordo com Ireneo Rojas, também teria sido uma estratégia para evitar a criação de uma *Secretaria de Asuntos Indígenas* no Estado de Michoacán. O movimento indígena no México a cada dia que passa exige, mais e mais, o reconhecimento efetivo das comunidades e povos como “sujeitos de direito” e não mais como “objetos de atenção”.

É interessante notar que nos dois casos existem similitudes entre os casos brasileiro e mexicano, amazense e michoacano: parte do movimento indígena lá e cá reivindicam a criação de Ministérios (Governo Federal) e Secretarias (Governos Estaduais), bem como o reconhecimento de comunidades e povos como “sujeitos de direito” e não como “objetos de atenção”, seja sob a forma do “assistencialismo” e da “proteção fraternal”, seja sob a forma da “tutela” (esta última no caso específico do Brasil).

O dilema vivido pelo indigenismo integracionista era exatamente este: garantir a unidade nacional por meio da hegemonia cultural e lingüística da cultura européia e, principalmente, do castelhano, ao mesmo tempo em que buscava preservar as línguas, territórios e culturas dos diversos povos indígenas, ou como afirma Beltrán:

“(…) las dos tareas puestas a que está destinada la acción indigenista: por una parte, integrar en una sola patria a las comunidades dispersas para terminar, de una vez por todas, con un México escindido pelirosamente, siempre amenazado en su soberanía por el poder y la vecindad de un país de elevado desarrollo industrial, económico y cultural e ingénitamente pendenciero; y por otra, preservar la lengua y territorialidad, cultura y sustento de los grupos étnicos, para afianzar su resistencia frente a la sociedad envolvente que le procura daño y despojo” (Beltrán, 1999, 172).

Como um efeito não antecipado das políticas integracionistas, sedimentou-se na região purépecha de Michoacán um bilinguismo puhré-

castelhano e, destarte, a persistência do uso do puhré. Da dualidade de tarefas do indigenismo integracionista (integrar e preservar), bem como das tentativas daí decorrentes de substituição paulatina da língua puhré pelo castelhano, o que se viu foi a estabilização de uma situação diglósica em que ocorre o bilingüismo puhré-castelhano. Os “programas de transição”, concebidos e implantados nas escolas indígenas, não conseguiram a castelhanização plena, mas, pelo contrário, alcançaram, por meio da utilização das línguas maternas nas salas de aula, a preservá-las, e o que foi inovador, a construir e/ou aperfeiçoar suas modalidades escritas. De acordo com Dietz (1999,188), esta situação serviu de ponto de partida para as reivindicações que em política lingüística formularam, ao longo dos anos oitenta do século passado, os emergentes movimentos gremialistas de professores indígenas. As inovadoras lutas e conquistas lingüísticas e educacionais de hoje, creditadas, no mais das vezes, ao movimento indígena seriam a continuação, o desdobramento, em muitas ocasiões não esperadas por seus formuladores originais, das políticas educacionais do indigenismo integracionista.²⁷⁵

Com o tempo e com as mudanças ocorridas, em especial as alterações acima mencionadas (diretrizes internacionais, surgimento e fortalecimento do movimento indígena, consolidação da elite intelectual e *intelligentsia* indígena), os *cursos de inducción a la docencia* passaram a preparar promotores culturais e professores indígenas para o uso e respeito às culturas e línguas indígenas. Para tanto, passaram a atuar nestes cursos, não só docentes *mestizos*, mas também especialistas indígenas egressos dos cursos de licenciatura em etnolinguística, dos cursos de graduação da UPN e de outras instituições de ensino superior. Este novo enfoque dos *cursos de inducción a la docência* formou promotores culturais e docentes com uma inovadora concepção acadêmica e profissional, com uma nova missão: elaborar novos projetos pedagógicos para as escolas, fortalecer a língua e a cultura dos povos

²⁷⁵ Intelectuais que conformam a *intelligentsia* indígena e que atualmente ocupam cargos na administração pública do estado de Michoacán, ao analisarem o fenômeno da persistência da língua e cultura purépecha frente à educação escolar, perceberam este fato. Dentre estes intelectuais, é importante destacar Luz Valentinez (1982, 155). Segundo Dietz (1999, 189): “Lejos (...) de lograr el pretendido abandono de la lengua puhré y su sustitución por el castellano _ objetivo implícito de cualquier ‘programa de transición’ (...)_ , este tipo de estrategia docente que a través del ‘curriculum oculto’ se convierte en praxis diglósica ha logrado estabilizar el bilingüismo puhré-castellano en toda la región y con ello la persistencia del puhré (Valentinez Bernabé, 1982, 155).”

indígenas, valorizar os conhecimentos étnicos, os saberes das comunidades e, portanto, todo o cabedal conceptual dos alunos: “*que los niños sean felices en la escuela*” (Leitão, 2005).²⁷⁶

O poeta e então Chefe do Setor Educacional (*Jefatura de Sector*) de Cherán-Mich recorda-se de sua trajetória escolar e acadêmica, em especial do curso de *inducción a la docencia* e da *licenciatura en educación primaria* (UPN de Uruapan).

“Yo empezaría hablando que inicié mi carrera profesional como promotor cultural en los años de 1969 únicamente con la educación primaria [sexto grado]. Y ya sobre la marcha tuvimos una capacitación de inducción a la docencia y sobre la marcha vimos estudiando la secundaria, después la normal [en] primaria. La secundaria en tres años... ya hice la secundaria en tres años y la normal primaria en otros tres años y posteriormente hago la licenciatura en educación primaria en otros tres años. Y pues a partir de ahí yo he participado de muchos cursos de carácter pedagógico” (Entrevista com Domingos Santiago Baltasar, em 31 de agosto de 2004).

Este professor e funcionário governamental relembra que não recuperou a consciência indígena no curso de *inducción a la docencia* que tinha feito como aluno e candidato ao ingresso na carreira magisterial, na *secundaria, normal primaria* (ensino médio, na modalidade Normal) e tampouco na licenciatura em *educación primaria* na UPN. O sentimento de indianidade teria surgido quando ele já tinha concluído sua formação docente e participava, como assessor, do planejamento e execução dos cursos de *inducción a la docencia* para os aspirantes à carreira magisterial. Na sua fala, salienta que a consciência étnica teria florescido e se consolidado, no seu caso específico, mais por meio de pesquisas e estudos pessoais do que por uma preparação institucional propriamente dita. Isso significaria refutar a importância das instituições de

²⁷⁶ “El curso de inducción ese he manejado varias líneas. La que más me impresionó fue una línea que se llamó Contenidos Étnicos. [?] diseño un libro donde había todos los contenidos étnicos, y los contenidos étnicos subdividen una rama es medicina tradicional, sí toda la arbolaría, como transformar los contenidos étnicos de la medicina, la arbolaría a un contenido escolar, que desde ese tiempo ya había indicios de lo que ahorita se está practicando. Otro que sería fiestas tradicionales, otro contenido que teníamos que abarcar nosotros. En el curso nosotros llegamos a iniciar teoría y fuimos listar algunas escuelas para realizar alguna práctica. Hicimos bastante material didáctico, ya con el nuevo, con un enfoque que en ese tiempo trabajaban, que no hay que comprar nada, sino que usar materiales de reuso para material didáctico, cajas de galletas, el mismo este vaso donde se colocan huevos que hay que pintarlo para decenas, unidades, todo, todo reciclado. Aprendemos música, teatro, poesía, la organización social como debemos realizar los padres de familia, a los alumnos. Pues fue un curso bastante, para mí, muy bueno. Sobre todo en materiales didácticos y lo que fue contenidos étnicos, fue lo que más me gustó del curso” (Entrevista com Joel Cortez Francisco, em 26 de agosto de 2004).

ensino? Definitivamente a resposta é não. As instituições são importantes, porém quem estuda, investiga, trabalha e milita são os indivíduos (organizados ou não em instituições).

O que este informante parece enfatizar é a centralidade do esforço individual nas atividades de pesquisa e estudos necessários para a criação e atualização das ideologias e, portanto, da consciência étnica. As instituições dão as ferramentas e certo viés, formas de ver e interpretar o mundo. Os indivíduos utilizam estas ferramentas e atualizam as interpretações consagradas. Como os indivíduos participam, trabalham, militam e vivem em instituições, as suas leituras, principalmente daqueles que ocupam lugares estratégicos, posições de liderança ou, então, que têm o papel de formuladores de ideologias ou formadores de opinião, como é o caso da elite intelectual e da intelligentsia, são “internalizadas” pelas organizações em que participam. Os indivíduos teriam relativa autonomia para construir e atualizar ideologias étnicas, dentre as quais a mais importante: a consciência étnica.

O que ele quer salientar é a importância dos indivíduos (neste caso: dele) na tomada/construção da consciência étnica. E por que ele faz isso? Para valorizar o seu esforço, o seu trabalho e a sua dedicação. Para tanto, ele aponta algo fundamental: são os indivíduos que fazem e mantêm as instituições. Mesmo enfatizando o papel desempenhado pelas agências formadoras e dos cursos na constituição de sua consciência étnica, este informante deixa claro que sem o seu esforço de investigação e reflexão nada seria possível.

A leitura de documentos escritos nos primeiros anos após a chegada dos espanhóis, relatando as formas de vida e os costumes dos purépecha, como a célebre *Relación de Michuacán*, dentre outros, é citada como o elemento que serve de estofa para a construção e tomada da consciência étnica.²⁷⁷

²⁷⁷ O título primevo desta obra, cujos originais estão na *Biblioteca de El Escorial* (Espanha), é “Relación de las ceremonias y rictos y población y gobernación del los indios de la provincia de Mechuacan hecha al Ilustrísimo señor don Antonio de Mendoza, virrey y gobernador desa Nueva España por su majestad, etcétera. Jv.Ç.5”. O autor deste importante documento seria o Frei Jerônimo de Alcalá. Sobre esta obra Benedict Warren (2000) afirma: “aunque la importancia de este trabajo há sido reconocida desde que se publicó por primera vez en 1869, no se há sabido com certeza quién haya sido el fraile que recopiló estas tradiciones y las tradujo al español. Él mismo no se dice autor de la obra; se presenta a sí mismo de un modo secundario, diciendo: ‘... esta escritura y relación presentan a Vuestra Señoría los viejos de esta

“Y hay muchos libros de esta naturaleza y los que hemos tenido la oportunidad de acercarnos de nuestras fuentes pues hemos podido activar la conciencia pues de lo que somos, de nuestras orígenes, y a la mejor con todo lo que hay, con la globalización en todos los sentidos creemos que, se nosotros entre nosotros, nos agarramos en estos principios históricos que tenemos nosotros poderemos volar hasta donde queramos. Pero no vamos nos perder, vamos a regresar a nuestras orígenes porque sabemos que tenemos raíces (...)” (Domingos Santiago Baltasar, em 31 de agosto de 2004).

Embora atualmente os cursos de *inducción a la docencia* estejam praticamente extintos em Michoacán, visto que o recrutamento de professores indígenas é feito por meio da *Escuela Normal Indígena de Cherán*, aqueles cursos desempenharam até o passado próximo, uma grande importância na formação pedagógica e ideológica dos docentes, bem como na constituição do sentimento de missão (alfabetizar, instruir, educar e formar para a cidadania), disseminação de redes de docentes, assessores, acadêmicos e funcionários de instituições públicas. Estes cursos foram de fundamental importância para disseminar conceitos, noções, idéias e, principalmente, diretrizes do Estado mexicano. Serviu, ainda, para divulgar a necessidade do respeito e da utilização das línguas e culturas indígenas na escola, na sala de aula.²⁷⁸ Atualmente, parte dos papéis que foram desempenhados pelos cursos de *inducción a la docencia* são perseguidos pelos cursos ministrados pela UPN, pela *Normal Indígena* de Cherán e por cursos de formação continuada, como, por exemplo, os cursos de atualização docente.

Um dos professores e formuladores do projeto pedagógico da escola intercultural indígena do *pueblo de San Isidro* (Los Reyes/Mich.), atualmente ocupando o cargo de *Asesor Técnico Pedagógico de la Zona Escolar 503*, cuja sede está localizada no *pueblo de Pamatacuaro* (Los Reyes/Mich.), salienta²⁷⁹:

ciudad de Michoacán, y yo también en su nombre, no como autor, sino como intérprete de ellos'. El fraile había coleccionado sus relatos lo más literalmente posible. Tal vez es por ello que no firmó su nombre en la carta de introducción”.

²⁷⁸ Alguns professores afirmam que começaram utilizar a modalidade escrita de suas línguas indígenas nestes cursos de *inducción a la docencia*: “Sí, yo empecé a escribir en los cursos de inducción a la docencia, y ahí yo empecé a escribir en purépecha, con el finado maestro Valente [Soto Bravo]” (Joel Cortez Francisco, 26 de setembro de 2004).

²⁷⁹ “El Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) implementado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), es una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a

“En mi caso yo soy egresado de la primera generación de la UPN, en la ciudad de Uruapan (...). Y aquí es donde nos nace la inquietud a Geraldo, a Plácido y a mí, que implementaron una educación como lo dicen por la lectura ahí propia de los pueblos, de aquí es donde nace esta inquietud. Y a esos tiempos también nos visitó un maestro que ahorita es finado, maestro Valente Soto Bravo, de una comunidad cercana que se llama Angáhuán, y nos propone: ‘¿por que no enseñar, por que no tratar de enseñar a los niños en su lengua materna?’” (Entrevista con Joel Cortez Francisco, em 26 de agosto de 2004).

Elias Silva Castellón estudou a *primaria* numa *escuela rural*, que atualmente é uma *escuela indígena*, na comunidade em que nasceu, localizada na *Cienega de Zacapu*.

Recorda-se que em sua infância sua avó materna era responsável pela agência dos correios na comunidade em que morava e era uma “verdadeira festa” quando chegavam as cartas (duas vezes por semana). Sua avó fazia uma lista das pessoas para as quais chegavam correspondências. Por aquele tempo, muitos eram os moradores que recebiam boletins vindos da *Unión das Repúblicas Socialistas Soviéticas* (URSS). Era muito agradável abrir um boletim novo, visto que viviam numa comunidade isolada, com pouco acesso a materiais escritos. Estes eventos tornaram-se marcantes e inesquecíveis. Todo esse processo de aproximação da escrita o ajudou, tornando menos pesado o processo de aprendizado do espanhol.

Embora em sua casa a língua utilizada fosse o purépecha, na *primária* as aulas eram ministradas, no mais das vezes, em castelhano. Como teve uma grande familiaridade, desde a infância, com a leitura em espanhol, o processo de escolarização em língua castelhana foi relativamente fácil.

Seus pais eram camponeses. Seu pai plantava trigo, milho, abóbora, e lentilhas. Posteriormente seu pai foi aos EUA, trabalhou, conseguiu juntar

partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas, es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su funcionamiento eficaz en la búsqueda por alcanzar que todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarios para un desarrollo personal y social adecuado. El Asesor Técnico Pedagógico (ATP) Es un docente capacitado por su formación o experiencia quien se encarga de brindar asesorías técnicas pedagógicas a las maestras y los maestros de las escuelas del subsistema de Educación Indígena” (informação disponível no site/sítio http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Reglas_ATP, em 6 de maio de 2007).

algum dinheiro e passou a dedicar-se a fazer e vender tortilhas. Todos os seus irmãos são migrantes: foram aos EUA trabalhar.

Fez a *secundária técnica* em Apatzingan. Neste nível de ensino conviveu com a discriminação e o preconceito por parte dos colegas monolíngues em espanhol (não-indígenas), principalmente em relação ao uso dos artigos (*el, la, lo*). Por aquele tempo, ser chamado de índio era uma ofensa, um insulto. Para permanecer no internato, era necessário ter média mínima de 8 (oito), o que promovia uma certa competição entre os alunos, especialmente entre os discentes indígenas e o não indígenas (*monolíngues en español*): “era bom competir com os monolíngues e ser melhor que eles.”

Freqüentou o ensino médio num colégio vinculado à *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo*. As aulas eram em espanhol, e o que o encantou foi a liberdade (“*no havia honores a la bandera, no havia que desfilar. Yo era totalmente livre*”), e a convivência com pessoas mais adultas (muitos colegas trabalhavam, eram adultos), o que o teria tornado mais “responsável”. Por este tempo ele não viveu mais, ou não percebeu, a discriminação e o preconceito.

Estudou agronomia na *Universidad Michoacana de San Nicholas de Hidalgo*. Ficou dois anos com a matrícula trancada neste curso para trabalhar na rádio Xepur, pertencente ao INI. Foi o trabalho de aproximadamente quatro anos na rádio que teria propiciado o seu reencontro com a língua purépecha. Este momento teria sido muito emotivo, como se tivesse reencontrado suas origens: “foi emotivo como um reencontro com a identidade.” Mais do que isso, o seu trabalho na rádio lhe rendeu o (re)encontro com as variedades dialetais da língua purépecha. Lembra-se, ainda hoje, das discussões colegiadas como os colegas de trabalho sobre como falar algo, como traduzir termos, palavras inexistentes em purépecha (como “horas” e “latrina”) e, principalmente, como se fazer entender por todos os ouvintes das comunidades purépecha no raio de ação da rádio. Retornou ao curso de agronomia e, trabalhando, conseguiu, a duras penas, terminá-lo.

Após sair da Rádio Xepur, começou a trabalhar como técnico no INI. Por incrível que possa parecer, foi no INI, especialmente nas reuniões, discussões e oficinas de diagnóstico e autodiagnóstico para a elaboração de projetos

(atividades produtivas, apiários, cultivos) que aprofundou seu conhecimento acerca das comunidades de seu povo.²⁸⁰ Foi o trabalho numa instituição indigenista que aprimorou o conhecimento acerca de seu povo, língua, costumes e tradições.

Após ser demitido do INI, ingressou, já com aproximadamente 30 anos de idade, no curso de *inducción a la docencia*. Participou do último *curso de induccion a la docencia* realizado em nível nacional, em Querétaro (a partir de 1990, estes cursos passaram a ser organizados “por” e “pelos” Estados). Estes cursos aglutinavam docentes de diversas etnias e de diversos Estados, o que possibilitava a conformação de *redes docentes amplas*. Recordar-se que depois que os purépechas traduziram e cantaram o hino nacional mexicano em puhré, todas as outras etnias passaram a traduzi-lo para as suas línguas e a cantá-lo. Logo depois os aspirantes a docentes purépecha começaram a utilizar indumentárias tradicionais e, em pouco tempo, os demais começaram a fazer o mesmo com suas indumentárias específicas. O curso de *inducción a la docencia* fomentou a (re)descoberta da indianidade, da reindianização de muitos de seus alunos, aspirantes ao cargo de docente, que difundiriam nas suas comunidades e povos a curiosidade acerca dos “usos e costumes”, a valorização de elementos étnicos (indumentária, língua, rituais [fiestas]) e o fortalecimento das identidades étnicas e pan-étnica.

Mas porque um agrônomo resolveu ser professor? Por que decidiu seguir a carreira docente e, posteriormente, de pesquisa?

“Pienso que siempre estuve educando a la gente, tratando de apoyar las personas a superarse, a hacer autodiagnostico (INI) o, en la Radio [Xepur] haciendo programas de contenido educativo.”

Ele teria sido sempre um educador, não escolarizado, mas um educador. Na área de agronomia, Elias planejava dedicar-se à pesquisa, mas a

²⁸⁰ O serviço social, feito por este informante após a conclusão do curso de agronomia, foi realizado no Inea. Durante seis meses trabalhou na organização de círculos de estudo no projeto purépecha de educação de jovens e adultos. Depois de concluído o serviço social, voltou a trabalhar no Inea, nos anos 1989 e 1990, como coordenador técnico de zona. Neste período, sob a coordenação dos lingüistas Nestor Dimas e Maria de la Luz Valentinez, visitou os círculos de estudo e atuou como *asesor* dos alfabetizadores. A rotina de trabalho incluía reuniões mensais da equipe técnica para o planejamento de atividades, bem como para a busca de soluções para eventuais problemas encontrados. Os alunos, jovens e adultos, interessavam-se mais em aprender a ler e escrever em espanhol. Sua experiência docente aponta para seguinte: os alunos mais velhos, que viveram suas vidas imersos na língua purépecha, querem aprender a língua castelhana. Já os alunos mais jovens, que vivem imersos na língua espanhola querem aprender o purépecha.

falta de apoio à investigação neste setor do conhecimento, produziu nele certa frustração e a convicção de que deveria mudar de área de atuação. Embora tivesse propostas de trabalho como agrônomo (*asesor técnico* em agricultura), decidiu ingressar na carreira docente com a finalidade de, não só ter um emprego, mas também como opção de *trabajar con la gente*.

Terminado o *curso de inducción a la docencia*, ingressou na carreira docente. Para alfabetizar seus alunos utilizava-se de textos, frases e palavras. Enfrentou dificuldades e incompreensões por parte de pais e docentes, mas com o tempo e, principalmente, com os resultados, diz ter conquistado o respeito e admiração: os seus alunos começam a ler e escrever com fluidez (“o aprendizado parecia mágica”).

Três anos após ingressar na carreira magisterial, começou a fazer a licenciatura na extensão da UPN de Cherán. Em sua turma só havia alunos pertencentes à etnia purépecha. As aulas eram aos sábados e o curso foi considerado por ele como sendo muito teórico: “serve para conversar, para debater, mas não para o trabalho docente.” Para a conclusão do curso elaborou uma proposta pedagógica com o tema “*construcción de lenguaje matematicas de niños del primer año en un contexto intercultural*.”

Atuou como pesquisador no projeto de pesquisa “Comunidade Indígena – educación intercultural bilingue (CI-EIB)”, coordenado por pesquisadores da UAM e da UPN. No âmbito deste projeto, permaneceu na comunidade de San Isidro, em trabalho de campo de longa duração. Titulou-se em 2000 e neste mesmo ano candidatou-se ao mestrado em “desarrollo educativo” na UPN/Ajusco (cidade do México). Concluiu o mestrado, e em 2006, era aluno de curso de doutorado na UPN.

Enfatiza a importância de defender a língua não só do ponto de vista político, mas, também, do ponto de vista acadêmico: “*obvio que tengo condiciones de defender mi lengua, no solamente como cuestión política, pero también como cuestión académica*.”

Além de doutorando, Elias era, em 2006, pesquisador no *Centro de Estudios e Investigación en Educación Indígena de Michoacan/SEE*.

Considerações Finais

De tudo que foi descrito e explanado acima, fica claro que a educação escolar, em seus diversos níveis e modalidades, teve, no discurso dos informantes, um papel fundamental na construção e tomada de consciência étnica. A escolarização teve e tem papel importante na criação de saberes especializados que possibilitam a ocupação de cargos técnicos e, principalmente, de direção e assessoramento superior em instituições da administração pública e privada.

O processo de escolarização, aliado à militância em organizações de cunho étnico e/ou social, bem como às atividades profissionais desenvolvidas em instituições governamentais, em especial na SEP, SEE-Mich e no INI (Michoacán) e CEEI-AM, Funai ou organizações não-governamentais (Amazonas), forneceram os capitais cultural (conhecimento) e social (redes) necessários à formulação de propostas de criação de novas instituições na administração pública e setor privado (cooperativas e associações, por exemplo). Os capitais cultural e social produzidos, fortalecidos e mantidos neste processo foram fundamentais para o entendimento, manipulação e criação de instituições e organizações, articulações políticas e burocráticas, elaboração de documentos e ocupação de cargos, empregos e funções que exigem o domínio de conhecimento técnico escolarizado.²⁸¹

²⁸¹ No Brasil a preocupação maior de indigenistas dos setores públicos e privados parece ser com a especificidade da educação escolar indígena, ou seja, garantir uma educação diferenciada na escola. A preocupação com a qualidade pode ser vislumbrada no discurso de pais e mães de alunos, bem como dos ativistas e das organizações indígenas. A interculturalidade, presente no discurso oficial, como, por exemplo, no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (MEC: 1998), é, muitas vezes, confundida com multiculturalismo e outras noções e conceitos parecidos. Sobre educação intercultural pode-se consultar o livro organizado por Muñoz Cruz (2002) e a antologia organizada pela Secretaria de Educación Pública do México (2000). Acerca de uma experiência específica, a política de educação intercultural bilíngüe implementada pelo Governo Boliviano, há o interessante livro escrito por Muñoz Cruz (1997).

Capítulo VII

Identities, Reconhecimento, Redes e Cidadania: os povos indígenas nos Estados do Amazonas e de Michoacán

A partir de meados dos anos 1970, os movimentos sociais introduziram na *agenda política* os debates acerca da importância da noção de reconhecimento. Neste contexto, a educação escolar passou a ter significados diferentes dos sentidos em períodos anteriores: deixou de ser percebida como uma forma de aniquilação das identidades, culturas e línguas indígenas, passando a ser compreendida como algo importante para fortalecê-las. Para tanto, o Estado e a sociedade foram pressionados a reformular suas políticas e representações acerca dos povos indígenas. Estas pressões emergiram de várias partes, conforme salientado anteriormente: pressões externas (organismos multilaterais, acordos internacionais) e internas (movimentos sociais e étnicos). Assim, os governos começaram um movimento, ainda inconcluso, de reformas administrativas, legais e normativas, com vistas a responder a estas demandas.

7.1. Identidade e Reconhecimento

Amazonas

O Estado do Amazonas na consciência local e regional é percebido como o espaço que elaborou um tipo humano específico, o “caboclo”. O mestiço, especialmente o caboclo, é glorificado nos discursos de políticos, no imaginário local e na publicidade e comemorações oficiais do Estado. O dia do “mestiço”, instituído recentemente por Lei Estadual, é comemorado anualmente no dia 27 de junho²⁸².

²⁸² “Art. 1º - Fica instituído, no âmbito do Estado do Amazonas, o “Dia do Mestiço”, em homenagem ao vulto histórico amazonense Álvaro Botelho Maia, defensor do tipo humano característico do meio rural da Amazônia, o caboclo ribeirinho, a ser comemorado anualmente no dia 27 de junho. Art. 2º - O Estado do Amazonas reconhece os mestiços como grupo étnico-racial e sujeito típico do direito amazônico. Parágrafo único - Fica assegurada a representação mestiça em órgãos públicos, conselhos, conferências, fóruns e outras instâncias de controle social que possuam participação de grupos étnicos, raciais e culturais. Art. 3º - Nos termos desta Lei, o “Dia do Mestiço” será incluído no calendário oficial de eventos do Estado do Amazonas. § 1º - No que concerne à comemoração referida no caput deste artigo, o Poder Executivo realizará eventos anuais, no dia 27 de junho, que tenham como finalidade maior homenagear a cultura e identidade mestiça amazonense. § 2º - Os eventos comemorativos de que trata a presente Lei fica sob a responsabilidade conjunta da Secretaria de Estado da Cultura - SEC, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC e Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos - SEJUS. Art. 4º - Ficam eleitos, como patronos cívicos dos mestiços, os antropólogos Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, defensores do mestiço como identidade étnica nacional brasileira” (Lei Ordinária nº 3.044, de 21/03/2006).

A ideologia cabocla vendida por setores da sociedade e pelo estado serviu por muitos anos como forma de alienação e negação da identidade étnica. Muitas pessoas para fugir da discriminação e do preconceito se auto-identificavam como “caboclos” e/ou “descendente de índios”.

Na luta pelo reconhecimento e (re)afirmação étnica, a nascente *intelligentsia* indígena amazense tem tentado desconstruir, ou pelo menos fragilizar, a noção amplamente difundida de “caboclo” como o tipo humano característico do meio rural da Amazônia.²⁸³ No trabalho de “conscientização” desenvolvido por lideranças vinculadas ao movimento indígena, o mestiço, em especial o caboclo, fica em segundo plano. Os discursos destes atores procuram enfatizar e fortalecer os laços étnicos que unem os indivíduos a uma determinada etnia, a um determinado povo. O caboclo é visto como uma forma de invisibilização do índio, de negação da identidade étnica.

“[Para] os próprios ribeirinhos que defendiam muito isto, eu falei: (...) Caboclo quer dizer que é o cruzamento de não índio com índio. Daí nasce o caboclo. Caboclo significa: calar a boca, você não tem vez, você não é daqui (...), você é resto de pessoa. Eu falei pra eles: nós estamos nesse país no estado democrático. Nós temos vez e o governo tem que ouvir o povo. Então, nós não somos caboclos. Ou você é descendente de nordestino, gaúcho, italiano, espanhol, português ou você se define como descendente indígena, ou você é negro, descendente de negro. Só tem essas formas de se definir. Cabe a você decidir. Ou, pelos menos, na população tradicional, como ribeirinho. É outra coisa. Mas caboclo, calar a boca, eu acho que não é (...) Inclusive eu cheguei a falar que caboclo era uma forma do governo não atender a gente.” (Bonifácio José).

Da leitura da lei estadual recentemente aprovada, criando o “dia do mestiço”, e dos discursos das lideranças étnicas, enfatizando o pertencimento étnico exclusivo, pode-se vislumbrar uma situação de luta por definições identitárias, em que discursos e rituais são utilizados para justificar uma ou outra posição, uma ou outra definição. Por um lado, os discursos (a lei, por exemplo) e rituais (“os eventos anuais, no dia 27 de julho, que tenham como

²⁸³ Vários são os cientistas sociais que louvam o mestiço no pensamento social brasileiro. Dentre estes, destacam-se Darcy Ribeiro e Gilberto Freire. Para Darcy Ribeiro (1995, 447) “nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguedade. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros.”

finalidade maior homenagear a cultura e identidade mestiça amazonense”) que louvam o mestiço, especialmente o caboclo. Por outro, as falas de lideranças e a ritualização dos eventos promovidos pelas organizações indígenas salientando a etnicidade, o pertencimento étnico exclusivo (“o mestiço não existe”).

O aumento considerável da população que se autoidentifica como indígena indicada no último censo do IBGE (Censo 2000) e os fenômenos de etnogênese e reafirmação da identidade “étnico-racial” (“moreno e/ou ‘pardo’ não existem”, afirma em alta voz parte considerável do movimento negro) parecem apontar para o fato de que o pêndulo identitário, a partir de fins dos anos 1970 e princípios dos anos 1980, passou a pender com mais força para o lado “exclusivista”. Se, conforme Cardoso de Oliveira (1981), o Tikuna era visto pela população regional e se assumia, mais e mais, com a identidade de “caboclo” e o Terena com a de “bugre” (formas de “consciência infeliz”), atualmente, pode-se verificar um movimento contrário, o que também foi percebido e discutido por esse autor (1988 e 2006).²⁸⁴ Não demora muito e, em breve, algum jovem etnógrafo, ao descrever e analisar aspectos das relações interétnicas no Mato Grosso do Sul, por exemplo, escreverá um artigo com o sugestivo título “Do Bugre ao Índio”.

²⁸⁴ Ao tratar do caboclo, em “O Índio e o Mundo dos Brancos”, Cardoso de Oliveira (1981 [1964]) afirma: “o contato entre índios e brancos no alto Solimões teve como sua consequência mais imediata o surgimento de uma nova categoria social: o caboclo. O caboclo, na área tomada para investigação, é o Tükuna transfigurado pelo contato com o branco. Ele se diferencia dos grupos tribais do Javari, porquanto se constitui para o branco numa população indígena pacífica, ‘desmoralizada’, atada às formas de trabalho impostas pela civilização, e extremamente dependente do comércio regional. Em suma, é o índio (a seu modo) na periferia da sociedade nacional, oposto ao ‘índio selvagem’ (...). Em certo sentido, o caboclo pode ser visto ainda como o resultado da interiorização do mundo do branco pelo Tükuna, dividida que está sua consciência em duas: uma, voltada para os seus ancestrais, outra, para os poderosos homens que o circundam. O caboclo é, assim, o Tükuna vendo-se a si mesmo com os olhos do branco (...)” (Cardoso de Oliveira, 1981, 77). Em seu livro “Caminhos da Identidade” (2006, 42), o autor adverte para a “mudança radical”, que teve lugar a partir dos anos 1970 na configuração da identidade indígena no país, não poder ser ignorada desde que os índios e suas lideranças passaram a demandar um respeito às suas formas de ser – sua identidade e suas culturas tradicionais –, algo absolutamente até então inexistente. (...) A partir da ação quase pedagógica que essa entidade [UNI] conseguiu realizar junto aos povos indígenas, sobretudo no que tange à auto-estima e à recuperação do sentimento de dignidade requerida pela categoria índio (...), os índios atualmente passaram a assumir sua condição étnica com foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada. Menciono essa transformação de ordem política e, sobretudo, moral, para que não pareça estranho ao leitor atento o exame – que farei a seguir– da identidade alienada que descrevi anos atrás relativamente aos índios Tükuna e Terêna. Essa identidade alienada, que cheguei a caracterizar como ‘consciência infeliz’, seria ela congruente com esses novos tempos que abriga a consciência indígena e a luta política pela cidadania em que ela está investida? Claro que não. Por essa razão é que as considerações que farei sobre aquela identidade alienada se sustentam originariamente na etnografia então feita, portanto antes da eclosão do movimento indígena”

E por que isto estaria acontecendo? De acordo com um intelectual, pertencente à *intelligentsia* indígena, os indígenas não precisam mais se esconder porque estão organizados e conhecem os seus direitos:

“A partir de 1988 [com a Constituição Federal] e com o movimento indígena, [muitos passaram a dizer:] ‘eu sou índio porque na condição de índio eu tenho os mesmo direitos que os outros, não sou menos.’ Então isso ajudou na auto-identificação. Tem um frei, esqueci o nome dele... ele trabalha em Santarém no Pará. Ele fez ciências sociais também. Ele disse pra mim: ‘Benjamin eu fiz ciências sociais e a minha monografia foi sobre os caboclos do Rio Tapajó.’ Ele falou: ‘só que hoje eu tenho que refazer minha monografia, porque na época só tinha caboclo em Tapajó e agora só tem índio’. Ou seja, aqueles caboclos antes, quando ele foi lá, eram índios se escondendo, se vestindo de caboclo, pra ter os mesmo direitos que os outros [não-indígenas]. Então, hoje não. Hoje, quando a gente conhece nossos direitos, vale a pena ser índio” (Benjamim Baniwa).

Outro dirigente, que ocupava o cargo de *Gerente de Capacitação e Treinamento* na Fepi, acredita que o movimento indígena foi o principal responsável pelo (re)surgimento indígena. A etnogênese e o auto-reconhecimento seriam fenômenos produzidos, principalmente, nas lutas e conquistas do movimento indígena. O auto-reconhecimento e até mesmo fenômenos como a etnogênese seriam o resultado da assunção da identidade étnica:

“A cada tempo que passa, eles [os povos indígenas] estão aparecendo. Antigamente aqui em Manaus tinha poucos indígenas. Hoje tem Baré pra cá, Ticuna pra lá e Munduruku para lá. Então, com o tempo passando, eles estão renascendo. Isso mostra que eles estavam ali, mas não estavam se assumindo e hoje em dia, com as conquistas que a gente vai tendo no movimento [indígena], eles estão aparecendo” (Amarildo Munduruku).

Entretanto, no interior da sociedade amazonense, como de resto na sociedade brasileira, permanece a tensão entre estas duas posições, entre estas duas formas de conceber a sociedade brasileira. O Estado, instância pública da sociedade, parece expressar esta tensão, ou estas diferentes formas interpretativas, ao aprovar, por um lado, a lei instituindo o “dia do mestiço” (2006) e, por outro, ao criar instituições étnicas como a FEPI-AM (2002).

Acadêmicos e profissionais bem sucedidos têm ajudado também no despertar do orgulho étnico e do auto-reconhecimento, visto que servem de modelo, de exemplo, para as novas gerações. A consolidação de um grupo de indígenas com formação acadêmica, especialmente pós-graduação, está fazendo surgir uma elite intelectual e uma *intelligentsia* que atuam como modelos para os adolescentes e jovens. O surgimento de indígenas bem sucedidos profissionalmente, seja na administração pública ou em organismos do terceiro setor (ou, ainda, transitando por instituições públicas e privadas), também serve de modelo e inspiração para jovens indígenas. Um professor universitário relata a surpresa de seus alunos, indígenas, caboclos e não-indígenas, nos primeiros dias de seu ofício:

“Uma coisa que percebi na [Faculdade] Dom Bosco na hora que eu cheguei, vi alguns indígenas com vergonha de se apresentar como indígena. E eu já cheguei logo falando: eu sou índio e pronto. A partir daí muitos indígenas já se sentem também um pouco orgulhosos, porque de tanto a gente ser subordinado por tanto tempo, a condição de índio é um pouquinho vergonhosa, né? Os alunos índios [dizem]: ‘poxa! Tem um professor aqui na faculdade que é índio também’. Então eu vi que isso fez com que alguns alunos, eles se manifestassem também. Algumas pessoas perguntavam se eu era descendente [de índio], com medo de eu me sentir ofendido: ‘Tu é descendente indígena?’. Falei: não! Não sou descendente, eu sou índio mesmo. Então, hoje não, hoje o pessoal já me trata de ‘Benjamim Baniwa’” (Benjamim Baniwa).

Muitos docentes que atualmente ocupam cargos importantes no aparato estatal vislumbram os cursos de formação inicial de professores como momentos importantes para a tomada de consciência étnica, o despertar do orgulho étnico, do auto-reconhecimento e início do ativismo étnico. Um professor que atualmente trabalha na FEPI relata que muitos colegas seus durante o curso de formação inicial (Projeto Pira-Yawara), passaram a auto-identificar-se como indígenas.²⁸⁵ Os alunos destes cursos, docentes que

²⁸⁵ “O interessante no curso de formação foi pessoas que se descobriram enquanto mura mesmo. Elas foram para o curso de formação por que eram professores que estavam na comunidade indígena. Tivemos um rapaz que se dizia não-indígena, descendente de portugueses, mas, lá pela sexta etapa se definiu como indígena mura, revelando que seus avós descendiam de portugueses, mas a mãe e a família da mãe eram mura. Ele encontrou no significado de ser um indígena mura, forças para se ver e se declarar indígena, para se apresentar como tal e se defender. (...) Tivemos pessoas que entraram brancas e saíram índios, até mais entusiasmado do que os que entraram índios. Querendo até ser mais índio que os outros. Para outras pessoas o curso colocou fim na auto-negação de ser indígena. Eram

atuavam em escolas indígenas, teriam posto fim à autonegação e assumiram suas identidades étnicas. Os que já se identificavam como indígenas passaram a valorizar ainda mais suas identidades étnicas: “Entrei sabendo que era índio, e ao final, sabendo o que é ser índio e valorizar isso”.

Isso teria acontecido por diversos motivos. Em primeiro lugar, o curso era ministrado por docentes de importantes universidades brasileiras e freqüentemente visitado por autoridades estaduais e federais, o que fazia os alunos sentirem-se valorizados. Em segundo lugar, os conteúdos históricos, antropológicos e lingüísticos ministrados deram aos discentes os conhecimentos e habilidades necessários para exercer com maestria seu ofício de professor. As visitas e conhecimentos trazidos pelos “outros” (professores e autoridades), todos eles não-indígenas, auxiliaram na retomada do orgulho étnico, da identidade étnica. O outro-reconhecimento foi fundamental para a construção do auto-reconhecimento:

“Os rótulos de beberrão, preguiçoso e ladrão vieram da manipulação que nossas características sofreram no passado. Estudamos isso em antropologia no curso de formação, e, o mais interessante, é que o não índio é quem estava nos ensinando isso sobre nós” (José Mario Mura).

O movimento indígena reivindicou ao governo estadual a criação ou reestruturação de instituições públicas, bem como a sua participação na formulação de diretrizes, programas, projetos e ações governamentais. O Governo Estadual, buscando atender, não só a estas reivindicações, mas, também, às recomendações do Governo Federal, constantes no *Decreto* nº 26/1991 e na Portaria *Interministerial* MEC/MJ nº 559/1991, criou o *Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena* na SEDUC/AM (1998). Após novas articulações e negociações, o Governo Estadual criou o *Departamento de Política Indigenista/DEPI* (2000).

O movimento indígena, utilizando-se de suas redes de apoio e solidariedade regionais e nacionais, assim como de sua crescente visibilidade, fortalecimento de sua influência política e ocupação dos novos espaços institucionais (CEEI e DEPI) reivindicou a criação de um órgão específico que

peças que tinham todas as características físicas do indígena e diziam que seus pais eram índios, mas eles não eram” (José Mario Mura).

coordenasse as ações voltadas para as suas comunidades e povos. A idéia inicial era criar uma *Secretaria do Índio*.

Após muitas negociações, foi, por fim, instituída a *Fundação Estadual de Política Indigenista* (2001). A batalha seguinte foi para instituir “políticas públicas indígenas”, formuladas e implementadas por *policy makers* (intelectuais e *intelligentsia*), comunidades, organizações e povos indígenas no lugar das antigas “políticas indigenistas”, até então formuladas e implementadas por “assessores” e dirigentes não-indígenas.²⁸⁶ Para tanto, tornou-se necessário fazer articulações para indicar um indígena para ocupar a presidência da FEPI//AM, o que foi possível graças às negociações políticas e partidárias que culminaram com a eleição do governador Eduardo Braga (2003) e, posteriormente, a mudança no nome da instituição para *Fundação Estadual dos Povos Indígenas* (2005).

“O entendimento foi o seguinte: indigenista, ele vem de uma política integracionista, que é governo pensar, projetar em cima dos índios. (...) Então, essa é uma política indigenista, oficial, do governo e que ainda persiste hoje dentro da FUNAI. Quer dizer: índio não pensa, índio é incapaz, índio é tutelado. Então o governo tem que pensar por ele [indígena], o governo tem que falar por ele ou as Igrejas falam pelos índios. A igreja católica, a protestante, a FUNAI falam por ele. Então, isso, é política indigenista. Agora, política pública indígena, no nosso entendimento, é diferente. A partir da FEPI, queremos mostrar que índio é capaz, que o índio sabe, entende e tem sua política e pode decidir por ele mesmo, pelo seu povo, pelo seu território, pelo seu destino. E qual o papel do governo nesse caso? O papel do governo é dar subsídio técnico e financeiro pra poder garantir a permanência e bem-estar dos povos indígenas no seu território. Ou garantir que o indígena, quando ele queira sair pra outro lugar, que ele não se perca no ‘espaço’ [urbano]” (Bonifácio José).

Este informante entende que para fugir das políticas indigenistas e integracionistas do Estado (em suas três esferas), é necessário constituir *políticas públicas indígenas*. O papel do Estado passaria a ser o de prover as

²⁸⁶ “Nosso caso é diferente. Nós somos indígenas, nós fomos treinados pra trabalhar em terra indígena, por que nós somos indígenas. O que aprendemos, aprendemos a partir da comunidade e, a partir... É... Nossa própria comunidade. (É) o que o governo deveria fazer. E hoje nós “estamos no governo, colocamos isso no governo, tentando colocar, tornar isso em política pública, pra que um dia torne-se uma lei e dever do estado junto com a população indígena. Com respeito à sua cultura, à sua diferença e “tudinho”. Isto é o que nós estamos tentando [fazer]” (Bonifácio José).

condições técnicas e financeiras para tal. Para tanto, é de fundamental importância a educação escolar intercultural, visto que esta não só fortalecerá as línguas e culturas indígenas, como também fornecerá os conhecimentos e habilidades necessários à formulação, gestão e avaliação de políticas públicas.²⁸⁷ E seria isso que o Estado do Amazonas estaria fazendo: democratizando suas instituições, sendo permeável às demandas das comunidades, povos e organizações, criando e reformando órgãos e entidades governamentais e investindo, em parceria com os municípios, na educação escolar intercultural.

“A política de nosso governador é a de que quem tem que trabalhar a questão indígena é o indígena. Porque ele é quem entende da questão indígena. Esse o entendimento dele. Outros entendem que quem tem que trabalhar com o índio é antropólogo. O que não é nossa política [do Governo Eduardo Braga]” (Bonifácio José).

As políticas públicas indígenas seriam formuladas e implementadas de forma a eliminar o ranço assistencialista e paternalista da política indigenista tradicional, produzida, no mais das vezes, sem a participação dos povos e comunidades indígenas. As diretrizes e o acompanhamento das políticas públicas indígenas seriam realizados pelas comunidades e organizações indígenas.

A FEPI-AM teria o papel de coordenar as ações, desenvolvidas por diversos órgãos e entidades governamentais da esfera estadual, voltadas para as comunidades indígenas. A gestão dos programas, projetos e ações seria feita por técnicos e dirigentes, prioritariamente indígenas, lotados e/ou em exercício nestes diversos órgãos e entidades da administração pública estadual.²⁸⁸

²⁸⁷ “Isto é o que nós garantimos através da política da educação escolar indígena. Estamos tentando construir. (...) Escolas indígenas, propriamente ditas, no Rio Negro, só temos quatro. [Tudo lá é] pensado, escrito, elaborado, implantado, dirigido pelos indígenas. Essas escolas, pensam formar o ser humano pra enfrentar o seu local, onde ele vive, conhecer seu local, enfrentar seu local. Mas, também, se ele decidir sair do seu local, enfrentar o mundo, também. Então, significa o que? Nós não estamos dizendo que nós somos ‘melhor’ ou ‘pior’ do que uma outra sociedade. Apenas queremos ser preparados pra enfrentar o mundo. Isso, a escola indígena primeiramente tem que saber a sua língua, a sua história, a sua maneira de viver, como tem que enfrentar aquele local. Ao mesmo tempo, aprender essa vida da sociedade não indígena. Saber lidar com matemática, português, informática, *internet*. É... Todo esse lado é... Moderno” (Bonifácio José).

²⁸⁸ A necessidade de construção de políticas públicas indígenas, que fujam das tradicionais práticas assistencialistas e paternalistas, e que sejam formuladas e geridas por indígenas é salientada pela chefe do *Departamento de Pesquisa e Cultura* da FEPI-AM: “até um tempo atrás existia (na verdade ainda existe) essa questão do assistencialismo e do paternalismo, né? E de repente surgiram novos

A implantação da política de cotas na *Universidade Estadual do Amazonas* (UEA) foi outra demanda de parte do movimento indígena incorporada pela FEPI e negociada com essa instituição de ensino superior, com a Assembléia Legislativa e com o governador do Estado. As negociações culminaram com a sanção da *Lei Estadual* nº 2.894/2004, que instituiu o sistema de cotas para alunos indígenas em cursos da UEA. De acordo com o presidente da FEPI, estas cotas são o embrião para a construção de uma futura *Universidade Indígena*:

Não temos [atualmente] médico [indígena], não temos enfermeiro [indígena]. Então, o projeto de cotas ao estudante indígena é projeto de dez anos. Porque tava iniciando a discussão de universidade indígena aqui. Só que uma universidade indígena pensada por uma antropóloga lá do Rio de Janeiro. (...) Eu acho que não tem que ser assim. Queremos, futuramente, discutir uma universidade indígena, dos próprios índios, para os índios. (...) Então, daqui dez ou vinte anos, o entendimento (é) que nós tenhamos trinta profissionais em cada área. Trinta médicos, trinta advogados, trinta engenheiros. Aí sim, poderemos melhor discutir uma universidade indígena por que cada um desses [profissionais] vão entender qual é sua escola, também conhecer os “conhecimento” não indígena e que tipo de universidade queremos pra nós, pra os nossos filhos” (Bonifácio José).

Algo que está sendo implementado em Michoacán em meados da primeira década do século XXI (Universidade Intercultural Indígena) é vislumbrado e planejado para ser construído no Amazonas nos próximos dez ou vinte anos. No discurso de Bonifácio, a construção dessa universidade deverá ser realizada por acadêmicos e intelectuais indígenas e não por “forasteiros” não-indígenas.

O movimento indígena é percebido como elemento de grande importância na constituição (“redescoberta”) do orgulho étnico e da indianidade. O trabalho de “conscientização” e convencimento realizado pelas organizações nas comunidades indígenas foi fundamental para que muitas pessoas que “não

pensamentos, novas filosofias de vida do movimento [indígena], né? Onde a gente via que as coisas não eram bem assim. Que se a gente continuasse com isso a gente não ia avançar muito, a gente sabe que essa questão do paternalismo, assistencialismo ele vem assim, pra tornar você uma pessoa acomodada, né? Acomodada... e a sociedade, digamos, não-indígena vem é te engole e faz de você o que bem entender. E de repente a população despertou pra isso, que as coisas não eram bem assim. (...) O que nós queremos ser é, digamos, gestores dos nossos próprios projetos, digamos, queremos ser é... nós somos capazes pra trabalhar, pra gerenciar, pra encaminhar, pra cuidar de nós mesmo, né?!” (Maria Auxiliadora Baré, junho de 2006).

queriam mais ser índios” redescobrissem suas etnias, suas histórias, suas identidades.

As organizações desenvolvem trabalhos de conscientização e conquista do respeito e reconhecimento por parte do estado e da sociedade não-indígena. Buscam, portanto, fomentar tanto a constituição do auto-reconhecimento, quanto do outro-reconhecimento. Comunidades e até mesmo povos indígenas que não se auto-reconheciam nem eram reconhecidos pelos “outros” (não-indígenas) passaram a se ver (auto-reconhecer) como pertencentes a uma determinada etnia. Aos poucos, os não-indígenas passaram a percebê-los da mesma forma: indígenas de uma determinada etnia. Isto ocorreu principalmente com aquelas comunidades e povos que não mais falavam línguas indígenas.²⁸⁹

O trabalho da FOIRN, por exemplo, é relatado por um de seus ex-dirigentes como de luta pela demarcação das terras indígenas e, especialmente, de conscientização das comunidades indígenas do rio Negro acerca dos seus direitos e prerrogativas. Esta organização tinha e tem o papel de formuladora e disseminadora das ideologias étnicas e pan-étnicas.²⁹⁰ Possui, portanto, a função pedagógica de (re)descobrir e (re)inventar a indianidade, o pertencimento a uma determinada etnia e a uma comunidade

²⁸⁹ “Porque a FOIRN, o próprio movimento indígena, em nível do Rio Negro, em nível do Estado, isso foi crescendo. Muita gente falava que não existia mais Mura, muita gente falava que não existia mais Baré, por que eles são povos que passaram a falar português. Eles mesmos, antes, diziam que não eram mais índios, também. Eles mesmos falavam. Mas, depois que foram entender o que é o movimento indígena, quais seus direitos indígenas, aí, hoje, os Barés se reconhecem como indígenas, os Muras se reconhecem como indígenas. Tem muitos povos que se auto-identificaram. O que se auto identificar? É você saber sua história, sua origem, sua terra tradicional (...). A partir disso, você pode, onde quer que você esteja, você quer andar, passear, namorar, mas, você sabendo suas raízes, sua história, é isso que te faz (...) Então, na medida em que ele se assume indígena, isso é uma coisa boa pra gente por que, nós, que fazemos parte de um movimento a longo período, isso é que faz com que a gente se sinta bem. Porquê, como eu falei: o fato de você se auto-identificar, ter sua identidade própria, não significa que você é mais, melhor ou menos que outra pessoa. E sim, que você seja respeitado daquela forma. É isso que, inclusive, nós queremos do governo, da sociedade, qualquer que seja. Que nós sejamos respeitados, dentro da nossa diferença e, assim também, respeitamos qualquer outra sociedade. E assim, o governo tem que nos respeitar também” (Bonifácio José).

²⁹⁰ “Na FOIRN é assim: nós tivemos, na época de trabalhar muito prá, (no que) a gente chama conscientização das comunidades indígenas. Tinha muitos índios que não aceitavam ser mais índios. Eles achavam que o fato de falar português, saber ler e escrever não era mais índio. E o movimento indígena pregava outro [ponto de vista]. Não. O fato de eu ler e escrever não significa que eu deixei de ser índio. Então o movimento... A FOIRN tinha de trabalhar muito forte isso. E perguntava pra [comunidade]: O [missionário] norte-americano que veio aqui, morou trinta anos aqui. Ele deixou de ser americano? Fala bem baniwa, o filho dele também fala, mas ele deixou de ser americano? Ele continua sendo americano, mesmo falando baniwa. (...) Então é isso que queremos. A gente não está querendo impedir ninguém de estudar ou falar português ou ler e escrever. Nós queremos manter nossa identidade, nossa cultura, mas também aprender este outro lado. Nunca vamos deixar de ser [o que somos]. Podemos até um dia morar na Europa, nos Estados Unidos. Mas, nunca vamos deixar de ser índio, baniwa, tucano, dessana” (Bonifácio José).

imaginada de “índios”. Atualizando e formulando políticas étnicas, esta organização atua, por vezes, em parceria com o governo federal no provimento de serviços e na implementação de ações (saúde indígena, meio ambiente, educação).

“Os anos 1980 prepararam o processo de formação de uma consciência étnica altamente reflexiva no rio Negro e, conseqüentemente, um campo autônomo de políticas públicas destinadas ao fortalecimento institucional das organizações indígenas, à valorização cultural e ao desenvolvimento sustentável. A sede da FOIRN hoje encontra-se localizada em um prédio de alvenaria de três andares. (...) A FOIRN conta hoje com apoio de 28 funcionários na sede e, desde 1998, administra 318 técnicos de saúde por meio do convênio com a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)” (Santos Luciano, 2006, 88).

Embora enfrente críticas e oposições (dentro e fora do movimento indígena), o fato do provimento de serviços públicos de saúde ser feito por uma organização indígena foi compreendido por muitos como representando a possibilidade de desconstrução do estigma da tutela e da incapacidade política, intelectual e técnica do índio. Muitos viram com orgulho o fato de uma organização indígena conseguir gerenciar o provimento de serviços de saúde em todo um distrito sanitário especial indígena. Esta seria a prova cabal da capacidade do índio em gerir sua própria vida, seu próprio futuro.²⁹¹ A FOIRN tem, também, importantes parcerias com organizações do terceiro setor (nacionais e internacionais).

Nos últimos tempos algumas lideranças indígenas tornaram-se motivos de orgulho, respeito e admiração, não só da população que se auto-identifica como indígena, mas de todos que vivem numa determinada região (ribeirinhos, caboclos, “brancos”), produzindo o que poderíamos chamar de *líderes interétnicos regionais*. A militância em poderosas organizações indígenas, a ocupação de importantes cargos eletivos e “de governo” no aparato estatal, bem como o fato das questões étnicas apresentarem crescente visibilidade nas

²⁹¹ Nem todos vêem com bons olhos a parceria do Estado com organizações indígenas para o provimento de serviços públicos. Um dos entrevistados, ao tratar da parceria realizada pela FUNASA com a COIAB para a atenção à saúde indígena, assim se manifestou: “Eu sempre fui contra que organizações indígenas assumissem uma ação que é do governo, porque o que ela pode fazer é o controle social, mas não uma ação que o governo está fazendo. Então isso ‘queimou’ várias organizações. O movimento aprendeu. Por exemplo, a COIAB agora está se (re)estruturando e deixou o convênio [com a FUNASA] que não é mesmo para ela assumir, [por] que é uma ação do governo. Eu acho que a COIAB é para estar fiscalizando as ações do governo” (Entrevista com Amarildo Maciel Munduruku).

discussões contemporâneas (o que é divulgado o tempo todo pelos meios de comunicação) faz com que os outrora subalternos e esquecidos passem a figurar como referência e orgulho para a população de um município ou de uma região.

A *conterraneidade* passa a ocupar, ao lado da etnicidade, um lugar importante no imaginário local e regional: “esta liderança é daqui e, portanto, devemos nos orgulhar dela”. Se antes apenas os não-índios serviam de modelo e exemplo para indígenas e não-indígenas, agora começa um movimento contrário: lideranças indígenas tornam-se exemplo, modelo, referência e motivo de orgulho para indígenas e não-indígenas: “ele é daqui, da ‘nossa’ região”.

“Antes as pessoas que me viam tinham orgulho de eu ser coordenador [da COIAB] por eu ser Satere-Maué, agora as pessoas têm orgulho por eu ser de Barreirinhas, as pessoas que moram na cidade e em outros lugares têm orgulho porque eu sou barreirense e eu defendo isso nas minhas falas, né? (...) Então quando eu chego lá, aceitei esse reconhecimento, né? E muita gente diz, a gente conhece a tua história aqui em Barreirinhas e a gente te parabeniza por isso, por superação e tudo mais e você é uma pessoa que leva o nome do nosso município” (Jecinaldo).

O surgimento recente destes *líderes interétnicos regionais* é fenômeno que poderá crescer e se consolidar, o que poderá aumentar as chances de um convívio respeitoso e harmonioso e da diminuição da fricção interétnica nos municípios e regiões do Estado do Amazonas. O aprendizado que estas novas lideranças obteve por meio do trânsito por instituições, culturas e sociedades aparentemente cria uma consciência intercultural capaz de traduzir num caminho de mão dupla as representações e visões de mundo que outrora pareciam díspares e incompatíveis. Esta consciência intercultural poderá produzir o diálogo entre culturas e sociedades da região, promovendo o que Gadamer chama de “fusão de horizontes”.

Michoacán

Como já foi apontado anteriormente, os cursos de *inducción a la docencia* ocuparam um espaço importante na capacitação de *promotores culturais* que atuaram como docentes nas escolas indígenas. Estes promotores culturais seriam os agentes da mudança cultural que transformariam

purhépecha, otomis/hñahñüs, mazahua e nahuatls em mexicanos.²⁹² Os indígenas se tornariam camponeses. Os camponeses, migrantes ou não, seriam mexicanos verdadeiros.²⁹³ A passagem de indígena a mexicano seria feita com o aprendizado e domínio do espanhol. Deixar de falar a língua indígena seria a forma de deixar de ser indígena. Aprender e usar rudimentos de espanhol mexicanizaria o indígena, tornando-o camponês. O camponês que migrasse para as cidades ou que permanecesse em sua comunidade (pueblo) e que, principalmente, deixasse de usar a língua indígena e passasse a usar prioritariamente o castelhano tornar-se-ia mexicano. Entretanto, o México é um país complexo: o problema do indigenismo e da nação mexicana, desde as lutas pela independência, tem sido compor e articular dois mundos e vários povos. Herdeiro, por um lado, da história e das riquezas do *Virreino de la Nueva Espana* e, por outro, da civilização mexica (nahuatl), o México não pode prescindir, na constituição do imaginário e da identidade nacional, das contribuições européia e indígena, espanhola e nahuatl... A capital mexicana é a *Cidade do México*, a qual configura-se no imaginário nacional como continuação e atualização da *Grande Tenochitlan*, capital dos mexicas/nahuatl/aztecas. No século XIX, esgarçado por revoltas locais, guerra civil, invasões estrangeiras, promovidas, no mais das vezes (exceto a última), por falta de consenso entre os diversos seguimentos que compõem o país, o México perdeu parte considerável do seu território para o vizinho do norte. A falta de unidade nacional, manifestada pela ausência de uma língua franca minimamente inteligível por todos os habitantes do país, de uma massa de indígenas e camponeses despojados dos direitos de cidadania, enfraqueceu o cimento social e fragilizou o país.

²⁹² “En 1965 se crió un ‘programa nacional de promotores bilingües’ en las comunidades, y en ese tiempo cuando se abren las escuelas indígenas nos pueblos en donde se ya se empieza a decir que la lengua purépecha no era mala. Porque antes decían: ... lo purépecha es malo, olvídenlo el no es bueno...”. Nos decían que todo nuestro era malo, y a partir de [19]65 empiezan a decirnos que es no (...) Pero de todos modos ya el trauma en que se venia de antes como que fue minorando un poquito” (Entrevista com Domingos Santiago Baltasar, em 31 de agosto de 2004).

²⁹³ Nem todos pensam o camponês como antítese e negação do indígena. Muitos dos entrevistados, ao tratarem de suas infâncias, afirmam que seus pais “eran campesinos”, ou seja, dedicavam-se ao cultivo da terra, ao extrativismo vegetal (madeira ou a resina dos pinheiros) e à criação de animais (*chivos y borregos*). Neste caso, pode-se ser, ao mesmo tempo, indígena e camponês. Enquanto o termo camponês refere-se às atividades desenvolvidas e a um lugar na estrutura social (classe), o indígena se referiria a uma condição étnica e/ou lingüística (purépecha, nahuatl ou otomi, por exemplo).

Os acontecimentos que agrupados passaram a serem chamados de *Revolução Mexicana* deram as condições para mudanças no quadro acima descrito. Indígenas e camponeses tornaram-se elementos centrais da preocupação de governos, seja como público-alvo de programas de mexicanização, seja como público da reforma agrária. O papel da revolução seria tornar cidadãos aqueles grupos sociais excluídos da cidadania: os indígenas e os camponeses, principalmente. Para torná-los cidadãos eram necessários investimentos em infra-estrutura (estradas, energia e meios de comunicação) e educação, visto que estes garantiriam a integração física, econômica, lingüística e cultural de todos os grupos étnicos e sociais do país. Mesmo sendo preciso assegurar a integração dos indígenas ao restante do país, era necessário reverenciá-los como a essência da mexicanidade.²⁹⁴ Para tanto, tornou-se necessário garantir formas de sobrevivência física e cultural destes povos.

Integrá-los e reverenciá-los como símbolos do passado glorioso do México foi ao mesmo tempo a redenção e a danação dos povos indígenas. Danação porque passaram a ser percebidos como símbolos do passado, do atraso e dos riscos à integridade nacional. Redenção porque se tornaram marcas da gloriosa história que começou antes da chegada dos europeus e que se configura como início, essência e fundamento do país. O México é concebido pelo discurso hegemônico como a continuidade ao mesmo tempo do *Virreino de la Nueva España* e do Império Azteca/Nahuatl/Mexica. Mas o México é muito mais do que isto: ele é o local em que se encontram vários povos e diversas culturas. Inúmeros eram os povos que viviam no território em que atualmente está o México quando da chegada dos europeus.

Em Michoacán, além dos Nahuatls, existem hodiernamente outros três povos indígenas. Os Puhépecha, por exemplo, eram hegemônicos em relação aos outros povos indígenas no Estado e gozaram de autonomia em relação

²⁹⁴ Na história mexicana, mesmo no período pós-revolucionário, persiste uma tensão entre afirmação e negação da importância das línguas e culturas indígenas. Houve momentos de proibição do uso das línguas indígenas nas escolas. Beltrán (1999, 50) lembra que "durante la administración del presidente Obregón [1920-24] y las que inmediatamente le siguieron se hizo abundante uso de métodos coercitivos para alcanzar la integración de los pueblos y comunidades indígenas. Los dirigentes de la SEP se propusieron, a como diera lugar, dar a todo México un idioma y para lograr sus designios prohibieron el empleo, en las escuelas, de los idiomas originalmente americanos. La interdicción comprendía tanto a alumnos cuanto a maestros. La enseñanza debía impartirse sólo en castellano".

aos Nahuatlts, resistindo a toda e qualquer tentativa de expansão do Império Azteca. O *Senhorio Purépecha*, que muitos autores chamam de *Império Purépecha* (Cf. Foster, 2000), por sua vez, constitui-se no estofo e fundamento da *michoacanidad*. O Estado Purépecha, administrado a partir de Tzintzuntzan, é reverenciado como o embrião do Estado de Michoacán, cuja capital é Morélia, chamada originalmente de *Nueva Valladolid*, uma recriação da Espanha no Novo Mundo, na América. Nos purépéchas e na Espanha estariam as origens de Michoacan e da *michoacanidad*.

O movimento indígena mexicano, principalmente a partir de meados dos anos 1970, começou a fortalecer-se e a reivindicar direitos específicos com a finalidade de proteger suas formas diferenciadas de cultura, organização política e social. Neste contexto, a educação escolar passou ser compreendida como algo importante para fortalecer as culturas e línguas indígenas. Tendo em vista as pressões externas e internas, o Estado foi pressionado a reformular suas instituições e políticas voltadas para os povos indígenas. Para tanto, o governo mexicano começou um movimento, ainda inconcluso, de reformas administrativas, legais e normativas, com vistas a responder a estas demandas.

A criação, ainda em 1978, da *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) na SEP, as mudanças constitucionais (1992 e 2001), os artigos que tratam da modalidade (*subsistema*) de educação indígena da LGE (1993), a extinção do INI e subsequente criação da CDI (2003), a recente criação da CGEIB na SEP (2002), a aprovação da *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (DOF 13.03.2003) e, conseqüentemente, a instituição do *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas – INALI* foram algumas das formas pelas quais o Governo Federal respondeu às demandas do movimento indígena.²⁹⁵ Com as políticas de descentralização, os movimentos, povos e

²⁹⁵ “El principal interlocutor de los maestros indígenas gremializados [en la ANPIBAC] será la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) de la SEP, cuyo establecimiento en 1978 es el primer logro obtenido por los encuentros del magisterio bilingüe. (...) El pionero *Programa de Licenciatura en Etnolingüística*, inaugurado en Patzcuaro ya en 1979 y cuya primera generación de alumnos egresa en 1982 para poner en práctica la educación bilingüe y bicultural, se propone la ‘descolonización intelectual y aun emotiva del antiguo agente aculturador. En palabras de su patrocinador, el antropólogo Guillermo Bonfil Batalla, el objetivo consiste en ‘formar profesionales indios que manejen críticamente las herramientas de las ciencias sociales occidentales en beneficio de los proyectos históricos de sus propios pueblos’” (Dietz, 1999, 286 e 287).

organizações indígenas levaram também aos governos subnacionais suas reivindicações.²⁹⁶

Sobre a criação e consolidação da *Dirección de Educación Indígena* na Secretaria de Educação do Estado de Michoacán, uma das entrevistadas salienta a importância da mobilização dos professores indígenas.

“Buena esta estructura ya existe de alguna manera, pero se va consolidando, que no ha sido nada sencillo porque esto lo hemos ganado a través de las luchas que nosotros pues como profesores hemos tenido, o sea (...) a través de las luchas que hemos emprendido” (Luz Valentizez, em 10 de junho de 2004)

A sociedade e, principalmente, o Estado (em suas três esferas), ao reconhecerem a importância e pertinência dos povos indígenas, geram as condições para que estes (re)construam suas identidades e retomem o orgulho étnico e o auto-reconhecimento, reiterando e atualizando suas reivindicações. Aqui se pode verificar um círculo virtuoso: indígenas se organizam e demandam o reconhecimento por parte da sociedade e do Estado; o Estado responde às reivindicações dos movimentos e povos indígenas, reformulando legislação e normas, criando e reformando instituições e se tornando mais democrático e permeável às demandas da sociedade; o reconhecimento por parte do Estado e da sociedade dos direitos e prerrogativas dos povos indígenas garantem, ao mesmo tempo, a consolidação do orgulho étnico, a renovação institucional e legal das agências governamentais, o surgimento de novas demandas étnicas e a acomodação de outras.²⁹⁷ Em outras palavras, as noções de outro-compreensão e autocompreensão estão intimamente ligadas, vinculadas.

²⁹⁶ “El sistema constitucional mexicano, en sus leyes y sus instituciones, marca la relación del Estado con los pueblos indios y mandata una política pública para coordinar las acciones de los tres niveles de gobierno para su desarrollo, con la participación de las comunidades” (Ciapi, 2003, 13).

²⁹⁷ “Históricamente los pueblos indios de México vienen reclamando una relación de respeto con el gobierno federal y estatal, además, el reconocimiento de sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Las demandas que hacen los pueblos por el respeto y reconocimiento de sus recursos naturales han sido confundidas con posibles riesgos a la “soberanía y unidad nacional”. Nada más alejado de la realidad. Los pueblos indios de Michoacán, motivados por esta lucha, logran una mayor fuerza y se impulsan como sujetos activos de su propio desarrollo. (...) El gobierno incluyente asume el compromiso de construir junto con los pueblos indios los procesos necesarios para avanzar hacia una cultura de pluralidad política, a partir del reconocimiento de los mecanismos propios de organización social y de elección, en el marco de la libre determinación y autonomía de los pueblos indios” (Ciapi, 2003: 19, 20 e 22).

A criação de instituições como a Ciapi por parte do governo do Estado acabou servido de modelo para as outras esferas de governo, ou seja, para outros Estados e, principalmente, para os municípios. Segundo o economista e mestrandando em lingüística indoamericana no Ciesas, Gilberto Jeronimo Mateo, que ocupava, em 2006, o cargo de *Subdirector de Planeación y Seguimiento de Programas* na Ciapi:

“Con el ejemplo del gobierno del Estado en crear esta Coordinación, en las Presidencias Municipales (Ayuntamientos) hay [están sendo creadas] oficinas de asuntos indígenas en casi todos 29 o 30 municipios con población indígena [en Michoacán]. Muchas veces sólo oficinas, sin ninguna infraestructura, sin silla o meza. (...) Cada una de las Secretarías estatales está creando, o pretenden crear, oficinas, sectores, para atender a las poblaciones indígenas. (...) Antes los indígenas eran atendidos apenas pelo INI e ahora pasan a ser objeto de atención de los estados e de los municipios” (Entrevista com Gilberto Jerónimo Mateo, em novembro de 2006).

Para o informante acima mencionado, que também é *asesor academico* (professor) nos cursos de licenciatura em educação indígena na UPN, a constituição destes novos espaços institucionais seriam avanços importantes, visto que “não foram concessões do governo”, mas “conquistas”, produtos de muitas “lutas em diferentes momentos” da história recente. Ele acredita que os próximos governos não poderão eliminar estes avanços, estas conquistas. Durante os próximos governos poderá até acontecer de não serem obtidas novas conquistas, novos avanços. Entretanto, as instituições criadas, e os aparatos normativos e de recursos humanos (funcionários) que as acompanham, serão preservadas (“a partir daqui seguiremos avançando”). E por que isso ocorreria? Segundo Gilberto Jerônimo, os avanços continuarão porque as novas gerações indígenas estariam sendo integradas a estes movimentos, a estas reivindicações. Enquanto ele teria feito parte de uma geração isolada, sem apoio institucional, mas que queria muito se reunir e discutir propostas étnicas, as “novas gerações”, que não precisariam mais se esconder, vão criar novas estruturas institucionais, legais e sociais. Se antes, os profissionais especializados (*profesionistas*) precisavam ocultar e dissimular suas identidades indígenas, doravante isso não acontecerá mais. Muito pelo

contrario, os novos profissionais egressos das instituições de ensino superior salientam, enfatizam suas identidades étnicas.

A demanda das organizações de cunho profissional e étnico por formação inicial específica, e “em serviço”, para os professores indígenas induziu o estado (SEP e SEE) a, em parceria com a UPN, oferecer cursos superiores aos docentes que atuam nas escolas indígenas. Por pressões sindicais, em especial do *Sector IX de la Sección XVIII* do *Sindicato Nacional de Trabajadores na Educação* (SNTE), o Estado de Michoacán reconheceu e oficializou a *Escuela Normal Indígena de Cherán*. Atualmente, o recrutamento de docentes indígenas é feito quase que exclusivamente dentre egressos desta instituição formadora.²⁹⁸ Todos os egressos desta instituição têm sua *plaza*, ou seja, seu cargo de professor indígena garantido (pelo menos até o momento em que esta tese está sendo concluída).²⁹⁹ Estes cursos aparentemente promoveram mudanças significativas na formação docente e na postura do professor na sala de aula.

“Entre los impactos que tuvo fue que [sí] hubo un cambio de actitud en el profesor y eso ya es buenísimo porque nosotros mismos teníamos cierta actitud hacia las lenguas indígenas, hacia la cultura indígena, una actitud negativa... No todos (...). Pero también había la resistencia del profesor porque el ser indígena y le enseñar en lenguas indígenas y el trabajar en el medio indígena se conceptualizaba como sinónimo de no progreso... de estancamiento. Entonces lo que nosotros vimos es que a partir de ya, digamos de los

²⁹⁸ É grande o número de alunos inscritos nos processos seletivos para ingresso na Normal Indígena de Cherán e, de tempos em tempos, surgem notícias de irregularidades: “Cherán, Mich.- Jóvenes rechazados en la Normal Indígena de Cherán amenazaron con continuar de manera indefinida la toma de las instalaciones de esta institución debido a que hasta el momento tanto el Gobierno del Estado como la SEP no han cumplido con investigar supuestos hechos de corrupción que se suscitaron en la elección de nuevos estudiantes. Leopoldo Juárez Urbina, representante del Consejo Regional de Rechazados en Lucha de la Normal Indígena, denunció que ya han pasado casi dos meses desde que se cometieron actos de corrupción y mostró a este medio de comunicación, documentos que prueban que unos jóvenes vendieron los exámenes de admisión a un precio elevado, motivo por el cual 24 jóvenes que resultaron víctimas de este hecho presentaron sus quejas por escrito. Añadió que a partir de este día llevarán a cabo manifestaciones de presión más fuertes, tanto en la Meseta Purépecha como en Morelia, para exigir al gobernador Lázaro Cárdenas Batel y a la Secretaría de Educación Pública (SEP), que apresuren las investigaciones de estos hechos, ‘porque no es justo que ignoren nuestras denuncias y nuestras protestas cuando tenemos las pruebas en la mano’, dijo. Sin embargo, Juárez Urbina reconoció que las autoridades antes mencionadas poco pueden hacer para solucionar sus demandas, pues ‘quienes finalmente deciden el rumbo y el futuro de la escuela es la fuerza real del Sector Noveno de Educación Indígena y la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación” (Informação disponível no site <http://www.xiranhua.com.mx/noticias06/noticia044.htm>, em de maio de 2007 [Diário Digital, em 29 de agosto de 2006]).

²⁹⁹ O *Sector IX* agrupa os professores indígenas que atuam na rede de ensino pública do Estado de Michoacán. A *Sección XVIII* do SNTE representa a totalidade dos professores deste Estado (indígenas e não indígenas).

estudios, los que se han formado con esta nueva licenciatura vemos actitudes un poco diferentes” (Luz Valentinez, em 10 de junho de 2004).

Se antes a elite intelectual nativa, dentre os quais os docentes indígenas, atuavam como reprodutores da ideologia nacional (*mestiza y castellanizante*), e, portanto, dentro do marco da “falsa consciência”, atualmente pode-se vislumbrar outro movimento: a formulação e atualização de “ideologias étnicas” por parte do movimento indígena e da *intelligentsia* indígena. Estas ideologias étnicas, por sua vez, são disseminadas, atualizadas e reelaboradas por diversos atores, dentre os quais, pelos professores indígenas nas salas de aula (Leitão, 2005). A *intelligentsia*, a elite intelectual e o movimento indígena vão, por meio de suas ações pedagógicas, consolidar e disseminar o sentimento de dignidade da indianidade e, destarte, do auto-reconhecimento. Com as ideologias étnicas servindo de suporte do imaginário indígena estariam dadas as condições para a luta pelo reconhecimento por parte dos outros setores da sociedade e, principalmente, do Estado. O outro-reconhecimento só foi possível a partir da constituição, por parte dos próprios indígenas, do auto-reconhecimento.

Não é por acaso que Gunter Dietz (1999, 373 a 379) distingue uma mudança no discurso no movimento indígena em Michoacán: o comunero torna-se, passa a identificar-se, como purépecha (“*de comunero a purépecha*”). E como isto ocorre? De acordo com este autor, a passagem de um discurso comunalista a um discurso étnico foi o resultado das redes constituídas entre a intelectualidade urbana (*purhépecha notables*) e os professores e demais profissionais (*profesionistas*) reintegrados a suas comunidades. Estas redes inventaram tradições, como o “ano novo purépecha” (*Purhépechari Jimpani Huéxurhini*) e a bandeira purépecha (*Juchari Minda*).³⁰⁰ A invenção destas tradições possibilitou a constituição de uma comunidade imaginada, dando

³⁰⁰ “Bajo la evidente influencia del discurso panindianista, el Purhépechari Jimpani Huéxurhini o Año Nuevo Purépecha (ANP) es un rito que según sus impulsores recrea la ceremonia supuestamente purhépecha de origen prehispánico del Fuego Nuevo, cuya celebración contemporánea realizada desde 1983 anualmente cada 2 de febrero coincide con la víspera de la fiesta de Virgen de la candelaria. (...) Su característica división cuatripartita y su simbología cromática [de la Juchari Minda o Bandera Purhépecha] nuevamente apela a la unidad regional de las comunidades: ‘La región purépecha consta de cuatro regiones. Está representada cada una con un color que identifica a cada región. Es así: el amarillo representa a la región de la Cañada (...); El Verde representa a todos los pueblos purhépecha que están asentados en la sierra (...); El color azul representa a las comunidades que están establecidas en la ribera del lago y en las islas. Y el morado representa a los pueblos de la región de Zacapu (...)’ (Dietz, 1999, 373 e 377).

unidade regional às comunidades (*pueblos*) purhépecha isoladas em suas sub-regiões e divisões localistas. Com isso, surgiram redes regionais de comunidades que se auto-identificam como pertencentes a um só povo. O discurso localista se enfraquece e o étnico ganha força.

“La importancia que el nuevo rito adquiere para sus partícipes reside en su capacidad simbólica de proyectar la ‘utopia concreta’ del comunismo hacia la región entera. Aunque los alejados notables urbanos no logren su cometido original de arraigarse mediante el ANP [Año Nuevo Purépecha] en sus comunidades de origen para legitimar con ello una supuesta intermediación cultural, sí logran impulsar entre los maestros y comuneros la ‘etnificación’ de su discurso localista. (...) el explícito paralelismo que se provoca entre los honores a la bandera nacional y los que se rinden a la bandera purépecha son interpretados por los protagonistas del movimiento regional como las primeras señas de identidad de una nascente Nación Purépecha” (Dietz, 1999, 375 e 378).

A indianidade que antes era percebida por parte dos professores indígenas como símbolo do “atraso” e da falta de progresso e perspectivas, torna-se motivo de orgulho e numa referência importante. Ser índio, o que outrora foi visto de forma negativa e que exigia, por vezes, dissimulações e recato, atualmente é concebido de maneira positiva e exibida na indumentária, no uso da língua em suas modalidades oral e escrita e no ativismo étnico.³⁰¹

Ser purhépecha, nahuatl, otomi ou ñañum deixou de ser uma vergonha, um constrangimento, e tornou-se um diferencial importante num mundo cada vez mais, ao mesmo tempo, diverso e homogêneo, cheio de especificidades locais e globalizado. Tornou-se um capital importante a ser utilizado em diversas ocasiões, como, por exemplo, na hora de pleitear uma vaga nos cursos de formação de professores indígenas da UPN, na *Escuela Normal Indígena de Cherán*, nos cursos (*diplomados*) da *Universidad Intercultural*

³⁰¹ Martínez Buenoabad (2000, 85), ao analisar o caso dos profissionais purhépecha de Zacán (Mich.), trata da importância não só da identidade, mas também do domínio da língua indígena para o exercício do papel de intermediário cultural (*broker*): “El caso de José [sociólogo] representa una característica peculiar con respecto a los profesionistas de Zacán. Se trata de los pocos profesionistas hablantes de lengua purépecha. ‘no puedo decir que el purépecha haya sido mi lengua materna, no fue así y estaría mintiendo, pero sí me llamó la atención aprenderlo de niño y le pedí a mi abuelita que me lo enseñara (...) en Zacán, somos contados los profesionistas que lo hablamos’. El hablar purépecha ha permitido a José ocupar puestos claves dentro de instituciones gubernamentales (INEA, INI, Culturas Populares etc) convirtiéndose en un intermediario cultural entre los pobladores indígenas de la Meseta [Purépecha] y el Estado.”

Indígena de Michoacán, um cargo de professor indígena, ou, então, na busca de apoio jurídico ou de outra natureza por parte da CDI ou da Ciapi.

“Esto pudo observarse en el caso de las asociaciones de profesionistas, en donde existe un recurso al que recurren constantemente sus miembros: la identidad. Una identidad manejada y ‘usada’ dependiendo de la posición que ocupen los profesionistas en la estructura político-social. Es así, como durante las negociaciones ante las instituciones, el ser purépecha, el ser indio, se vuelve, indiscutiblemente, un recurso político” (Martínez Buenoabad, 2000, 126)

As línguas indígenas, neste contexto, tornam-se elementos culturais altamente valorizados. Se antes as línguas eram entendidas como algo que “não servia”, atualmente elas são fundamentais na afirmação do pertencimento a uma etnia.³⁰² Na sociedade mexicana em geral, o domínio da língua é tido como o marco distintivo de afirmação ou negação da etnicidade e indianidade. Mais do que a auto-identificação étnica ou a ascendência indígena (sangue), é a perda da língua indígena e o domínio do espanhol/castelhano, que, se não assegura a perda da condição de indígena, genérico ou pertencente a uma determinada etnia, garante a tomada de uma nova identidade: *mestizo* (não indígena). Muitas pessoas nascidas em comunidades indígenas, filhos de pais e mães indígenas, deixavam, principalmente num passado próximo, de se auto-identificar como indígenas para fugir à discriminação ou, então, pelo mero fato de não dominarem plenamente a língua materna de suas comunidades e usarem em seu cotidiano o castelhano.³⁰³ Os censos populacionais realizados pelo *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática* (Inegi) utilizavam, e de certa forma continuam a utilizar, o domínio da língua

³⁰² “bueno así nos decían los papás, váse a la escuela porque aprenda a hablar el español y te puedas desenvolver en otros contextos porque lo purépecha no sirve. Y eso fue producto de una política educativa implementada por el año de 1945, 46 que hasta 60 duró. Todo lo que era indígena no servía, era una política de gobierno, la intención era acabar con los grupos indígenas y construir una unidad nacional. (...) Querían acabar con las etnias, no sólo la purhépecha, todas las etnias. Entonces mi papá estudió un poco y el tenía este concepto: ‘el purhépecha no sirve, lo que sirve es que tú aprendas a hablar el español, desenvuelvas en un ambiente diferente.’ Y para mí no era raro, yo venía a la escuela, independientemente, sin hablar el purhépecha... o el español, medio entendía, medio decía pero veníamos. A eso veníamos a la escuela: aprender el español. Ya fue hasta ahorita que después de los noventas cuando ya leímos más algo general a lo que es el idioma purhépecha” (Entrevista com Joel Cortez Francisco, 26 de agosto de 2006).

³⁰³ Um dos entrevistados lembra-se que, quando fez os anos finais do ensino fundamental (secundária) num internato localizado próximo à comunidades indígenas do Estado de Michoacán, muitos alunos de ascendência purépecha e recém chegados de suas comunidades (pueblos) dissimulavam sua condição indígena. “En el internado todos contenidos fueron en español, ahí prácticamente era gente castellana, pues mestiza. Y había indígenas pero muy pocos. Y regularmente los otros indígenas con los que yo estuve interactuando ellos también presumían que eran mestizos. Toda la comunicación [era] en español” (Entrevista com Joel Cortez Francisco, 26 de agosto de 2006) .

(“população, com cinco anos e mais, falante de língua indígena”) como elemento definidor do pertencimento ou não a um determinado grupo étnico. O critério da auto-identificação étnica só há pouco tempo começou timidamente a ser utilizado pelas agências governamentais.

A língua passa a ser vista não só como elemento cultural importante, repositório da tradição e definidor de identidade, mas também como arma e ferramenta na luta pelo reconhecimento:

“Bueno, ahí es donde ya me identifico más bueno... si yo soy capaz de con lo que sé y mejor aún porque yo ya sé que está pensando el mestizo, yo ya le estoy, es una actividad que se desarrolla. Al igual ustedes cuando ve gente platicarlo se inquieta: qué estarán diciendo?... Al igual un purépecha se hace la misma pregunta: qué estarán diciendo? Pero nosotros escuchamos y ya nos entendemos. Pero una gente mestiza que nos esté escuchando no nos va entender. Sé que nuestra identidad pues nos lleva más allá, son herramientas, son cosas que nos sirven, que nos han servido. Sí, yo me identifico pues como purépecha en todos los ámbitos ahorita” (Entrevista com Joel Cortez Francisco, 26 de agosto de 2006).

Os cursos de formação de professores indígenas são pensados, por formuladores de políticas educacionais, dirigentes, técnicos e docentes como lugares que deverão enfatizar as discussões acerca da utilização das línguas indígenas nas salas de aula e, portanto, nas comunidades. A ênfase na cultura (fortalecimento, recriação ou “resgate”), nas tradições e nos conhecimentos étnicos podem ser obtidos, prioritariamente, de acordo com os atores acima mencionados, por meio do uso da língua. Os cursos de formação docente da UPN e da Normal Indígena de Cherán tentam, de formas diversas e com graus diferenciados de sucesso, dar a formação necessária para que isto ocorra:

“Tiene una línea [en la UPN] que es muy específica, es una línea antropológica-lingüística, y esa línea antropológica-lingüística tiene varios cursos que ayudan al profesor a entender porque aquí él me habla portugués, porque ella me habla español y porque esta habla purhépecha. A entender la realidad socio-lingüística, hay algunas cosas [de] socio-lingüística, pero no entran a profundidad tampoco. Porque se supone que el profesor tiene que indagar más... en la realidad no siempre esto sucede porque el profesor todavía está ocupado, tiene que atender al grupo, tiene que atender este otro , y en que momento se va dedicar a este...?. (...), la deficiencia que yo le digo a

licenciatura [de la UPN] es que ningún momento le da herramientas al profesor de como trabajar las lenguas indígenas y debería ser lo prioritario de como trabajarlas pedagógicamente, como trabajarlas con metodología de enseñanza, exactamente, esa es una de las debilidades que yo le veo a esa licenciatura. Se supone que ahora con la Normal [Indígena de Cherán] es lo que se está tratando de superar” (Luz Valentinez,).

Mas qual é a relação entre escolarização, profissionalização e identidade? De acordo com os informantes, pode-se vislumbrar uma certa tensão entre prestígio acadêmico e profissional e prestígio na comunidade. Isso não significa perda de identidade por parte das pessoas que obtiveram títulos acadêmicos e cargos na administração pública.

“ (...) el mayor prestigio profesional, mayor desprestigio comunal. Sobretudo por ser mujer, o sea, porque hay roles, hay roles que cumplir y muchos roles yo no los cumplí en mi grupo por estar fuera de la comunidad. El no cumplir de ese role se convierte en un... en una falta digamos. Entonces mayor prestigio profesional, pero mayor desprestigio de grupo y comunal precisamente. Entonces, sí... hay situaciones y hay momentos en que dices [?] es que yo tengo que cumplir con este en mi comunidad, o sea: como purhépecha tengo que hacer esto, sino, no me perdono. O sea, tengo que hacer esto. ¡Hijole! como hacerlo se tengo que estar en un congreso como funcionario sí, como funcionario tengo que estar en tal parte. O también en las decisiones... Que luego, a veces se tiene que tomar. Sí se conflictua, y se conflictua en algunos momentos es una conflictuación muy fuerte” (Luz Valentinez).

Podem ocorrer situações em que pessoas com grande prestígio acadêmico e profissional gozem de pouco prestígio na sua comunidade de origem ou em que vivem. E por que gozariam de pouco prestígio em suas comunidades? Isso ocorreria porque as atividades acadêmicas e o desempenho de cargos na alta e média burocracia estatal exigem que os indivíduos permaneçam por longos períodos fora de suas comunidades, impedindo-os da participação plena nas assembleias, reuniões, atividades comuns, *fiestas patronales*, bem como no “sistema de cargos”.³⁰⁴ Isso significa

³⁰⁴ De acordo com Leitão (2005, 157) no “sistema de cargos, os moradores de determinado *pueblo* ou *cabecera municipal*, organizados por bairros, se vinculam a comunidades organizadas em torno de congregações religiosas e santos católicos, a partir das quais (cumprindo um calendário de datas festivas) são distribuídas as responsabilidades e obrigações, de acordo com o status que cada um conseguiu

afirmar que há uma certa tensão entre ser “funcionário” e participar da vida comunal. Mas isso sempre ocorre? Não necessariamente. A ocupação de alguns cargos na administração pública, especialmente o cargo de professor, não produziria necessariamente tensões desta natureza, visto que, neste caso o indivíduo pode participar plenamente da vida social, cultural e política de sua comunidade.³⁰⁵

A identidade não é vista como algo simples, mas como algo complexo e múltiplo. Muitos são os papéis desempenhados pelos indivíduos na comunidade e na sociedade e, portanto, diversas são as identidades (pai, professor, *comunero*, indígena, purépecha). Os docentes, por exemplo, dentro da escola são “professores” e fora da escola, ou seja, no cotidiano da vida da comunidade, são “*comuneros*”.³⁰⁶ Uma mesma pessoa pode ser ao mesmo tempo *profesionista*, artesão, *comunero* e músico, por exemplo.

“Tenemos varias identidades, yo soy diferente aquí que como soy en mi casa, en mi pueblo, con mis gentes, hablando el purépecha. Soy diferente como padre de familia, soy diferente con mi papá, o sea, con mi familia, con mis hermanos, o sea, existen muchos que me dicen: porque cambias? Es que tú, tú eres otra cosa, tú eres diferente. No, es que así es, así debe de ser” (Nestor Dimas).

As pessoas desempenham papéis diferentes dentro e fora da comunidade. Alguns dos entrevistados chegam mesmo a afirmar que têm uma “vida dupla”: fora da comunidade (em Morélia ou na Cidade do México) são autoridades, funcionários da alta e média burocracia estatal e dentro da comunidade são cidadãos (*comuneros*, *ejidatários*, *habitantes del pueblo*) como “todos os outros”. Embora as comunidades passem por mudanças sociais e culturais importantes, inclusive com o aparecimento de novos papéis sociais, a

atingir na hierarquia comunal: semaneros, mayordomos, regidores e principales.” Sobre os *sistemas de cargos* na região Purhépecha, ver: Sepúlveda y Herrera (2003).

³⁰⁵ “ustedes pudieron ver a los profesores de San Isidro que, en la escuela, son los profesores, pero, fuera de las escuelas, son los comuneros, son los comuneros de la comunidad. Tienen que atender las actividades de la comunidad, tienen que asumir como miembros de esa comunidad y pareciera que los roles cambian, si un padre de familia va a la escuela te dice profesor, te dice maestro, pero si es fuera de la escuela te habla su nombre, o sea, no eres más de que una persona más de la comunidad y este ustedes van a poder observar” (Luz Valentinez).

³⁰⁶“(…) los ejidatários, los comuneros y los pequeños propietarios no constituyen grupos sociales perfectamente diferenciados entre sí, ya que encontramos, entre sus miembros, traslapes. Es decir, un ejidatario puede ser a la vez comunero y/o pequeño propietario, pero también profesionista o artesano, ejidatario y comerciante” (Martinez Buenoabad, 2000, 56).

transformação de outros e o paulatino desaparecimento de alguns, a identidade geral que os une (purépecha) não só tem se preservado, como passa por uma fase de fortalecimento, o que faz com que alguns autores (Dietz, 1999) apontem o fenômeno da *etnogênese* em algumas comunidades que antes se identificavam como *mestizas* ou em processo de *mestizaje*.

Com a formulação de ideologias e políticas étnicas, bem como com a democratização do país e o reconhecimento, por meio de alterações constitucionais e legais, de que o México é um país multiétnico e pluricultural, as instituições e personagens tradicionalmente vinculados ao indigenismo integracionista e aculturador, como as rádios do INI/CDI e os professores, estão sendo percebidos como detentores de um novo papel, qual seja o de manter, fortalecer e, em alguns casos, recuperar o idioma e a cultura purépecha.

“también se está revirtiendo por una política que ya nosotros indígenas se le estamos haciendo. Porque a nosotros nos ha dado cuenta que estamos extinguiendo nuestra propia cultura y, con la ayuda de la radio XEPUR bilingüe, que tenemos aquí en Cherán estamos dando la fortaleza a nuestro idioma. Y pensamos que con un poco de... conscientización de los maestros vamos a recuperar el idioma” (Domingos Santiago Baltasar).

Enquanto a cultura e a sociedade purépecha passam por modificações que não alteram a identidade do grupo de forma significativa, há uma forte preocupação com o fenômeno da migração (para o exterior e para as grandes e médias cidades do país) e com as mudanças culturais e identitárias que pode provocar. Não há um consenso sobre este assunto. Alguns afirmam que a migração fragiliza os laços afetivos e comunitários dos indivíduos, provocando mudanças na cultura e na auto-identificação étnica (“*Pero ya sí, existe también pérdida de identidad sobretudo en la gente que migra, que migra a otras poblaciones*”). Outros lembram que a cultura e, principalmente, a identidade étnica ficam preservadas, mesmo vivendo distante. Muitos migrantes voltam a sua comunidade de origem (onde nasceu) para participar, assumindo papéis/cargos, inclusive, das festas do padroeiro (*fiestas patronales*) e para eventos familiares (casamentos, batismos, aniversários, sepultamento) e comunitários (dia dos mortos, eventos político-partidário e étnicos, festas e

comemorações).³⁰⁷

E aqui se vislumbra uma interessante articulação entre cidadania e identidade étnica, entre *mexicanidad* e *purepecheidad*. A *mexicanidad* estaria vinculada ao nacionalismo, leis, bandeira e demais símbolos nacionais. A *purepecheidad* estaria apegada aos valores e instituições mais próximos do indivíduo, como a família, língua (purhé), respeito e *la costumbre*. Alguns dos entrevistados chegam a afirmar que dentro do país se identificam como purépecha e fora do país como mexicano.

“me identifico como mexicano, totalmente, como se me enseñó la escuela al respeto símbolos patrios, a los valores, a las costumbres de México. No choca en ningún momento con mi identidad como purépecha. Cuando realizo mis actividades en purépecha estoy pensando en mi idioma, aquí hay valores, hay respeto, tolerancia (...). Cuando estoy actuando como purépecha pues debo estar en mi papel como gente purépecha, sé cuales son los límites de una y de otra cosa. La identidad nacional pues soy mexicano y a donde quiera que vaya soy un mexicano, debo respetar lo que es mis leyes, mi himno nacional, la bandera nacional, se me identifico de esa manera. Si fuera a otro país pues soy mexicano, pero a la vez dentro de la misma cultura pues soy gente purépecha que preserva todo lo que tiene, en caso de mi familia, pues todos mis niños hablan purépecha (...), pero por eso no se prohíbe el idioma nacional, también se tiene que promover el hablar lo que es el purépecha. Al igual se tiene que enseñar respeto lo que es este los valores purhépecha pero también se tiene que fomentar los valores nacionales”(Joel).

Assim, não haveria grande oposição entre *mexicanidad* e *purepecheidad*. Pode-se ser ao mesmo tempo mexicano e purépecha. De uma forma geral, pode-se dizer que a escola disseminou a ideologia nacional, o movimento e organizações indígenas, a ideologia étnica e as instituições comunais, os valores locais e o localismo.³⁰⁸ Atualmente, as ideologias e valores étnicos e locais são disseminados e atualizados, também, pela escola

³⁰⁷ “Cuando es la fiesta [patronal] de Cherán aquí, todos los compadres de Cherán allá en los Estados Unidos se reúnen y hacen la fiesta casi igual como aquí está haciendo. Y esto es lo que se pretende: de que no perdamos nuestras raíces” (Domingos Santiago Baltasar).

³⁰⁸ Santos Luciano [Baniwa] entende organização indígena como “uma forma institucionalizada de expressão do movimento etnopolítico na busca por um protagonismo político em defesa dos interesses dos povos indígenas. As organizações indígenas são, hoje, uma espécie de necessidade pós-contato como é a escola. (...) Segundo Miguel Bartolomé (1996: 4), por movimento etnopolítico se entendem as afirmações protagônicas da etnicidade, estruturadas em forma de organizações não tradicionais e orientadas pela defesa dos interesses dos grupos étnicos” (2006, 109).

e, por vezes, pelas instituições comunais.³⁰⁹ Deve-se ressaltar que não são raros os intelectuais e funcionários indígenas (principalmente os mais urbanizados) “universalistas” que, mesmo dando ênfase à etnia, salientam o fato de que “somos todos parte da humanidade”.³¹⁰

“Sí, miré, eso yo creo que se va da también de una forma natural porque en la escuela también nos dicen... que somos parte de un pueblo, pero somos parte también de un todo, de un México y pues no solamente de México sino que somos parte de América y somos parte de la humanidad. (...)Y ellos son los que dicen que somos parte del todo, con el pensamiento de que aquí es el centro del mundo, es el centro del mundo porque es de aquí que tendremos que ir para otra parte” (Domingos Santiago Baltasar).

7.2. Redes Sociais e Cidadania

As redes sociais conformam um campo composto por relações entre pessoas, intervindo aí critérios de vizinhança, amizade, parentesco, conterraneidade e conexões econômicas (Barnes, 1954). As redes sociais são as relações pessoais que auxiliam os indivíduos na aquisição de informações, emprego, favores ou bens. Estas relações sociais são, portanto, produtoras de solidariedade e alianças. Os atores, ao efetuarem intercâmbios, intensificam suas relações, o que cria e articula grupos, sociedades e associações. Um dos elementos centrais do sistema de redes é a confiança (Ramella, 1995). O

³⁰⁹ “Zacán [pueblo purépecha] es la conjugación de una diversidad de grupos sociales que asumen y manejan distintas adscripciones identitarias. Existen los que se identifican como índio, sobre todo los ancianos; pero también quienes se reconocen como mestizos, y más aún, los que se asumen como mexicanos-zacanenses-purhépecha. Es decir, no es lo mismo ser un purépecha ‘comun’ que un mexicano-purépecha zacanense, esta posición es adjudicada, principalmente, por los profesionistas” (Martinez Buenoabad, 2000, 160).

³¹⁰ “Agora a educação ela vai fazer com que a cultura de fora não se sobreponha ou não acabe com a cultura das populações indígenas. *É necessário e estratégico para as populações indígenas, para própria sua sobrevivência, neste momento assumir o protagonismo.* Na verdade essa nova cidadania é o sentimento da soberania e do protagonismo indígena. É assumir de fato o que é, o que se quer, o que se pensam os indígenas, e não os “outros” pensarem ou fazerem para os indígenas. Porque senão os indígenas nunca vão fazer, nunca vão conduzir seu próprio destino, nunca vão assumir as responsabilidades que também são nossas. Então a soberania e o protagonismo é simplesmente isso. Não é criar um estado dentro de um outro país, mas, acima de tudo, fazer com que o governo respeite o que de fato é o pensamento indígena, o que é o sentimento indígena, o que é o plano indígena, né? (...) Prá que de fato essa luta possa se reverter numa vida digna em benefícios pra comunidade. Porque a gente aqui é a referencia e as pessoas esperam de nós sempre liderar o movimento indígena, de reforçar a educação diferenciada e, acima de tudo, assumir com qualidade por isso aí o aspecto técnico de nós nos capacitarmos mais ainda é importante, né? Mas nunca esquecer que nós pertencemos a um povo, que nós falamos uma língua e que nós somos povos diferentes por nossa cultura, mas que nós não somos é, que nós não somos animais. *Nós somos seres humanos e temos necessidades como qualquer ser humano.* O que diferencia é a nossa cultura, nossa língua e que nós queremos que isso seja preservado para que se perpetue pra toda a geração dos povos indígenas [grifos do autor]” (Jecinaldo Sateré Maué, entrevista em junho de 2006).

presente trabalho dá especial ênfase às redes de pessoas, instituições e comunidades (aldeias e *pueblos*) indígenas. A combinação de redes de relações sociais, regras de reciprocidade, confiança e participação na vida comunitária conformam o conceito de capital social. O maior capital social e político dos povos indígenas no Brasil, segundo Gersem Baniwa, estaria:

“ligado aos anos de luta e trabalho articulado através de suas organizações, sejam elas tradicionais ou juridicamente constituídas. Conhecer e valorizar essa história é manter a memória viva de uma luta que mudou a história dos povos indígenas do Brasil, de transitórios e incapazes para sujeitos e cidadãos diferenciados. Conhecer essa história tem a ver com afirmação da identidade étnica que se perpetua em base a muita luta e diálogo intercultural. Neste sentido, oferecer oportunidades de formação humana, científica e tecnológica às crianças, jovens, adultos e velhos indígenas é proporcionar-lhes capacidades e possibilidades infinitas no presente, o que gerará um futuro mais esperançoso e desejável” (2007, 20).

Os atores da presente pesquisa fazem, no mais das vezes, parte de dois tipos principais de redes: a) redes de contatos pessoais, em que se destacam as relações de parentesco e amizade (inclusive de compadrio e de conterraneidade), e; b) redes formais e institucionais (acadêmicas, profissionais e de comunidades e organizações). Estas redes horizontais e verticais são forjadas ao longo da vida dos indivíduos, em especial nas atividades domésticas, aldeãs, comunais, de estudo, no trabalho em órgãos e entidades da administração pública, bem como na prática política (étnica, partidos políticos, sindicatos, organizações estudantis). Em outras palavras, pode-se afirmar que existe um emaranhado de redes articulando pessoas, comunidades e organizações. As redes são criadas e mantidas por meio da vida familiar, comunitária, acadêmica e profissional dos indivíduos, em especial da ocupação de cargos na sociedade civil (empresas e associações, por exemplo) e no Estado.³¹¹

³¹¹ As redes nascem e se mantêm por meio da vida familiar, comunitária, acadêmica e profissional dos indivíduos, em especial da ocupação de cargos na estrutura estatal e sindical. A importância das redes (de parentesco e institucionais) para o sucesso acadêmico e profissional, por exemplo, foram percebidas por Martínez Buenabad (200, 85 e 86): “Tal vez [José Valencia Oseguera] se trate de un caso pionero en el que pudo haber existido una influencia y motivación por parte de parientes profesionistas. José es sobrino de quienes se ubican entre el primer grupo de profesionistas zacanenses, los ingenieros Sebastián (1931) y José Isabel (1934) Oseguera Aguilera. José realizó sus estudios de primaria en Zacán. Posteriormente, en la ciudad de Uruapan cursó la instrucción media básica. Fue en 1968 que ingresó a la normal rural ‘Vasco de Quiroga’ en Tiripetío, mediante el otorgamiento de una beca. (...) Con el paso de los años y

De acordo com alguns dos entrevistados, durante muito tempo os ativistas dos movimentos indígenas acreditaram na existência de uma divisão abrupta entre Estado e sociedade civil. Mais que isso pensavam mesmo que haveria uma barreira separando os movimentos indígenas do Estado. O discurso dos ativistas nestes tempos iniciais, heróicos, era dúbio e paradoxal: por um lado denunciava o Estado como o inimigo a ser destruído, atacado, e, por outro, pensava o Estado como uma instância que “tudo poderia” e que, portanto, deveria ser tomado, ocupado. De qualquer forma, o Estado seria uma entidade externa, poderosa e distante dos cidadãos, comunidades, povos e organizações indígenas:

Quando o movimento indígena foi criado se pensava de que havia uma barreira que dividia o estado e o movimento, como se nós não fossemos cidadãos brasileiros. Depois de uns 10, 15 anos de luta, inclusive com a formação de profissionais indígenas, viu-se a necessidade do movimento indígena ter seu representante também dentro do estado. [Isso] não significa dizer que o movimento passou a ser submisso ou subordinado aos estado brasileiro, mas uma conquista para que os direitos dos povos indígenas fossem concretizados com a participação de parentes dentro dessas instituições. E pra isso então no caso do estado do Amazonas foi criada a FEPI. A FEPI nasceu como uma referência de apoio aos cidadãos indígenas e também aos movimentos indígenas. Ela passa a ser um porta voz do movimento indígena perante o governo do estado do Amazonas. Mas nada impede que os movimentos e organizações busquem outros caminhos, mas a FEPI continua sendo um importante canal pra esse diálogo entre povos e suas organizações e o estado do Amazonas (Orlando).

Com o tempo, inclusive com a formação escolarizada de profissionais indígenas, o movimento indígena teria percebido que precisava fazer-se representar em instituições estatais, inclusive nas esferas subnacionais. Para tanto, demandou a criação de instituições como a FEPI, que serviriam como

debido a su incursión laboral en el sistema educativo, realizó estudios de nivel superior_ especialidad en inglés_ en la Escuela Normal Superior de Tlaxcala y más tarde cursó la carrera de sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México. José Valencia aprovechó la red de relaciones de parentesco establecida en el Distrito Federal, desde su llegada vivió por espacio de dos años en la casa de su tío, el ingeniero José Isabel. Posteriormente compartió su residencia con otro tío Porfirio Aguilera.”

“pontes” e “elos” e, destarte, promoveriam o diálogo entre o Estado e as organizações do movimento indígena.³¹²

Conforme o discurso de dirigentes e técnicos indígenas que atuam em órgãos e entidades da administração pública estadual, a Fepi teria sido o produto de um “longo trabalho” e de uma “longa caminhada”, que envolveram a mobilização e articulação entre organizações indígenas e de apoio aos índios, profissionais diversos (antropólogos e professores universitários, dentre outros), políticos e poderes Executivo e Legislativo.³¹³

A Fepi, criada graças a um amplo “arco de alianças”, seria, no discurso destes atores, a porta-voz dos povos indígenas, o elo de ligação entre o governo estadual e os povos e comunidades. Para tanto, seu papel seria promover o “diálogo”, a “intermediação” e a “negociação”. Antes da instituição da Fepi havia “brigas”, “enfrentamentos”. Atualmente, esta entidade promoveria o “diálogo”:

“A Fepi é um divisor de águas. (...) Está no meio, tanto para levar as propostas, preocupações e anseios das comunidades indígenas para o governo [estadual]. O governo, a partir destes anseios, tenta responder para as comunidades indígenas. Há uns 35, 50 anos que não tinha este diálogo. A briga era muito feia: os índios mandando flecha para lá e o governo [estadual] mandava bala para cá. Hoje nós sentamos na mesa e discutimos a viabilidade dos projetos e das propostas” (Amarildo Tukano).

As referências bélicas do passado (“flechas e balas”) teriam sido substituídas pelo diálogo, pela negociação. No passado, o governo estadual praticava também o “jogo de empurra”, afirmando que a responsabilidade pela “política indigenista e assistência ao índio” era da União Federal e da Funai. Atualmente, o governo estadual estaria “trazendo para si”, também, a responsabilidade por desenvolver programas, projetos e ações junto aos povos e comunidades indígenas. Com isto, as organizações indígenas, principalmente, sentiriam que fazem parte do Estado que detêm uma parte do

³¹² “Nós estamos estruturando um órgão de governo. (...) A fundação funciona como um órgão assessor do governo do estado. Um órgão que serve de elo entre o governo do estado e a população indígena” (Maria Auxiliadora).

³¹³ “Na verdade é um longo trabalho, uma longa caminhada, que as organizações vieram travando junto ao governo do estado do Amazonas, porque antes [o governo] não via com bons olhos, não tinha simpatia. (...) O nosso primeiro presidente [da Fepi] foi o antropólogo Ademir Ramos, político e formador de opinião, que tem atuado e auxiliado bastante, já antes de ser nomado presidente (2001/2002), e que conseguiu travar uma luta grandiosa, tanto dentro do governo, quanto em setores políticos, como a Assembléia Legislativa” (Amarildo Tukano).

aparelho estatal (“o passo maior foi conquistar este ‘pedaço do bolo’ dentro da máquina do governo”). Pode-se vislumbrar no discurso de dirigentes e técnicos uma importante articulação entre o exercício da cidadania e descentralização: os indígenas sentem-se contemplados e representados pela Fepi dentro do governo estadual. A Fepi seria sua porta-voz, sua representante dentro do governo do Estado do Amazonas.

Embora os trânsitos de profissionais e ativistas entre organizações indígenas e órgãos/entidades públicos sejam cada vez mais freqüentes, os entrevistados relatam a existência de tensões no desempenho dos papéis sociais que interpretam quando ocupam cargos e empregos nestas distintas instituições. Ser “governo” e ser “originário do movimento indígena” produziria, no plano individual, tensões e angústias consideráveis. Muitas vezes um dirigente de uma instituição pública precisa “defender o sistema”, “defender o governo”, e para isso pode ser necessário ter que enfrentar antigos e atuais aliados ou, o que pode ser pior, chocar-se com representantes das organizações de que fez parte e para as quais nutre o desejo e esperança de voltar no futuro.

Várias são as estratégias utilizadas para enfrentar estes dilemas. Um dos dirigentes relata que, quando precisa participar de assembléias do movimento indígena, afasta-se do cargo que ocupa na instituição pública. Ele faria isso para não correr o risco de ser cooptado por interesses políticos distintos (e que entrem em choque) dos de sua comunidade, de seu povo:

“Quando vou para discussões políticas, como na assembléia da COIAB, me desvinculo daqui. Peço afastamento por dez dias e venho com uma indicação da comunidade e compareço como membro do Conselho Indígena Mura, com autonomia para discutir. Não como FEPI” (Jose Mário).

De qualquer forma, o trânsito entre estas instituições é visto como algo positivo, pois produziria uma importante sinergia. O fato de uma liderança ter o apoio das organizações indígenas torna-a mais “forte” e propensa a realizar um bom trabalho em instituições públicas. Por ter trânsito e relações com organizações da sociedade civil, esta liderança adquire poder e influência com políticos e burocratas (“Eu estava no sistema público, mas tinha força dentro da Secretaria de Educação por causa do movimento indígena, por que eu era,

também, coordenador de uma organização”). O oposto também é importante: uma liderança, por ter ocupado cargos e funções na Administração Pública, ganha mais poder, visibilidade, e com isso amplia suas redes, seus contatos, e destarte, amplia sua importância e influência nas organizações a que são vinculados e/ou que lhes dão sustentação.

E quais seriam os motivos para ocupar todos estes espaços em instituições públicas e privadas? De acordo com os depoimentos, a ocupação destes espaços possibilitaria a defesa de posições políticas abraçadas por suas comunidades e organizações, bem como a implementação e institucionalização de reivindicações emanadas destas (“quando se tem recursos, consegue-se fazer as coisas”, “quando a gente tem espaço aqui [numa instituição pública], temos espaço para executar mesmo”).

Um bom exemplo da importância da participação em diversas instituições (públicas e privadas) para a aquisição de conhecimentos e formação de redes é o apresentado a seguir.

Amarildo Tukano, chefe do *Departamento de Articulação Regional* da Fepi, fazia parte, em 2006, do CEEI-AM, e dos Conselhos do Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei) de Manaus e do “Fome Zero”. É servidor concursado e estável (assistente administrativo) no serviço público do município de São Gabriel da Cachoeira-AM e participou da criação de diversas organizações indígenas, como a Coiab, a Capoib e a Coiam, sendo que desta última é presidente honorário. Auxiliou, desde os primeiros tempos (2001-2002), na construção da Fepi (“eu tive o convite do professor Ademir Ramos para ajudar a construir a Fepi”). Durante o processo de criação e consolidação desta instituição enfrentou a desconfiança de muitos companheiros do movimento indígena (“fomos chamados de ‘comprados’ pelo governo”). Diante dos enfrentamentos cotidianos, decidiu fazer a graduação em direito:

“Como falamos de luta pelo direito e outras coisas, eu pensei: ‘poxa vida! Não tem ninguém [da área do direito] que possa nos ajudar (...) e se tem, está ocupado. Vou começar de novo!’ Então vamos continuando e até 2009 vou concluir a graduação. Penso em me especializar em direito ambiental.”

Participou ativamente na proposta, desenho e implementação da política de cotas para indígenas da *Universidade Estadual do Amazonas*. Pretende,

doravante, dedicar-se a “desbravar novos espaços”, como, por exemplo, auxiliando na consolidação de uma instituição prestadora de serviços:

“Daqui para frente a gente pensa poder com os demais companheiros, professores, acadêmicos, mestrandos, criar uma instituição para [a prestação de] serviços. Seremos consultores em cada especialidade das organizações indígenas.”

Após sua fase carismática, as organizações indígenas consolidam-se e ingressam numa etapa profissional. A criação, por parte de pesquisadores e intelectuais destacados do movimento indígena, de instituições como o *Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP)* parece anunciar essa nova etapa.³¹⁴

As redes institucionais são igualmente importantes, especialmente para a sobrevivência e fortalecimento das organizações indígenas. A formação de amplas redes é de vital importância para estas organizações, visto que é a solidariedade existente entre elas que garante o fluxo de informações, recursos e pessoas (ativistas, profissionais, dirigentes) que as mantêm e fortalece. Para organizações como a FOIRN e a COIAB a criação, manutenção e fortalecimento de redes com outras organizações, indígenas e não indígenas, asseguram suas existências, influências e poder. Estas duas organizações são o resultado da articulação e coordenação de inúmeras outras organizações. A COIAB é o resultado do esforço de articulação de diversas organizações (locais e regionais) indígenas do Amazonas, Acre, Maranhão, Pará, Mato Grosso, Rondônia e Tocantins. Estas organizações formam a “base” da Coiab. A Coiab, por sua vez, integra, juntamente com mais oito outras organizações, a *Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA)*. Atualmente, a COIAB possui parcerias com várias outras organizações da sociedade civil: Grupo de Trabalho Amazônico (GTA),

³¹⁴ “Uma outra questão que nós temos muita dificuldade e que tem sido uma realidade e pra nós e foi priorizado agora é essa questão técnica. Nossos profissionais indígenas estão muito dispersos, estão espalhados nos governos federais, estaduais, menos, poucos no movimento indígena, né? Então pensamos: vamos reunir esses profissionais indígenas pra assessorar o movimento indígena. Então, foi criado esse, essa estrutura para aglutinar esses profissionais indígenas na área de direito, na área de engenharia florestal, na área de advocacia, de outros profissionais que nós temos já aí, mas que precisam ser chamados pra que eles possam estar a disposição e assessorando o movimento indígena. Daí a criação do CINEP. Para que um grupo de profissionais indígenas, profissionais [possa] assessorar o movimento indígena” (Jecinaldo Sateré-Maué).

Conselho Nacional de Seringueiros (CNS) e o Movimento por Atingidos por Barragens (MAB).³¹⁵

As chamadas organizações de “apoio aos índios” foram importantes para a criação e fortalecimento do movimento e das organizações indígenas. As redes de apoio e solidariedade que articulam diferentes organizações constituem-se em elementos que fortalecem e dão visibilidade às ações do terceiro setor. Várias organizações ambientais e “de apoio aos índios”, surgidas em fins dos anos 1970 e, principalmente, a partir dos anos 1980 mantêm parcerias e “assessorias” ao movimento e às organizações indígenas. Estas organizações de “apoio aos índios” constituem um importante e influente conjunto de instituições indigenistas não-governamentais. Estas organizações, embora sejam parceiras do movimento indígena em muitas atividades, de acordo com alguns informantes, tentariam, em alguns casos, controlar, induzir, manipular e tutelar as ações das organizações indígenas:

“elas foram muito importantes na contribuição da nossa própria articulação, nós orientaram muito. Isso foi muito bom. Ajudaram nesse olhar sobre o mundo, na organização do movimento, questão administrativa, financeira. O que eu acho hoje, uma crítica que eu teço às organizações é que às vezes a gente tem que fazer aquilo que é do interesse deles e não o contrário. Eu acho que deveria ser assim: ‘eu to interessando em te ajudar. O que você [organização indígena] quer fazer?’ Mas hoje é assim, o movimento indígena, as organizações indígenas, [dizem]: ‘olha a gente quer fazer isso’. Eles dizem: ‘não. Pra isso a gente não faz. A gente faz se for pra isso.’ Quer dizer no fundo eles ditam o que a gente deve fazer. Mas cabe ao movimento [indígena] se organizar, discutir e dizer: ‘olha, quem manda aqui somos nós, querem ajudar, nos ajudem. Não pode [é] impor o que a gente tem que fazer’” (P.S, maio de 2006).

Além dos trânsitos inter-institucionais, há, também, os trânsitos intra-institucionais. São comuns os casos de pessoas que ocuparam diversos cargos nas organizações indígenas (tesoureiro, diretor, presidente, assessor), em escolas ou nos sistemas de ensino (professor, coordenador, diretor, supervisor,

³¹⁵ “O Grupo de Trabalho Amazônico (GTA), fundado em 1992, reúne 602 entidades filiadas e está estruturado em nove estados da Amazônia Legal e dividido em dezoito coletivos regionais. Fazem parte da Rede GTA organizações não-governamentais (ONGs) e movimentos sociais que representam seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, comunidades indígenas, agricultores familiares, quilombolas, mulheres, jovens, rádios comunitárias, organizações de assessoria técnica, de direitos humanos e de meio ambiente” (<http://www.gta.org.br/>, consultado em 05 de junho de 2007).

secretário ou ocupante de outro cargo e/ou função) e, até mesmo, numa mesma instituição pública (servidor público e dirigente).

“Eu entrei [na FEPI] como assistente de gabinete. Depois eu fui subindo. Me tornei chefe de gabinete. Depois assumi a diretoria técnica. Agora sou chefe do departamento de pesquisa. Passei por quatro [cargos aqui na FEPI]. Eu achei muito boas essas mudanças. Graças a elas, pude conhecer diversos setores. Eu acho que é o segredo do [bom] profissional, né? Ocupar vários espaços dentro de uma instituição. De repente hoje você é chefe, amanhã você é um gerente” (Maria Auxiliadora Baré, em junho de 2006).

Transitar entre instituições ou dentro de um mesmo órgão ou entidade permite a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação do capital social. A ampliação das redes pessoais e profissionais, bem como dos conhecimentos acerca do funcionamento das instituições possibilitam, por um lado, o aprimoramento profissional e, por outro, a garantia de manutenção do atual emprego ou cargo e/ou aquisição de um outro no futuro. Um bom trabalho, de acordo com os dirigentes entrevistados, só pode ser realizado com a ajuda de amplas redes que articulam pessoas, instituições e setores diversos da sociedade e do Estado. A ocupação de espaços institucionais é de suma importância política. A ocupação destes espaços garantiria a implementação de programas e ações, bem como a defesa de posições políticas.

Mas por que os governos subnacionais passaram a tratar, também, da questão indígena? Por que os povos indígenas passaram a ser foco da atenção dos governos estaduais? O amadurecimento político dos povos indígenas seria uma das respostas possíveis a estas questões. A participação de eleitores e candidatos indígenas na política e nos partidos políticos, com a eleição de vereadores e vice-prefeitos, causou um forte impacto nas instituições públicas, no governo e na sociedade.

“Na medida em que nós começamos a entender as coisas, nós começamos a disputar espaço de igual pra igual. Tipo assim: eu sou cidadão, tenho meu título de eleitor, e, se eu sou cidadão, eu posso disputar cargo de vereador. Então, aí, passamos a ter vereadores. Alguns já disputaram prefeituras, já chegaram a ser vice-prefeito. Alguns já disputaram cargo de deputado federal, estadual. (...). Na medida em que a Constituição reconheceu nosso direito, na medida em que nós amadurecemos, crescemos, politicamente, intelectualmente e participamos do processo, não tem

como o estado ou qualquer governante, não nos inserir na sua política. Isso é mais amadurecimento nosso e afirmação do que o próprio estado. O estado é obrigado, qualquer dirigente de estado é obrigado a inserir isto no seu programa. Vejo, por exemplo, que os estados acabaram criando secretarias e fundações. E os municípios hoje têm secretarias de assuntos indígenas, ou assessoria indígena ou núcleo de assuntos indígenas”.

Os candidatos e partidos políticos precisam atrair o voto do eleitor indígena. Mais do que isso, os partidos políticos são permeáveis à participação de eleitores em geral, inclusive indígenas.

Os governos e os estados nas sociedades poliárquicas contam com a participação de cidadãos, políticos e burocratas oriundos dos diversos setores que as compõem, inclusive das suas diversas etnias.³¹⁶ As demandas dos diversos setores do eleitorado formam a matéria bruta da qual serão feitas as *agendas políticas*, os programas de governo, a alocação de recursos orçamentários visando à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. A participação indígena nos partidos e na vida política dos municípios e do Estado como um todo fez com que eles passassem a dominar os conhecimentos e estratégias utilizadas nas negociações e articulações da esfera política. Esta participação indígena nas eleições propiciou a ocupação de cargos eletivos (vereador, vice-prefeito) e de dirigentes nas estruturas partidárias e administrativas dos municípios em que vivem.

A militância em organizações e eventos de cunho étnico (professores indígenas, por exemplo), aliada a participação nos processos eleitorais e políticos e à ocupação de cargos de governo fizeram crescer a auto-estima dos indivíduos e o orgulho étnico das comunidades. Aparentemente da mesma

³¹⁶ “Há boas razões para se pensar que a transformação de um regime de uma hegemonia num regime mais competitivo ou de uma oligarquia competitiva numa poliarquia tem resultados significativos. 1. Para começar, existem as liberdades liberais clássicas que são uma parte da definição de contestação pública e de participação: oportunidades de exercer oposição ao governo, formar organizações políticas, manifestar-se sobre questões políticas sem temer represálias governamentais, ler e ouvir opiniões alternativas, votar secretamente em eleições em que candidatos de diferentes partidos disputam votos e depois das quais os candidatos derrotados entregam pacificamente os cargos ocupados aos vencedores etc. (...) 2. A participação ampliada combinada com a competição política provoca uma mudança na composição da liderança política, particularmente entre aqueles que conquistam cargos públicos através de eleições (...). Na medida em que novos grupos obtêm o sufrágio, candidatos com características sociais mais próximas às das camadas recém-incorporadas ganham uma fatia maior dos cargos eletivos. (...) 3. Na medida em que um sistema torna-se mais competitivo ou mais inclusivo, os políticos buscam o apoio dos grupos que agora podem participar mais facilmente da vida política. (...) 4. Em qualquer país, quanto maiores as oportunidades de expressar, organizar e representar preferências políticas, maior a variedade de preferências e interesses passíveis de representação na política” (Dahl, 2005, 42 a 46)

forma que capital social pode produzir mais capital social, auto-estima e auto-reconhecimento podem fomentar a produção de doses crescentes de auto-estima e auto-reconhecimento, respectivamente. Auto-estima traria mais auto-estima. Auto-reconhecimento produziria mais auto-reconhecimento (e, portanto, outro-reconhecimento).³¹⁷

“A gente tem avançado bastante nessa questão de ocupar espaços de trabalho também, né? A população [indígena] avançou muito nesse sentido de ocupar espaço tanto junto ao governo, ao governo estadual, municipal a nível federal também, né? Eu acredito que [vamos] ocupar espaço até em empresas privadas também” (Maria).

As reivindicações de eleitores vinculados a setores organizados que representam, ou pensam representar, as comunidades e povos indígenas formam os compromissos e alianças com os candidatos aos cargos dos poderes executivo e legislativo. Estes compromissos, uma vez eleitos os candidatos, têm alta probabilidade de serem implementados, ou seja, de serem inseridos no Plano Pluri-Anual (PPA) e nos orçamentos governamentais. Feito o planejamento e alocados os recursos, chega a hora de implementar os programas, projetos e ações. Para tanto, pode ser necessário criar instituições (agências executivas, órgãos de coordenação e controle social), reformar outras e firmar parcerias com organismos públicos (inclusive de outras esferas de governo) e privados. De certa forma é isso que estaria ocorrendo no Estado do Amazonas.

É bom lembrar que outros movimentos importantes ocorreram nas últimas décadas, complexificando a sociedade e o Estado brasileiros. O país se (re)democratizou e novas demandas sociais e étnicas surgiram.

Nos últimos vinte e três anos, com a redemocratização do país, não só os eleitores e a sociedade civil organizada fortaleceram-se. Os governos subnacionais também se tornaram personagens mais robustos, passando a

³¹⁷ No município de Barreirinha/AM, os Sateré-Mawé começaram a ocupar importantes espaços na vida política e partidária, elegendo vereadores e, inclusive, um vice-prefeito: “Quando nós começamos a dizer que nós somos importantes e nós não devemos ter medo do que nós somos. É encarar que de fato nós somos indígenas. Mas essa auto-estima e muitas vezes esconder isso, que tá na nossa cara, que somos indígenas, mas esconder isso ainda, tentar esconder isso, não se sentir orgulhoso com isso eu acredito que foi a partir da própria educação, né? A partir da nossa luta. Mas uma coisa teve influência particularmente com meu povo, que foi a questão da política partidária. Nós começamos a eleger vereadores indígenas, né? E nós passamos a ser o colegiado mais forte de eleitores correspondendo a 30% de toda votação do município [de Barreirinha/AM]. E nós não, não pulverizávamos nossos, não pulverizamos nossos votos, nós votávamos em blocos” (Jecinaldo).

ocupar espaços importantes na prestação de serviços públicos aos cidadãos. Pode-se dizer que com o fortalecimento do federalismo, os governos estaduais passaram a contar com atribuições mais abrangentes, recursos orçamentários e instituições governamentais mais dinâmicas, transparentes e responsivas às demandas das comunidades, povos e organizações indígenas. Com formas mais flexíveis de recrutamento, seleção e contratação de pessoal e sem os vícios produzidos por uma cultura institucional *sui generis* (e ainda pouco descrita e analisada pelas ciências sociais) como a da agência indigenista federal criada em 1967, objeto freqüente de críticas e reclamações por parte de indígenas e não indígenas, os órgãos e entidades estaduais, mais próximos dos cidadãos indígenas, começam a institucionalizar-se e criar políticas públicas voltadas para as comunidades indígenas. As instituições federais tornaram-se insuficientes para atender às inúmeras demandas surgidas nos últimos tempos. Com isso, o movimento indígena passou a apresentar suas demandas, também, aos governos estaduais e municipais.³¹⁸

De qualquer forma, muitas são as fontes das chamadas “questões étnicas”. As questões étnicas têm sido apresentadas à sociedade, partidos e governos amazonenses por várias instituições (governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais). Os organismos multilaterais e internacionais, as convenções, tratados e acordos internacionais ratificados pelo Governo Brasileiro, entidades da sociedade civil e principalmente as organizações indígenas figuram como os principais atores que trazem para o debate público as questões de cunho étnico.

Em Michoacán, a participação na vida das comunidades, principalmente nas assembléias de *comuneros* e/ou *ejidatários*, bem como a manutenção de boas relações com as autoridades civis (*encargado de orden, jefe de tenencia y presidente municipal*) e agrárias (*representante de bienes comunales*) constitui pressuposto relevante para a manutenção de redes extensas e duradouras.

“El espacio de educación indígena tiene su inicio en las organizaciones indígenas, en las organizaciones

³¹⁸ “Embora tenha tido pouquíssimo contato com o sistema federal, penso que ele, enquanto FUNAI é muito fraco para gerenciar a questão indígena. Tanto que o movimento indígena procurou o governo municipal e estadual. O sistema federal não conseguia suprir as necessidades do movimento indígena. Lá em (...) o funcionário da FUNAI não fazia nem o censo. Não sabia qual a população indígena nem da sua jurisdição que talvez fosse a menor do estado do Amazonas. Tinha doze anos de trabalho e não levantava do banco para nada” (P.S., em maio de 2006).

digamos de las comunidades y también de los profesores. Básicamente aquí se da por la organización sindical y de estructura oficial que tenemos. Porque todos hacemos un frente, o sea desde el profesor que está frente en aula hasta el que está acá [en la Secretaría de Educación], hacemos un frente y entonces se da a conocer los objetivos, los propósitos y nos vamos a toda esta lucha pero todos juntos. No es luchas de decir que venimos y hacemos, y le hacemos y gritamos, y todo, no. Es de cosas de trabajo, o sea, vamos a presentar esto, queremos esto y tenemos que lograr esto. Entonces se logra, pero se ha aprovechado la estructura oficial que se tiene y la organización sindical y la organización de las comunidades, siempre hay un respaldo de la organización de las comunidades o de autoridades [civiles y agrarias], y de las asociaciones de padres de familia principalmente. Siempre hay un respaldo de ellos” (Luz Valentinez).

Um indivíduo constrói sua rede participando de várias organizações, sendo que muitas destas vivem uma constante tensão entre cooperação e competição. Um mesmo indivíduo faz parte, concomitantemente e/ou no decorrer de sua existência, de diversos tipos de organizações.³¹⁹ Some-se a isto o fato de que é comum o trânsito de indivíduos entre organizações: um dirigente sindical pode se tornar dirigente de alguma instituição pública e, posteriormente, participar da diretoria de alguma associação profissional, classista ou étnica. A ocupação de cargos e a participação em organizações (públicas e privadas) ampliam as redes dos indivíduos, o que, por sua vez aumenta as chances de ocupar outros espaços profissionais e políticos: “uma vez no kula, sempre no kula”.

“Con el magisterio estamos unidos. (...) Hay profesores que pertenecen a otras organizaciones que no son de maestros, que son comunidades por ejemplo, se habla mucho de [la organización] ‘nación purhépecha’. Sí, pero nación purhépecha en realidad tampoco tiene una representatividad real de las comunidades. Entonces hay profesores que andan metidos en esa organización, hay profesores que están en las [organizaciones] de campesinos, hay profesores que están metidos en otras organizaciones. (...) De los maestros indígenas ahorita prácticamente nada más

³¹⁹ “Entonces es a través de esta organización como se ha ido, se ha ido logrando. También existen serias dificultades, no todo es, digamos, así sino que también tenemos serias dificultades porque últimamente han aparecido muchas organizaciones, demasiadas, indígenas. Y pareciera ser que a veces en lugar de apoyarse como que cada organización compete, y eso nos han venido aumentando un poquito” (Luz Valentinez).

estamos a nivel sindical o por estructura oficial. Lo que nos ha favorecido pues a nosotros es que ponemos de acuerdo y decimos 'bueno esto es lo que pensamos' a través del sindicato y 'eso es lo que pensamos' a través de oficial. Entonces conjugamos y luchamos por lo mismo (P.S, junho de 2004).

A constituição de redes é importante para a troca de informações, apoios e conhecimentos, muitos dos quais vitais para o aprimoramento de habilidades individuais e institucionais.³²⁰ As redes constroem conhecimentos e habilidades ou os consolidam.

“Mire, he sido muy afortunado en este aspecto. Posiblemente, unos compañeros que estudiaron etnolingüística vieron que yo tenía habilidades para aprender la escritura en lengua purépecha y de pronto empiezo a sentir el apoyo de varios compañeros. Pues de antes yo escribía poesía, escribía cuento. Pero lo escribía en español y ellos me dicen: ¿porque no lo intentas a escribir en purépecha? [Y yo digo:] 'Pero es que yo no sé'. Tuvo todo el apoyo muy cercano de un compañero etnolingüista que ya falleció, Valente Soto Bravo y otro compañero que está trabajando en el colegio de Michoacán, Pedro Marquez, y otro compañero que también lo conocen, Nestor Dimas y de la maestra Luz Valentinez. Con todos ellos yo senti como que se fuera un ave que cuando quiere volar le toman las alas y ellos me han formado. Y yo no tengo formación profesional en lo que respeta la cuestión de escritura, no soy etnolingüista, pero en una forma muy informal soy producto de estos hombres. Sí, ellos me han formado en este aspecto. Yo pienso que esta es lo que se llama de educación informal, verdad? No tengo ningún documento que crediteme mis conocimientos lingüísticos, pero tengo mis maestros” (Domingos Santiago).

As instituições governamentais do Estado, dentre as quais a Ciapi, pensam o desenvolvimento das comunidades indígenas como algo passível de ser induzido por meio das redes comunitárias e sistemas de cooperação já existentes ou por outras a serem criadas.³²¹ A manutenção e ampliação do

³²⁰ Empresas comunais podem também combinar participação no mercado e participação comunitária, constituindo importantes redes. Em Michoacán, o caso mais citado é o de *Nuevo San Juan Parangaricutiro*, um *pueblo Purépecha*. De acordo com Espinosa Velasco, “se trata de un caso conocido de una empresa comunal, que destaca por haber podido combinar con éxito la participación en el mercado con la participación comunitaria en una asamblea de más de 1.200 comuneros, la máxima autoridad de la empresa forestal, que cuenta con un Consejo Comunal que supervisa y delinea el desarrollo forestal. (...). Seria importante conocer, por ejemplo los mecanismos con los que el consejo opera, y el capital social que los hace eficaces y eficientes” (Espinosa Velasco, Guillermo. *Capital Social y Pueblos Indígenas*. In: INI: 2000, 203 e 204).

³²¹ A importância das redes comunitárias e sistemas de cooperação é salientada em documentos oficiais.

capital social propiciarían el desenvolvimiento de las comunidades y de los pueblos indígenas. Para tanto, la participación de las comunidades y pueblos indígenas en la elaboración de políticas, programas y acciones gubernamentales sería condición *sine qua non*. La constitución de consensos, la construcción de lazos de confianza, el respeto y reconocimiento de las formas propias de organización de las comunidades y pueblos indígenas, así como la participación de estas en la definición de las prioridades gubernamentales, son las principales reivindicaciones y propuestas de indígenas y Estado, respectivamente. Con esto, las condiciones para la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas dentro de un ambiente de respeto y participación estarían dadas.

Instituciones estatales como la Ciapi y la SEE buscan construir políticas públicas que tomen en cuenta una posible fusión de horizontes. Esta fusión de horizontes sólo es posible en poliarquías en que las instituciones públicas de las esferas de gobierno contengan con la participación de los grupos sociales y étnicos que viven en sus territorios. La participación de los pueblos indígenas en las instituciones y políticas públicas ha sido hecha no sólo con las consultas directas a las comunidades, sino también con la ocupación de cargos de dirección (dirigentes) y técnicos.³²² La construcción de la fusión de horizontes, de acuerdo con esta concepción, deberá ser hecha por medio de la interculturalidad, o sea, del mutuo conocimiento.

“Y hoy estamos con este enfoque de que tenemos que conocer no solamente el idioma de los mestizos, sino que también tenemos que conocer su cultura, su forma de pensar y sus costumbres. Y no solamente eso, sino que también ellos, los mestizos, también deben conocer nuestras formas de pensar, nuestras formas

De acuerdo con la propuesta de *Programa para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indios 2004-2008 de Michoacán*: “El desarrollo integral de los pueblos indios deberá ser inducido territorialmente, basado en redes comunitarias y sistemas de cooperación, considerando a las comunidades como las unidades elementales de dicho proceso, aprovechando las potencialidades locales, sustentado en la cultura y el conocimiento de su población; fortaleciendo las capacidades individuales y comunitarias, la protección y valorización de los recursos naturales; reconociendo las producciones primarias y conformando sistemas integrados de producción” (Ciapi, 2003, 9).

³²² “A efectos de este Programa Sectorial, el tejido social se entiende como un conjunto de relaciones de solidaridad, reciprocidad e identidad que forman el capital social, el cual constituye la legitimidad del estado nacional. En particular, en Michoacán reconstruir el tejido social significa fabricar una urdimbre intercultural. (...) Construir los consensos y gobernar con todos, serán la base para ganar la confianza de la gente. Los pueblos indios han sido los más afectados por las políticas de exclusión e intolerancia, por eso es necesario proponer mecanismos encaminados a la reconstrucción de su tejido social sobre la base del respeto a sus formas propias de organización, su participación directa y la coordinación con sus propias instancias de decisiones regionales y comunitarias.” (Ciapi, 2003, 20 e 21).

de organización, nuestras costumbres y nuestras tradiciones para que nos comprendan. Y ellos, los no hablantes de purépecha, lo aprendan para que pueda existir la intercomunicación. Esto es lo que se espera... No se ha llegado todavía a esto, pero hacia esta ruta nos queremos dirigir. (...) De que yo te acepto tan como tú eres, con tú idioma, con tú creencia, con todo lo que eres, pero tú también me tienes que aceptar como yo soy y podemos comunicarnos mutuamente” (Domingos Santiago Baltasar).

Os Internatos (que foram inicialmente feitos para aculturar e retirar indígenas de suas comunidades e culturas), a vida escolar (cotidiano da escola e do internato) e a formação Profissional (UPN, cursos de inducción, Normal Indígena), os sindicatos, as organizações indígenas, vinculadas ou não ao Estado (“organizações camponesas”, nação purépecha, nação purépecha zapatista, Anpibac, autoridades civis e agrárias) aumentam e fortalecem as redes e o capital social. O espírito de corpo propiciado por estas redes formam consciências, constroem ideologias étnicas.

Conclusão

O presente trabalho procurou descrever e analisar a importância do processo de escolarização na conformação e reconhecimento das identidades étnicas. Para tanto, tanto no Brasil como no México, trafegamos pelos relatos de agentes indígenas – dirigentes e técnicos de instituições públicas e privadas, professores e outros profissionais indígenas – que passaram por processos de escolarização, procurando entender a forma como participam atualmente da formulação e execução de políticas públicas voltadas para as populações indígenas nos dois países, especialmente nos Estados do Amazonas e Michoacán.

No Brasil as agências indigenistas federais (SPI e Funai), chamadas por Cardoso de Oliveira de “aparelhos indigenistas de estado” (1988), procuraram, por meio de seus agentes_ militares, sertanistas e indigenistas_, integrar os indígenas como trabalhadores e protocidadãos, à comunhão nacional. Com a presença mais efetiva do movimento indígena no cenário político e social do país a partir de fins dos anos 1970 e princípios dos anos 1980, e com a promulgação da atual Constituição Federal (1988), o integracionismo, pelo menos no plano discursivo, foi sendo paulatinamente abandonado pelo Estado.

No México, as políticas de unificação e desenvolvimento nacional do período pós-revolucionário (pós 1910) deram ênfase à reforma agrária e à ação educacional. A escola seria a instituição que promoveria o desenvolvimento e, por meio da “mexicanização” e castelhanização, a unificação nacional. O Estado mexicano asseguraria a cidadania a todos mexicanos, indígenas ou não, por meio de ações articuladas: reforma agrária, integração física e energética de todo o país e ações educacionais diversas, tais como as missões culturais e a escola rural. Esta última fomentaria o uso de uma língua franca nacional, a construção de uma ideologia nacionalista baseada na mestiçagem, bem como baniria o analfabetismo e a pobreza. O INI, criado em 1948, teve por finalidade, canalizar e coordenar as ações dos órgãos e entidades do governo federal realizadas em regiões indígenas.

Com a (re)democratização e, posteriormente, com as reformas do estado ocorridas nos dois países, começam a ser empreendidas ações visando

promover a descentralização, o enxugamento da máquina administrativa, a busca pela eficiência do setor público, a melhoria da *accountability* e a parceria com entidades da sociedade civil para a oferta de serviços públicos, especialmente na área social.

A extinção do INI, a criação da CDI (2002), da CGEIB/SEP (2002) e do INALI (2003) foram as principais ações do Governo Federal mexicano para reformar e adequar a suas políticas voltadas às comunidades e povos indígenas. Parte destas ações foram respostas às demandas do movimento indígena. Nas últimas décadas do século XX e nos primórdios do XXI, o Estado mexicano passou a empenhar-se, pelo menos no plano do discursivo, em promover a diversidade cultural como componente importante da concepção de nação. Os governos subnacionais, com atribuições crescentes advindas das políticas de descentralização, bem como de pressões do movimento indígena, em especial após a eclosão do EZLN, começaram a realizar importantes ações. Vários Estados começaram discussões com o objetivo de reformar suas Constituições e leis, criar e adequar instituições e a formular políticas, programas e ações voltadas para as comunidades e povos indígenas.

No Brasil, a educação escolar indígena foi inserida nos sistemas de estaduais e municipais de ensino a partir de 1991 e, depois de impasses e indefinições que duraram quase uma década, a “saúde indígena” tornou-se um subsistema do SUS em 1999. Além das ações de descentralização destinadas a transferir responsabilidades e recursos para Estados e municípios, o Governo Federal, a partir de 1995, começou a assegurar a participação de “organizações de apoio aos índios” e de organizações indígenas (ongs) na implementação de ações dirigidas às comunidades e povos indígenas. A partir de 2003, ano inicial do primeiro mandato presidencial de Luís Ignácio Lula da Silva, após um breve período de indefinições, foram introduzidas algumas mudanças nesta diretriz governamental.

Nos dois países, as políticas públicas voltadas às comunidades e povos indígenas passaram a ser formuladas e implementadas por diversos órgãos e entidades das esferas de governo, ganhando com isso *status* de política transversal.

Os processos de escolarização cada vez mais duradouros e complexos obtidos por jovens indígenas constituíram-se em fonte de fomento da organização de assembléias, encontros, reuniões e redes que culminaram com a criação e fortalecimento de organizações indígenas.

Estas organizações surgidas em ambientes de crescente importância e visibilidade das temáticas de cunho étnico no cenário internacional, associadas por redes de solidariedade com organizações de diversas índoles, passaram a reivindicar políticas, programas e ações voltados para as comunidades e povos indígenas, o que muitas vezes significou a criação e/ou reformulação de instituições governamentais federais e estaduais.

Embora os processos no Brasil e no México tenham suas peculiaridades como foi exposto no decorrer da escrita da tese, pode-se verificar que, de modo geral, em ambos os países, muitos daqueles jovens indígenas mais escolarizados, passaram a ocupar cargos de direção nestas instituições novas e/ou reformuladas, construindo um trânsito entre instituições públicas e da sociedade civil.

No Estado do Amazonas, as jovens lideranças surgidas a partir de meados dos anos 1980 foram produzidas por complexos processos que envolveram, dentre outros, o domínio e apropriação dos códigos das sociedades não indígenas por meio da escolarização e da influência dos movimentos estudantis e sociais. Estes elementos são apontados como responsáveis pela recuperação do sentimento de pertencimento étnico, bem como pela produção de um efervescente movimento indígena, que constituíram as ideologias étnicas e pan-étnicas.

A formação escolar obtida em cursos técnicos de nível médio, especialmente de formação docente, e em instituições de ensino superior é apontada como promotora da elaboração e retomada da consciência étnica, bem como fornecedora dos conhecimentos e redes, que aliados a outros elementos, fornecem as condições para proposição da criação de instituições (públicas e privadas) e a ocupação de cargos e empregos.

Os dirigentes indígenas de órgãos e entidades públicos estão num constante trânsito institucional, ocupando, no decorrer do tempo, cargos, empregos e funções em instituições públicas e privadas (especialmente do

terceiro setor). Transitar entre instituições ou dentro de um mesmo órgão ou entidade permitiria a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação do capital social.

Em Michoacán, os cursos de *inducción a la docencia*, cursos de formação inicial de professores e cursos universitários estão dentre os mais citados como responsáveis pela constituição de redes e pela aquisição de consciência e orgulho étnicos.

De uma forma geral, pode-se verificar que os profissionais egressos dos cursos promovidos por instituições indigenistas (INI e SEP), associados a outros profissionais advindos de instituições diversas, foram recrutados para trabalhar nas instituições indigenistas, constituindo redes que ainda hoje articulam profissionais de diversas áreas que se auto-identificam como pertencentes a etnias específicas ou genericamente como “índios”. Estes profissionais passaram a pressionar, a “partir de dentro” destas instituições, para a criação de novos programas, projetos e ações. Reivindicavam, e continuam a reivindicar, a criação de novos setores e instituições. Associados e articulados com lideranças das comunidades indígenas (*autoridades agrárias y comunales*), introduzem na *agenda social* suas reivindicações. Estas demandas, apresentadas e negociadas com partidos políticos e candidatos a cargos eletivos, tornam-se parte das *agendas política e de governo*.

A escolarização, somada à militância em organizações de cunho étnico e/ou social e às atividades profissionais desenvolvidas em instituições governamentais, em especial na SEP e no INI, forneceram os capitais cultural e social necessários à formulação de propostas de criação de novas instituições na administração pública e setor privado (cooperativas e associações, por exemplo). Os capitais cultural e social produzidos, fortalecidos e mantidos neste processo foram de suma importância para o entendimento, manipulação e criação de instituições e organizações, articulações políticas e burocráticas, elaboração de documentos e ocupação de cargos e empregos que exigem o domínio de conhecimento técnico escolarizado.

Tanto no Brasil como no México, os depoimentos salientam a necessidade de, por um lado, fugir das políticas indigenistas e integracionistas do Estado, e, por outro, constituir *políticas públicas indígenas*. O papel do

Estado passaria a ser o de prover as condições técnicas e financeiras para tal. Para tanto, a educação escolar intercultural seria de grande valia, visto que não só fortalece as línguas, culturas e identidades indígenas, como também fornece os conhecimentos e habilidades necessárias à formulação, gestão e avaliação de políticas públicas.

O ativismo em organizações e eventos de cunho étnico, aliado a participação nos processos eleitorais e políticos e à ocupação de cargos na administração pública e do terceiro setor contribuíram para o crescimento da auto-estima dos indivíduos e o orgulho étnico das suas comunidades.

A sociedade e, principalmente, o Estado (em suas três esferas), ao reconhecerem a importância e pertinência dos povos indígenas, geram as condições para que estes (re)construam suas identidades e retomem o orgulho étnico e o auto-reconhecimento, reiterando e atualizando suas reivindicações.

A elite intelectual nativa, especialmente os docentes indígenas, identificada até recentemente como reprodutoras da ideologia nacional (Vargas, 1994), atualmente começa a desempenhar uma outra atribuição, um outro papel: a atualização e disseminação de “ideologias étnicas” e pan-étnicas produzidas por parte do movimento indígena e da *intelligentsia* indígena. Estas ideologias são disseminadas, atualizadas e reelaboradas por diversos atores, dentre os quais, os professores indígenas que as introduzem em projetos pedagógicos, programas curriculares e no cotidiano escolar (Leitão, 2005). Assim sendo, a *intelligentsia*, a elite intelectual e o movimento indígena contribuem para consolidação e disseminação de um sentimento, cada vez mais crescente, de dignidade da indianidade. A indianidade, antes era percebida como símbolo do “atraso” torna-se motivo de orgulho.

O surgimento de indígenas bem sucedidos academicamente e, principalmente, profissionalmente, seja na administração pública ou em organismos do terceiro setor, também serve de modelo e inspiração para jovens indígenas, despertando o orgulho étnico e o auto-reconhecimento.

Na fala dos dirigentes e técnicos purhépecha, por exemplo, fica clara a articulação entre cidadania e identidade étnica, entre *mexicanidad* e *purepechedad*. A *mexicanidad* estaria vinculada ao nacionalismo, leis, bandeira e demais símbolos nacionais. A *purepechedad* estaria apegada aos

valores e instituições mais próximos do indivíduo, como a família, língua (purhé), respeito a *la costumbre*.

Assim, não haveria grande oposição entre *mexicanidad* e *purepechedad*. Pode-se ser ao mesmo tempo mexicano e purépecha, brasileiro e baniwa. Mais do que isso é possível ser, concomitantemente, nahuatl, indígena, michoacano, mexicano e latino-americano ou, então, barreirense, amazonense, amazônida, indígena, brasileiro, latino-americano e “parte da humanidade”. Muitos papéis, diversas identidades.

Mas, afinal de contas, de onde os intelectuais, profissionais especializados (*profesionistas*) e lideranças indígenas, que atualmente ocupam cargos técnicos ou de direção em órgãos e entidades públicos, retiram seu grande poder de mobilização e pressão?

No caso mexicano, aparentemente de uma mescla dos seguintes componentes: um número expressivo de agentes trabalhando em diversas instituições públicas, de sua grande presença nas fortes, e polêmicas, estruturas sindicais, especialmente no *Sindicato Nacional de Trabajadores da Educação* (SNTE), inclusive sua dissidência, a *Coordinadora Nacional de los Trabajadores en la Educación* (CNTE), assim como da extensa rede de indivíduos, organizações e comunidades indígenas. São estes três elementos que, misturados e articulados, produzem o poder relativo que tem garantido o sucesso das principais reivindicações de lideranças e profissionais indígenas.

No caso brasileiro, vislumbra-se, em graus variáveis, todos os elementos acima mencionados, exceto a presença, e utilização, dos sindicatos como meios por onde trafegam as demandas indígenas. No Brasil são as organizações indígenas, no mais das vezes apoiadas numa extensa rede de solidariedade que envolve instituições públicas e, principalmente, da sociedade civil (nacional e internacional), que canalizam a maior parte das demandas étnicas.

Para o futuro, fica a sugestão de que sejam realizados estudos etnográficos destas instituições voltadas para os povos indígenas, recentemente criadas pelos governos subnacionais, com a finalidade de registrar e analisar intensivamente o funcionamento, o cotidiano e a *cultura*

institucional das mesmas. A etnografia institucional realizada com o apoio de outras áreas do saber, como a sociologia das organizações, poderá ser de grande valia para o aprimoramento e entendimento acerca da estrutura e função destas instituições, bem como das representações sociais acerca delas e da administração pública, em especial das instituições vinculadas aos governos subnacionais.

BIBLIOGRAFIA

ABRUCIO, L. Fernando e COSTA, V. M. F. *Reforma do Estado e o Contexto Federativo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung. *Pesquisas* nº 12, 1998.

ABRÚCIO, Fernando Luiz. *Descentralização e Coordenação Federativa no Brasil: Lições dos Anos FHC*. Ms, 2004.

ALBERT, B. Associações Indígenas e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira. In: *Povos Indígenas no Brasil: 1996 a 2000*. São Paulo/Brasília: ISA, 2001, pp. 195 a 217.

ALBERT, B. “O Ouro Canibal e a Queda do Céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza”. *Série Antropologia*, n. 174, Brasília: DAN/UNB, 1995.

ANDRELLO, Geraldo & WRIGHT, Robin. “Baniwa” (verbete). In: *Enciclopédia dos Povos Indígenas*. São Paulo: ISA, 2002 (disponível no site <http://www.socioambiental.org/pib/epi/baniwa/baniwa.shtm>, em 23 de maio de 2007).

APEL, Karl-Otto. *Transformação da Filosofia* (Tomo II). São Paulo: Edições Loyola, 2000.

APODACA, Erika E. González. *Escolarización y Etnicidad Reinventada: un bachillerato em Santa maria Tlahuitoltepec Mixe*. Guadalajara: Ciesas, 2000.

ARRETCHE, Marta. “Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado Federativo”. *RBCS*, Vol. 14, n. 40, junho de 1999.

ATHIAS, Renato. “Temas, Problemas e Perspectivas em Etnodesenvolvimento: uma leitura a partir dos projetos apoiados pela OXFAM (1972-1992)”. In: Lima, A C. S. e Barroso-Hoffmann, M. (orgs). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002

ATRIA, R. E SILES, M. (Comp.). *Capital Social y Reducción de la Pobreza em América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL, 2003.

AVELAR, Antonio Carrillo. *Cultura Académica instituída e instituyente em las escuelas indígenas hñahñuns: elementos para resignificar las prácticas educativas*. México: UAM-Iztapalapa, 2005.

AZZAN JÚNIOR. *Antropologia e Interpretação: explicação e compreensão nas antropologias de Lévi-Strauss e Geertz*. Campinas: Unicamp, 1993.

BAINES, Stephen Grant. "Antropologia do Desenvolvimento e Povos Indígenas". *Série Antropologia*, n. 361, Brasília, 2004

BAINES, Stephen Grant. "A política Governamental e os Waimiri-Atroari". *Revista de Antropologia*, São Paulo: 1993.

BAINES, Stephen Grant. "É a Funai que Sabe": a frente de atração Waimiri-Atroari. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR, 1990.

BAINES, Stephen Grant. "Os Waimiri-Atroari e a Invenção Social da Etnicidade pelo Indigenismo Empresarial". *Anuário Antropológico* 94. Rio de Janeiro/Brasília: DAN/UnB, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Estado num Mundo em Transformação: Relatório do Banco Mundial (1997)*. Washington: World Bank, 1997.

BANIWA, Gersem. "Juventude Indígena e Escola: os jovens indígenas e a escola (Programa 2)". In: *Ensino Médio e Sustentabilidade em Terras Indígenas*. Brasília: SECAD/TV Escola. Salto Para o Futuro, Boletim nº 5, maio de 2007 (disponível no site/site http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/sti/070507_terrasindigenas.doc, consultado em 09 de maio de 2007).

BARFIELD, Thomas. *Diccionario de Antropología*. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BARNES, J. A. "Class and Comités in a Noregian Island Parish". *Human Relations*, Vol. 7, n. 1, 1964, pp. 39-58.

BARNES, J. A. "Redes Sociais e Processo Político". In: FELDMAN-BIANCO, Bela. *Antropologia das Sociedades Contemporâneas: métodos*. São Paulo: Global, 1987.

BARTH, F. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000,

BATALLA, Guillermo Bonfil. *México Profundo: uma civilización negada*. México: Grijalbo, 2003.

BATALLA, Guillermo Bonfil et al. *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José: FLACSO, 1982.

BAZÁN, M. C. *Reforma del Estado: política social e indigenismo em México (1988-1996)*. México: UNAM/IIA, 1999.

BELTRÁN, Gonzalo Aguirre. *El Pensar y el Quehacer Antropológico en México*. Puebla:UAP, 1994.

BENEDICT ARREN, J. Fray Jerônimo de Alcalá: autor de la Relación de Michoacán" (Estudios Introdutorios). In: ALCALÁ, Jerónimo de. *Relación de*

Michoacán, o, Relación de las ceremonias y rictos y población y gobernación de los indios de la Provincia de Mechuacán. Zamora/Mich.: El Colégio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán, 2000.

BITTENCOURT, Libertad Borges. *Mudança Dirigida: as organizações indígenas na América Latina- México e Brasil (1970-2002).* Brasília: UnB, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação.* Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Lês Trois États du Capital Culturel* in: *Actes de la Recherche in Sciences Sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Le Capital Social – notes provisoires* in: *Actes de la Recherche in Sciences Sociales*, Paris, nº 31, janeiro de 1980.

BOURDIEU, Pierre. *What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence of Groups.* *Berkeley Journal of Sociology*, Vol 32, 1987.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.* Brasília: PR/CRE/MARE (Documentos da Presidência da República), 1995.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. *Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2ª edição)* Brasília: Ministério da Saúde/Fundação Nacional de Saúde, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. *A Arte da Política: a história que vivi.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *A Crise do Indigenismo.* Campinas: Unicamp, 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Os (Des)Caminhos da Identidade.* *RBCS*, Vol. 15, n. 42, fevereiro de 2000a, pp. 7-21.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Da Comparação: a propósito de Carnavais, malandros e heróis.* In: GOMES, L. G. et al (Orgs). *O Brasil Não é Para Principiantes: Carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois.* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000b.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terêna.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976b.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Etnia e Estrutura de Classes: a propósito da identidade e etnicidade no México.* *Anuário Antropológico* 79. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Etnicidade, Etnicidade e Globalização.* *RBCS*, n. 32, 1996.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto & CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís. *Ensaio Antropológicos sobre Moral e Ética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, 1976a.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. C. *O Índio e o Mundo dos Brancos*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- CARDOSO DE OLIVEIRA. *O Processo de Assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1960.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Sobre o Pensamento Antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *A Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro/Ed. Da UnB, 1978.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Etnia e Estrutura de Classes: a propósito da identidade e etnicidade no México. *Anuario Antropologico*, v. 79, n. 1, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 57-78, 1981.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Ed da Unesp/Paralelo 15, 1998.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Ação indigenista, etnicidade e o diálogo interétnico. *Estudos Avançados*, Dez 2000, vol.14, no.40, p.213-230. ISSN 0103-4014
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Caminhos da Identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CARVALHO, J. M. O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. *RBCS*, vol. 13, out./98.
- CARVALHO E MELO, Júlia Maria Miranda Souza de. *A Experiência da Reforma do Aparelho do Estado: o contrato de gestão do INMETRO*. Brasília: UnB, 1999.
- CASILLAS MUÑOZ, Maria de Lourdes (Cord). *Marco General para Impulsar la Creación de Instituciones de Educación Superior en México, en el Contexto de la Perspectiva Intercultural* (Documento de trabajo). México: SEP-CGEIB, 2001.
- CASTELS, M. O Estado-Rede e a Reforma da Administração Pública” In: Reforma Gerencial. *Revista do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado*, n. 2, Julho de 1998, pp. 27 e 28

- CASTELS, M. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human Capital in: LESSER, E. (Ed.). *Knowledge and social Capital*. Boston; Butterworth & Heinemann, 2000.
- COLEMAN, J. *Foundations of Social Theory*. Cambridge/London: Harvard University Press, 1990.
- COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL PARA LA ATENCIÓN A LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS DEL ESTADO DE MICHOACÁN (CIAPI). *Programa para el Desarrollo Integral de los Pueblos Índios 2004-2008 (Propuesta)*. Morélia: CIAPI, 2003 (disponível em www.michoacan.gov.mx/leyespdf/plan_pueblospdf, em 02/10/2006).
- CUNHA, M. Carneiro da. *Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, M. Carneiro da. *Os Direitos do Índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DAHL, Robert. A. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Edusp, 2005.
- DE LA PENHA, G. Poder Local, Poder Regional: perspectivas socioantropológicas. In: PADUA, J & VANNEP, A. *Poder Local, Poder Regional*. México: El Colégio de México, 1986.
- DIAZ POLANCO, H. "Etnias y democracia nacional en América Latina". *AMERICA INDIGENA*. Inst. Indigenista Latinoamericano. México. No.1. 1989.
- DIETZ, Gunther. *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1999.
- DIETZ, Gunther. Indigenismo y Educación Diferencial em México: balance de médio siglo de políticas educativas em la región purépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Ano 21, vol. 1, ns. 1, 2 e 3, 1999, pp. 35 a 59.
- DIETZ, G. Do Multiculturalismo a la Interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. In: PRADO RODRÍGUEZ, Javier de (Ed.). *Diversidad Cultural, Identidad Y Ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales, 2001
- DIETZ, Gunther. *Teoria y Practica del Indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, México. Quito-Ecuador/México-México: Abya-Yala/III, 1995.

DIETZ, G. Un Nuevo Actor en Movimiento: hacia un estudio antropológico de las organizaciones no gubernamentales. *Dimensión Antropológica*, vol. 6, n° 17, México, 1999b.

DIMAS HUACUZ, Nestor. Forma y Composición de la Tenencia de la Tierra: Santa Fe de la Laguna (Etnolingüística, 42). México: SEP-INI, 1982.

DIMAS HUACUZ, Nestor. Temas y Textos del Canto P'urhépecha. Pirekua: nirasĩnkani ma pireni. Zamora/Morelia: Colégio de Michoacán/Instituto Micoacano de Cultura, 1995.

DYCK, Noel & WALDRAN, James B. (eds). *Anthropology, Public Policy, and Native Peoples in Canada*. London: McGill-Queen's University Press, 1993.

ENRIQUE HAMEL, Rainer et al. Que Acemos con la Castilla? la enseñanza del español como segunda lingua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (sección temática: educación interucltural). México, Volumen IX, Número 20, 2004.

ESPINOSA VELASCO, Guillermo. "Capital Social y Pueblos Indígenas". In: INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI). *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México (primer informe/tomo 1)*. México: Pnud/INI, 2000.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: 2001.

FAVRE, Henry. *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

FERNANDES, Florestan. *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá*. São Paulo: Ed. da USP, 1970.

FRANCO, Augusto de. *Capital Social*. Brasília: Millenium, 2001.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: Record, 1996 [1936].

FUKUYAMA, F. Capital Social y Desarrollo. In: ATRIA, R. E SILES, M. (Comp.). *Capital Social y Reducción de la Pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL, 2003.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICA INDIGENISTA. *Plano Diretor da FEPI 2002/04: política indigenista e suas novas perspectivas no Amazonas*. Manaus: FEPI, 2002.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICA INDIGENISTA & SECRETARIA DE ESTADÓ DO MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. *Programa Amazonas Indígena*. Manaus: FEPI/SDS, 2004.

Fundação Nacional do Índio. *Documento Básico para Discussão da Reformulação e Reestruturação da FUNAI*. Brasília: FUNAI, 1994.

GADAMER, Hans-George. *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1992.

GAIGER, Júlio M. G. Direitos Indígenas na Constituição Brasileira de 1988. Brasília, CIMI, 1989.

GAMIO, Manoel. *Forjando Pátria*. México: Porúa, 1982.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil e História da província Santa Cruz*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980.

GARNELO, Maria Luiza. Políticas de saúde dos povos indígenas no Brasil: análise situacional do período de 1990 a 2004.. In: *XVIII Reunião da ANPOCS*, 2004, Caxambu. XVIII Reunião da ANPOCS, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEERTZ, Clifford. *Obras e Vidas: o antopólogo como autor*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Gobierno del Estado de Michoacán. *Plan Estatal de Desarrollo Michoacán 2003/2008*. Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, 2003. Disponível no site/sítio <http://www.michoacan.gob.mx/gobierno/pedm.pdf>, em 31 de janeiro de 2007.

GOMES, L. G. et al (Orgs). *O Brasil Não é Para Principiantes: Carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

GOMES, M. P. *Os Índios e o Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991

GONZÁLEZ CAQUEO, Jerny Marta. *Líderes profesionista y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la constrcción de la p'urhepecheidad en Paracho*. CIESAS de Occidente: Guadalajara, 2000.

GROS, Christian. *Políticas de la Identidad: identidad, estado y modernidad*. Bogotá: ICANH, 2000.

GUTIERREZ CHONG, Natividad et al. *Indigenismos: reflexiones críticas*. México:INI, 2000.

GUTIÉRREZ VÁZQUEZ, Juan Manuel. *La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán: ideas para una universidad diferente*. Morelia: UIIM, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *A Inclusão do Outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2002.

HERNÁNDEZ, José Eduardo Zárate. *Los Señores de la Utopia: etnicidade política en una comunidad p'urhépecha (Santa Fé de la Laguna, Ueamuo)*. Zamora/Mich.: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2001.

HERNANDEZ, Natalio. De la Educación Indígena a la Educación Intercultural: La Experiencia de México. *La Educación Indígena en las Américas*. Série SIT Occasional Papers Series, Issue Number 4, Winter 2003, Brattleboro/Vermont (disponível no site/sítio <http://www.sit.edu/publications/docs/ops04.pdf>, em 23 de abril de 2007)

HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: e. 34, 2003a.

HONNETH, Axel. Reconhecimento. In: CANTO-SPERBER, Monique (org). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo/RS: Ed. Unisinos, 2003b (Vol 2).

IGREJA, Rebeca F. A. M. Lemos. *Estado, Diferença Cultural e políticas multiculturalistas: uma comparação entre México e Brasil*. Brasília: CEPPAC/UnB (tese de doutorado), 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Tendências Demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos censos demográficos 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE/Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Inep). *Sinopse Estatística: educação básica (Censo Escolar 2005)*. Brasília: Inep, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Estatísticas Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil*. Brasília: Inep, 2007.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI). *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México* (primer informe/tomo 1). México: Pnud/INI, 2000.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI). *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México* (segundo informe). México: Pnud/INI, 2002.

INSTITUTO SÓCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos Indígenas no Brasil: 1996 a 2000*. São Paulo/Brasília: ISA, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos Indígenas no Brasil: 2001 a 2005*. São Paulo: ISA, 2006 [RICARDO, Beto & RICARDO, Fani. {Eds.}]

KEYES, C. Grupos Étnicos, Etnias o Etnicidad. In: BARFIELD, Thomas. *Diccionario de Antropología*. Barcelona: Bellaterra, 2001, p.p - 328-331.

KYMLICKA, Will. *Ciudadania Multicultural: uma teoria liberal de los derechos de las minorias*. Barcelona: Paidós, 1996.

LACOMBE, Marcelo Barroso. *Declínio do Estado? A política da indústria automotiva no Brasil e no México (1988-95)*. Brasília: UnB (dissertação de mestrado), 1997.

LAMOUNIER, B. "Estrutura Institucional e Governabilidade na Década de 1990". In: VELLOSO, João P. dos Reis (org.). *O Brasil e as Reformas Políticas*. RJ: Ed. José Olympio, 1992.

LAPIERRE, Jean-William. "Prefácio". In: POUTIGNAT, P. E STREIFF-FENART, J. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

LARTIGUE, François & QUESNEL, André (orgs). *Las Dinámicas de la Población Indígena: cuestiones y debates actuales en México*. México: Ciesas/IRD/Miguel Angel Porrua, 2003.

LEACH, E. R. *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo: Edusp, 1996.

LEITÃO, R. M. *Indigenismo e Movimentos Indígenas no México*. Brasília: CEPPAC/UnB, 2001 (mimeo).

LEITÃO, Rosani Moreira. *Breves Considerações sobre a Situação dos Avá-Canoeiro de Goiás*. São Luís: VIII ABANNE/ABA, 2003 (trabalho apresentado no VIII Encontro de Antropólogos do Norte e Nordeste).

LEITÃO, Rosani Moreira. *O Papel da Educação Escolar na Formação de Lideranças Indígenas*. 21ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, setembro de 2000 (disponível no site/sítio <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1411t.PDF>, em 23 de fevereiro de 2007).

LEITÃO, Rosani Moreira. *Escola, Identidade Étnica e Cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brsil) e Purápecha (México)*. Brasília: CEPPAC/UnB (tese de doutorado), 2005.

LEITÃO, Rosani. Moreira. "Estudantes Indígenas em Escolas de Branco: expectativas e dificuldades". In: OLIVEIRA, Dijaci David de [et al]. *50 Anos*

Depois: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999.

LEITÃO, R. S. B. "Natureza Jurídica do Ato Administrativo de Reconhecimento das Terras Indígenas: a declaração em juízo". In: SANTILLI, J. (Coord.). *Os Direitos Indígenas na Constituição*. Porto Alegre: NDI, 1993.

LESSER, E. (Ed.). *Knowledge and social Capital*. Boston; Butterworth & Heinemann, 2000.

LEWIS, Oscar. "Comparisons in Culture Anthropology". In: *Currente Anthropology: a supplement to anthropology today*. Chicago: the University of Chicago Press, 1956.

LIMA, A. C. de S. "Indigenismo e Geopolítica: projetos militares para os índios do Brasil". In: OLIVEIRA, João P. de (Org.). *Projeto Calha Norte: militares, índios e fronteiras* (Antropologia & Indigenismo, 1). Rio de Janeiro: Peti/ed. Ufrj, 1990.

LIMA, A. C. de S. "Sobre Indigenismo, Autoritarismo e Nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal no Brasil". In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (Org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil: estudos críticos e propositivos para aborgadem às sociedades indígenas e ao indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero/Ufrj, 1987.

LIMA, A. C. de S. *Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, A. C. S. e Barroso-Hoffmann, M. (orgs). *Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.

LINS, Ivan. "A contribuição de Rondon à cultura brasileira". In: Ivan Lins, *História do positivismo no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967, pp. 543-558.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. "*Projeto é como Branco Trabalha; As Lideranças que se Virem para Aprender e nos Ensinar*": experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Brasília: DAN/UnB (dissertação de mestrado), 2006.

MANNHEIM, J. *Ideologia y Utopia*. Madrid: Aguilar, 1958

MANZO, Enrique Guerra. Los limites del Proyecto Educativo Pós Revolucionário: el caso de los pueblos tarascos (1930-35) In: *Estúdios de História y Sociedad*, n. 78, 1999, vol. XX.

MANZO, Enrique Gueira. "Los Limites Del Proyecto Educativo Revolucionário: El caso de los pueblos Tarascos (1930-1935)". In: Phillips, Richards. *Estudios de História y sociedad*, nº 78, 1999, Vol. XX. p. 255.

MARTINEZ BUENOABAD, Elizabeth. *Agentes de la Modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán*, Michoacán. Zamora: El Colégio de Michoacán/Centro de Estudios Antropológicos (tese de maestria/magister), 2000.

MATOS, Maria H. O *O Processo de Criação e Consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil (1970-1980)*. Brasília: DAN/UnB (dissertação de mestrado), 1997.

MENDOZA, Carlos Alberto Casas. *Nos Olhos do Outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil –México (1940-1970)*. Campinas: FFCH/Unicamp (tese de doutorado), 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena (1995-2002)*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MOGUEL, Júlio & SAN JUAN, Carlos. *Sistemas Jurídicos de la Pluriculturalidad en México*. Morelia: Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, 2004.

MOREIRA, Ubiratan Pedrosa. "A Funasa e a Implementação de Distritos Sanitários Especiais Indígenas". In: Lima, Antonio Carlos de Souza & BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs). *Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro; Contra Capa/Laced, 2002.

MORUS, Thomas. *A Utopia*. Brasília: Editora de Universidade de Brasília, 1980.

MUÑOZ CRUZ, Hector. *De Proyecto a Política de Estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Oaxaca: UPN/GTZ/UNICEF, 1997.

MUÑOZ CRUZ, Hector (org.). *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*. México/Oaxaca: UAM-Iztapalapa/UPN, 2002.

NUNES, Edson. *A Gramática Política do Brasil*. Brasília: ENAP/ZAHAR, 1997 (Cap. 2).

NUNES, Édson de Oliveira (Org). *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, imprevisto e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OFICINA DE REPRESENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (ORDPI). *Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2001-2006)*. México: ORDPI/INI, 2002.

OLIVEIRA, A. N. de. Fragmentos da Etnografia de uma Rebelião do Objeto: indigenismo e antropologia em tempos de autonomia indígena. *Anuário Antropológico* 98. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

OLIVEIRA FILHO, João P. *O Nosso Governo: os Ticuna e o Regime Tutelar*. São Paulo/Brasília: Marco Zero/MCT-CNPq, 1988.

OLIVEIRA FILHO, J. P. "Contexto e Horizontes Ideológicos: reflexões sobre o Estatuto do Índio". In: SANTOS, S. C. (org). *Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1985.

PAOLI, M. C. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O Índio e a Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, L. C. Bresser. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. Brasília: ENAP/Ed. 34, 1998.

PEREIRA, Deusamir. *Amazônia (In)Sustentável: Zona Franca de Manaus – estudo e análise*. Manaus: Valer, 2005.

PERES, Sidnei Clemente. *Cultura, Política e Identidade na Amazônia: o associativismo indígena no Baixo Rio Negro*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2003.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Sociedades Indígenas e Ação do Governo*. Brasília, *Documentos da Presidência da República*, 1996.

PUTNAM, R. D. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

PUTNAM, R. D. The Prosperous Community: social capital and public life. *The American Prospect*, vol. 4, n. 13 (<http://epn.org/prospect/13/13putn.html>), março, 1993, p. 191.

PRADO RODRÍGUEZ, Javier de (Ed.). *Diversidad Cultural, Identidad Y Ciudadania*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales, 2001.

PRATT, M. L. *Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Florianópolis: Edusc, 2000.

PRZEWOSKI, Adam. "Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal". In: PEREIRA, L.C. Bresser e SPINK, Peter, *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*, 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

RAMELLA, Franco. "Por un Uso Fuerte del Concepto de Red en los Estudios Migratorios" In: BJERG, Maria & OTERO HERNÁN (orgs). *Inmigración y Redes Sociales en la Argentina Moderna*. Tandil/Argentina: CEMLA-IEHS, 1995.

RAMOS, A. R. *Hierarquia e Simbiose: relações intertribais no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1980

RAMOS, Alcida Rita. *Indigenism: ethnic politics in Brazil*. Wisconsin: The university of Wisconsin Press, 1998.

RAMOS, Alcida Rita. *Indigenismo de Resultados. Série Antropologia 100*. Brasília: DAN/UnB, 1990 (disponível no site/sítio www.unb.br/ics/dan/Serie100empdf.pdf, consultado em 6 de fevereiro de 2007).

RIBEIRO, Darcy. *O Índio e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: vozes, 1979.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. *Du Text à l'Accion: essais d'hermeneutique II*. Paris: Éditions du Seuil, 1986.

ROBERTS, Bryan R. "A Dimensão Social da Cidadania". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 33, São Paulo: ANPOCS, 1997, pp- 5 a 22.

ROCHA, José Reyes & ISAAC, Maria Luisa Miaja & Cortés, Abelardo Torres. *La Educación Indígena em Michoacán*. Morélia: Instituto Michoacano de Cultura, 1991.

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, José Juan. *Reforma, Modernización e innovación en la História de la Administración Pública en México*. México: IAPEQR/Miguel Ángel Porrúa, 2004.

SÁENZ, Moisés. *Historia de la Educación en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación Talleres, 1948.

SÁENZ, Moisés. *México Integro*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica, 1982.

SANTILLI, J. (Coord.). *Os Direitos Indígenas na constituição*. Porto Alegre: NDI, 1993.

SANTOS, S. C. *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, S. C. (org). *Sociedades Indígenas e o Direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1985.

MORLINO, L. "Problemas y Opiciones en la Comparación". In: SARTORI, Giovanni, MORLINO, L. (comp.). *La Comparación en Las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza, 1994.

SECRETARIA DE DESARROLLO SOCIAL (SEDESOL). *Perfil de los Pueblos Indígenas de México*. México: Sedesol, 2000 (disponível em http://www.sedesol.gob.mx/perfiles/nacional/02_ubicacin.html, em 02.11.2000).

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1999 (disponible no site/sítio http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_DOCUMENTOS_NORMATIVOS, em 06 de março de 2007).

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Educación Intercultural: antología temática*. México: SEP, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO DO AMAZONAS (SEDUC-AM). *Projeto Pira-Yawara: programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas*. Manaus: SEDUC/AM, 1998.

SECRETARIA DE SALUD. *Salud y Nutricion para Población Marginada Rural e Indígena*. México: Secretaria de Salud, disponible no site/sítio <http://www.salud.gob.mx/unidades/dgpfs/pueblosindigenas/Pueblos%20Indigenas.pdf>, consultado em 2 de fevereiro de 2007.

SEPULVEDA Y HERRERA, María Teresa. *Los Cargos políticos y Religiosos en la Región del Lago de Pátzcuaro*. Morelia, Michoacán, Mx: Morevallado Editores, 2003.

SERRANO CARRETO, Henrique (coord.). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*. México: INI/PNUD/CONAPO, 2002.

SCHAFFHAUSER, Philippe. "Indígenas e identidad: reflexión acerca de la migración y de la etnicidad em Tarecuato, Michoacán". *Relaciones: estudios de historia y sociedad*. Zamora: El Colegio de Michoacán, nº 58, pp. 93-101, primavera de 1999.

SILVA, Cristhian Teófilo da. *Cativando Maira: a sobrevivência Avá-Canoeiro no Alto Rio Tocantins*. Brasília: DAN/UnB (tese de doutorado), 2005.

SOTO BRAVO, Valiente. *Propuesta de Un Anteproyecto de Educación Purepecha: estudio comparativo de la educación confesional, oficial, familiar y comunitaria en Angahuan, Michoacán*. México: SEP/INI, 1982.

SOUZA, Hélcio Marcelo de. *Reforma do Estado e Políticas Públicas de Etnodesenvolvimento no Brasil na Década de 90*. Brasília: UnB (dissertação de mestrado), 2000.

TARHIAKURI (A.C.). *Por Una Nueva Política Indigenista en el Estado de Michoacán*. Morelia: Tarhiakuri (A. C.), 2001.

TAYLOR, Charles. *El Multiculturalismo y "La Política del Reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

TAYLOR, Charles. *Argumentos Filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TENDLER, Judith. *Bom Governo nos Trópicos: uma visão crítica*. Brasília/Rio de Janeiro: Enap/Revan, 1998.

WARMAN, Arturo, *Los Indios Mexicanos en el Umbral del Milenio*. México: FCE, 2003.

WATTS, Ronald. *Models of Federal Power Sharing*. Ottawa (Mimeo), 1999.

WOLF, E. "Aspects of Group Relations in a Complex Society". In: *Pathways of Power: Building an Anthropology of the Modern World*. Berkeley, University of California Press, 2001.

VALENTINEZ BERNABÉ, María de la Luz. *La Persistencia de la Lengua y Cultura p'urhépecha Frente a la Educación Escolar (Etnolingüística)*. México: SEP/INI, 1982.

VESPÚCIO, Américo. *Novo Mundo: as cartas que batizaram a América*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2003.

VIVEIROS, Esther de. *Rondon conta sua vida*. Rio de Janeiro: Cooperativa Cultural dos Esperantistas, 1969.

VALENCIA ROJAS, Alberto J. *La Migración Indígena a las Ciudades*. México: INI/PNUD, 2000.

VARGAS, María Eugenia. *Educación y Ideología: constitución de una categoría de intermediarias en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: Ciesas, 1994.

VERDUM, Ricardo. *Etnodesenvolvimento: nova/velha utopia do indigenismo*. Brasília: UnB (tese de doutorado), 2006.

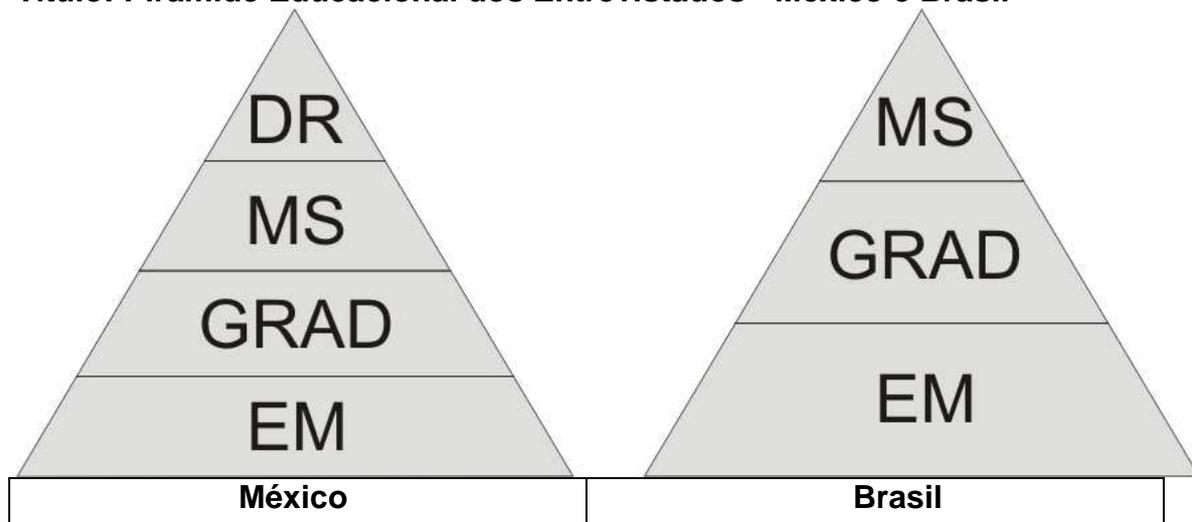
VILLANUEVA, Luís F. Aguilar (Org.). *Problemas Públicos e Agenda de Governo*. México: Miguel Angel Porrúa, librero editor, 2000b.

VILLANUEVA, Luís F. Aguilar (Org.). *El Estudio de las Políticas Públicas*. México: Miguel Angel Porrúa, librero editor, 2000a.

VOLTAIRE. *Cândido ou o Otimismo*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

Anexos

Título: Pirâmide Educacional dos Entrevistados - México e Brasil



*DR – Doutorado; MS – Mestrado; GRAD – Graduação; EM – Ensino Médio

Quadro de Entrevistas - Brasil e México

Nome	Formação	Cargo atual
Brasil		
Bonifácio José Baniwa	2º Grau (téc. em Agropecuária); Cursou até o 2º período/semestre da Graduação Administração	Diretor/Presidente da Fepi
José Mário dos Santos Ferreira Mura	Ensino Médio na Modalidade Normal (projeto Pira-Yawara)	Diretor Técnico da Fepi
Benjamin Baniwa	2º Grau (magistério); Graduado em Ciências Sociais; Especialista em etno-desenvolvimento; Mestrando em Educação	Professor Universitário; Conselheiro do Conselho de Educação
Jecinaldo Sateré-Mawé	2º Grau / Ensino Médio (Magis tério)	Coordenador Geral da COIAB
Maria Auxiliadora Baré	Ensino Médio	Chefe do Departamento de Pesquisa e Cultura da Fepi
Amarildo Machado Tukano	2º Grau / Ensino Médio; Acadêmico no Curso de Direito	Chefe do Departamento de Articulação Regional da Fepi; Conselheiro no Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas
Amarildo dos S. Maciel Munduruku	2º Grau / Ensino Médio (téc. em agropecuária)	Gerente de Capacitação e Treinamento (D.T.) da Fepi; Conselheiro do CEEI - AM
Orlando M. da Silva Baré	Graduado e Filosofia (UCSal) e Geografia (UFAM); Especialista em Turismo e Gestão Territorial (UFAM); Aluno do Mestrado em Sociedade e Cultura do Amazonas (UFAM)	Técnico e docente na Gerência de Educação Indígena da Seduc - AM; Assessoria na COIAM
Otacila Lemos Barreto Tukano	2º Grau / Ensino Médio (Magistério); Graduada em Filosofia (UFAM); Mestranda em Sociedade e Cultura na Amzonía - UFAM; Especialização em Etno-desenvolvimento	Técnica e docente na Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC - AM
Miguel Batista Maia Tukano	Ensino Médio; Graduação em Letras	Chefe de Gabinete da Fepi; Presidente da Associação das Comunidades Indígenas do Baixo Rio Negro
Estevão Lemos Barreto Tukano	Graduação em Ciências Sociais Mestrando em Sociedade e Cultura na Amazônia	Presidente da COIAM
Telmo Ribeiro Paulino	2º Grau / Ensino Médio (Magistério)	Coordenador/Pr esidente do COPIAM
México		
Maria de la Luz Valetinez	Licenciada em Etno-linguística; Ensino Médio, na modalidade normal (normal primária) Créditos concluídos en la maestria (Lenguaje y Grupos Etnicos)	Directora da Educación Indígena; Profesora (licenciada / afastada da UPN)
Domingos Santiago Baltazar	Licenciado en Educación Primaria; Ensino Médio, na modalidad normal	Jefe de Sector (Jefatura) Educacional Indígena - Cherán
Joel Cortez Fancisco	Licenciatura en Educación Primaria para el médio indígena (plan 90) [carta de pasante]; Licenciatura en Normal Superior (Especialidad: Español)	Asesor técnico de la zona 503 - Pamatacuáro
Nestor Dimas Huazcuz	Licenciado en Etno-linguística; Maestro en Estudios Etnicos	Director / Coordinador de la Coordinación Interinstitucional para Atención a los Pueblos y Comunidades Indígenas de Michoacán

Pablo Bernabé	Fez Normal Superior; Licenciatura em Educación Primaria para el médio Indígena; Aluno do mestrado em Educación / Pedagogia (UPN)	Assessor / Professor Académico na Licenciatura em Educação Primaria (e pre-primária) para o Meio Indígena (Plan 90); Profesor em Escolas Indígenas; Secretário General do Comete do Sindicato Nac. dos Trabalhadores em Educação - SNTE
Elias Castellón	Engenheiro Agrônomo; Maestro em Educação / Pedagogia (UPN); Licenciado em Educação Primaria para el Médio Indígena	Pesquisador no Centro de Estudos y Investigación em Educación Indígena de Michoacán (SEE / Mich); Pesquisador na Investigación "Comunidad Indígena y educación intercultural bilingue, Coord. por Enrique Hamel
Irineo Rojas	Doutor em Física	Coordenador General del Centro de Investigación de la Cultura Purhepecha - UNIMICH
Maria Guadalupe	Licenciatura em Educación Indígena (Pasante)	Coordinadora / Directora Interina De la Normal Indígena de Cherán / Michocán
Gilberto Jerónimo	Economista; Aluno no Mestrado em Linguística Indoamericana	Subdirector de la Subdirección de Planeación y Seguimiento de Programas / CIASI; Asesor / Profesor em la UPN
Gildardo Gonzales Ramos	Licenciado em Antropologia	Presidente do Consejo Coordinador de la Asociación Civil Tariakuri