

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGINA COMO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

SILVA, ARACY LOPES DA

97ST0611

XXI Encontro Anual da ANPOCS

versão preliminar Embora a educação escolar indígena tenha se tornado objeto de investigação acadêmica sistemática no Brasil apenas há pouco mais de vinte anos, a produção de conhecimentos sobre o tema tem crescido continuamente e tem apresentado características peculiares, muito marcadas desde o início do processo: a mobilização política que acompanha, voltada para o reconhecimento e a garantia dos direitos étnicos; a base sólida de referências empíricas e processuais em que se ancora, constituída por experiências de construção de escolas indígenas e processos pedagógicos diferenciados através da colaboração intercultural e interétnica; a inscrição de seus resultados em documentos oficiais e na legislação do país, com efetiva repercussão na definição de políticas educacionais específicas para os segmentos indígenas da população e correspondentes arranjos institucionais para sua implementação; o alto grau de imbricamento de uma variedade de agências (comunidades, professores e organizações indígenas, ONGs, universidades, igrejas, órgãos governamentais, financiadores estrangeiros, etc.), atestado pelo volume notável de obras coletivas publicadas e pelas múltiplas parcerias através de que se realizam os projetos de escola indígena no curso dos quais há inovação de concepções e métodos; a constante mobilização dos recursos de três áreas distintas do conhecimento, a Antropologia, a Linguística e a Educação. A produção e o debate sobre a educação escolar indígena exigiu, senão uma efetiva interdisciplinaridade, ao menos uma sensibilização para as perspectivas teóricas e metodológicas das áreas complementares.

No momento em que se somam as conquistas legais, institucionais e políticas do movimento indígena ao amadurecimento de experiências concretas e a tendência à consolidação da educação indígena como objeto legítimo da pesquisa acadêmica, pode ser útil um balanço da produção acumulada e a discussão das várias perspectivas teóricas e metodológicas em presença neste campo. Mesmo porque os desafios para a implementação do modelo de educação diferenciada continuam, na prática, muito grandes: tomando-se em consideração o cenário nacional, constata-se uma distância significativa entre os termos da discussão política, da legislação e da reflexão especializada, de um lado, e a realidade da maior parte das escolas indígenas, de outro.

Uma rápida consideração da história recente do debate sobre a educação escolar indígena no Brasil mostra como a uma etapa inicial (1975-1988) de indiferenciação entre a militância indigenista e a reflexão acadêmica (ou em que esta era claramente subordinada àquela, num movimento próprio do processo de reorganização da sociedade civil e de reconstrução da ordem democrática) seguiu-se o momento atual da elaboração de teses e pesquisas acadêmicas que, sem perder de vista a dimensão política da questão, buscaram problematizá-la em termos dos recursos teóricos e das matrizes disciplinares em cujo âmbito se desenvolveram. É possível, então, trabalhar com a hipótese de que isto tenha operado uma clara distinção entre as perspectivas adotadas, sendo possível, agora, pensar criticamente sobre o trânsito conceitual e metodológico entre elas e as condições para um aperfeiçoamento do diálogo interdisciplinar característico da pesquisa sobre este assunto. Discutir essa hipótese é um dos objetivos centrais deste trabalho, já que ela remete às condições da articulação entre a agenda política de setores organizados da sociedade brasileira e a produção acadêmica de conhecimento crítico sobre a realidade social, exemplarmente presentes no caso da escolarização de populações nativas no país.

Partindo do exame da bibliografia específica sobre a educação escolar indígena produzida no Brasil a partir de 1975, e concentrando minha atenção mais especialmente nos trabalhos acadêmicos que vieram à luz nos últimos cinco anos, busco, aqui: (a) identificar os recursos teóricos e metodológicos a que têm recorrido os pesquisadores das áreas de Linguística, Educação e Antropologia na problematização e na análise do tema, mapeando o campo da produção do conhecimento sobre a educação escolar indígena no país; (b) analisar comparativamente tais abordagens, verificando sua consistência relativa e possíveis incompatibilidades, numa avaliação crítica do campo; (c) perceber as vias de diálogo possível e desejável entre a teoria antropológica contemporânea e processos de educação escolar indígena; (d) levantar, tendo por referência uma bibliografia

relativa a questões habitualmente não incorporadas explicitamente à discussão da educação escolar indígena, sugestões para ampliação e aprofundamento teórico do debate.

Do ponto de vista da educação e da lingüística como áreas do conhecimento, além do recurso a métodos e técnicas próprios, a pesquisa sobre a educação escolar indígena está a exigir maior afinação dos parâmetros do diálogo interdisciplinar com a antropologia (a história indígena estando aí incluída), especialmente no que concerne à superação de concepções ultrapassadas (como manter-se atualizado em área complementar? Como saber qual antropologia é mais adequada ao diálogo interdisciplinar neste campo?) e ao uso da etnografia como método.

Problematizar a escola indígena a partir de debates teóricos da Antropologia contemporânea e das contribuições da História Indígena e do Indigenismo significa, antes de mais nada, inseri-la analiticamente em contextos e processos complexos e múltiplos. Ao mesmo tempo, e ao lado do esforço coletivo que lingüistas, educadores e antropólogos vêm fazendo regularmente a partir dos anos finais da década de 80 (através da sistematização e análise de várias experiências de atuação indigenista no campo da educação através da produção de dissertações e teses acadêmicas e da publicação de livros), indica possibilidades de superação da predominância do registro pedagógico-reivindicativo em que a discussão sobre a educação escolar indígena tendeu, por muito tempo, a se assentar. Artigos publicados recentemente expressam claramente esta tendência, analisando criticamente, a partir de aportes teóricos, o estatuto da escola e as relações entre escolarização e organização política de segmentos indígenas da população brasileira, a partir de experiências de assessoria (como M.Silva, 1994; M.Azevedo e M. Silva 1995, entre outros)

Tal superação cria um outro campo de preocupações, complementar à prática escolar e política vivida nas escolas e associações indígenas, nas ONGs e nos organismos governamentais mobilizados para este fim. Baseia-se no entendimento de que, uma vez constituídos solidamente em sua especificidade os discursos científico, pedagógico e político, mais proveitosa deverá mostrar-se a interlocução entre seus representantes. Este movimento busca simultaneamente averiguar as possibilidades de compreensão de aspectos analiticamente ainda inexplorados ou mal conhecidos da educação escolar indígena e avaliar o rendimento teórico do tema.

No campo da Antropologia, a inserção da pesquisa sobre a escola indígena no debate teórico atual da disciplina impõe a incorporação da análise processual e o recurso tanto à contextualização e historicização das situações analisadas, quanto à consciência do caráter multifacetado das identidades, dos organismos sociais (sejam eles a sociedade indígena ou a sociedade regional) e das estratégias políticas em contextos interétnicos. Como orientação geral, é preciso pensar a escola indígena no quadro da tendência teórica atual de rompimento de oposições rígidas como as clássicas tradicional X moderno; sociedade indígena X sociedade envolvente; instituições nativas (puras, autênticas) X instituições exógenas; índios puros X aculturados e outras, similares, que essencializam a questão, dificultam a apreensão de processos e dinâmicas e impõem simplificações às análises.

Da perspectiva aqui adotada, a noção de sociedade envolvente perde eficácia como instrumento de análise, já que o termo homogeneiza e uniformiza uma realidade que é sempre fragmentada e múltipla. Este contexto ampliado é considerado aqui como realidade indígena e o interesse é pensar a escola e a educação escolar como instituições indígenas, na medida em que, apropriadas historicamente e simbolicamente processadas em contextos indígenas específicos, tornam-se eventos significativos, nos termos de Sahlins (1990).

É por isso que uma compreensão mais adequada da escola indígena diferenciada exige, assim, a redefinição das unidades em análise: no lugar dos blocos sociedade indígena/sociedade envolvente, cabe pensá-la como elemento de um complexo sócio-político-econômico mais amplo, definido (ao estilo da etnologia) desde a perspectiva indígena e cuja existência se consolida nas representações e nas estratégias indígenas de aproximação/apropriação e rejeição/neutralização de agências, bens, grupos, projetos e dinâmicas que lhe foram estranhas em algum momento do passado, já que originárias de outras formações sociais. Tal complexo constitui o universo indígena ou a realidade indígena contemporânea: diversa, mutante, específica. Tudo converge, portanto, para a constatação de que o estudo da escola indígena supõe uma perspectiva histórica: seu horizonte é o futuro.

Assim contextualizada, a escola passa a ser concebida como local privilegiado para o estudo das relações políticas e simbólicas entre segmentos diferenciados de uma população multiétnica, em que se entrecruzam concepções e dinâmicas culturais próprias às esferas locais, regionais e nacionais, com os desdobramentos necessários que decorrem da globalização da economia e da informação. Não seria demasiado dizer que, mesmo onde a educação diferenciada não existe como proposta ou realidade, as escolas das aldeias são indígenas e, para o bem ou para o mal, são espaços da articulação entre a educação e a política no cenário das relações interétnicas e interculturais(1).

A problematização antropológica da escola indígena no seio das relações entre educação e política e a ênfase analítica em processos históricos e sociais que engendram a inovação e a variação da cultura advêm tanto da constatação de que a educação está na pauta dos projetos de futuro das populações indígenas no Brasil quanto dos avanços recentes da teoria antropológica de modo amplo (relativos, por exemplo, à redefinição de cultura como fluxo histórico em constante elaboração(2)) e da etnologia sul-americana em particular. Propõe-se, portanto, o teste do rendimento de conceitos e teorias de diferentes sub-áreas da Antropologia (Etnologia, teorias do ritual, Antropologia Política, Antropologia do Desenvolvimento, Antropologia Biológica/Etnobiologia, Antropologia e História) na compreensão da educação indígena como objeto de investigação(3). Como pano de fundo comum, vale reiterar, está o problema da constituição dos povos indígenas enquanto sujeitos políticos em processos locais de mudança sócio-cultural que têm lugar no quadro de contextos multiétnicos.

Um programa adequado para a análise da mudança sócio-cultural, poderia abordá-la através de quatro problemáticas específicas: a do diálogo intercultural e a recriação da cultura; a das relações entre o xamanismo, o poder e a política; a das relações entre as representações e a história (ou a reatualização do mito) e, por fim, a da intervenção social como dimensão do "ofício do etnólogo", centrando a discussão na dimensão "aplicada" da disciplina. Autores como Albert (1993), Baré (1995), Brown (1993) Gow (1991), Santos Granero (1993a e 1993b), Overing (1995), Taylor (1988), Thomas & Humphrey (1994) e Whitehead (1993), entre outros, trazem aportes importantes para esta discussão.

Em relação a esses temas e contribuições está o interesse em trazer para a discussão da educação escolar indígena as contribuições de autores como F. Barth, por sua proposta de uma Antropologia do Conhecimento e Jean Lave, por sua defesa do estudo do desenvolvimento e dos conteúdos dos processos cognitivos através da consideração dos contextos sociais e afetivos das atividades práticas que expressam sua presença. A forte crítica aí contida contra a oposição entre educação formal e informal (também formulada por Pelissier 1991), aliás plenamente convincente, faz abandonar a definição, como informal, dos processos próprios de ensino-aprendizagem em sociedades orais/indígenas em troca de uma concepção mais adequada aos registros etnográficos disponíveis. Como afirmam Lave e Wenger (1991), aspectos da educação formal e informal estão presentes em um mesmo processo: constituem mais aspectos ou facetas específicas que tipos estanques de dinâmicas de ensino-aprendizagem e, nesta medida, podemos supor que são variadas e ditadas pela criatividade as modalidades e as oportunidades de sua combinação em sínteses situacionais e culturais específicas.

Os rituais(4) são exemplos especialmente claros da pertinência dessa crítica. Sua dimensão pedagógica e sua concepção como espaço de reflexão podem ser bastante enfatizados enquanto via de acesso aos conhecimentos, ao mesmo tempo que cenário preferencial para a expressão dramatizada de concepções reelaboradas, para a apreensão e interpretação coletivas de acontecimentos históricos e sua consequente apropriação simbólica como eventos, na aceção de Sahlins que empregamos aqui. A este respeito são também valiosas as análises de Fanchetto (1993) .

Até que ponto a problematização da educação indígena pode beneficiar-se de argumentações e análises formuladas fora do universo de suas especificidades? Ao buscar respostas para esta questão através de um exercício de interlocução ampliada, preocupo-me com a possibilidade de que o exercício crítico dos processos sociais que analisamos esteja sendo, no nosso caso, obscurecido ou inibido. O que pretendo discutir aqui é se a intensidade das ligações entre as práticas pedagógico-políticas do indigenismo comprometido com a causa indígena e a pesquisa acadêmica (que, no caso da educação escolar indígena, são, na maioria esmagadora dos casos, realizadas pelos mesmos indivíduos) orienta escolhas teóricas compatíveis com a agenda política e induz ao abandono ou à desconsideração involuntária de contribuições teóricas que levem a resultados

indesejáveis do ponto de vista do programa político com o qual nos comprometemos e que ajudamos a elaborar.

A história indígena recente no país revela a educação escolar indígena como foco de reivindicações étnicas porque percebida como lugar para o exercício do direito à diferença, direito este que tem sido entendido por setores do movimento indígena como estratégia eficaz de combate à desigualdade social no contexto mais geral da sociedade brasileira como um todo. Neste sentido, a escola diferenciada, enquanto parte da realidade propriamente indígena, é atribuído um papel de fato importante na definição do lugar das populações indígenas no futuro do país. É nisto que também acredito. A questão que se coloca é se há, porém, caminhos para o exame crítico destas idéias (necessário quer seu resultado as reafirme, quer conduza a incômodos mas enriquecedores questionamentos)?

É para Rita Segato(5) que me volto, neste exercício, por suas discussões críticas sobre política e diversidade. Baseio-me em dois de seus mais recentes trabalhos sobre as relações entre globalização e cidadania, onde propõe que a tensão entre a nação e as etnias seja analisada no quadro das formações de diversidade, entendidas como produtos de histórias nacionais particulares:

De fato, os traços do que vem de fora para inserir-se como mais um elemento diverso numa sociedade nacional são elaborados e transformados em significantes dentro de um marco preciso, no contexto de um campo de interlocuções cujas convenções já estão definidas de antemão e, portanto, em boa medida já configurado. Regiões, grupos étnicos, comunidades religiosas, coletividades de imigrantes, etc. participam do jogo das interações de acordo com uma estrutura produzida historicamente ao longo da formação da nação. Cada uma dessas partes da nação adquire sentido dentro de uma história particular, e são construções dessa história enquanto elementos internalizados e localizados por essa história. Mas também, na mesma medida, resultam de interações históricas entre nações. (...) [e] passam também a ser elaboradas dentro de uma configuração da diversidade que é própria dessa paisagem particular (Segato 1997:8).

No contexto da globalização, adverte a Autora, o que pode ser apreendido como exercício de cidadania no nível local (na América do Sul, por exemplo) pode ter uma raiz ideológica produzida em uma formação de diversidade estranha. Nestes casos, caberia indagar sobre sua eficácia, tanto política como analítica. Ilustram-no, entre outros, o multiculturalismo e a ação afirmativa:

While the politics of minorities represents itself as a post-national, globalized trend, what we find in fact, quite often, is a nationally produced model for minorities politics- American, I would say - trying to prevail over other possible national discourses that could emanate from other histories (...) and as such, be more effective. These local alternative, potentially powerful political discourses are, consequently, silenced, for the sake of the so-called global political agenda (Segato 1996:2-3)

Ainda que seu objeto sejam as relações raciais que têm por centro as populações negras nas Américas e a adoção de religiões afro-brasileiras nos países vizinhos ao Brasil, e que a discussão do trânsito de bens culturais e de ideologias trate do cruzamento de fronteiras nacionais no contexto da globalização, a argumentação crítica que constrói é extremamente sugestiva para a reflexão sobre a educação escolar indígena diferenciada, em sua dupla face de reivindicação étnica e de objeto de investigação das Ciências Humanas. A leitura de Segato faz pensar em perguntarmos-nos: até que ponto a educação escolar indígena diferenciada é uma reivindicação política e academicamente eficaz, num país que, segundo a autora, tal qual a Argentina e contrariamente aos EUA, pensou-se com o objetivo da mestiçagem? Conhecemos suficientemente a formação de diversidade no caso brasileiro, para em sua história localizar a discriminação étnica e as origens das políticas de invisibilização dos índios?

No contexto de um mundo globalizado, Rita Segato (1997) percebe a existência de duas grandes linhas divisórias, geradoras de duas diversidades: uma, hierárquica, vertical, presente no plano mundial entre os doadores e os receptores de modernidade, engendrando os sistemas de circulação de poder e prestígio que entre eles se estabelece; outra, horizontal, própria do nível local, desenhada pela coexistência de coletividades diversas, definidas por clivagens sociais de variada natureza (étnica, regional, de classe, laboral,

partidária, de opção sexual, religião, etc). Lealdades estabelecidas a partir de clivagens sociais deste tipo configuram a natureza plural das sociedades contemporâneas (p.6-7).

A inserção da educação escolar indígena no quadro desta discussão exige a contextualização política e a consideração do processo de sua constituição como direito legalmente reconhecido no Brasil e justifica uma breve digressão.

Quando, na década de 70, organizou-se o movimento pelos direitos indígenas, uma das linhas fortes de argumentação empregadas no combate à invisibilidade dos índios no conjunto da nação brasileira estava na demonstração dos vínculos estruturais existentes entre a questão indígena e a problemática de outros grupos sociais, notadamente os camponeses e, entre eles, os posseiros. Além dos conflitos fundiários que geravam, então como agora, sangrentos episódios de violência no campo, e da mobilização pelo reconhecimento e legalização de seu direito à terra, a referência à organização política supra-local dos povos indígenas integrava o discurso contrário às desigualdades, ao uso arbitrário do poder e à excessiva concentração de riqueza. Esta era mais uma indicação de que os índios pertenciam ao presente e ao futuro do país e que a sua causa era uma das facetas da luta popular pelo restabelecimento do Estado de direito e da justiça social(6).

O movimento social enfatizava, assim, a identidade entre brasileiros índios e não-índios, igualados em sua condição de cidadãos do país(7), ao mesmo tempo que advogava em favor das especificidades culturais dos povos indígenas, de seu direito à autodeterminação e da concepção do Brasil como nação plural. Neste quadro, ressaltava-se que, na condição de integrantes de segmentos não-privilegiados da população, tanto uns quanto outros enfrentavam problemas que, embora específicos em alguns aspectos, decorriam das mesmas causas estruturais e conjunturais e organizavam-se politicamente para ganhar direito à sobrevivência, à voz, à dignidade e ao futuro.

Do lado do governo, a resposta veio rápida: tentativa de emancipação compulsória e abolição do estatuto da tutela por decreto em troca do reconhecimento da cidadania dos índios e da liberação de seus territórios à exploração econômica e à propriedade privada não-indígena. A política instauradora do milagre brasileiro dos planos desenvolvimentistas do período conquistava espaços para a nação e combatia as especificidades econômicas, políticas, lingüísticas e culturais dos povos indígenas definidos, em uma famosa expressão dos governantes do período, como quistos e entaves ao desenvolvimento. Enquanto outros, não teriam lugar no futuro do país.

Contudo, como sugere Brackette Williams em textos inovadores, o grupo étnico não simplesmente chega à nação ou, em outras palavras, não chega feito, mas é a nação que o incorpora, o desenha, lhe atribui um perfil e um valor. (...) [Em] nosso caso, a tensão nação/etnia ou, ainda, nação unitária/pluralidade constitutiva é circular: é a nação que recebe um grupo, uma etnia ou um conjunto de práticas que configuram uma nova coletividade (por exemplo, religiosa) e os re-cria em seu seio, assignando-lhes uma posição no contexto de seus outros segmentos para, ao mesmo tempo, colocar-se em tensão com ela - o conflito próprio do seu caráter plural com sua vontade de unidade. (...) não é suficiente afirmar que a nação é plural simplesmente como se essa pluralidade decorresse diretamente das vozes étnicas e minoritárias em geral que se alojam no seu território, sem maiores mediações. (...) Nesse campo interlocucionário [que é a nação], é também necessário fazer contar as posições mutuamente relativas, a estrutura de poder que orienta as interações e atribui papéis dentro dele. (Segato 1997:11-14, grifos no original).

Segundo a Autora se, na história dos Estados Unidos, matriz da noção do multiculturalismo, a nação se construiu a partir da segregação e da emblematicidade de coletividades estanques com personalidade própria, isto deu origem a um modo peculiar de fazer política, de administrar o país, de lidar com a diversidade, de perceber-se como mosaico de culturas e grupos com fronteiras rígidas, de produzir um tipo específico de racismo. É preciso, portanto, formular a nação, conhecendo-a como formação de Diversidade, para conhecer as formas de luta, de reivindicação das diferenças por coletividades específicas. Em sua análise comparativa, contrapõe os EUA a países como a Argentina e o Brasil que, apesar de suas especificidades, compartilham o fato de se pensarem com o objetivo da mestiçagem, da abertura do patrimônio cultural de cada coletividade ao uso de todos. Se a neutralidade étnica é o paradigma de nação na Argentina, no Brasil, por pensar-se mais diverso, há pluralidade mas não há emblematicidade: todos podem passar por todos os repertórios culturais(8).

O que essas idéias trazem como contribuição `a reflexão sobre o lugar dos índios na formação da diversidade brasileira? Na história brasileira, a visão hegemônica entende a repressão `a diferença como condição da construção da nação. Sabemos que esta concepção orienta toda a política e a legislação indigenistas no Brasil desde o momento em que se assume como nação (o integracionismo deste século, de que a idéia dos quistos é tributária, o expressa com clareza). Os movimentos reivindicatórios do reconhecimento do direito dos povos indígenas de serem eles mesmos, de manterem-se diversos, iniciaram-se entre nós na década de 70. O contexto político local era o de enfrentamento da ditadura por setores em organização da sociedade civil brasileira. O movimento dos índios e seus aliados constituiu um fragmento de um movimento muito mais amplo. Renato Rosaldo, em seu *Culture and Truth*, mostra como o processo de redefinição conceitual e metodológica que afetou de modo global as ciências humanas a partir das transformações sociais, intelectuais e políticas da passagem da década de 60 para a seguinte decorreu dos processos de ruptura da ordem colonial, da ampliação do imperialismo norte-americano e da consolidação de movimentos sociais onde minorias - mulheres, homossexuais, grupos étnicos subalternos - manifestaram-se, nos EUA, contra a discriminação e a dominação.(9)

No Brasil, na década de 70 (e nas seguintes), os parceiros das lideranças e representantes dos povos indígenas, como então dizíamos, eram intelectuais (religiosos ou leigos, ligados a igrejas, prelações ou a universidades e centros de pesquisa, fundadores de entidades civís, artistas, fotógrafos, jornalistas, médicos, estudantes ...). Entre eles, bem o sabemos, estavam também os lingüistas e os antropólogos, com grande presença e consequente responsabilidade no processo, e com formação teórica afinada com as transformações analisadas por Rosaldo. A defesa da terra mas também a garantia das particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas e seu direito a uma escola diferenciada foram polos desta mobilização desde seus primeiros momentos. Neste processo, considerando as argumentações de Rosaldo e Segato, caberia entender processualmente qual o modo específico de articulação dos níveis local (a tensão entre a sociedade civil e o Estado, entre a defesa da diversidade cultural dos índios e sua identidade estrutural em relação a outros setores da população brasileira, entre a nação homogênea das elites e a nação plural dos grupos que se organizavam) e global, para compreendermos a força relativa dos fatores que levaram o movimento indígena e indigenista (assessores e grupos de apoio) a definir os pontos de sua agenda política. Isto é importante para uma compreensão mais aprofundada da educação escolar indígena diferenciada como conquista mas também como perspectiva e como objeto de investigação.

Manuela Carneiro da Cunha (1995) já nos ensinou que, na história deste século, após as tremendas atrocidades cometidas contra os judeus e outras minorias durante a II Guerra Mundial, os organismos internacionais como a ONU, a OIT, etc., passaram a criticar a interpretação do direito `a igualdade básica entre os cidadãos (feita por governos nacionais como o da Alemanha nazista) que o transformaram, de direito, em obrigação de imposição pelo Estado. Ao direito `a igualdade somou-se a consciência da importância da garantia ao direito `a diferença e a elaboração da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas - em curso, e em processo nada simples dada as dificuldades políticas e conceituais relativas `a vinculação consolidada no ocidente entre as noções de povo e soberania - é uma prova da aceitação internacional desta tese. Podemos pensar a escola indígena diferenciada como conquista afinada a este movimento. Como entender as relações entre ele e o multiculturalismo norte-americano são temas para nossas discussões futuras.

Ao comparar as modalidades norte-americana e brasileira de racismo contra as populações negras, Rita Segato define a primeira como sendo um racismo de contingentes (brancos X negros) . O racismo, no Brasil, é interpessoal e intrapessoal, dada a interiorização do estigma e os processos de mestiçagem. Aqui, a ameaça vem de dentro e a Autora explica a virulência do racismo no Brasil, entre outros fatores, pela repressão ao avô, ao bisavô negro, de todos nós. Penso imediatamente na avó bugre, pega no laço. O estigma interiorizado não seria o da raça, necessariamente (ou exclusivamente) mas o do primitivismo? A não emblematicidade das diferenças de que fala Segato abre o patrimônio cultural de cada coletividade com personalidade própria ao uso de todos. Talvez isto explique a dificuldade em garantir legalmente os direitos intelectuais dos povos indígenas sobre sua arte, sua música, e, principalmente, seus etnoconhecimentos científicos e, em especial, etnobotânicos. Se a escola indígena diferenciada supõe o trabalho com os etnoconhecimentos e se sua transformação em mercadoria para lucro de outros é uma possibilidade real (o caso do ayuasca, recentemente patenteado é um dos inúmeros exemplos disponíveis)(10) e, em muitos casos, supõe a efetivação de um

desenvolvimento auto-sustentado e auto-gerido, então é preciso incluir novos temas e novos interlocutores no processo de consolidação (e de redefinição, talvez) da educação indígena como objeto de investigação.

Minha intenção ao fazer este exercício foi indicar que alargar o campo de nossa interlocução para além dos limites do grupo dos pesquisadores da educação escolar indígena traz `a tona aspectos da questão que estavam adormecidos em nossas análises. A colagem muito forte entre a ação e a pesquisa neste campo é, evidentemente, um de seus grandes trunfos pois garante a impregnação da pesquisa pelas vozes indígenas e pela continuidade histórica da relação. Por outro lado, a crítica (avaliativa e analítica) dos processos em curso, das escolhas políticas e teóricas, dos objetivos e métodos, dos padrões de parceria, e muito mais, exige uma contextualização mais ampla e diversificada em seus termos e referências do que aquela que, a meu ver, temos feito. Desenvolver essa capacidade e problematizar a educação escolar indígena de tal modo que as dinâmicas locais e globais possam ser consideradas adequada e criticamente em nossas análises é uma das grandes contribuições que o debate teórico extra-muros pode trazer `a sua consolidação como objeto de investigação.

NOTAS

1 Orientada por estas noções trabalha a equipe de pesquisadores do MARI/USP no Projeto Temático : Antropologia, História e Educação: A Questão Indígena e a Escola. Duração: 1995-1999. Financiamento: FAPESP.

2 Cf. F. Barth 1987, Sahlins 1990 e Carneiro da Cunha 1995, entre outros.

3 É este o programa de pesquisa que vem sendo levado a efeito pela equipe do MARI através do projeto antes referido.

4 Cf. André Luiz da Silva e Isabelle Vidal Giannini (relatórios individuais, em anexo)

5 Professora de Antropologia da Universidade de Brasília e pesquisadora das religiões afro-brasileiras e das relações de gênero em sociedades complexas.

6 O manifesto das entidades de apoio `a causa indígena, redigido em encontro nacional ren dios afirma que: O desenvolvimento econômico e social brasileiro não pode ser promovido em prejuízo do Brasil Indígena. Não existe desenvolvimento irreversível que agrida índios, suas terras, suas tradições; que agrida e despreze camponeses e assalariados em prol de interesses do grande capital nacional e multinacional. Entendemos que a sociedade brasileira exige uma Nação que se pautem pelo pluralismo cultural, pela ausência de discriminação racial, pelo respeito aos direitos de cada povo indígena de deliberar sobre seus interesses e destinos . Publicado em A Questão da Terra, Cadernos da Comissão Pró-Índio nº 2. São Paulo, Global Editora, 1981, pp.41-43.

7 Por exemplo em VIDAL (org.), O Índio e a Cidadania. Brasiliense, São Paulo, 1983.

8 As concepções da alteridade elaboradas por povos indígenas específicos e expressas tanto em sua organização social quanto em suas teorias sociais e cosmologias têm sido objeto constante de interesse da etnologia no Brasil e representam o contraponto imprescindível a este nível ?macro de análise em que Segato se situa. Sua consideração é absolutamente fundamental para a compreensão do lugar, do sentido e dos objetivos atribuídos `a escola por cada comunidade indígena. Este é, porém, um outro lado da questão, que não cabe aqui discutir. Também enfocando mais de perto a realidade social e as concepções de grupos específicos no meio rural brasileiro, os trabalhos de José de Souza Martins são fonte inestimável de contribuições para este debate. Suas análises sobre a alteridade nas situações de fronteira (Martins 1997) remetem diretamente ao núcleo do que Segato chamou de formações de diversidade, oferecendo reflexões preciosas sobre um outro lado, ou dimensão, da questão.

9 O Autor afirma que: changes in global relations of domination have conditioned both social thought and the experimental ethnography (Rosaldo 1989:38). E, ainda: Changes in the world have conditioned changes in theory, which in turn shape changes in ethnographic writing, which return to raise new theoretical issues (Idem:232).

10 Para cifras impressionantes e uma análise de processos deste tipo, ver Gray 1992. Para uma discussão entre os elos necessários entre a preservação da biodiversidade e a da sociodiversidade, ver Carneiro da Cunha (1995).

Bibliografia

- ALBERT, Bruce. L'Or cannibale et la chute du ciel. Une critique chamanique de l'économie politique de la nature (Yanomami, Brésil). *L'Homme*, vol.126-128, avril-septembre 1993, número temático sobre "La remonté de l'Amazone. Anthropologie et histoire des sociétés amazoniennes", pp.349-378. Em português: *Série Antropologia*, UNB, nº 174, Brasília, 1995.
- AZEVEDO, Marta e SILVA, Márcio F.
1995 Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: *A Temática Indígena na Escola.*, orgs: A. Lopes da Silva e L.D.B. Grupioni, MEC/MARI/UNESCO, Brasília, pp.149-161.
- BARÉ, Jean-François (org.). *Les Applications de l'Anthropologie. Un essai de réflexion collective depuis la France.* Éd. Karthala, Paris, 1995 (1ª e 2ª Partes).
- BARTH, Fridrik
1987 *Cosmologies in the Making.*
- BROWN, Michael F. Facing the State, Facing the World: Amazonia's Native Leaders and the New Politics of Identity. *L'Homme*, vol.126-128, avril-septembre 1993, número temático sobre "La remonté de l'Amazone. Anthropologie et histoire des sociétés amazoniennes", pp.307-326.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela
1995 O Futuro da Questão Indígena. In: *A Temática Indígena na Escola.*, orgs: A. Lopes da Silva e L.D.B. Grupioni, MEC/MARI/UNESCO, Brasília, pp. 129-141.
- DALLARI, Dalmo; VIDAL, Lux e CARNEIRO DA CUNHA, Manuela
1981 *A Questão da Terra, Cadernos da Comissão Pró-Índio nº 2.* São Paulo, Global Editora.
- FRANCHETTO, Bruna. A Celebração da História nos Discursos Cerimoniais Kuikúro (Alto Xingu). Carneiro da Cunha, M. e Viveiros de Castro, E. (orgs.) *Amazônia: Etnologia e História Indígena.* NHII/USP/FAPESP, São Paulo, 1993, pp. 95-116.
- GOW, Peter. *Of Mixed Blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia.* Clarendon Press, Oxford, 1991.
- GRAY, Andrew. Entre la Integridad Cultural y la Asimilación: Conservación de la biodiversidad y su impacto sobre los pueblos indígenas. IWGIA, Documento 14, Copenhagen, 1992.
- MARTINS, José de Souza
1997 *Fronteira. A Degradação do Outro nos Confins do Humano.* HUCITEC/PPGS-USP, São Paulo, 213 páginas.
- OVERING, Joanna. O Mito Como História. Um Problema de Tempo, Realidade e Outras Questões. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, Vol.1 (1), 1995, UFRJ, pp.107-140.
- ROSALDO, Renato
1989 *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis.* Beacon Press, Boston, 253 páginas.
- SANTOS GRANERO, Fernando. From Prisoner Of The Group To Darling Of The Gods: An Approach To The Issue Of Power In Lowland South America. *L'Homme*, vol.126-128, avril-septembre 1993a, número temático sobre "La remonté de l'Amazone. Anthropologie et histoire des sociétés amazoniennes", pp. 213-230.
- SANTOS GRANERO, Fernando. *Templos e Ferrarias; utopia e re-invenção cultural no Oriente peruano.* NHII/USP/FAPESP, São Paulo, 1993b, pp.67-94
Carneiro da Cunha, M. e Viveiros de Castro, E. (orgs.) *Amazônia: Etnologia e História Indígena.*
- SEGATO, Rita Laura
1996 *The Colour-Blind Subject of Myth or Where to Watch Africa on Television.* *Série Antropologia*, vol. 205, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 51 p.
- SEGATO, Rita Laura
1997 *Formações de Diversidade: Nação e Opções Religiosas no Contexto da Globalização.* *Série Antropologia*, vol. 215, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 27 p.
- SILVA, Márcio F.
1994 *A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil.* Em *Aberto* 63, ano 14, MEC, Brasília.

- TAYLOR, Anne-Christine. Des Fantômes stupéfiants. Langage et croyance dans la pensée achuar. L'Homme, vol. 106-108, vol.126-128, avril-septembre 1988, número temático sobre "Le mythe et ses métamorphoses", pp. 429-448.

-THOMAS, Nicholas e HUMPHREY, Caroline (orgs.). Shamanism, History and the State. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1994.

- VIDAL. Lux (org.)

1983 O Índio e a Cidadania. Brasiliense, São Paulo.

-WHITEHEAD,Neil Ethnic Transformation and Historical Discontinuity in Native Amazonia and Guayana, 1500-1900. L'Homme, vol.126-128, avril-septembre 1993: 285-306.

XXI Encontro Anual da ANPOCS