

FACULDADES EST
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ANA CLAUDIA FIGUEROA

AMKIRA TSABO

UM ESTUDO SOBRE A MISSÃO EDUCACIONAL METODISTA,
JUNTO AO POVO KANAMARI, NO CONTEXTO DO ESTADO
DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO

São Leopoldo
2008

ANA CLAUDIA FIGUEROA

AMKIRA TSABO

UM ESTUDO SOBRE A MISSÃO EDUCACIONAL METODISTA,
JUNTO AO POVO KANAMARI, NO CONTEXTO DO ESTADO
DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de Doutora em Teologia
PPG - Faculdades EST
Área: Teologia e História

Orientador: Dr. Wilhelm Wachholz

São Leopoldo

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F475a Figueroa, Ana Claudia

Amkira Tsabo: um estudo sobre a missão educacional metodista junto ao povo Kanamari no contexto do estado democrático de direito brasileiro / Ana Claudia Figueroa ; orientador Wilhelm Wachholz – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.

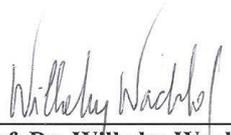
229 f. : :il.

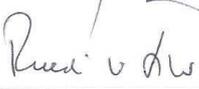
Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

1. Índios – Missões. 2. Índios – Educação. 3. Educação e estado. 4. Obras da Igreja junto aos índios. 5. Igreja Metodista – Missões. 6. Igreja Metodista – História.
I. Wachholz, Wilhelm. II. Título

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

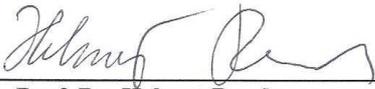
BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: 
Prof. Dr. Wilhelm Wachholz (Presidente)

2º Examinador: 
Prof. Dr. Rudolf von Sinner (EST - PPG)

3º Examinador: 
Prof. Dr. Roberto Ervino Zwetsch (EST - PPG)

4º Examinador: 
Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly (UNILASALLE)

5º Examinador: 
Prof. Dr. Helmut Renders (UMESP)

FIGUEROA, Ana Claudia. ***Amkira Tsabo***, um estudo da missão educacional metodista, junto ao povo kanamari, no contexto do estado democrático de direito brasileiro. Tese de doutoramento. São Leopoldo: Faculdades EST/PPG, 2008.

SINOPSE

A presente tese estuda a atuação educacional da missão indigenista metodista, junto ao povo kanamari, avaliando suas características de relacionamento com a conjuntura atual de implementação de políticas públicas, em educação indígena, motivadas pelas características de estado democrático de direito, instituídas na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. Esta análise é feita a partir da prática missionária educacional indigenista da igreja metodista, junto ao povo kanamari.

O estudo está dividido em cinco capítulos, organizados em dois movimentos, feitos a partir da historiografia narrativa. No primeiro movimento, são apresentados os elementos introdutórios para compreensão do desenvolvimento da pesquisa, compreendendo os capítulos primeiro ao terceiro. Estes capítulos apresentam os elementos de existência dos sujeitos da pesquisa, dos elementos que instituem a relação entre si, desde a perspectiva da educação indígena, como política pública.

O segundo movimento compreende os capítulos quarto e quinto, que são mais analíticos das temáticas que atravessam as historicidades dos sujeitos históricos que interagem no contexto da constituição do Estado democrático de direito brasileiro. Representam a parte mais analítica e conclusiva da pesquisa, apontando elementos transversais que auxiliam na explicitação das condições de aproximação, distanciamento, parceria e crítica presentes nas experiências abordadas.

FIGUEROA, Ana Claudia. *Amkira Tsabo*, research about Methodist educational mission with the kanamari people, taking into account the Brazilian democratic rule of law. Doctoral Dissertation. São Leopoldo: Faculdades EST/PPG, 2008.

ABSTRACT

This dissertation studies the educational actions of the Methodist indigenous mission with the Kanamari people. The Kanamari's relationship characteristics are evaluated, taking into consideration the current state of affairs in which public policies regarding indigenous education, motivated by the characteristics of the democratic rule of law established in the Constitution of the Federal Republic of Brazil promulgated in 1988, are being implemented. This analysis is done through the Methodist Church's indigenous missionary educational practice with the Kanamari tribe.

The study is divided into five chapters and organized into two movements. It is done through narrative historiography. In the first movement, comprised of chapters one to three, the introductory elements for understanding the development of the research are presented. These chapters represent elements of existence of the research subjects, of the elements that establish a relationship among themselves from the perspective of indigenous education as public policy.

The second movement is made up of the fourth and fifth chapters, which are more analytical of the themes which cross the historicities of the historic subjects that interact in the context of the constitution of the Brazilian democratic rule of law. These chapters represent the most analytical and conclusive part of the research, pointing out transverse elements that aide in the expliciting of conditions of approximation, distancing, partnership and criticism present in the experiences dealt with.

AGRADECIMENTOS

A minha família, Simone e Caetano, pela paciência comigo, pelo privilégio de aprender sobre a vida e conhecer cotidianamente o significado do amar e ser amada.

A minha família, Maria da Penha de Figueroa (in memorian), Federico Figueroa Lino, Maria Alexandra Figueroa, Patricia Amélia Figueroa, Federico Figueroa Junior, Andres Figueroa (in memorian), que me definem, porque nos pertencemos.

À Igreja Metodista, pela formação teológica, pela oportunidade do trabalho missionário, pela liberdade, na experiência da fé. Principalmente, por me ter oportunizado conhecer meus melhores amigos e minhas melhores amigas.

Ao Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, por me ter oportunizado trabalho e pela bolsa que custeou, em grande parte, os estudos desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação da EST, por acolher minha proposta e possibilitar um lugar de produção acadêmica de excelência.

Ao Evaldo Pauly, pela trajetória como docente, parceiro de debates e por ter aceitado avaliar este trabalho, na banca examinadora.

Ao Wilhelm Wachholz, por ter me aceitado na condição de orientanda, considerando a conjuntura inesperada.

Ao Robert, ao Elton, a Rosa Helena, a Lori, ao Kadji, ao Anewe, a Marohem, ao Da'ora, ao Topianan, interlocutores e interlocutoras no labor de pensar nesta tese seu corpo teórico, sua estética, sua consistência, nos últimos 8 anos.

A Meyre Machado, Sandra Correa, Marilúcia Fernandes, pela amizade e trajetória longa, na convicção de que é possível ajudar a melhorar o mundo. A Nancy Cardoso Pereira, pela inspiração na luta, pela aliança nos tempos de aldeia.

A Rosa Monteiro, referência no trabalho indigenista e apoio nos tempos em Eirunepé. A Silas Moraes, Solange Silva e Grasiela Piuvezam, por partilharem comigo a aliança, trabalho e compromisso com o povo kanamari.

Ao povo kanamari, pelo chamamento, pela convivência, pela aprendizagem, pelo canto da flauta, pelo banho, pelo roçado e caça partilhados, pelas danças e festas, que alegraram minha vida e habitam minhas memórias.

Ao Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), pela abertura de portas, olhos, formação indigenista, aliança fraterna.

Para Yodji, filho de Marohem e Da'ora, que me guiou na floresta,
no lápis, na trilha, na canoa, na aldeia.

Para Caetano, filho de Simone e Omero, que me antecede naquilo
que não percebo e me guia pelos caminhos do conhecer.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EXPLICITAR A SI NA ALTERIDADE.....	20
1.1 DO OBJETO: MEMÓRIA E PRESSUPOSTOS	22
1.1.1 Memória de uma Atuação Missionária Indigenista.....	24
1.1.2 Do objeto	27
1.2 DO MÉTODO: DISCURSOS NARRATIVOS E CONCEITOS	28
1.2.1 Os Discursos Narrativos: Por uma Reflexão Histórico-Teológica.....	30
1.2.2 Conceitos utilizados na Pesquisa.....	38
1.3 O POVO KANAMARI	47
1.4 A MISSÃO METODISTA JUNTO AO POVO KANAMARI.....	53
2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA KANAMARI	63
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA	64
2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E INSTITUIÇÕES PROTESTANTES.....	78
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR KANAMARI: INICIATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	90
3 MISSÃO METODISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR KANAMARI.....	107
3.1. MISSÃO E EDUCAÇÃO METODISTA: A PRETENSÃO DA CIDADANIA.....	110
3.2 TEOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INDIGENISTA.....	118
3.3 MISSÃO INDIGENISTA METODISTA E EDUCAÇÃO INDÍGENA	135
4 EDUCAR PARA A CIDADANIA INDÍGENA	147
4.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO.....	153

4.2 CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	164
4.3 MISSÃO INDIGENISTA, DEMOCRACIA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA.....	171
4.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KANAMARI E AS RELAÇÕES DE INTERESSES EM SEU ENTORNO	181
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MISSÃO INDIGENISTA METODISTA.....	189
5.1 ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO	191
5.2 MISSÃO INDIGENISTA ALTERNATIVA E OS FUNDAMENTALISMOS EM ASCENSÃO	197
5.3 MISSÃO INDIGENISTA METODISTA	202
CONCLUSÃO.....	208
REFERÊNCIAS	213

SIGLAS E ABREVIações

ABA – Associação Brasileira de Antropologia

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ARPIN-SUL – Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviços

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CINEP – Centro Indígena de Estudos e Pesquisas

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CNBB – Comissão de Pastoral da Conferência Nacional de Bispos do Brasil da Igreja Católica Romana

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas na Amazônia

COMIN – Conselho Missionário entre Índios

EPE – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena

FOIN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GTME – Grupo de Trabalho Missionário Evangélico

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IEAB – Igreja Episcopal Anglicana no Brasil

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IER-AM – Instituto de Educação Rural da Secretária Estadual de Educação do Estado do Amazonas

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos

IPI – Igreja Presbiteriana Independente

IPU – Igreja Presbiteriana Unida

ISA – Instituto Sócio-Ambiental

JOCUM – Jovens Com Uma Missão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIMEKA – Missão Metodista junto ao povo Kanamari

MNTB – Missão Novas Tribos do Brasil

OIBI – Organização Indígenas da Bacia do Rio Içana

OPAN – Operação Amazônia Nativa

PDPI – Programa Demonstrativo para os Povos Indígenas

PPTAL – Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal

PVMI – Plano para Vida e Missão da Igreja Metodista

SEDUC-AM – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEPAL – Servindo a Pastores e Líderes

SIL – Summer Institute of Linguistics

SPILN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

INTRODUÇÃO

Amkira Tsabo¹ é uma expressão na língua kanamari que convida a interlocução entre duas ou mais pessoas. É o anúncio inicial de quem puxa a conversa no convite à escuta. Aparece no início de relatos míticos nos momentos de início da narrativa. Também utilizada nos momentos informais quando a narrativa acontece no meio de uma conversa e o narrador inicia um relato sobre algo que lhe aconteceu no cotidiano da lida na aldeia. Por isto, a tradução poderia apontar o uso da expressão “era uma vez” do início de histórias para crianças, outras vezes a expressão poderia ser traduzida como “vamos conversar, quero te contar”.

Amkira Tsabo, um estudo sobre a missão educacional metodista junto ao povo kanamari no contexto do estado democrático de direito brasileiro. Este título, que anuncia o objeto do trabalho, será abordado nas próximas páginas: estudar a missão metodista, em sua característica educacional, em sua inserção junto ao povo kanamari, no relacionamento com o estado democrático de direito que se inaugura no Brasil nas últimas décadas. Este objeto contém 3 sujeitos sociais que interagem num campo de significação comum: o povo kanamari; a missão indigenista metodista, o estado democrático de direito brasileiro.

Perpassa este anúncio do objeto a idéia de que o período histórico que trata a investigação diz respeito ao tempo recente da história brasileira, relacionado à

¹ A escrita destas palavras na língua kanamari tomam como referência de proposta silábica no trabalho de RIBEIRO, Adelina Vilma; LABIAK, Araci Maria; CONTE, Cláudio Quos; NEVES, Lino João de Oliveira e SILVA, Marcio. **Elementos de Fonologia Kanamari**. Cuiabá: OPAN, 1986.

consolidação do estado democrático de direito estabelecida na Constituição Federal da República Federativa do Brasil no ano de 1988². Neste sentido, também a missão educacional indigenista metodista se coloca como locus de investigação, pois sua origem, como ação indigenista alternativa, está em sintonia com a história dos movimentos sociais que se constituíram no combate ao estado de exceção, que marcou o governo militar no Brasil e são protagonistas da instituição do estado democrático de direito.

Mas é o povo kanamari o sujeito humano que se coloca como a condição relacional de excelência entre os sujeitos sociais anunciados no objeto. Especificamente, a experiência de implementação da escolarização junto ao povo kanamari, que é uma sociedade ágrafa, com história de contato intermitente com a sociedade envolvente. A história de contato com a sociedade colonizadora da região, que ancestralmente ocupa, representou diminuição populacional por violências sociais diversas pelos diferentes ciclos econômicos colonialistas na região.

O objeto desta tese é o trabalho missionário realizado por mim como missionária metodista na missão metodista junto ao povo kanamari entre janeiro de 2000 a fevereiro de 2003. O trabalho missionário entre povos indígenas possibilitou uma formação antropológica e indigenista no período anterior à ida para aldeia, no segundo semestre de 1999. Era minha responsabilidade, no trabalho missionário metodista, a concepção e desenvolvimento de projetos educacionais junto ao povo kanamari. Tendo este elemento em consideração, em alguns momentos, ao longo da redação que segue, o uso da primeira pessoa aparece como relato de experiência vivida que será utilizada para relacionar idéias importantes para cumprir o objetivo proposto.

O objetivo é investigar as alterações que estão acontecendo na missão indigenista metodista, a partir de sua atuação junto ao povo kanamari, no atual período de redefinição das práticas missionárias, associadas ao momento de redefinição do papel das missões indigenistas na sociedade brasileira. Este objetivo estabelece algumas tarefas específicas. Primeiro, oportunizar um conhecimento sobre o trabalho

² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n.30/2000. Disponível em: <<http://www.teiajuridica.com.br>>. Acesso em: 5.jun.2001.

missionário metodista entre o povo kanamari, organizando informações sobre a característica educacional da missão indigenista metodista. O segundo desdobramento é situar a missão educacional indigenista metodista no tempo presente, que se caracteriza pela consolidação de direitos indígenas, promulgados na constituição federal, em particular o direito a educação diferenciada. Em terceiro lugar, explicitar os elementos de pertença e conflito na relação entre a implementação de políticas públicas em educação indígena e a atuação missionária indigenista. Em quarto lugar, compreender em que medida as experiências vivenciadas pela missão educacional indigenista são similares, complementares e parceiras ou não às iniciativas governamentais, no aspecto de inovação e tensionamento da garantia de autonomia indígena na constituição de escola diferenciada. Em quinto, apresentar as condições atuais de garantia e implementação de educação diferenciada para o povo kanamari, destacando os elementos relacionais entre as iniciativas indigenistas missionárias e as iniciativas governamentais.

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia a ser adotada tem sua referência na historiografia, em seu aspecto específico de construir uma narrativa que associe elementos sociais, organicidade social, instrumentos normativos e sujeitos interagentes. Será utilizada a proposta de De Certeau que considera operação historiográfica como uma relação entre um lugar, percebido de maneira abrangente como recrutamento, meio ou ofício, procedimentos de análise e construção de um texto³.

O discurso historiográfico, segundo De Certeau, é construído sobre um passado que existe objetivamente com acesso mediado pelo documento escrito. Mas o discurso também é perpassado pelas questões vividas pelo historiador. Assim a “historiografia é uma forma de conhecimento e escrita que se situa no limiar entre a ficção e a realidade em algum lugar entre a subjetividade e a objetividade.”⁴ Aqui podemos perceber

³ Cf. DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

⁴ Resenha feita por Alfredo Oliva, que destaca o elemento subjetivo do objeto na escrita da história proposta por De Certeau. Oliva afirma que “um tema está localizado no limite entre a realidade que pode ser apreendida por uma série de documentos, ao mesmo tempo que aparece como resposta a demandas pessoais e sociais. OLIVA, Alfredo dos Santos. Resenha: A Escrita da História, de Michel

similaridade com as pretensões historiográficas de *Amkira Tsabo*, segundo o povo kanamari, pois explicita – no trabalho historiográfico – um universo de possibilidades no campo historiográfico como um campo de possibilidades, no tempo presente, de olhar e narrar o passado.

Também está proposta a busca de sujeitos esquecidos⁵, na perspectiva de escrever a história da experiência missionária indigenista a partir dos sujeitos interagentes nesta experiência. Isto implicaria em captar o significado da religião a partir do cotidiano das pessoas, da luta pela sobrevivência e em perceber a subjetividade que perpassa estas experiências como um dado historicamente relevante⁶. Uma historiografia narrativa da atuação missionária indigenista apoiada na compreensão proposta por Enrique Dussel:

Todo acontecimento histórico é irrepetível e único. Todo relato ou descrição de um *fato* histórico não pode ser transparente, neutro e imediato. Todo relato supõe uma “interpretação”, seja essa consciente ou inconsciente, querida ou não voluntariamente intencionada. Toda história da Igreja supõe certo manejo dos fatos eclesiais. Da concepção (seja cotidiana ou teológica) que se tiver da Igreja, dependerá a história que se fará. Na América Latina estamos ensaiando uma história da Igreja desde certa experiência da comunidade institucional fundada por Jesus Cristo.⁷

O estudo está dividido em cinco capítulos, organizados em dois movimentos, feitos a partir da historiografia narrativa. No primeiro movimento, são apresentados os elementos introdutórios para compreensão do desenvolvimento da pesquisa, compreendendo os capítulos primeiro ao terceiro. O segundo movimento compreende os capítulos quarto e quinto, são mais analíticos das temáticas que atravessam as historicidades dos sujeitos históricos, que interagem no contexto da constituição do Estado democrático de direito brasileiro.

De Certeau. In: **Revista Práxis Evangélica**, Londrina, nº 2, p. 99-102, abril 2003. Londrina, PR: Faculdade Teológica Sul Americana, 2003, p.100.

⁵ Cf. VAINFAZ, Ronaldo. Micro-história, os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002, p. 23-24.

⁶ Cf. WIRTH, Lauri Emílio. Novas metodologias para a História do cristianismo: em busca da experiência religiosa dos sujeitos religiosos. In COUTINHO, Sérgio R (org). **Religiosidades, Misticismo e História no Brasil Central**. Brasília: CEHILA, 2001, p. 30.

⁷ DUSSEL, Enrique. Introdução Geral. In: **História liberationis: 500 anos de história da Igreja na América Latina**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992, p. 5.

O primeiro capítulo reflete elementos introdutórios que auxiliarão na compreensão dos elementos apresentados nos capítulos seguintes, propondo um detalhamento de compreensão do objeto, do método, apresentação do povo kanamari, apresentação da missão metodista junto ao povo kanamari, apresentação de vocabulários mais recorrentes e de importância ordenadora da abordagem.

O segundo capítulo procura compreender a educação indígena na perspectiva de seu contexto histórico na prática educacional formal com povos indígenas, o papel das missões religiosas. No detalhamento do capítulo é apresentada uma descrição do trabalho educacional entre povos indígenas por iniciativa de igrejas protestantes e apresentação do processo de educação escolarizada entre o povo kanamari. Neste capítulo, as práticas educacionais metodistas são apresentadas em seu elemento relacional com a conjuntura de debate e esforço governamental em implementar formação docente indígena para as escolas indígenas.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da missão educacional indigenista metodista junto ao povo kanamari desde sua relação com a característica de missão educacional metodista, marca histórica das origens e crescimento do metodismo no mundo e no Brasil. Também aborda as pretensões de formação cidadã da ação educativa metodista e suas características no trabalho educacional junto ao povo kanamari, destacando aspectos curriculares relevantes neste processo.

O quarto apresenta uma organização transversal de temas que estabelecem os elementos de relacionamento, práticas, distensões e acordos que acontecem entre processos históricos das práticas indigenistas missionárias, iniciativas governamentais de realização de políticas públicas em educação e o esforço de escolarização nas aldeias kanamari.

O quinto capítulo, a partir das relevâncias temáticas pesquisadas, reúne considerações finais, mas não conclusivas, dos aspectos estudados e desenvolvidos, retomando o objeto e apresentando os elementos constitutivos que explicitam o objetivo proposto.

A tese se desenvolve a partir da hipótese de que as práticas missionárias indigenistas, sustentadas na perspectiva de pastoral de convivência, que atuam na garantia de políticas públicas em educação escolar indígena, estão se redefinindo no processo de constituição do direito a auto-determinação indígena. A tese, a ser demonstrada no trabalho que segue, é que a missão educacional indigenista, no estado de direito brasileiro, atua como sujeito de controle social, em relacionamento de alianças e tensionamento com demais segmentos sociais, inclusive lideranças indígenas. Mas, a missão indigenista metodista, sob influência de práticas fundamentalistas, reduz este tipo de atuação, indicando possível extinção das características de pastoral de convivência e retomada de formato conversionista em suas práticas eclesiais.

Muitas interlocuções antecedem o tempo de finalização da redação desta tese. Especialmente os seminários de formação do Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME, lócus teórico-prático que possibilitou coleta de materiais e conhecimento de várias pesquisas que aparecem como fontes na presente pesquisa. Também nas assembléias da Operação Amazônia Nativa – OPAN, as partilhas sobre as práticas indigenistas, o acervo de material indigenista propiciaram acesso a literatura base de compreensão da Amazônia brasileira, seus processos de constituição histórica e a percepção das alianças entre indigenistas em ações políticas definidas. A casa da OPAN em Eirunepé, Amazonas, que acolheu o trabalho missionário metodista, em parceira relação solidária, em favor dos povos indígenas, espaço de inúmeras fontes documentais do trabalho indigenista na região. Finalmente, a sede nacional da Igreja Metodista, que detém a maioria das fontes documentais metodistas citadas na presente pesquisa. Estas três instituições em seus contextos específicos são, nestas medidas, cúmplices da escrita que segue.

1 EXPLICITAR A SI NA ALTERIDADE

De 15 a 20 de outubro de 1985, a Comissão de Pastoral da Conferência Nacional de Bispos do Brasil da Igreja Católica Romana (CNBB) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), também vinculado à CNBB, promoveram um fórum de debates sobre teologia missionária, tendo como enfoque a Encarnação (inculturação) e a Salvação (libertação), na pastoral missionária indigenista. A produção teológica do encontro resultou em publicação, organizada por Carlos Rodrigues Brandão. Na apresentação dessa publicação, feita por Dom José Martins da Silva, então arcebispo de Porto Velho, encontramos perguntas norteadoras do encontro: “Respeitando a alteridade destes povos, qual o papel do missionário? Como agir? Qual a missão específica do missionário junto a eles? O que significa evangelizar, sem manipular ou destruir as culturas, as etnias e raças?”⁸.

Início com essa referência, para exemplificar como a alteridade, como questão teológica, se institui pertinente ao trabalho missionário indigenista, como tema recorrente. Nos tempos de hoje, 12 anos depois dessa publicação, proponho a alteridade como elemento introdutório. Faço isso, portanto, não na pretensão de inaugurar uma temática, mas na expectativa de que esteja pressuposto teologicamente uma abordagem que permanece como ferramenta para pensar as condições materiais, postas para realização do trabalho missionário cristão entre povos indígenas.

⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (e outros). **Inculturação e Libertação, semana de Estudos Teológicos** CNBB/CIMI. São Paulo: Paulinas, 1986, p. 8.

A alteridade⁹ diz respeito à necessidade de reconhecer o âmbito privado de uma discussão pública, entendendo as iniciativas eclesiais, no Estado moderno, como iniciativa privada, ou seja, como oriundas das motivações de indivíduos organizados por livre expressão e vontade. Trata-se de entender a alteridade, como palavra que, na relação com seu oposto reafirma a noção de identidade de determinado indivíduo, ou grupo individual. O conceito de alteridade pressupõe um grupo social que se percebe em relação a outro grupo social. Há unilateralidade, desde onde se vê a realidade, pois somente existe alter se existir ego. O alter é determinado pelo ego.

Neste trabalho, entendem-se os Povos Indígenas e grupos colonizadores como identidades que se relacionam mutuamente, na compreensão do outro (na relação de alteridade). A sociedade multicultural (plural de matrizes étnicas) é, assim, a sociedade dos outros entre si, relacionando-se. No enfoque desta pesquisa, os dois outros constitutivos de um eu pretendido (identidade brasileira) são os kariwá (expressão que significa olhar kanamari sobre “branco” colonizador) e os Índios (visão branca sobre qualquer grupo originário, habitante da terra hoje nomeada Brasil), mais especificamente os Kanamari, nomenclatura adotada por alguns grupos exploradores da região do Rio Juruá.

Explicitando as alteridades, nomeando estes outros, desde seus egos normatizadores, os dois sujeitos históricos coletivos, participantes deste trabalho, são os Tâkâna (autodenominação dos Kanamari) e a sociedade envolvente (autodenominação antropológica da sociedade nacional nomeada pela aceitação do Estado-Nação Brasil). A proposta que se apresenta, aqui, então, é a de pensar as matrizes étnicas, constitutivas da sociedade brasileira, bem como explicitar conceitos relativos à educação como cultura. Nesse sentido, a pesquisa remete-se à prática educativa das missões indigenistas cristãs, no particular a metodista, enquanto discurso teológico, no contexto de implementação de políticas públicas em educação indígena.

⁹ Aqui o conceito alteridade é abordado desde a proposta de Hannah Arendt, quando afirma que ser diferente não significa ser o outro, pois a alteridade na política somente existe na singularidade individual. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Forense/Edusp, 1981, p. 51 e 189.

Por muitos anos, a constituição da identidade brasileira foi forjada na expectativa da transformação dos povos indígenas em criaturas feitas à imagem do cristão civilizador (assim como o cristão é a criatura feita à imagem e semelhança de Deus), ou seja, de integrá-los à sociedade dominante. A premissa da menoridade dos índios e a conseqüente tutela exercida, tanto pelo setor privado (Igreja, latifundiários, etc.) quanto pelo Estado (agências diversas), pode ter sofrido interpretações diversas, mas o seu resultado prático tem sido a negação dos povos indígenas como indivíduos e, principalmente, como coletividades autodeterminadas. Esse cenário começou a dar sinais de mudança a partir da Constituição de 1988.

1.1 DO OBJETO: MEMÓRIA E PRESSUPOSTOS

No transcorrer deste trabalho, apresento uma pesquisa que se propõe a ser um diálogo entre algumas demandas da realidade brasileira. Uma primeira demanda é a produção científica na área de educação indígena, desde o trabalho educacional de uma das missões protestantes. Já a segunda demanda relaciona-se à produção histórico-teológica da missão educacional indigenista, como contribuição às igrejas cristãs, em geral, e à Igreja Metodista, em particular, a partir do recorte de experiência metodista entre o povo Kanamari. Outra demanda diz respeito à importância de explicitar indicadores teóricos, que auxiliem a indigenistas missionários e missionárias entre povos indígenas, na perspectiva de refletir e compreender questões referentes à educação escolar indígena, no cenário atual de implementação de novas políticas públicas em educação indígena. E, por fim, uma demanda pessoal: organizar uma experiência vivida entre o povo Kanamari. Essa experiência instituiu meditações e perguntas, que, nos últimos oito anos, orientaram as escolhas e recortes redacionais da pesquisa que segue.

Fruto de uma trajetória cheia de movimentos constitutivos, este trabalho foi inicialmente pensado para ser um texto da área de Educação e Religião e, posteriormente, tornou-se uma produção focada na abordagem da Teologia e História. É tênue o espaço que separa as ênfases nesta pesquisa. A prioridade para a abordagem histórico-teológica nasceu do movimento primeiro desta pesquisa, no

sentido de diagnóstico do trabalho educacional missionário metodista. Na ocasião, foi verificado que o assunto ainda era pouco estudado e somente acessível por documentação confessional jornalística e artigos em periódicos diversos¹⁰. Foi necessária uma dedicação mais intensa quanto a esse aspecto, postergando a continuidade da pesquisa, com ênfase inicial no aspecto histórico-teológico dos currículos da educação escolar indígena na iniciativa missionária.

Esta tese realiza um exercício de compreensão da pertença indígena à sociedade brasileira e explicita seus movimentos de interatividade social, na perspectiva de percebê-los nas afirmações de cidadania brasileira. A missão cristã entre povos indígenas constitui o corpo principal de atores sociais que protagonizaram ações diversas entre os povos indígenas, ao longo da história do Brasil e da América Latina. É importante, para a igreja cristã, em particular, e para a sociedade brasileira, como um todo, pensarem-se criticamente neste aspecto. Situo esta pesquisa desde a perspectiva de uma das igrejas cristãs que se vê nessa trajetória histórica, a Igreja Metodista.

¹⁰ Especialmente sobre trabalho missionário indigenista da Igreja Metodista no Brasil, temos acesso somente a anotações e partilhas de missionários e missionárias, publicadas eventualmente no jornal *Expositor Cristão*, periódico confessional metodista, de circulação nacional. Além disso, há uma publicação com coletânea de conferências, oficinas e debates de uma semana de estudos, na Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, em 1990, reunidas no livro **Repensando a Evangelização junto a Povos Indígenas**, da Editeo, organizado por Jaider Batista e Thomas Kemper. Nesse mesmo período, a Editeo publicou **Minha Prece**, uma coletânea de escritos diversos do Bispo Scilla Franco, que iniciou o trabalho indigenista metodista, reconhecido como primeiro trabalho metodista brasileiro junto a povos indígenas, especificamente junto ao povo Kaiwoá-Guarani, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Recentemente Helmut Renders publicou 3 artigos que procuram analisar as características históricas e teológicas da presença metodista na região, onde aparecem alguns elementos referentes aos povos indígenas: RENDERS, Helmut. Convivência: coragem de uma missão sensível e profética. **Expositor Cristão**, São Paulo, v. 1, p. 3, 15 jan. 2002; RENDERS, Helmut. Entre "Tupi ou não Tupi" ou a [não tão] ingênua continuação da conquista. **Caminhando**, ano VIII, 2 sem. 2003, p. 212-225; RENDERS, Helmut. A Igreja Metodista na Amazônia e a Questão da Amazônia. In: Clovis Pinto de Castro. (Org.). **Meio Ambiente e Missão: a responsabilidade ecológica das igrejas**. 1 ed. São Bernardo do Campo - SP: EDITEO, 2003, p. 135-154. Além destes, não existe nenhuma outra publicação ou iniciativa de historiografia do metodismo, que se debruce sobre essa linha de atuação missionária.

1.1.1 Memória de uma Atuação Missionária Indigenista

Deus não me dá sossego. É meu aguilhão.
 Morde meu calcanhar como serpente,
 Faz-se verbo, carne, caco de vidro,
 Pedra contra a qual sangra minha cabeça.
 Eu não tenho descanso neste amor.
 Eu não posso dormir sob a luz do Seu olho que me fixa.
 Quero de novo o ventre de minha mãe,
 Sua mão espalmada contra o umbigo estufado,
 Me escondendo de Deus.¹¹

Esta pesquisa é filha de minha história pessoal, gestada desde as contradições dos sentimentos entranháveis e da racionalidade cartesiana que me formou. Em 1999, iniciei um processo formal de capacitação e experiência prática para o trabalho indigenista da Igreja Metodista. Já vinha de uma década de envolvimento em ações diversas de solidariedade com os povos indígenas, articuladas pelo Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME). Aos 34 anos, vivia um tempo de conversão, para que a mesmice não fosse meu guia, na compreensão de cumprimento de minha história no mundo.

A entrada no trabalho indigenista representou, então, uma nova etapa, cheia de novidades. Impulsionava-me o desejo de reaprender a conhecer. Para conhecer o novo, são necessárias rupturas. Entre janeiro de 2000 e fevereiro de 2003, como parte de uma trajetória auto-imposta, contribuí como educadora no trabalho missionário da Igreja Metodista, junto aos povos Kanamari e Kulina, habitantes às margens de igarapés e rios afluentes da região nomeada Médio Juruá¹², Estado do Amazonas. Mais especificamente, o trabalho metodista tinha como enfoque de atuação a educação kanamari. Demais ações indigenistas, que exigiam articulações políticas, implicavam em ação conjunta com os Kulina e, também, com os grupos do Conselho Missionário entre Índios (COMIN) e Operação Amazônia Nativa (OPAN), que também possuem

¹¹ PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 9 ed. São Paulo: Siciliano, 1999. p 270.

¹² O Rio Juruá nasce na cordilheira dos Andes, em território peruano, mas tem seu leito mais consistente em terras brasileiras, quando perpassa os Estados do Acre e do Amazonas, desaguando no rio Solimões. Este último, em seu encontro com o Rio Negro, forma o rio Amazonas. A Região nomeada médio Juruá é uma região extensa, que se inicia aproximadamente na cidade Cruzeiro do Sul, limite territorial do Acre com Amazonas, e finaliza-se um pouco abaixo da Cidade de Carauari. Costuma-se referenciar os rios pelas expressões alto-médio-baixo, como referência aos trechos do percurso total do rio. Alto seria mais próximo às nascentes. Médio, como é óbvio pela própria palavra, indica o transcorrer central da trajetória do rio. Baixo é uma referência às proximidades do deságüe do rio.

equipes locais sediadas na cidade de Eirunepé, desde onde organizávamos as viagens para as aldeias.

Essa inserção no indigenismo representou quebras de paradigmas, de normas, de dogmas, de formas. A recomposição, depois dessa fragmentação de sentidos e conceitos, comporta uma experiência que arrisco nomear *novo nascimento*, como no debate de Jesus com Nicodemos¹³. Na terra onde o boto vira gente e namora as meninas dos povoados ribeirinhos, onde a vitória-régia é uma jovem que chora a perda do noivo e que a lua transforma em estrela-da-água, onde a própria lua, Jaci, é uma mulher que habita as águas e o urubu é parente ancestral, ali conheci a loucura de Deus. Mergulhei na inquietude das minhas entranhas, reli o evangelho aos olhos ágrafos dos kanamari, voltei a nascer.

O povo kanamari ntende-se a partir da floresta e de seus entes espirituais, numa cosmovisão complexa e inacessível para moradores das urbanidades modernas dos séculos XX e XXI. Entre os kanamari do Juruá, costuma-se dizer que somos nós que escolhemos ir trabalhar com eles. Foram os pajés, no canto da flauta, que nos chamaram e, por isso, nós fomos encontrá-los. Eles nos escolheram para si. Então, tomada pelo desejo de um novo conhecer e escolhida pelo canto da flauta, me refugiei entre os Kanamari para reaprender Deus.

Quando cheguei para trabalhar com povos indígenas, em Eirunepé, Amazonas, em janeiro de 2000, não tinha idéia do volume das impressões, sensações e da proposição de aprendizagem que me esperavam. O primeiro ensinamento decorreu da percepção de que a convivência com os Kanamari me colocaria na escala infantil, no que diz respeito ao lugar social de aprendizagem sobre a vida “no mato”. Era freqüente a presença de crianças me acompanhando e guiando em situações diversas, onde devia aprender o básico da sobrevivência e subsistência.

Para o povo kanamari nossa presença representa potencial de aliança, visando alterar e superar as condições de exploração em que vivem. No contexto dessa entrada

¹³ Relato bíblico no Evangelho de João (3.1-7) em que um judeu estudioso pergunta o que é necessário para salvação e Jesus responde: “nascer de novo”.

de século XXI, a garantia de direitos dos povos indígenas se consolida como realidade efetiva na sociedade brasileira. Apesar de todas as contradições no processo de implementação desses direitos, considera-se um período favorável às populações indígenas, como tempo de afirmação das identidades etnicamente diferenciadas, com garantia à manutenção de valores e tradições próprios. No Juruá, onde a história de contato intermitente possibilitou continuidade de vários aspectos ancestrais das culturas kanamari e kulina¹⁴, a afirmação dos direitos convive com um período de intensa curiosidade de grupos indígenas sobre a cultura e valores da sociedade envolvente. Esta, por sua vez, possui influências cruzadas de várias culturas, tidas como “brancas”, mais comumente nomeadas como caboclas¹⁵. Os Kanamari e Kulina também se seduzem pelos avanços da tecnologia e da economia da sociedade envolvente. Isso gera o desafio do processo de assimilação dessas tecnologias, geralmente carregado de ações que lesam os indígenas e os transformam em grupos marginais e explorados¹⁶.

A introdução de garantia de direitos diferenciais entre os Kanamari e Kulina, desde a promulgação da Constituição de 1988, possibilitou a introdução de garantias de direitos. O volume de dinheiro que se introduziu na economia das aldeias, a partir dessas conquistas cidadãs, no entanto, introduziu, também, práticas de consumo novas, o que logo iniciou demandas de consumo para todas as comunidades. Essa demanda, a curto e médio prazo, produzirá interferências e inovações nas práticas culturais ancestrais, modificando-as ou simplesmente abolindo-as. A postura do trabalho indigenista alternativo, nessa realidade, tenta introduzir processos

¹⁴ A expressão “contato intermitente” é utilizada para representar o processo de integração dos grupos indígenas à sociedade nacional. Darcy Ribeiro propõe uma classificação por grau de integração: grupos isolados, grupos de contato intermitente, de contato permanente e totalmente integrado. O que condiciona o grau de integração dos grupos indígenas diz respeito a fatores lingüísticos, econômicos, culturais e populacionais. RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970, p. 252s.

¹⁵ A constituição da população cabocla, na região do médio Juruá, é estudada por Lino Oliveira Neves. NEVES, Lino. J. Oliveira. **137 anos de sempre: Um capítulo da história Kanamari de contato**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1996.

¹⁶ Na Amazônia, os ciclos de exploração da seringa e os posteriores planos de desenvolvimento econômico da região se utilizaram da mão-de-obra indígena, para diferentes ocupações. Marcio Souza realizou um estudo sobre essas relações na constituição da economia amazônica e a sua relação com as diferentes configurações quanto à constituição da mão-de-obra. SOUZA, Márcio. **A expressão Amazonense, do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo: Alfa e Omega, 1978. p. 87ss.

permanentes de reflexão política e desenvolvimento de ações de compreensão dos impactos provindos de conflitos e necessidades imediatas.

As escolhas cotidianas dos kanamari regem os processos estéticos inaugurais nas práticas culturais. Assim, há substituição do cipó e algodão, pelas linhas compradas para a confecção de bolsas artesanais, da mesma forma que o forró, nas casas, substitui os rituais, nos terreiros. Simbolicamente, a substituição tem interferência geracional. Os mais novos se interessam menos pela produção e reprodução simbólica ancestrais, para utilizarem novos elementos, apreendidos no contato, parcialmente protegido por garantias de direitos. Por outro lado, a vida na floresta exige um conhecimento próprio, que é oferecido pela sabedoria ancestral. Esse conhecimento tem sido um elemento vital para manutenção de práticas de plantio dos roçados, de conhecimento da mata e dos animais e de todos seus personagens simbólicos.

1.1.2 Do objeto

O trabalho indigenista (não necessariamente missionário) vive tempos de redefinição, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. A tendência que parece prevalecer é a do trabalho técnico especializado, em forma de assessorias pontuais. Este novo modelo pressupõe que os indígenas avaliam e organizam, por si próprios, um modelo de trabalho e requerem atuação específica de não-indígenas, para alguns aspectos. Como reflexão sobre os comportamentos sociais e as aglutinações, justaposições e transgressões éticas, que se misturam nas relações mutantes, faz-se necessário um perfil de trabalho inserido no contexto de escolhas e opções dos grupos indígenas. Somente um trabalho técnico pontual pode resultar numa compreensão marginal ao fenômeno histórico em si. O indigenismo entende-se como facilitador e responsável, por introduzir alternativas para práticas diversas, nesse diálogo permanente com as tecnologias possíveis para continuidade da vida, zelando, principalmente, pelos aspectos de preservação ambiental e cultural.

No recorte da atuação missionária indigenista, na questão da Educação Indígena, a discussão sobre a especificidade de ação se dilui no contexto de discussão sobre o próprio papel das religiões, em particular das igrejas cristãs, no Estado de

direito, sob égide de princípios democráticos. Na atuação indigenista nos últimos 30 anos, a missão cristã tem desempenhado um papel protagonista, no sentido de garantir autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, para exercício pleno de sua cidadania. Mesmo com contradições constitutivas da diversidade de segmentos cristãos que atuam entre povos indígenas, afirma-se como objeto de pesquisa uma reflexão sobre a natureza das pretensões político-pedagógicas da ação das igrejas cristãs, no particular da missão indigenista metodista. Nesse sentido, esta tese apresenta um desvelamento das condições históricas da atuação missionária indigenista metodista e suas afirmações teológicas diante das realidades vivenciadas pelos povos indígenas, no particular o povo kanamari.

As condições históricas, aqui pressupostas, são percebidas desde a constituição do Estado democrático de direito, com a promulgação da Constituição de 1988. A conquista da constituição de 1988 é fruto de atuação de movimentos sociais que consolidavam uma sociedade baseada em princípios que respeitassem os direitos dos diferentes grupos sociais constitutivos da sociedade brasileira. De maneira geral, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, afirma-se como conquista social. A guinada teórico-ideológica do papel dos movimentos sociais, em suas diversas atuações, passou a se reconfigurar, no específico de atuações pautadas na luta por garantias de direitos. Em tempos de início do século XXI, pensar a função social das igrejas cristãs é um debate pertinente não somente para as igrejas, no seu papel específico de atuação pastoral, mas também para a sociedade brasileira como um todo, principalmente considerando o aspecto hegemônico da religiosidade cristã, como espiritualidade normativa da quase totalidade da população existente.

1.2 DO MÉTODO: DISCURSOS NARRATIVOS E CONCEITOS

A pesquisa transcorre a partir de um olhar multifocal, com três vertentes originárias, desde onde o objeto é analisado: (1) a produção reflexiva no entorno da implementação de políticas públicas em educação indígena, a partir das garantias de direitos declarados na Constituição de 1988; (2) a história do cristianismo na América Latina, na perspectiva da história da missão protestante entre índios; olhar teológico

explicitando os aspectos constitutivos da missão indigenista alternativa; a produção teológica no seu entorno; e a conjuntura vivenciada no período recente, no contexto de implementação de direitos; (3) elementos de historiografia e etnografia dos povos indígenas, no enfoque particular do povo kanamari; olhar antropológico sobre a constituição de contexto multicultural; e suas significações para se pensar o estado democrático de direito. Estas três vertentes representam fontes bibliográficas definidas e amplas.

Esta tese é uma pesquisa histórico-teológica. São diferentes materiais existentes, a serem organizados. Uma abordagem histórico-reflexiva será a linha e a tessitura que reunirá estes materiais, numa relação mútuo-comunicativa. O objeto da pesquisa envolve três dimensões de um mesmo fenômeno histórico articulado por transversalidades ordenadoras de suas existências: a educação indígena, elementos da etnografia Kanamari e definições de missiologia indigenista. Mutuamente influentes na realidade dos povos indígenas brasileiros, estas dimensões explicitam eixos transversais, organizadores dos capítulos temáticos e seus subitens. Nesse sentido, ao organizar informações oriundas de fontes documentais e literatura específica, este trabalho exige uma aproximação de matriz plural, na constituição do método de sua redação, oriunda da pesquisa antropológica, histórica e teológica.

As fontes materiais disponíveis se encontram em diferentes formatos: (1) fontes bibliográficas sobre missão metodista, educação e missão indigenista, sobre o povo kanamari e suas particularidades; (2) fonte documental de ações educativas indigenistas e da missão metodista, junto aos kanamari; também documentos governamentais e de instituições sociais diversas, sobre implementação das políticas públicas em educação indígena; (3) literatura teológica (livros ou documentos) sobre missão educacional e missão indigenista metodista, na relação com a constituição social brasileira, identificando elementos de constituição social, pressupostos e/ou pretendidos. Uma abordagem histórico-reflexiva sobre a missão metodista no contexto da Educação Indígena, tomando como exemplo o caso Kanamari, avaliando o contexto da relação entre estado e missão indigenista no Brasil dos tempos atuais.

Trabalho similar foi realizado por Roberto Zwetsch, que fez um levantamento de como o diálogo entre a Antropologia, a Sociologia e a Teologia, no século XX, resultou numa mudança paradigmática de conduta na pastoral indigenista (afirmação da pastoral da convivência), no Brasil e América Latina. Para Zwetsch¹⁷, a relação entre Teologia e Cultura, no Brasil, somente foi percebida como relevante na segunda metade do século XX, apesar de já possuir uma trajetória na Europa, desde fins do século XIX. No Brasil, é a afirmação e constituição do Estado leigo que põe em evidência a necessidade de dar resolutividade e constituir mecanismos sociais, no sentido de garantir a atuação da Igreja em âmbito privado, garantindo à vida pública a liberdade de culto e tolerância, entre diferentes iniciativas, principalmente para garantir equilíbrio frente ao poder hegemônico da Igreja Católica.

Assim, faz-se necessário compreender o papel da cultura na constituição das relações sociais e como mediadora de deliberações de caráter político e missiológico. Na presente pesquisa, a constituição de uma trajetória consolidada de pastoral se compõe paradoxalmente questionada e revitalizada, no cenário político brasileiro, de garantia dos direitos indígenas.

1.2.1 Os Discursos Narrativos: Por uma Reflexão Histórico-Teológica

Martin Dreher¹⁸ entende que, para escrever sobre a história da Igreja na América Latina, é necessário colocar-se algumas questões: (1) definir Igreja, entendendo a história da igreja como história ecumênica da própria Igreja, estabelecendo o lócus eclesiológico, desde onde se pretende o relato histórico; (2) estabelecer o contexto específico onde a história relatada acontece; (3) estabelecer a relação entre Igreja e Estado, apontando uma leitura hermenêutica, como chave de leitura para uma interpretação da história da Igreja; (4) considerar o pensamento cristão que expressa a época em que se estabelecem os pontos de referência da narrativa histórica; (5) explicitar os conteúdos da fé, de maneira coerente, aproximando uma abordagem da

¹⁷ZWETSCH, Roberto E. **Com as melhores intenções**: trajetórias missionárias luteranas diante do desafio das comunidades indígenas - 1960-1990. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Missiologia, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo, 1993, p. 17s.

¹⁸DREHER, Martin Norberto. **A igreja latino-americana no contexto mundial**. 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 1999, p. 7-16.

história da Igreja teológica; (6) definir uma periodização na abordagem realizada; (7) explicitar a significação social da experiência religiosa considerada na narrativa histórica.

Esses elementos metodológicos, propostos por Dreher¹⁹, instituem trilhas redacionais, presentes nas aproximações temáticas ordenadoras desta pesquisa. A organização temática dos capítulos visa a atender a esses elementos, no exercício de redação de uma história da Igreja, na perspectiva de compreender a relação entre o Estado e a missão indigenista, em particular da missão metodista junto ao povo kanamari. Ao nomear essa aproximação como histórico-teológica, destaca-se o aspecto de que, na compreensão da presença missionária, quanto às questões sociais emergentes e atuais, os aspectos teológicos tornam-se relevantes e complementares, para a reflexão histórica propriamente dita. No enfoque da questão indígena no Brasil, considerando a forte influência histórica das missões cristãs, na colonização junto aos povos indígenas, o debate teológico apresenta-se como uma ferramenta de olhar crítico à relação entre sociedade nacional e os povos indígenas, numa multiplicidade expressiva de sujeitos sociais (instituições e indivíduos).

Por isso, é imprescindível um diálogo entre a pesquisa antropológica e a teologia da missão indigenista, apesar de essa não ser uma relação harmônica e possuir divergências matriciais, na interpretação e na compreensão da relação de contato e convivência entre povos indígenas e processos colonizadores. Na reflexão sobre a periodização da história do Brasil e da América Latina, revela-se a compreensão das tarefas e entraves do fazer teológico cristão, desde o enfoque da missão metodista e as demandas do ambiente onde ela se desenvolve. No olhar do historiador crítico da história de dominação e colonização sofrida no chamado descobrimento, mas de fato um “achamento”, a sintonia entre missão cristã e colonização e dominação foram dois lados de uma mesma moeda. Como o tema é amplamente conhecido, esta pesquisa

¹⁹ As propostas de periodização de Dreher compõe o exercício de explicitação de uma relação histórico-estrutural que os membros da Comissão de Estudos de História da Igreja na América Latina e Caribe, referenciado em DUSSEL, Enrique. **História Liberationis: 500 anos de história da Igreja na América Latina**. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

referencia-se nos trabalhos desenvolvidos por Eduardo Bueno²⁰ e Ronaldo Vainfas²¹, que organizaram diversas informações da pesquisa histórica, de forma acessível, em literatura para consumo de pessoas leigas.

Uma pesquisa histórica existente sobre o Estado e os povos indígenas, no contexto da Constituição de 1988, é a série Estado e Povos Indígenas, utilizado nesta pesquisa, de Lima e Barroso-Hoffmann²², que investigam as bases históricas e ideológicas que sustentam as políticas indigenistas do Estado brasileiro, na década de 1990, avaliando, inclusive, a forma como ranços históricos instituem empecilhos e derivam alterações nos processos de garantia de direitos indígenas.

Na história do Brasil, contudo, as alterações no arcabouço legal não se traduzem necessariamente em mudanças na prática administrativa do Estado ou, nesse caso, na política indigenista dos governos. Ao contrário, tem sido comum o complemento descompasso entre o texto das leis e as políticas implementadas no chão concreto das aldeias, e não é necessário recuar muito para verificá-lo: basta lembrar os diversos prazos estabelecidos e nunca cumpridos para a conclusão dos processos de demarcação das terras indígenas.²³

Sobre a experiência de educação entre povos indígenas e sua relação com elementos míticos ordenadores, no contexto da pluralidade étnica constitutiva dessa experiência, torna-se fundamental a contribuição da Antropologia, por mais que esta seja contrária às intervenções e atuações missiológicas junto aos povos indígenas. Paula Monteiro²⁴ organizou uma pesquisa antropológica de vários autores, que visou compreender melhor a metodologia antropológica, que interpreta essa presença de forma crítica e dialógica, com relação às realidades missiológicas, vividas nas comunidades indígenas. A explicitação da etnicidade, como locus de discernimento da

²⁰ Cf. BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História**, a incrível saga de um país. São Paulo: Ática, 2003.

²¹ Cf. VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia das Letras, 1995; VAINFAS, Ronaldo e SOUZA, Juliana Beatriz. **Brasil de Todos os Santos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

²² LIMA, Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e Povos Indígenas**, bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. Também dos mesmos organizadores: **Estado e Povos Indígenas**, bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2004; e **Estado e Povos Indígenas**, bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2006.

²³ LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002. p. 31s.

²⁴ MONTERO, Paula (org). **Deus na aldeia, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

missão indigenista, dialoga com a contribuição do pensamento antropológico indigenista brasileiro e estabelece uma plataforma comum de conceito e análise conjuntural, para compreensão da situação de implementação das políticas públicas em educação indígena. Além disso, auxilia na compreensão da missão indigenista metodista, desde a perspectiva do protestantismo, na América Latina, e os produtos sociais derivados desta presença.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, em interlocução com teólogos, em 1992, apresenta elementos que se transformam em roteiro de abordagem narrativa, na busca do entendimento das relações interculturais no trabalho com povos indígenas:

Há uma distinção fundamental entre as religiões do livro e religiões sem livro, no sentido não apenas bíblico; no sentido de religiões escritas, de sociedades que possuem tradição escrita, versus sociedades que não têm escrita. Essa diferença é muito importante não só em relação à religião, há várias outras coisas. Exatamente porque ali onde não há uma tradição escrita, não há possibilidade do dogma. Porque não se tem um ponto referencial imutável em relação ao qual possam julgar as práticas, as ações e as crenças das pessoas. Então, uma religião não escrita dificilmente pode ser “proselitista”, estar baseada numa lógica de exclusão, em termos do dogma, em termos de heresia, porque você não tem uma referência única. Quer dizer, uma boa parte do que a gente vê como caráter democrático, eventualmente até anárquico, digamos assim, das práticas religiosas indígenas e de outras populações do mundo, se deve exatamente ao fato de que elas são práticas de sociedades ágrafas, sociedades que não possuem escrita e portanto não possuem os instrumentos de normatização do comportamento religioso ou outro qualquer. Ao não ter escrita para codificar leis, impor dogmas e legitimar reis, a “falta do livro”, não é apenas uma carência, mas uma característica estrutural essencial das religiões indígenas. Porque não existe exatamente a norma.²⁵

A pretensão da norma, como sinal de religião, é aspecto a ser destacado nos estudos sobre missiologia indigenista. A ausência de normatividade religiosa torna-se marginal, na prática pastoral sustentada na idéia da convivência, mas a necessidade do dogma normatizador é vital, não somente no funcionamento da religião cristã, mas, também, no do Estado instituidor do bem comum. Mas, como garantir direito a cidadania a sujeitos históricos que não possuem o caráter normatizador do Estado?

²⁵ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O papel da Religião no sistema social dos povos indígenas**. Cuiabá: GTME, 1999, p. 17-18.

Este aspecto é estudado por Pierre Clastres²⁶, antropólogo que estuda as características de constituição política das estruturas sociais recíprocas indígenas da América Latina (contrapondo a idéia de primitividade das estruturas clânicas), como decisão coletiva de não organização do Estado, sendo esta instituição mediadora das relações morais e éticas do grupo social.

Na proposta da presente pesquisa, no enfoque histórico-sistemático, predomina uma abordagem da educação como um elemento experimental do debate sobre a relação entre Estado e missão indigenista. Igualmente, a atuação missionária metodista, junto ao povo kanamari, torna-se exemplificadora do aspecto constitutivo da afirmação teológica, da atuação missionária na relação com o Estado de direito. O debate teológico sobre a educação, na missão metodista, representa uma contribuição relevante ao metodismo brasileiro e à reflexão teológica, considerando a constituição cultural brasileira.

No fazer teológico, o reconhecimento da confluência e do enfrentamento entre religiosidade e identidade nacional, na história cultural constitutiva da identidade social da América Latina, tem tido tratamento diverso, geralmente apreciado na margem das comparações, nomeadas como sincretismo ou cultura popular²⁷. O estudo dos fenômenos religiosos é feito levando em conta o resultado dos encontros culturais e o caráter híbrido que deriva desses encontros. Nos paradigmas epistemológicos²⁸ desses

²⁶ Cf. CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

²⁷ Estudos de teologia negra latino-americana e a teologia índia procuram elementos comuns entre a espiritualidade de matriz africana e indígena e a espiritualidade proposta pelo cristianismo, como espaço comum do fazer teológico. Canevacci aponta que as religiões são sincréticas, pois representam o resultado de grandes sínteses, integrando elementos de várias procedências, que formam um novo todo. CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos**: uma exploração das hibridações culturais. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel, 1996. No Brasil, quando se fala em religiões populares, pensa-se imediatamente em sincretismo, como “aglomerado” de ritos e mitos, ou como “bricolagem”, no sentido de mosaico, às vezes, incoerente de elementos de origens diversas. Mesmo a exegese acadêmica tradicional e conservadora da Bíblia testemunha que o livro sagrado do cristianismo foi gerado num processo histórico de sínteses integradoras das 12 tribos que formaram Israel. Jesus reassume essa tradição, em outra síntese integradora com seus 12 discípulos. CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele. **Judaísmo, Cristianismo, Helenismo**: ensaios sobre interações culturais no Mediterrâneo Antigo. Itu, SP: Ottoni, 2003.

²⁸ Idéia de paradigmas científicos está pautada no trabalho de Kuhn. A ciência possui paradigmas estruturantes metodológicos e os mesmos sofrem alterações, constituindo períodos em que as crises paradigmáticas reordenam e estruturam novos paradigmas científicos. KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

modelos de estudo, o fenômeno contraditório de dominação e soberania de uma cultura em relação à outra costuma não ser considerado. O trabalho de Gruzinski²⁹, contudo, aponta que a imposição cultural, através da escrita e das normativas ético-religiosas, distintas da originária, entre povos indígenas centro-americanos, não eliminou a capacidade ordenadora da experiência cultural primeira. Ao contrário,

[...] o acesso à escrita e aos escritos, longe de acarretar uma homogeneização das culturas indígenas, por meio da cristalização, censura e uniformização da herança, parece ter tido o efeito oposto. A cópia fiel hispanizada aparece quase como a antítese da abertura de um espaço original e autônomo, tachado de falsificação, de 'quimeras e desprezíveis ficções'. [...] A espantosa plasticidade que manifestam, servindo-se de todas as fontes disponíveis, multiplicando os empréstimos e inovando, leva a pensar em dois conceitos cujo uso reiterado acabou por mascarar a complexidade, os processos e os objetos que eles designam: o *sincretismo* e a *tradição*. Quanto ao *sincretismo*, já nos é dado ver que recobre fenômenos sutis, relativos tanto à modificação dos conteúdos como à evolução dos modos de expressão, ao sabor de deslocamentos constantes, falsos retrocessos e avanços caóticos. Em relação à *tradição*, percebemos que não se pode ignorar sua diversidade social, seus suportes concorrentes e complementares (escritos, pintados, orais), seus caminhos múltiplos, impasses bruscos, retomadas imprevistas e incessante movimento.³⁰

No caso do papel dos mitos como fundadores de ordenamento social, há uma tendência à reconstituição plástica das narrativas, para uma adequação à realidade vivida. Na imposição religiosa, implementada no processo de cristianização das Américas, os mitos dos seus povos se reordenaram e se refizeram, compondo nova plataforma mítica de ordenamento dos grupos sociais diversos constitutivos e derivados no novo ordenamento político e social imposto pela colonização. Marilena Chauí aborda as memórias constitutivas do discurso sobre o Brasil e propõe o conceito de semióforo, para explicitação da constituição da identidade Nação brasileira. O mito ordenador, segundo ela, seria um semióforo.

Um semióforo é, pois, um acontecimento, um animal, um objeto, uma pessoa ou uma instituição retirados do circuito do uso ou sem utilidade direta e imediata na vida cotidiana porque são coisas providas de significação ou de valor simbólico, capazes de relacionar o visível e o invisível, seja no espaço,

²⁹ Cf. GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

³⁰ GRUZINSKI, 2003, p. 214-215.

seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado (um espaço além de todo espaço) ou o passado ou o futuro distantes (um tempo sem tempo ou eternidade), e expostos à visibilidade, pois é nessa exposição que realizam sua significação e sua existência³¹

Na tensão entre o papel do mito como ordenador das relações entre as pessoas e como referência étnica para ordenamento da estrutura social, o fenômeno histórico aponta uma nova realidade, nomeada cultura popular. Essa nova realidade tem sido estabelecida como inferior ao ideal social propagado pelo mito fundador originário do processo colonizador. Ao identificar motivos dessas práticas etnocêntricas, na América Latina, e debater em que medida a função do mito contribui ou não no enfrentamento das violências delas derivadas, o fazer teológico avança na constituição de plataformas novas, para o debate da sociedade possível, desde a realidade multicultural.

A ocidentalização não pode ser reduzida aos caminhos da cristianização e à imposição do sistema colonial, pois rege processos mais profundos e mais determinantes, como a evolução da representação da pessoa e das relações entre os seres, a transformação dos códigos figurativos e gráficos, dos meios de expressão e de transmissão do saber, a mutação da temporalidade e da crença e, finalmente, a redefinição do imaginário e do real, no qual os índios deviam expressar-se e sobreviver, entre a obrigação e o fascínio.³²

A pluralidade cultural produz uma multiplicidade de símbolos e de representações, que constituem significação e ordenamento sociais, amalgamados ou não em matrizes diversas, a depender da realidade cultural de onde são oriundos. Pierre Clastres³³ afirma que as sociedades indígenas deixam de ser tomadas, como de costume, em abordagens evolucionistas, como passado ou infância das sociedades modernas, cuja organização política seria mais complexa e, logo, "superior". Se as últimas optaram por viver sob o jugo de um Estado, as primeiras recusaram-no, em nome da liberdade. Ou seja, as sociedades indígenas não são simplesmente sociedades "sem" Estado, e sim "contra" o Estado, na medida em que reconhecem a possibilidade de emergência de um poder político, que está, segundo a definição da filosofia política clássica, atrelado ao exercício da coerção, da violência.

³¹ CHAUI, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária**. 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 29.

³² GRUZINSKI, 2003, contracapa.

³³ CLASTRES, 2003, p. 10s.

Uma análise da realidade de interação entre os sujeitos sociais do objeto desta pesquisa expressa possibilidades e impasses de diálogo entre estas múltiplas realidades religiosas e suas pretensões sociais. Essa análise considera esses elementos na constituição da religiosidade, chão da história, matriz contextual, da Teologia e suas tendências (latino-americanas, de terceiro mundo, negras, libertação, feminista), reconhecendo o papel das moldagens culturais, afetas ao papel do mito neste ordenamento social. Segundo Viveiros de Castro³⁴, é necessário superar a idéia de sociedades “puras” e “aculturadas”, que, por um bom tempo, ordenou a compreensão do papel da cultura na estruturação social. Para ele, existe uma dinâmica local e global que atesta uma capacidade de articulação cosmológica e histórica, étnica e histórica, que fomenta os espaços de afirmação de identidade social.

Neste aspecto, cabe à Teologia explicitar os elementos constitutivos de analogias entre mitos oriundos de diferentes matrizes culturais e, também, expressar, através de vivências múltiplas, a plasticidade do mito e sua capacidade criadora de novos ordenamentos sociais. Seria necessário fugir da literatura comparada, das liturgias comparadas, que tomam a experiência mítica cristã como base/formatação padrão. Nesse caminho, uma abordagem histórico-teológica sobre a missão indigenista metodista no Brasil pressupõe duas vontades: saber como os caminhos históricos de missão metodista inspiram e se recriam nos nossos próprios caminhos; conhecer as escolhas e teologias que sustentam as iniciativas metodistas. Os modelos missionários que podem ser estudados no processo de história da ocupação territorial, em terras hoje chamadas brasileiras, retratam a elaboração de justificativas teológicas para um programa social centrado no colonizador.

Tão expansionistas quanto os modelos de colonização, as missões traçaram para si, como destino, a meta de expandir a territorialidade do reino de Deus/imagem e semelhança de mim. Segundo essa perspectiva, a salvação está na igreja (nas igrejas), na prática de viver mimeticamente os modelos eclesiais propostos, ainda que esses modelos sejam repetições simbólicas, reconstruídas nas culturas múltiplas que

³⁴ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da Alma Selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p.339.

compõem os movimentos das populações. Paradoxalmente, das aldeias/cidades, em muitos lugares aldeamentos das ordens católicas, herdamos (num permanente movimento de transformação) as santidades, a umbanda, a festa do boi (com o *amo*, a sinhazinha, rituais indígenas, lendas amazônicas e a aparição de Cunhã-poranga), inúmeras festas e procissões para santos. Todas as festas/rituais cristãos incorporaram elementos culturais que se ressignificam a cada movimento da história cotidiana e das novidades dos projetos de ocupação³⁵.

A atuação missiológica cristã fez parte de um modelo de constituição de sociedade, pautado pela utilização econômica da mão-de-obra indígena. Ocorreu no abastecimento e manutenção de mão-de-obra dos ciclos econômicos históricos e dos empreendimentos de extração de diversas constituições tecnológicas. São múltiplos os exemplos de como as missões constituíram espaços de acomodação não traumática (nem sempre), a este processo de assimilação aos grandes projetos econômicos.³⁶

Na fórmula básica que sustenta a expansão do cristianismo de missão, está a afirmação de que o outro povo/outras pessoas estão infelizes/inferiores, sem o conhecimento da 'minha' religião/estado. Por isso, será necessário libertá-lo dessa condição. Mais recentemente, alguns grupos têm procurado afirmar que este processo não é violento, quando se faz desde a própria cultura do povo. Assim, a revelação do Cristo, por exemplo, se daria numa experiência cultural própria, com nome, corpo e espiritualidade, provenientes das culturas nativas, mas similares às do cristianismo ocidental normativo. Procuram-se, com essa fórmula, analogias das culturas com as afirmações doutrinárias étnico-morais dos grupos em missão.

1.2.2 Conceitos utilizados na Pesquisa

A dificuldade metodológica em recorrer a diferentes aproximações teórico-epistêmicas está na definição de campo semântico de conceitos básicos a serem

³⁵ Cf. VAINFAS, 2000.

³⁶ Laura Souza estuda as estruturas imaginárias que criam estas situações político-econômicas de domesticação e apropriação de identidade dos povos indígenas no Brasil no período chamado "Brasil Colônia" e relata os mecanismos presentes ainda hoje na relações inter-étnicas. SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

utilizados, como agulha e linha, na costura redacional da pesquisa. Como determinados conceitos sofrem flutuações, em diferentes áreas do conhecimento, faz-se necessário nomear e conceituar os termos que desempenham papel fundamental no processo redacional.

Provavelmente a palavra cultura é a que mais aparece na redação dos capítulos seguintes. A palavra será utilizada a partir da abordagem conceitual de Roque Laraia³⁷, que considera o conceito na perspectiva da sua constituição histórica e do uso recorrente nas Ciências Sociais. Além disso, a noção de cultura fundamenta-se em Carlos Rodrigues Brandão³⁸, que trata o conceito na perspectiva da educação popular, movimento de base que influenciou e influencia o trabalho de pastoral indigenista em educação. Ambos são antropólogos, envolvidos com movimentos sociais e com a trajetória de aproximação com trabalho indigenista.

Para Laraia, as teorias modernas sobre cultura orbitam em torno de dois eixos: a cultura como um sistema adaptativo; e as teorias idealistas de cultura (subdivididas em três). É mais recorrente, no trabalho indigenista, o uso das chamadas teorias idealistas de cultura, assim descritas por Laraia:

A primeira delas é a dos que consideram cultura como sistema cognitivo [...] análise dos modelos construídos pelos membros da comunidade a respeito de seu próprio universo. A segunda abordagem é aquela que considera cultura como sistemas estruturais, ou seja, a perspectiva desenvolvida por Claude Levi-Strauss [...] [A terceira] a que considera cultura como sistemas simbólicos [...] estudar a cultura é portanto estudar um código de símbolos partilhados pelos membros desta cultura.³⁹

Laraia entende que, na Antropologia, as divergências conceituais para a palavra cultura não eliminam seu caráter complementar; por isto, não são abordagens excludentes umas das outras, mas são aproximações possíveis, derivadas de preocupações metodológicas. Assim, assumiremos com Laraia, sustentado em Geertz, que estudar a cultura seria “[...] estudar um código de símbolos partilhados pelos

³⁷ Cf. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

³⁸ Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

³⁹ LARAIA, 2004, p. 59-63.

membros desta cultura”⁴⁰, e que a cultura molda uma vida “[...] num ser biologicamente preparado para viver mil vidas”⁴¹.

Carlos Rodrigues Brandão apresenta o conceito de cultura vinculado à expressão cultura popular. Essa noção é recorrente em movimentos sociais e trabalhada pelo autor, na perspectiva da constituição da Educação Popular. O conceito apresentado por Brandão é de grande importância, pois o trabalho missionário indigenista, em educação indígena, na vertente perspectiva do indigenismo alternativo, trabalhado nesta pesquisa, se consolidou a partir das propostas metodológicas da Educação Popular e insere-se como movimento social de educação popular, em vários momentos de sua constituição nos últimos anos⁴². O conceito de cultura, proposto por Brandão, está sob influência metodológica da Educação Popular, onde os conceitos se constituem na perspectiva de que o conhecimento sobre as coisas se institui no processo de estar junto, que ocorre entre sujeitos sociais envolvidos neste conhecer:

Ao lado da concepção usual que vê na cultura o produto do trabalho do homem sobre a natureza e leva mais em conta o produto feito do que o trabalho – inclusive o trabalho político do fazer – que cria e reproduz a cultura, agora se concebe uma idéia de cultura subordinando-a às de: *trabalho*, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; *história*, como campo de realização e produto do trabalho do homem; *dialética*, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano *cria* a cultura e *faz* a história.⁴³

Sob a perspectiva dessa abordagem ao conceito de cultura, já se apresenta um segundo conceito, recorrente no transcorrer desta pesquisa: o de mito. Mito aqui será abordado palavra que referencia relato de acontecimentos em tempos primordiais, mediante a intervenção de entes sobrenaturais. É o relato de uma história verdadeira, ocorrida nos tempos dos princípios, quando com a interferência de entes sobrenaturais,

⁴⁰ LARAIA, 2004, p.63.

⁴¹ LARAIA, 2004, p.66.

⁴² O trabalho missionário com Educação Indígena como Educação Popular aparece em várias publicações que reúnem os trabalhos realizados pelas missões indigenistas. Como exemplo de análise sistematizada, cito o artigo de MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 38, 1994. Brasília: CEBRAP, 1994.

⁴³ BRANDÃO, 2002, p.38.

uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou tão-somente um fragmento.

O mito expressa o mundo e a realidade humana, como uma representação coletiva que chegou até nós através de várias gerações. E, na medida em que pretende explicar o mundo e o homem, isto é, a complexidade do real, o mito não pode ser lógico: ao revés, é ilógico e irracional. Abre-se como uma janela a todos os ventos; presta-se a todas as interpretações. Decifrar o mito é, pois, decifrar-se. O mito não pode, conseqüentemente, ser um objeto, um conceito ou uma idéia: ele é um modo de significação, uma forma. Assim, não se há de definir o mito pelo objeto de sua mensagem, mas pelo modo como a profere⁴⁴.

A palavra mito relaciona-se diretamente com as fontes bíblicas na relação com a instituição do pensamento teológico. Segundo Bultmann, “O sentido do mito não é o de proporcionar uma concepção objetiva do universo. Ao contrário, nele se expressa como o ser humano se compreende em seu mundo. O mito não pretende ser interpretado cosmologicamente, mas antropologicamente melhor; de um modo existencialista”⁴⁵.

A palavra mito comporta a materialização cultural de símbolos ordenadores de conduta e valores na cultura. Por isso, tem força dinâmica e não deve ser vista como história narrativa de significação fechada. Nesta pesquisa, o uso do termo se restringe à aplicação de Marilena Chauí⁴⁶, ou está afeto ao trabalho desenvolvido por Ruthven:

Não temos experiência direta do mito em si, mas somente de determinados mitos: e estes têm origem obscura, forma profética e significado ambíguo. Aparentemente, são imunes à explicação racional, mas estimulam as pesquisas racionais; existe uma grande diversidade de interpretações contraditórias, e nenhuma delas possui o alcance suficiente para explicar definitivamente o que é mito.⁴⁷

Ruthven realiza um estudo sobre as significações do mito, aplicadas na literatura inglesa e em sua relação com diversos autores. Relaciona a aplicação do mito na

⁴⁴ Cf. BARTHES, Roland. **Mitologias**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

⁴⁵ BULTMANN, Rudolf. Novo Testamento e a Mitologia. In: ALTMANN, Walter (Ed.). **Rudolfo Bultmann: Crer e Compreender**. Artigos Seleccionados n.9. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 1986. p. 20.

⁴⁶ Cf. CHAUI, 2001.

⁴⁷ RUTHVEN, Karl K. **O mito**. São Paulo: Perspectiva, 1997, p.13.

perspectiva de relatos de elementos históricos, psicológicos e interpretativos de diversas realidades, em diferentes situações. Na antropologia, principalmente devido ao caráter narrativo das tradições orais, nas culturas indígenas, o mito tem sido objeto de estudo fundamental, principalmente no pensamento estruturalista, que entende o mito como estruturas arquetípicas mediadoras das contradições da experiência humana.⁴⁸

Ainda nessa perspectiva, é interessante a proposta de Clifford Geertz, que motiva um uso mais *lato sensu* da palavra mito, pois “[...] o fato de que o pensamento é espetacularmente múltiplo como produto, e maravilhosamente singular como processo, tornou-se um paradoxo vivo e cada vez mais poderoso [...] Sendo a natureza deste paradoxo associada aos enigmas da tradução, ou seja, a forma pela qual um determinado significado de um sistema de expressão é expresso em outro sistema”⁴⁹.

O uso *lato sensu* da palavra mito é um recurso auxiliar para nomear as formas e organizações indígenas, que não atendem às formas sociais estipuladas em legislação normativa, da estrutura social em que vivemos atualmente. Mito é, assim, palavra utilizada para significar os elementos representativos de uma forma de pensamento e de experiência vital da cultura dos povos indígenas, e também da sociedade brasileira. Isso nos remete ao conceito de fundamentalismo.

A palavra fundamentalismo é originária da designação de um movimento cristão dos Estados Unidos de fins do século XIX, centrado no manuseio da bíblia com fonte única de verdade sobre a vida, em reação ao crescente secularismo na sociedade⁵⁰. No entanto, atualmente a expressão tem sido amplamente utilizada para indicar grupos sociais diversos que se afirmam em torno de verdades absolutistas afirmadas e norteadoras de pretensão a verdade única de significação da sociedade.

Não é exagero afirmar que o fundamentalismo nasce no contexto da modernidade, mas negando a própria modernidade. A principal reação se dá contra a teoria evolucionista de Darwin, isso em 1925. Como a Bíblia diz que Deus criou o homem, os fundamentalistas lançaram-se em luta obsessiva contra a tese darwinista, que afirma que o homem descende do macaco por

⁴⁸ RUTHVEN, 1997, p. 53-58.

⁴⁹ GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p.224 – 226.

⁵⁰ Cf. DREHER, Martin. Para entender fundamentalismo. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

seleção natural. Negando a evolução biológica, os fundamentalistas acabariam por contaminar o próprio nome deixando-o carregado de negatividade.⁵¹

Assim, no fundamentalismo existe uma escritura divinamente revelada, constituída, de preferência por um Deus único. Sua estrutura de pensamento é monoteísta de berço e constituição. Em sua matriz estão pautados dois temas estruturantes: o apego literal à Bíblia e o monoteísmo. Sua preocupação primeira é com a verdade *única* revelada pelo Deus *único* no Livro sagrado.

No contexto da pastoral indigenista, o fundamentalismo se expressa basicamente numa prática de solidariedade que visa como resultado a conversão dos povos indígenas a verdade revelada na bíblia. Esta conversão é visualizada na concretização de igrejas cristãs nas aldeias e no abandono às práticas e costumes tradicionais e à gradativa substituição dos mitos tradicionais, ou releitura dos mesmos, por mitos e narrativas bíblicas. Assim, no presente estudo, a expressão fundamentalismo e/ou fundamentalista alia-se, não a designação de uma definição eclesial ou eclesiológica, mas a atitude e desejo conversionista dos povos indígenas.

Uma prática social que deseja a conversão dos povos indígenas ao evangelho está em muito associada ao desejo de introdução dos povos indígenas à vivência civilizatória que envolve a idéia de cidadania na história brasileira. Por isto, outro conceito que precisa ser explicitado aqui é o de Estado-Nação. As estruturas de Estado moderno, reivindicadas desde a constituição do Estado de direito, são objeto de estudo das mais diversas abordagens, nas Ciências Humanas em particular. Nesta pesquisa, faz-se referência ao fenômeno histórico de constituição dos ideários políticos normatizadores, norteadores das principais legislações que tratam a fraternidade entre os povos. Assim, entende-se a constituição do Estado, desde o pensamento moderno, ou seja, no processo histórico de compreensão das pessoas como seres humanizáveis, sob determinadas ações coletivas. Nesse sentido, considera-se toda e qualquer pessoa humana, como sujeito de direitos fundamentais, como liberdade, fraternidade e

⁵¹ MOREIRA, Deodoro José. Mídia, fundamentalismo e terror: a lógica da barbárie. In: Unirevista. Vol 1, nº3. Disponível em <http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_Moreira.pdf>, acesso em 20ago08>.

igualdade. Já Nação é entendida como a expressão para designar uma coletividade de pessoas sob égide de processos históricos e culturais comuns, que instituem, em acordo coletivo, um ideário de vida social (o povo de um Estado). O conceito Estado-Nação é considerado por Marilena Chauí⁵² como auto-regulador. É uma compreensão importante nesta pesquisa, que visa tratar das possibilidades de direito, no relacionamento de consistência desigual entre os sujeitos de direitos que constituem a sociedade brasileira. Isso nos possibilita introduzir outro conceito recorrente na redação desta pesquisa, que é o de sociedade nacional.

Sociedade nacional é uma expressão recorrente em textos de antropólogos brasileiros, tendo particularmente significado na obra de Darcy Ribeiro⁵³. A aplicação desse conceito tem sido utilizada no indigenismo, como expressão que diferencia as populações não indígenas, em relacionamento com povos indígenas. Assim, as pessoas e instituições sociais que estão em situação de relacionamento com povos indígenas, em suas realidades concretas, são nomeadas pela expressão genérica sociedade nacional. Esta expressão deve ser diferenciada de 'sociedade brasileira', que inclui os povos indígenas, quando nomeada. Este binarismo no uso de conceitos como sociedade nacional e povos indígenas pode não ser de todo adequado, mas é amplamente utilizado no indigenismo, devido a sua força regulatória e diferenciadora. Serve como recurso para explicar os conflitos de interesses, entre os representantes de processos colonizadores e os povos indígenas, geralmente marginais e vitimados, pelas conseqüências destes processos. Não necessariamente diz respeito a uma diferença de constituição étnica ou racial, pois isso seria impossível, considerando o grau de miscigenação constitutivo da tessitura social brasileira.

Entre os indivíduos e instituições que se relacionam de forma conceitual binária, com povos indígenas, o conceito de indigenismo alternativo, também importante no transcorrer da narrativa da pesquisa, é utilizado como expressão que nomeia pessoas, em geral não indígenas, que atuam em favor da realidade e direitos indígenas. Indigenismo é uma expressão adotada pelos funcionários de campo da Fundação

⁵² Cf. CHAUÍ, 2001.

⁵³ Cf. RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

Nacional do Índio (FUNAI), em oposição ao sertanista, que era uso recorrente nos tempos do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILN, às vezes simplificado SPI). Solange Pereira Silva⁵⁴ apresenta os diferentes modelos de indigenismo - independente da forma como foram nomeados na história política brasileira, de formas de contato e de relacionamento com povos indígenas - para diferenciar do modelo proposto naquilo que é chamado de indigenismo alternativo, sustentado na perspectiva de convivência respeitosa e no apoio à organização e autodeterminação dos povos. A constituição histórica do chamado indigenismo alternativo, no Brasil, situa-se no período de Estado de exceção, mais conhecido por ditadura militar:

A situação dos indígenas do Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, era de crescentes casos de violência física e perdas de território, o que resultava em decréscimo populacional, inclusive pela fome. Desta forma as instituições empreenderam ações emergenciais para garantir as vidas que estavam sendo subtraídas e também para que se consolidassem mudanças na estrutura política para assistência a estes povos.⁵⁵

Solange Silva descreve como o indigenismo alternativo possui sua expressão, no período da ditadura militar, na atuação das missões católicas e de algumas iniciativas de missões protestantes. A expressão “alternativo” contrapõe-se aos modelos governamentais de integrar os indígenas à sociedade nacional através, de programas diversos, sempre agressivos ao modelo de estrutura social dos mesmos e atendendo a grandes interesses empresariais e econômicos. Essa perspectiva sofreu uma forte alteração, depois da promulgação da constituição de 1988, pois a postura formal da iniciativa governamental passou a ser obrigada a mudar as formas e objetivos de relacionamento com os povos indígenas.

Nesse sentido, é possível definir Pastoral da Convivência, conceito também reincidente, ao longo da pesquisa. Trata-se da possibilidade de mudar o lugar político, desde onde acontece o relacionamento com os povos indígenas, com pretensões

⁵⁴ Cf. SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo Alternativo**: no compasso da educação intercultural entre os Kanamari do Médio Juruá-AM. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

⁵⁵ SILVA, 2007, p. 66.

diversas ao integracionismo das ações de dominação econômica. A expressão está presente nos textos teológicos que fundamentam algumas pastorais indigenistas e o trabalho missionário indigenista metodista. Na presente pesquisa, tem-se como pressuposto o trabalho realizado por Roberto Zwetsch:

Num primeiro momento é necessário um “silêncio” mediante o qual o missionário ouve a palavra do outro. [...] Na pastoral da convivência, é este diálogo que define os rumos de um trabalho junto à comunidade indígena. O missionário, conscientemente, abre mão de fixar um plano prévio ou não discutido com a comunidade. Toda a ação missionária é objeto de discussão e crítica por parte da comunidade. [...] A convivência possibilita um diálogo frutífero mediante o qual vão surgindo tarefas muito concretas. O serviço solidário ao povo visa apoiá-lo na sua luta por autonomia, superando a dependência e exploração. Neste sentido, o apoio à luta pela terra, o cuidado com a situação de saúde da comunidade, o esforço na organização e às reivindicações indígenas diante do governo federal, todas estas atividades complexas e exigentes ganham uma nova dimensão e um novo caráter. Trata-se agora de garantir a autonomia indígena, luta sem fim no quadro de uma sociedade desigual, a fim de superar qualquer forma de paternalismo e assistencialismo. Visa-se assim a autodeterminação do povo indígena.⁵⁶

Como é possível perceber, neste exercício de explicitação da prática missionária, a Pastoral da Convivência implica numa atuação de caráter político. Ela representou, no período da ditadura militar, uma atuação de alto risco de vida, pois, além das dificuldades próprias da atuação missionária entre diferentes, na alteridade, a posição pela autodeterminação enfrentava os interesses locais e nacionais de grande poder coercitivo.

Nesta origem de caracterização da ação missionária, como ação política, reside o aspecto de maior aproximação com os demais movimentos sociais, que instituíram as condições de afirmação do Estado democrático de direito, expressão de nacionalidade que vivemos nos dias atuais. Essa conquista social de identidade brasileira representa um desafio muito grande para as próximas décadas, pois ainda não estão constituídas as ferramentas de superação das desigualdades históricas, que instituíram boa parte das práticas sociais que constituem as relações sociais no Brasil.

⁵⁶ ZWETSCH, 1993, p. 410s.

Por isso, perguntar-se pela ação missionária, nos tempos de consolidação dos direitos garantidos na Constituição de 1988, considerando o cenário de crescimento dos fundamentalismos nas igrejas cristãs como um todo, exige escolhas. Nesse sentido, a aproximação desta pesquisa não aborda demais conceitos teológicos presentes no trabalho missionário indigenista, mas somente os explicita, a partir de práticas e documentos das igrejas.

1.3 O POVO KANAMARI

O povo Kanamari é relativamente conhecido no meio acadêmico. Existem trabalhos que explicitam sua história social, sua etnografia e a atuação educacional na região do Juruá, onde são habitantes históricos. Reesink⁵⁷ estudou a mitologia dos kanamari do Jutai e seu ordenamento grupal. O trabalho de identificação social da história de contato do grupo kanamari do Juruá com a sociedade nacional é feito por Neves⁵⁸. Labiak⁵⁹ focalizou o ritual entre os Queixada-*dyapa* do Rio Itucumã, na margem direita do Juruá. Carvalho⁶⁰ estudou a história, o ritual e o xamanismo no Jutai e nos afluentes da margem direita do Juruá. Costa⁶¹ estudou história e mitologia entre os kanamari moradores no Itaquai, no Vale do Javari, realizado com famílias que se deslocaram para uma região mais a sudoeste do Estado do Amazonas, fora da região de ocupação tradicional. Um recente trabalho sobre atuação indigenista, como trabalho educacional junto aos Kanamari, foi realizado por Solange Silva⁶².

⁵⁷ Cf. REESINK, Edwin. *Imago Mundi Kanamari*. Tese (Doutorado).— Programa de Pós-graduação em Antropologia. Rio de Janeiro: UFRJ — Museu Nacional, 1994.

⁵⁸ Cf. NEVES, 1996.

⁵⁹ Cf. Labiak, Araci Maria. **“Frutos do Céu” e “Frutos da Terra”**: Aspectos da Cosmologia Kanamari no Warapekom. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

⁶⁰ CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **Os Kanamari da Amazônia Ocidental**. História, Mitologia, Ritual e Xamanismo. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2002.

⁶¹ COSTA, Antonio Luiz. **As faces do Jaguar, parentesco, historia e mitologia entre os kanamari da Amazônia Ocidental**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

⁶² Cf. SILVA, 2007.

Os membros do grupo Kanamari, pertencentes à família lingüística Katukina, cuja autodenominação é Tâkâna⁶³, se dividem em diversos clãs (Djapas), cada relacionado a um determinado animal que define a sua origem. As primeiras informações históricas dos grupos Tâkâna datam do século XVIII, em anotações do padre francês Tastevin. O religioso encontrou os Kanamari no Juruá desde a sua Foz até o Cruzeiro do Sul (figura 1), já no Estado do Acre⁶⁴. Apesar do termo genérico Kanamari, alguns subgrupos despontam como unidades sociais, que ainda trazem um ideal de autonomia política, econômica e, em alguns casos, pretendem-se endogâmicos. O sistema de casamento efetiva-se pela união de primos cruzados. No século XIX, as correrias determinaram a dispersão dos Kanamari, entre os Rios Juruá, Javari, Japurá, Purus, Itaquai, Xerua, Itucumã. A era do extrativismo da seringa e do caucho, que teve como foco a calha Sul do Amazonas, contribuiu ainda mais com a depopulação deste povo, devido ao grande índice de doenças trazidas pelos “soldados da borracha”⁶⁵.

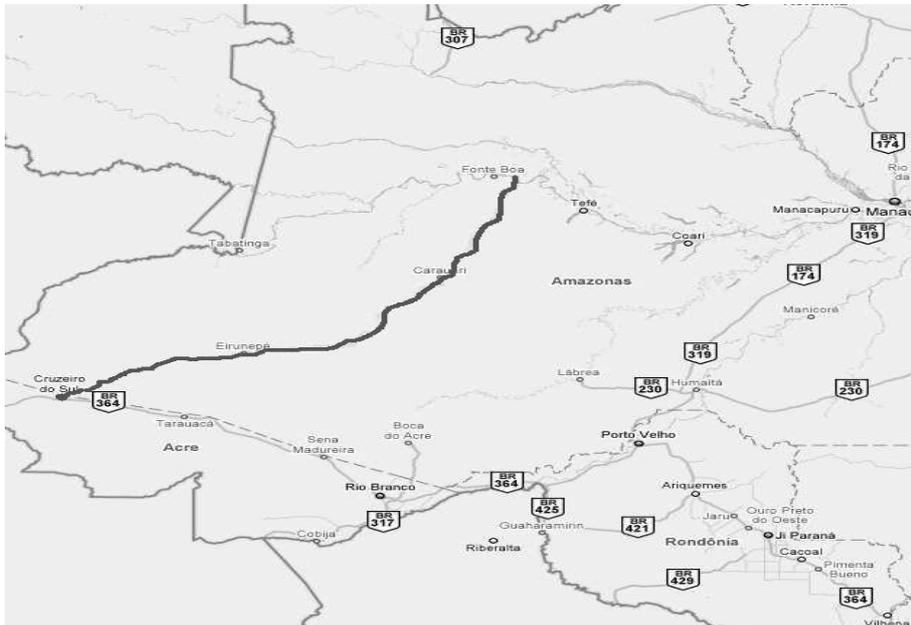


Figura 1: da foz do Juruá no Solimões a Cruzeiro do Sul, no Acre.

Fonte: Alterado a partir de <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=w1>

⁶³ A opção por transliteração adotada neste trabalho segue a proposta de Márcio Silva e outros, em **Elementos de Fonologia Kanamari**, publicado em forma de folheto pela OPAN (www.opan.org.br) e também nos Cadernos de Estudos Lingüísticos da UNICAMP, Campinas, v. 16, p. 123-141, 1989.

⁶⁴ COSTA, Antonio Luiz. **As faces do Jaguar, parentesco, historia e mitologia entre os kanamari da Amazônia Ocidental**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007, p. 16s.

⁶⁵ Cf. NEVES, 1996.

Na segunda metade do século XX, houve uma tendência crescente nos índices de nascimento e uma maior distribuição na pirâmide etária. A população Kanamari atual é aproximadamente 2.000 indivíduos. Entre o povo Kanamari, a agricultura é uma das características que lhes garante fartura e possibilita várias atividades rituais, onde a caissuma (bebida feita a partir da macaxeira cozida) é um dos elementos essenciais. Fartura e animação determinam o estado de ânimo das aldeias. As visitas, que freqüentemente ocorrem entre aldeias, além de proporcionarem interações de ordem pessoal, são o momento de reafirmação de alianças sociais e econômicas, fortalecendo o sentimento étnico.⁶⁶

Embora a laboriosa abertura de roçado seja de responsabilidade dos grupos familiares, o consumo é ritual e coletivo. As atividades de subsistência ocupam todo o tempo despendido em atividades produtivas. A macaxeira é, para esses grupos, a base alimentar. A proteína vegetal é assegurada pela grande variedade de cocos da região. O sistema de reciprocidade norteia as relações socioeconômicas, devendo a pessoa ou grupo agraciado retribuir com equivalência. Este sistema criou uma nova configuração, nas relações comerciais com os não-índios. O artesanato de caráter utilitário é largamente empregado nas tarefas diárias. Podemos encontrar peneiras, cestos, abanadores para fogo e potes de cerâmica. Palha e fibras vegetais são utilizadas para confecção de roupas e máscaras rituais, além de tiaras, braçadeiras e outros enfeites, usados tanto nas festas quando no dia-a-dia. O rapé é um elemento essencial na vida dos indígenas na região. É usado para enfrentamento da labuta diária e, sobretudo, nas seções de cura, pelos personagens que são de direito⁶⁷.

No período de 2000 a 2003, os kanamari do Médio Juruá se distribuíam em aproximadamente 12 aldeias. A maioria delas tinha um número médio de 50 pessoas e se constituía a partir da relação clânica de casais idosos, cujos filhos casam entre si. Com o aumento numérico dos membros do clã surgiram novas pequenas aldeias, com deslocamentos chefiados por nova liderança clânica. É uma solução de natureza

⁶⁶ MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira. Formação de Educadores Kanamari, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização. Relatório de atividades da Missão Metodista entre o povo Kanamari. Mimeo. São Paulo/ Salvador: Igreja Metodista/ CESE, 2000.

⁶⁷ SILVA, Solange, 2007, p. 57s.

política e econômica, pois garante não somente a sustentabilidade do grupo, mas, também, as forças rituais de celebração da reciprocidade entre aldeias.

A estratégia de domínio do território kanamari está fundada na ocupação sazonal de regiões disponibilizadoras de alimentos e de outros recursos naturais necessários para as atividades cotidianas. É comum ter muito bem definidos os espaços de coleta, pesca e roçado.⁶⁸

Hoje os kanamari ocupam terras demarcadas, fruto de alianças entre os indígenas e a ação indigenista da Operação Amazônia Nativa (OPAN). Em apoio secundário ao processo de demarcação interagiram também missionários e missionárias do COMIN e MIMEKA. Este trabalho de demarcação e, posteriormente, de fiscalização da demarcação encontra-se explicitado em publicação do Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL)⁶⁹. Os Kanamari habitam a Terra Indígena Mawetek, ao sudeste da cidade de Eirunepé, que faz fronteira com o Vale do Javari (maior extensão de terra indígena demarcada no Brasil, onde se supõe que ainda existam povos isolados do contato com a sociedade nacional); e a Terra Indígena Kanamari do Médio Juruá, ao nordeste da cidade de Eirunepé, com territorialidade distribuída em três municípios da região.

O grande desafio socioeconômico, enfrentado pelo povo kanamari nos tempos atuais, diz respeito ao aspecto da relação econômica com a população local do entorno de suas aldeias. Eles trabalharam nos ciclos da borracha, que geraram a economia da região nos processos de ocupação territorial, e essa exploração se esgotou, como produção econômica local e regional. Assim, a relação comercial que se estabelece entre povos indígenas e sociedade do entorno é de volumetria muito pequena (produtos agrícolas e artesanais), com pouco escoamento. Este elemento se agrava, com a ausência de um programa de educação escolar, que atenda às demandas específicas dos não indígenas por conhecimento da cultura. Um programa desse tipo poderia auxiliar no estabelecimento de relações econômicas equilibradas e com participação

⁶⁸ SILVA, Solange, 2007, p. 35.

⁶⁹ Cf. LIMA, Deborah de Magalhães; PY-DANIEL, Víctor. Os levantamentos etnoecológicos do PPTAL, a experiência nas áreas indígenas Kanamari do Médio Juruá e Katukina do Biá. In: GRAMKOW, Márcia Maria (Org.) **Demarcando terras indígenas II: experiências e desafios de um projeto de parceria.** FUNAI/PPTAL/GTZ. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 2002. p. 207-221.

efetiva das comunidades indígenas, em projetos de exploração sustentável, prioritárias nas soluções de produtividade e revitalização econômica para a região⁷⁰.

A atuação indigenista na área de educação, entre os Kanamari, é relatada em dois instrumentos bem detalhados e disponíveis em duas produções acadêmicas. O primeiro é o livro *A conquista da Escrita*⁷¹, que reúne trabalhos educacionais entre diversos povos indígenas, apresentados em encontros específicos sobre Educação Indígena promovidos pela OPAN. No caso da experiência Kanamari, é relatada a participação dos indigenistas, em encontros de 1982 a 1987, apresentando os esforços de introdução da alfabetização, as divergências com o trabalho efetivado pelas Missões Novas Tribos do Brasil, na implementação do bilingüismo conversionista, e as dificuldades em avançar no processo de implementação de escolas diferenciadas. Nesse relato, é possível notar a força da influência da Educação popular, como método de trabalho, focado na alfabetização e matemática, no esforço de introdução da escrita, associado ao processo de constituição de autonomia política.

Uma vez que, por diversos fatores, não podemos garantir nossa presença permanente junto ao grupo e, principalmente, por acreditarmos que todo trabalho indigenista deve ter como objetivo maior a independência dos povos indígenas, procuramos que nossa presença (e não só a atuação no ensino da matemática) seja inserida num processo global de educação. Nesse sentido, buscamos que os conhecimentos adquiridos sejam transmitidos não através dos monitores, para isto preparados, mas que essa transmissão seja um processo dinâmico, mediante o qual aqueles que sabem, qualquer que seja o nível de conhecimento, transmitam até por métodos e formas próprias, seus conhecimentos àqueles que se interessa em aprender. É neste quadro de educação global que procuramos inserir toda a nossa vivência; não queremos ser identificados como pessoas que sabem e que vêm trazer algo, mas como participantes de uma relação de troca de experiências e de conhecimentos em todos os níveis.⁷²

⁷⁰ LIMA, Deborah de Magalhães; PY-DANIEL, Victor. Os levantamentos etnoecológicos do PPTAL, a experiência nas áreas indígenas Kanamari do Médio Juruá e Katukina do Biá. In: GRAMKOW, Márcia Maria (Org.) **Demarcando terras indígenas II: experiências e desafios de um projeto de parceria**. FUNAI/PPTAL/GTZ. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 2002. p. 207-221.

⁷¹ Cf. EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs). **A Conquista da escrita**. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

⁷² EMIRI; MONSERRAT, 1989, p.116-117.

Um segundo relato está apresentado no relatório de trabalho da missão metodista Kanamari, realizado por Silas Moraes e Solange Pereira da Silva⁷³, que resgata a experiência das narrativas, apresentadas no livro *A Conquista da Escrita*. Neste relatório os autores abordam o aspecto estratégico de mobilização em formação de educadores kanamari, no sentido de oportunizar o direito de constituir seus próprios professores, nas escolas kanamari, e próprios agentes de saúde, nos programas de saúde. O período de relato desse material é a década de 1990, quando as garantias de direitos, estabelecidas na constituição de 1988, começavam a gerar políticas públicas pelos órgãos responsáveis. Assim, tornava-se fundamental o fortalecimento dessas comunidades, através de programas de capacitação de novas lideranças indígenas, na perspectiva de ocuparem os novos espaços que se criariam.

Tentamos explicitar o que chamaremos de motivação primeira: entender e saber mover-se com segurança na relação com a sociedade envolvente. Consideramos que esta motivação decorre do fato de que, ao longo dos anos, foram assimilando alguns hábitos e materiais desta sociedade envolvente, necessitando dominar seus códigos para ter acesso a estes bens. De um modo geral, os argumentos dos índios para que assumíssemos o trabalho escolar, sempre se basearam na necessidade de preparação para a relação com a sociedade envolvente. [...] Percebemos que a demanda pela educação escolar passava muito pela conquista da remuneração do professor e da construção do prédio com parede de tábua e teto de zinco. Ao requisitarem estas questões não pensavam apenas em garantir funcionamento da escola, mas também de se estabelecer um parâmetro mais igualitário em relação às comunidades não-indígenas. Consideramos que nos últimos anos, em vista de diversos fatores, vai se estabelecendo uma segunda motivação: o fortalecimento interno do povo, o que cresce junto com a maior valorização do lugar dos conhecimentos próprios da cultura kanamari no processo escolar.⁷⁴

O trabalho de Solange Pereira da Silva⁷⁵ analisa, na linha da sistematização do trabalho junto aos kanamari, na década de 1990, como esses programas de capacitação fortaleceram os laços entre os kanamari e a sociedade do entorno, e como

⁷³ MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira. **Formação de Educadores Kanamari, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização**. Relatório de atividades da Missão Metodista entre o povo Kanamari. Mimeo. São Paulo/ Salvador: Igreja Metodista/ CESE, 2000.

⁷⁴ MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira., 2000, p.28-29..

⁷⁵ SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo Alternativo: no compasso da educação intercultural entre os Kanamari do Médio Juruá-AM**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007.

constitui oportunidades de superação das diferenças latentes, entre os grupos sociais, criando condições para a constituição de novo patamar de relacionamento.

No Médio Juruá, torna-se imperativo, portanto, investir na formação de um número cada vez maior de pessoas indígenas e não indígenas com o intuito de qualificar as suas ações e obter melhoria das relações estabelecidas no cotidiano, visando o fortalecimento não só da pessoa, mas dos processos sociais coletivos, especialmente aos ligados à ampliação dos direitos humanos.⁷⁶

Pode-se destacar, nesses relatos de experiências educacionais, junto aos kanamari, a crítica às dificuldades do Estado, no sentido de assumir políticas públicas diferenciadas para grupos muito pequenos e fragmentados, em suas constituições culturais. Ocorre que as políticas públicas tendem à constituição de modelos genéricos e hegemônicos (em nome da equidade de acesso), que ainda não atendem aos direitos indígenas declarados. Esses modelos estão em fase experimental e com regulamentação incipiente. Esse elemento torna-se preocupação central na presente pesquisa.

1.4 A MISSÃO METODISTA JUNTO AO POVO KANAMARI

Já ficou explicado o motivo porque deixei de convidar mais auxiliares da América do Norte: a decretada liquidação da organização local. Pelo mesmo motivo tenho procurado menos angariar novos membros. Mais me tenho esforçado para estender a todos a influência benfazeja do Evangelho posto em prática sem exceção de pessoa alguma: sem distinção de crenças, de bolsas, de nacionalidades, de raças e, em socorros para os necessitados, mesmo sem distinção de caráter moral. [...] Em 1880, quando se achava aqui no Pará, o Sr. Taylor me disse: 'One of the best jobs you can do is to get a bad Catholic to be a good Catholic'.⁷⁷

Vale lembrar que se está há mais de cem anos da experiência do missionário metodista Justus Nelson, na região norte brasileira. O trabalho realizado pelos missionários, na época, como é possível perceber pelo relato acima, tem uma compreensão da prática do bem, sem distinção de pessoas, como foco do trabalho

⁷⁶ SILVA, 2007, p.95.

⁷⁷ NELSON, Justus [1925], In: REILY, Duncan Alexander. **Momentos decisivos do Metodismo**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1991, p.22-23.

evangelístico. Esta prioridade, aparentemente, não teve apoio financeiro da igreja mantenedora (Metodista do Norte dos Estados Unidos).

A Igreja Metodista do Norte dos Estados Unidos não sustentava seus missionários com salários. Eles tinham que desempenhar atividades profissionais para auto-sustento. Recebiam alguma ajuda, no aspecto operacional da missão e um mandamento missionário originário. No início do século passado, a presença da Igreja Metodista no Brasil, então organizada e normatizada por deliberações provenientes de conferências e acordos norte-americanos, centrou-se na região sul-sudeste, com assistência direta da Igreja Metodista Episcopal, Sul (dos Estados Unidos da América do Norte).

Essa decisão retardou a presença e o crescimento do metodismo pelo nordeste e norte⁷⁸. Pode-se ressaltar que isso foi decisivo, para marcar a identidade da Igreja Metodista brasileira, não somente em termos teológico-eclesiais, mas também quanto às referências culturais de seus membros e as conseqüentes estratégias de crescimento eclesial, que vão marcar sua história a partir daí, principalmente no que diz respeito à identidade missionária junto a povos indígenas.

A pesquisa histórica sobre presença, crescimento e características do metodismo no Brasil tem sua representação principal nas pesquisas e publicações do professor Duncan Alexander Reily⁷⁹. Atualmente existem dois centros de pesquisa, focados em estudar, documentar e analisar a história do metodismo brasileiro. Um localiza-se na Universidade Metodista de Piracicaba, também voltado à produção sobre educação metodista. Outro, na Universidade Metodista de São Paulo, junto à Faculdade de Teologia, dedicado aos aspectos teológicos do metodismo.

⁷⁸ REILY, Duncan Alexander. **Momentos decisivos do Metodismo**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1991.

⁷⁹ Cf. REILY, Duncan Alexander. **Metodismo Brasileiro e Wesleyano**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1981. REILY, Duncan Alexander. **Metodista na Amazonia**. SP/SBC: FATEO, 1982. REILY, Duncan Alexander. **História Documental do Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Aste, 1984. REILY, Duncan Alexander. **História, Metodismo, Libertação**. São Paulo: Editeo, 1990. REILY, Duncan Alexander. **Teologia em perspectiva Wesleyana**. São Paulo: Editeo, 2005.

A produção acadêmica sobre a atuação missionária da igreja metodista tem tido contribuições importantes, no estudo da relação entre missão e educação no metodismo, que serão utilizadas ao longo da pesquisa, como recurso bibliográfico e documental. Pode-se perceber, pelo esforço documental empreendido até agora, que a Igreja Metodista brasileira não é indígena e compreende o indígena como “o outro”, a ser assistido por sua ação social⁸⁰.

Ao contrário de outros países latino-americanos, onde a população indígena é parte significativa do senso populacional do país, no Brasil, a identidade indígena foi historicamente relegada à marginalidade conceitual, a ponto de descendentes de primeira geração negar sua identidade indígena. Isso ocorre, quando esses descendentes se tornam habitantes de lugares outros, para além da matriz de aldeia, e têm atividades vinculadas à cultura de ocupação e colonização. Esse elemento de constituição histórica e social da identidade brasileira está presente na Igreja Metodista brasileira. Sendo *não indígena* e composta de representantes dos programas de ocupação territorial, essa igreja possui crescimento numérico e regionalizado, focado nas cidades e localidades rurais de migrantes e colonizadores.

Com essa composição, coube à Igreja Metodista responder, pastoralmente, aos constantes desafios que sua teologia e vivência eclesial lhe provocavam, como igreja em contexto brasileiro. Na relação com povos indígenas, se, por um lado, ao longo do último século, alguns metodistas se aliaram aos mais diferentes segmentos da sociedade, no seu fazer social, outros tantos metodistas se envolveram com missões entre indígenas de origem norte-americana, com base na ação e pregação conversionista⁸¹. Não há um exercício de coleta formal que indique quantos metodistas

⁸⁰ KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). **Repensando a evangelização junto aos povos indígenas**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/ Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994.

⁸¹ Esses últimos têm a memória de seu trabalho coletada em outros papéis, não nos atos oficiais da Igreja Metodista. No site http://www.infobrasil.org-agen-por-cat_bra_p.pdf.url, encontram-se um interessante catálogo de mapeamento mundial de atuação de grupos com esse perfil e de como estão localizados, nas mais diferentes regiões geográficas e com declarados objetivos conversionistas. Outro levantamento sobre presença missionária entre povos indígenas, com textos argumentando em defesa da atuação missionária conversionista entre índios também estão reunidos no livro: LIDÓRIO, Ronaldo (org). **Indígenas do Brasil**, avaliando a missão da igreja. Viçosa: Ultimato, 2005.

estão envolvidos, ou estiveram envolvidas, nessas missões. Mas, no cotidiano das igrejas, muitas são as memórias daqueles que escolheram e escolhem esse caminho⁸².

Em diversos documentos oficiais da Igreja Metodista brasileira, que relatam o envolvimento de metodistas com povos indígenas, até início da década de 1990, as experiências são remetidas ao envolvimento do Pastor Scilla Franco, em dois aspectos: (1) criação da missão metodista Kaiwoá, em Dourados, Mato Grosso do Sul, mais antiga e mais consolidada ainda hoje; (2) surgimento do Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), criado em agosto de 1979, resultado da necessidade que missionários e obreiros de várias igrejas sentiam, no sentido de apoiar, mais eficazmente, os povos indígenas e colonos com os quais trabalhavam. O GTME instituiu-se como grupo de trabalho interdenominacional, propondo-se a repensar o conceito de missão e evangelização, trocar idéias e experiências e estreitar laços de amizade, apoiando-se mutuamente⁸³. A presença formal da igreja metodista junto, ao GTME, deu-se até recentemente por designação de representação da Igreja em sua composição administrativa formal.

Em 1988, o GTME definiu-se por um trabalho específico de apoio e solidariedade aos povos indígenas. Trata-se, portanto, de uma organização não-governamental, sediada em Cuiabá – MT, mantendo parcerias com as igrejas: Evangélicas de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Metodista, Episcopal Anglicana no Brasil (IEAB)

⁸² No relatório da Consulta Missionária Metodista Indigenista da Amazônia, em dezembro de 2002, sob tema Perspectivas de Missão para a Ação Missionária Indigenista nos Campos Missionários da Amazônia, foram chamados para participar esses metodistas envolvidos em organismos nomeados como interdenominacionais para participarem. Estiveram presentes: (a) Marica Suziki, missionária da JOCUM, com apoio financeiro de várias Igrejas Metodistas locais do Rio de Janeiro, junto ao povo Suruahá, há 20 anos; (b) Pastor Cizi, índio macuxi, que se tornou missionário por obra missionária de uma igreja pentecostal, em sua aldeia, e foi envolvido no metodismo, por ação da missionária Madalena, que possuía apoio financeiro de sua Igreja Metodista da 406 Norte; (c) Ruthlene (Apurinã) e Nacoça-Piu (Cinta-Larga), casal metodista, que freqüentavam a Igreja de Cacoal, Rondônia, que se propunham ao trabalho indigenista metodista; (d) Ulisses, também missionário da JOCUM que atuava entre os Piraha; (e) Alcinda (Apurinã), mãe de Ruthlene; (d) Dionísio, pastor metodista em Vilhena, que desenvolve ações de solidariedade com povos indígenas na cidade e região. No encontro, lembrou-se de muitos outros metodistas que estão atuando com povos indígenas. FIGUEROA, Ana Claudia; BOEHLER Genilma; SUZUKI, Márcia. **Perspectivas de missão para a ação missionária indigenista nos Campos Missionários da Amazônia**. In: Relatório da Consulta Missionária Indigenista do Norte. Mimeo. Porto Velho, Igreja Metodista nos Campos Missionários, 8 e 9 de dezembro de 2002.

⁸³ FRANCO, Bispo Scilla. **Minha Prece, coletânea de textos indígenas e missionários**. São Bernardo do Campo: Editeo/Imprensa Metodista, 1992.

e Presbiterianas Independente e Unida (IPI, IPU). Em vista de objetivos indígenas comuns, o GTME tem se articulado, ao longo dos anos, com entidades afins, como é o caso do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da Igreja Católica, Operação Amazônia Nativa (OPAN) e Instituto Socioambiental (ISA).

Através do GTME, muitos metodistas inseriram-se no trabalho indigenista. Ainda hoje, é através de seus programas de capacitação que a Igreja Metodista forma membros para o trabalho indigenista. Entre seus membros, que atuam em diversas áreas indígenas, o GTME se aliou à caminhada de convivência e solidariedade, encarnando o Evangelho de Jesus Cristo, através do diálogo e testemunho fraterno. Ao longo de sua trajetória, o GTME passou a desenvolver atividades nas áreas de educação indígena, saúde, economia, organização, política, promoção de discussões sobre as questões indígenas nas escolas e luta pela terra. Nesse período, promoveu, também, cursos de atualização nas áreas de Teologia e Antropologia, entre outros, para os agentes indigenistas e representantes das igrejas parceiras. Como fruto desses trabalhos, alguns projetos da Igreja Metodista brasileira se fortaleceram e são existentes hoje: Projeto Kaiowá (o pioneiro), Grupo de Solidariedade ao Povo Krenak, Pastoral Indigenista da 4ª Região, Projeto Tremembé, Projeto Kanamari.

Um ponto de destaque da articulação de metodistas, com apoio do GTME, foi toda articulação, produção e publicação da Carta Pastoral sobre as Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista. Neste documento, consta uma carta aberta da Igreja Metodista, por ocasião dos 500 anos do Brasil, fruto de uma reflexão da 41ª Semana Wesleyana da Faculdade de Teologia, em 1992⁸⁴.

Essa carta aponta as preocupações e ansiedades da Igreja, quanto ao tratamento dispensado aos indígenas, por parte do governo brasileiro. Outro aspecto é a avaliação da situação precária em que a maioria dos povos indígenas se encontra, em termos de sobrevivência, tanto das pessoas quanto das culturas. Esse documento contém, além de uma reflexão histórica, sugestões para a atuação metodista junto aos povos indígenas. Apresenta, também, as diretrizes desse trabalho, em termos do direito

⁸⁴ Cf. KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). **Repensando a evangelização junto aos povos indígenas**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/ Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994.

dos povos indígenas à terra, à cultura, à autodeterminação e à convivência fraterna e respeitosa da Igreja e da sociedade, em relação a eles. Há uma igualdade básica, entre os seres humanos, e uma capacidade – comum a todos – de produção de cultura. Existem, no entanto, diferenças entre as culturas. A tendência universal parece ser a de cada povo apreciar as outras culturas, em comparação com a sua própria.

Nos últimos relatos de jornais e periódicos da Igreja Metodista brasileira, nas regiões eclesiais e, até, em publicações da sede nacional, percebe-se uma tendência a reconhecer a presença de indivíduos metodistas em trabalhos diversos, entre povos indígenas, como missão indígena “metodista”⁸⁵. Na teologia metodista, Reino de Deus é uma expressão utilizada para apoiar sua prática missionária. Guardiã de sagrados jeitos de desejar o bem, uns aos outros, Reino de Deus tem sido uma expressão que marca a redação das bases dos documentos que orientam as práticas eclesiais metodistas, desde o Plano para Vida e Missão da Igreja (PVMI) e os Planos Trienais e Quadrienais, conciliares, desde então⁸⁶.

Nesse jogo de expressões que existem e ajudam a externalizar desejos e sonhos, Vida Digna é atual e urgente. Por trás dessas palavras, está a vontade de que sejam garantidas, a todas as pessoas, as coisas consideradas básicas para a vida: comida, saúde, lazer, educação, trabalho, etc. No entanto, a vida plena, digna, tem outra dimensão, que é a garantia de um bom relacionamento entre as pessoas, entre a instituição e as pessoas, entre as pessoas e a instituição. Ou seja, a intenção de que haja um consenso ético que oriente a vida de todas as pessoas. Este consenso ético, não deve ser entendido como supressão dos conflitos e como hierarquização das diferenças culturais, de valores distintos e das demandas sociais diversas. Essa busca de um patamar comum apresenta o desafio de identificação de relações assimétricas e

⁸⁵ Cf. FIGUEROA, Ana Claudia. Metodismo e indigenismo no Brasil. In: Caminhando, **Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista** (John Wesley, 300 anos), v. 8, n.12, 2^o semestre de 2003. São Bernardo do Campo: Umesp, 2003, p. 2101-211.

⁸⁶ Estes aspectos são estudados por GARIN, Norberto da Cunha. **O pensamento teológico de Isac Alberto Rodrigues Aço na perspectiva de Reino de Deus e Missão**: uma contribuição para a reflexão teológica e a prática pastoral da Igreja Metodista. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: EST/IEPG, 2007; SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Metodismo e Educação**: Uma introdução ao estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista" a partir dos contextos de sua elaboração. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

de mecanismos de exercício de poder compartilhado, sem hierarquização do mesmo. Uma contribuição teológica para missões indigenistas, nos dias atuais, deve repensar os princípios de identidade dos trabalhos missionários entre povos indígenas, que se tem norteado no termo Pastoral de Convivência. Assim, ações solidárias, estar junto, encarnar/inculturar, são termos quase sinônimos, inspirados em princípios bíblicos que falam do amor cristão, da justiça e das experiências de libertação de situações de opressão⁸⁷.

Na maioria das vezes, nós cristãos/ãs nos vestimos desses princípios e nos colocamos como referência para análise, compreensão e juízo de outros grupos de ações e/ou pessoas. Dizemo-nos então: “[...] o meu trabalho é o correto, minha atitude e pensamento são soluções mais adequadas para as mais diversas situações vividas”. Estamos sendo etno/ético – cêntricos. Não conseguimos superar a difícil tarefa de não colocarmos-nos como referência absoluta, tendendo a extinguir os diferentes. Os princípios teológicos que nos orientam com pretensão de sólidas bases, cristalizadas no espaço da *a-temporalidade*, não nos permitem perceber a riqueza da dinâmica do cotidiano, no relacionamento com “o outro”, diferente radicalmente de mim. Conseqüentemente, ao utilizarmos velhos modelos de missiologia, já não encontramos lugar numa sociedade brasileira marcada pela garantia dos direitos à diferencialidade, da implementação de políticas públicas de proteção da multiculturalidade. Vivemos, neste, sentido, tempos de *ânimo* e tempos de *desmanche*, que se revezam cotidianamente, nos instigando a uma permanente mudança de perspectivas de pastoral.

O interesse está voltado para aquela área de atuação e reflexão onde a cristandade se depara com outras comunhões religiosas, respectivamente, onde ocorre o encontro entre o cristianismo e outras religiões. Neste encontro forma-se uma nova compreensão de fé e igreja; assim o diálogo sempre conduz de volta para a missão por meio da formação de identidade.⁸⁸

Sendo assim, permanece uma tarefa teológica, que é a constituição de relato histórico-teológico das experiências missionárias, pressupostas no documento

⁸⁷ ZWETSCH, 1993, p. 28s.

⁸⁸ LIENEMANN-PERRIN, Christine. **Missão e diálogo inter-religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Escola Superior de Teologia, CEBI, 2005, p. 11.

orientador de sua prática: “A Igreja Metodista entende que: [...] a sociedade é um todo social, sujeito permanentemente à influência de fatores que o modificam, que o pressionam impondo mudanças profundas no comportamento humano”.⁸⁹

Nesta pesquisa, a pretensão é analisar este caráter relacional da prática missionária metodista, com relação às políticas públicas em educação indígena no Brasil, tendo como ponto de partida uma experiência, com temporalidade definida, de missão junto ao povo Kanamari. À parte a contradição eclesiológica, anunciada acima, de dificuldade de incorporação formal do trabalho missionário indigenista, nas estruturas eclesiais existentes, interessa, introdutoriamente, uma compreensão da presença metodista, junto ao povo kanamari.

A Missão Metodista junto ao Povo Kanamari (MIMEKA) teve seu início em 1993. Silas Moraes e Marcos Wesley estavam em fase de conclusão do Curso de Preparação para o Indigenismo (uma aliança do GTME e OPAN, na época) e realizaram, em Eirunepé – AM, o trabalho de estágio para conclusão da formação. Não havia estrutura nem recursos para iniciar um trabalho missionário, mas a parceria com a Operação Amazônia Nativa (OPAN), possibilitou a inserção dos missionários. Naquela ocasião, a missão utilizava e dividia os custos do uso e da conservação de: casa, telefone, barcos e motores, além de usufruir do espaço físico e político, conquistado pela OPAN na região.

A Missão Metodista junto aos Kanamari (MIMEKA) tem colaborado, também, com o povo Kulina, através da realização de cursos, seminários e encontros, comuns aos dois povos. As ações foram direcionadas, desde o início, por um cunho político-pedagógico, priorizando os trabalhos na escolarização. No ano 2000, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM) assumiu a formação de professores indígenas, que haviam tido formação inicial com a MIMEKA. Movimento similar foi feito na área de saúde, na implementação dos Distritos Sanitários de Saúde Indígena, que incorporaram, como agentes de saúde, indígenas que vinham participando do curso de

⁸⁹ Cânticos da Igreja Metodista. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1998, p.37.

formação de professores, desenvolvido pela MIMEKA e OPAN, nas décadas de 1980 e 1990.

A MIMEKA tem colaborado, desde 1997, com a elaboração de projetos para captação de recursos e execução de programas, comuns aos dois povos e às duas entidades. É o caso, por exemplo, do Projeto de Proteção às Terras Indígenas e de outro, em implementação no momento, com financiamento do Programa Demonstrativo para Povos Indígenas (PDPI) ambos viabilizados por recursos públicos federais e requerendo formação indígena, para autonomia na gestão de projetos financeiros e execução dos programas.

O trabalho da missão metodista entre o povo Kanamari era o de ensinar os caminhos do conhecimento não-indígena e as possibilidades de seu aprendizado, para qualificar as relações interétnicas. O acompanhamento pedagógico ocorria nas aldeias, visando a facilitar o aprendizado nas incipientes escolas, nascidas oficialmente a partir do início do assalariamento dos professores indígenas, em 2000. Foi o acompanhamento ao processo de formação de professores Kanamari de iniciativa do Estado, e as inquietações da experiência de implementação do mesmo, no médio Juruá, no entanto, que levaram ao desejo de aprofundar a investigação sobre a experiência kanamari, de criação de uma escola indígena, considerando a maneira como compreendem sua existência, em particular as constituições declaratórias de identidade social .

Na teologia cristã, por fidelidade à tradição judaica, a origem de todas as coisas está na matriz mítica criacionista, situada na região mesopotâmica e palestina. É o relato bíblico do gênesis, que ordena a compreensão de muitas pessoas sobre a origem da vida e o destino do humano. O desejo de realizar uma trajetória a entre auto-reflexão de identidade cristã e compreensão de experiência missionária, entre o povo Kanamari, impulsionou os estudos desta pesquisa. Esses estudos têm se caracterizado pela perspectiva da tarefa da Teologia na vida social, a partir da experiência de identidade da missão como tarefa educacional.

A Religião, como outras tantas expressões de vivência social, organiza a compreensão do humano e suas relações. Nesse sentido, faz parte de um amplo repertório desde onde a Teologia se expressa.⁹⁰ A Teologia, aqui, está entendida como o exercício de sistematizar discursos sobre a experiência, a expressão, a definição, a interlocução e outras categorias, referentes à relação do humano com o sagrado. A ação educativa, como enfoque da ação missionária, torna-se espaço demonstrativo da expressão teológica, desde onde o caráter organizativo da religião se expressa. É nesse caminho de escolhas conceituais entre a natureza histórica e a reflexão sobre os compromissos teológicos do metodismo que nasce o enfoque do objeto da pesquisa.

Devido ao caráter incipiente de pesquisa organizada sobre a missão indigenista metodista brasileira, experiência pastoral já amadurecida ao longo de 30 anos de organização eclesiástica e ecumênica, a experiência metodista carece de estudo sistêmico, adequadamente referendado. As produções teóricas existentes estão resumidas em documentos eclesiais, pequenos artigos narrativos e alguma literatura de estudo da comunidade metodista. Nesse sentido, um enfoque histórico-teológico tem uma contribuição importante, na compreensão da missão indigenista metodista, para além da sua própria idiosincrasia, mas projetando-se como ensaio de ação missionária cristã, no contexto sócio-político hegemônico, em relacionamento com grupos étnico e religiosamente minoritários e em desigualdade de direitos.

⁹⁰ Para Libânio, “O binômio ‘Teologia e Religião’ só se torna inteligível, ao ser estudado na sua autonomia específica e na articulação mútua. [...] Sem especificar de antemão que é Deus, a Teologia reflete sobre toda realidade que se diz referida a Deus. [...] Na relação com o divino, há a dimensão subjetiva do ser humano, sua disposição, sua abertura, sua afinidade com esta realidade transcendente. Chamamos de religiosidade.” LIBÂNIO, João Batista. *Religião e Teologia da Libertação*. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.). **Sarça Ardente**, teologia na América Latina: perspectivas. São Paulo: Paulinas, 2000.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA KANAMARI

Porque parece que será grande inconveniente os gentios que se tornaram christãos morarem na povoação dos outros e andarem misturados com elles e que será muito serviço de Deus e meu apartarem nos de sua conversação vos encomendo e mando que trabalheis muyto por dar ordem como os que forem christãos morem juntos perto das povoações das ditas capitánias pêra que conversem com os christãos e não com os gentios e posam ser doutrinados e ensinados nas cousas de nosa santa fee e aos menios porque nelles enprimiram melhor a doutrina trabalhareis por dar ordem como se facção christãos e que sejam insinados e tirados da conversação dos gentios e aos capitães das outras capitánias direis de minha parte que lhe guardecereis muyto ter cada hum cuidade de asy o fazer em sua capitania e os menios estarão na povoação dos portugueses e em seu ensino folguaria de se ter a maneira que vos dixee. (seleção do Regimento de Tomé de Souza, de 15 de dezembro de 1548)⁹¹

A Educação Indígena no Brasil é um tema amplo o suficiente, para exigir, neste início, uma definição de foco e delimitação de percurso. Primeiramente, apresento uma breve abordagem quanto ao processo formal legislativo e alguns cenários de sua aplicação e interpretação, tendo como perspectiva a mudança de enfoque quanto à identidade dos povos indígenas, no contexto da história de ocupação colonizadora do território brasileiro. Ainda na perspectiva geral da Educação Indígena⁹², é importante apresentar de que forma as missões religiosas estão relacionadas aos processos

⁹¹ Trecho retirado da coletânea organizada como anexo do livro: THOMAS, Georg. **Política Indigenista dos Portugueses no Brasil 1500-1640**. São Paulo: Loyola, 1981.

⁹² Educação indígena refere-se aos esforços de instituições sociais externas às comunidades indígenas que desenvolvem programas de escolarização (em diferentes modelos) entre as comunidades indígenas. É recente a idéia de uma Educação, no sentido de escolarização, que possa ser constituída como autônoma, desde a liderança das próprias comunidades indígenas.

formais de constituição da sociedade nacional⁹³. Um segundo momento, nesse capítulo, propõe apresentar a escolarização kanamari no contexto da implementação das políticas educacionais no Estado do Amazonas, entre os anos 1998 e 2003. Também nessa abordagem será necessário apresentar a relação entre as missões religiosas e o povo Kanamari, retratando, com mais relevo, o trabalho metodista no próximo capítulo.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO INDÍGENA⁹⁴

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm, nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar. (Pero Vaz de Caminha, *Carta ao rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, de 1500)⁹⁵.

⁹³ A expressão sociedade nacional está associada, inicialmente, ao processo da Revolução Francesa, quando se pretendia instaurar um Estado da razão, ajustado no consenso racional, uma sociedade constituída de instituições associadas no princípio da razão absoluta. A expressão aparece no relatório de Condorcet, de 1789, que pedia a prioridade para o estudo das ciências, em detrimento do estudo das letras, sobretudo das línguas antigas, que ele considerava “mais nocivas do que úteis”. O relatório defendia que o estudo, mesmo elementar, das ciências, era “[...] o meio mais seguro de desenvolver as faculdades intelectuais, de aprender a raciocinar certo, de analisar bem as ideias”. Concluía, propondo “[...] a criação de escolas primárias, secundárias, de institutos, de liceus e de uma sociedade nacional das ciências e das artes”. BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**: o relatório de Condorcet. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=in&nrm=iso>. Acesso em: 02/04/2007. Este trabalho sustenta o uso corrente da expressão entre indigenistas, geralmente associado ao recorrente uso, na obra de Darcy Ribeiro, associado à idéia de que existe uma sociedade brasileira, oriunda da mescla de várias etnias, que ele nomeia sociedade nacional, à qual grupos excluídos, como os povos indígenas precisam ainda ser associados de forma justa e democrática. Cf. RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

⁹⁴ Não é pretensão, aqui, abordar elementos históricos da instituição legislativa sobre povos indígenas. Sugiro leitura do artigo de Ieda Marques de Carvalho, *Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil*, que apresenta uma aproximação histórico-cronológica da legislação brasileira na perspectiva de educação indígena. CARVALHO, Ieda Marques. Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil. In: INTERAÇÕES, **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. v. 4, n. 6, mar. 2003, p. 12-27.

⁹⁵ Esta versão da carta de Pero Vaz de Caminha, em linguagem moderna, é retirada de uma publicação de 1963. A Carta de Nascimento do Brasil, escrita ao rei Dom Manuel, é datada de 1º de maio de 1500. Essa carta, considerada o mais importante documento relativo ao descobrimento do Brasil, ficou guardada nos arquivos da Torre do Tombo, por mais de três séculos, sendo divulgada, pela primeira

Os originários moradores do novo mundo, colonizados por iniciativas diversas dos povos europeus, sofreram um violento processo de depopulação, expropriação e perda de domínios ancestrais. Surpreendentemente, todo processo de ocupação foi contraditório aos debates e consensos teóricos, que protegiam os interesses indígenas, sustentados na premissa do direito natural dos índios⁹⁶. As ações de colonização, preconizadas pela autorização do comércio de escravos e de uso da mão-de-obra indígena, no trabalho escravo, marcaram, em muito, a política indigenista, no período de ocupação territorial. Thomas, ao analisar a legislação indigenista e outras documentações, entre 1500 e 1640, aponta como a idéia de resgate para o cristianismo e de guerra justa e escravidão foram formas importantes de sujeição dos indígenas. O autor, inclusive, analisou as alianças com os jesuítas, em projetos diversos de amansamento e redução dos indígenas⁹⁷.

Depois da reforma pombalina, no século XVIII, foi elaborada uma legislação indigenista para o Brasil, com pretensões de acabar com o poder dos jesuítas. Trata-se de um sistema de controle especial, destinado a integrar a população indígena à

vez, em 1817, no livro *Corografia Brasileira*. CASAL, Aires do. **Corografia Brasileira** São Paulo: Dominus. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

⁹⁶ Por vários séculos, Espanha e Portugal tinham que apoiar seus projetos colonizados, em teorias justificadoras da colonização. A idéia de um “estado de natureza” apoiada no pensamento teológico, com base na influência Aristotélica e no pensamento moderno cunhada por Hobbes. Entre as várias nuances debatidas ao longo de vários séculos, prevaleceu, nos debates na Europa, o manuseio dos jesuítas em favor da autonomia e direito de posse de terras dos povos originários. Indico a leitura do trabalho de BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História, A incrível saga de um país**. São Paulo: Ática, 2003.

⁹⁷ Georg Thomas analisa as principais estratégias políticas, envolvendo a criação de documentos normativos e orientadores da ação colonizadora, ressaltando seus aspectos contraditórios: “As medidas legislativas da Coroa Portuguesa em favor da liberdade dos índios brasileiros parecem insuficientes e indecisas. A coroa portuguesa mostrou-se muito prudente em face das exigências dos colonos brasileiros em favor do trabalho escravo índio e até esteve disposta a tolerar abusos públicos que aconteciam na colônia. [...] Uma das medidas mais significativas da política indigenista portuguesa no Brasil foi, pelo contrário, a instituição das aldeias, com a qual a Coroa perseguiu três finalidades, quer dizer, a conversão dos índios, a segurança da terra contra os ataques dos corsários ingleses e franceses e a disponibilidade de mão-de-obra para as plantações dos colonos brancos [...] Um dos assuntos mais importantes da legislação indigenista era a regulamentação dos métodos mediante os quais os indígenas poderiam ser recrutados para o trabalho. Como a Coroa foi proibindo progressivamente a escravização de índios, procurou-se colocar à disposição, como mão-de-obra, os habitantes livres das aldeias. A Coroa deu aos colonizadores brasileiros o direito de empregarem índios das aldeias para o trabalho nas suas plantações, durante um período de, no máximo, três meses”. THOMAS, Georg. **Política Indigenista dos Portugueses no Brasil 1500-1640**. São Paulo: Loyola, 1981, p. 215-216.

corrente da produção colonial⁹⁸, visando a outro modelo de projeto desenvolvimentista. Começou a ser instituída, no Brasil, uma postura formal, que justificou as restrições de ocupação da terra e a exploração de mão-de-obra dos indígenas⁹⁹. Ao longo do processo de colonização, ocupação territorial e constituição de uma identidade da sociedade que costumamos chamar nacional, algumas categorias se constituíram, para catalogar os povos indígenas e traçar propostas educacionais civilizatórias. Um bom exemplo de categoria classificatória é a expressão ‘índio bravo’, em oposição à ‘índio manso’, recorrente nas falas testemunhais dos próprios indígenas e presente entre povos de todo território nacional¹⁰⁰.

Nos séculos XVI a XVIII, a colonização no Brasil foi predominantemente agressiva, em relação à presença indígena, nos territórios ocupados. A população indígena representava um problema a ser resolvido, no anseio da ocupação espoliativa, que predominou nas intenções colonizadoras. O discurso de pacificação e integração

⁹⁸Na questão indígena, o principal instrumento de consolidação da Reforma Pombalina foi uma legislação chamada de Diretório dos Índios. “O Diretório consistiu em um instrumento legal de pretensões grandiosas, dentre as quais, a inserção do índio nos costumes ocidentais, de modo definitivo e inédito, uma vez que desconsiderava a condução religiosa, entendendo ser possível a civilização dos indígenas seguindo-se um programa fundamentalmente laico. O naturalista desenvolve uma reflexão condenando a execução do referido plano de civilização do indígena, diante da ação perniciosa dos elementos portugueses que dificultam a aculturação dos povos nativos à medida que não lhes incutem o amor ao trabalho – como se pode inferir da citação em destaque. O Diretório dos Índios resumia a legislação aplicada primeiramente à Amazônia, visando a normatizar a relação entre o europeu e o ameríndio. Tratou-se, principalmente, de fundá-la sob a égide do Estado, retirando ao fator missionário qualquer autoridade sobre os índios. Distanciava-se, assim, dos códigos legais anteriores, que delegavam aos religiosos a organização e administração das povoações indígenas e a responsabilidade por inseri-los no âmbito da civilização. [...] Quanto à questão religiosa, através do Diretório retirava-se dos missionários, sobretudo jesuítas, o controle sobre os povos indígenas, eliminando sua base de poder na região. Os missionários, dominando extensas áreas ao largo dos rios da Amazônia, acabavam por deter um monopólio virtual sobre a mão-de-obra indígena, que poderia ser utilizado na sua luta contra o consulado pombalino”. COELHO, Mauro Cezar. A Civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. In: **Revista de História Regional**, vol 5, n 2, 2000, p. 1.

⁹⁹Francisco Moonen aborda essa questão, apresentando um quadro geral sobre as pressões e posições de Marquês de Pombal, na questão indígena. Cf. MOONEN, Francisco. Pindorama conquistada. Repensando a questão indígena no Brasil. João Pessoa: Alternativa, 1983.

¹⁰⁰Darcy Ribeiro, exemplifica como nomenclaturas diferentes foram utilizadas, para referenciar o indígena amansado, no processo de constituição e ocupação do território nacional. Cf. RIBEIRO, 1995.

dos indígenas à cristandade colonizadora era uma intenção da iniciativa de ordens religiosas, visíveis e passíveis de estudo ampliado.¹⁰¹

No período monarquista, já sob influência da reforma pombalina, iniciou-se um processo de construir bases de políticas nacionais, que lidassem com a presença indígena em território brasileiro, ainda em fase de definição¹⁰². No Estado do Amazonas, a segunda metade do século XIX e o início do século XX representaram um período de muita expansão territorial, motivada pelo interesse na borracha. Os ciclos de extrativismo da borracha são extremamente importantes, para compreender o processo de contato com diversas populações indígenas, até então isoladas. A própria história do povo Kanamari está emaranhada com o ciclo extrativista e as conseqüências posteriores para a economia local¹⁰³.

O desafio em abordar uma temática como Políticas Públicas em Educação Indígena está inserido no contexto da questão da identidade indígena. Nos cenários da memória histórica disponível, é necessário situar o que representam, efetivamente, as políticas públicas dos tempos atuais. Independente dos modelos de dominação, aplicados ao longo da constituição do atual Estado-Nação Brasil, os indígenas foram nomeados como pessoas humanas, que deveriam ser convidadas ao serviço da coroa, à civilidade, à cidadania. Para Oliveira¹⁰⁴, por um longo período de colonização, a pretensão de integração social e econômica das populações indígenas oscilava entre

¹⁰¹ Ronaldo Vainfas, historiador, reúne farto material documental, que pode exemplificar esta abordagem, em seu livro; Cf. VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos Índios. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Cia das Letras, 1995. Também Eduardo Bueno retrata, de forma resumida, a presença e desenvolvimento do trabalho missionário jesuítico e de outras ordens religiosas, no processo de colonização do Brasil, antes do século XVIII. São literaturas de amplo acesso, que abordam diferentes características, que influenciaram e instituíram o campo do papel da religião, na constituição de identidade nacional, e as pretensões de incorporação das sociedades indígenas, nesse processo. Cf. BUENO, Eduardo. *Brasil: uma História, A incrível saga de um país*. São Paulo: Ática, 2003.

¹⁰² Alcida Rita Ramos realiza um trabalho de desconstrução dos interesses constitutivos da territorialidade brasileira na virada do século XIX e XX. Cf. RAMOS, Alcida Rita. *O pluralismo brasileiro na berlinda*. Série Antropologia 353, Brasília: ICS/UnB, 2004. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie353empdf.pdf>>. Acesso em: 20/04/2006.

¹⁰³ A dissertação de mestrado de Lino de Oliveira Neves é dedicada exclusivamente a desvelar os elementos de contato, ocupação, dominação dos kanamari, no processo de ocupação da região do Médio Juruá. Cf. NEVES, 1996.

¹⁰⁴ OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Rio de Janeiro: *Mana*, v. 4, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2005.

amansamento, para melhor expropriação das riquezas, e integração aos projetos de constituição do Estado Nacional. Nas estratégias que visavam à consolidação de um Estado Nacional, o indígena deveria ser civilizado e incluído no sistema de produção, apesar de que, efetivamente, a extinção de grupos étnicos inteiros tenha sido o mais recorrente produto histórico. Essa postura civilizatória somente sofreu alteração no contexto da Constituinte de 1988, que produziu a atual Constituição Brasileira, com a influência de várias organizações indígenas¹⁰⁵. Nesse processo, foi instituído o direito das comunidades indígenas vivenciarem sua cultura, com autonomia e sem incorporação ao modelo cultural nacional.

Segundo estudo de Alcida Ramos, intitulado “O pluralismo brasileiro na Berlinda”, a presença dos povos indígenas, no processo de expansão do domínio territorial do Brasil, principalmente entre os séculos XVII e XIX, oscila entre duas idéias: (1) somar para reinar – o uso contínuo como mão-de-obra escravizada, em diversos processos de incursão pelas florestas; (2) subtrair para conquistar – negação da existência de população indígena em “matas desertas”, “região inhabitada”, posteriormente “populações extintas por mestiçagem”. Os interesses do processo expansionista territorial brasileiro forjaram diversas e convenientes identidades, atribuídas às populações indígenas. Para Alcida Ramos,

¹⁰⁵ “Vários grupos indígenas vêm se apropriando de formas de representação típicas da nossa sociedade de modo a buscar novas maneiras de inserção no cenário político nacional. Nessas organizações, os índios realizam assembléias, votam em diretorias, registram seus estatutos em cartórios e abrem contas bancárias próprias. O surgimento e desenvolvimento das organizações têm promovido ainda o surgimento de líderes e novas formas de aliança. Tais organizações mantêm entre si múltiplas diferenças, seja em termos de mandato, de abrangência de sua atuação ou do espectro de suas alianças. Há organizações indígenas vinculadas a uma só aldeia; outras reúnem vários povos localizados ao longo de um determinado rio; há, ainda, casos de organizações com pretensões de representação política no plano interlocal e regional. Na sua grande maioria, as organizações indígenas são de caráter étnico de base local (por aldeia ou comunidade), ou interlocal (grupo de aldeias ou comunidades). Existem também algumas organizações regionais. [...] De modo geral, as organizações indígenas têm uma tendência volátil, ilustrativa das dificuldades dos índios construírem formas estáveis de representação com uma base tão diversa e dispersa. No Brasil, a diversidade demográfica, lingüística e espacial entre os índios faz com que a questão da representação política dos interesses indígenas seja algo bastante peculiar, se comparada, por exemplo, à situação na Bolívia (onde 57% da população nacional é indígena), no Peru (40%) ou no Equador (30%). Aqui, a política propriamente indígena, autônoma e permanente, é uma realidade fundamentalmente local (de cada aldeia, comunidade ou família), faccional (no caso, por exemplo, de aldeias onde a organização social está baseada em metades rituais à cada qual corresponde um chefe) e descentralizada (sem o reconhecimento de um centro de poder).” SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/org/sobreorg.shtm>>. Acesso em: 20 mar. 2007.

[...] a versão brasileira do mito das três raças [...] foi criada para acomodar as legítimas diferenças raciais e étnicas do tipo multiculturalismo. O que os *bricoleurs* desses mitos queriam era instilar o vigor genético dos brancos sobrepujando, assim, as outras duas 'raças' num processo de mestiçagem que todos conhecemos como branqueamento. As três raças eram apenas ingredientes de uma nova receita de homogeneidade nacional que, se não era exatamente racial, era, no mínimo, cultural e ideológica¹⁰⁶.

Essa crítica é recorrente, nos dias atuais, pois, desde o início do século XX, no período em que germinou, no imaginário nacional, a idéia de uma identidade nacional, marcada pela existência de um brasileiro fraterno e etnicamente mestiço¹⁰⁷, o Estado brasileiro se dedicou a criar instituições formais, para absorver as populações originárias, ainda existentes no território nacional. Havia uma expectativa de que a absorção das populações indígenas culminaria na completa extinção das mesmas¹⁰⁸.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, mais conhecido pela sigla SPILN ou, em forma simplificada, SPI¹⁰⁹. Esse serviço tinha por foco principal, em sua missão, assimilar os povos

¹⁰⁶ RAMOS, 2004, p. 7.

¹⁰⁷ Cito, como exemplo da idéia hegemônica da mestiçagem harmoniosa, um trecho de Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre: "Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas tradições, experiência e utensílios da gente autóctone." FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992, p. 91

¹⁰⁸ Darcy Ribeiro, que chegou a defender esta idéia, no final da primeira metade do século XX, analisa a questão sob o prisma do projeto civilizatório constitutivo da nacionalidade brasileira: "Índios e brasileiros se opõem como alternos étnicos em um conflito irreduzível, que jamais dá lugar a uma fusão. Onde quer que um grupo tribal tenha oportunidade de conservar a continuidade da própria tradição pelo convívio de pais e filhos, preserva-se a identificação étnica, qualquer que seja o grau de pressão assimiladora que experimente. Através desse convívio aculturativo, porém, os índios se tornam cada vez menos índios no plano cultural, acabando por ser quase idênticos aos brasileiros de sua região na língua que falam, nos modos de trabalhar, de divertir-se e até nas tradições que cultuam. Não obstante, permanecem identificando-se com sua etnia tribal e sendo assim identificados pelos representantes da sociedade nacional com quem mantêm contato. O passo que se dá nesse processo não é, pois, como se supôs, o trânsito da condição de índio a de brasileiro, mas da situação de índios específicos, investidos de seus atributos e vivendo segundo seus costumes, à condição de índios genéricos, cada vez mais aculturados mas sempre índios em sua identificação étnica." RIBEIRO, 1995, p.113.

¹⁰⁹ O indígena e a República, onde ele analisa a criação e extinção do SPI. Gagliardi, inclusive, aborda a relação da Reforma de Pombal e a Política Indigenista no Império, com as idéias principais que moldam a política indigenista com a proclamação da República. Uma contribuição a ser destacada,

indígenas à sociedade nacional, inculcando-lhes condições de civilidade, em lugares concebidos especialmente para esse fim. Esses lugares são nomeados ainda hoje de *Reservas*, sendo que seu objetivo era o de proteger os indígenas das violências colonizadoras da sociedade nacional. É importante recordar que as populações indígenas são consideradas, no Código Civil de 1916 - atualizado somente em 1998 -, como “relativamente incapazes”, no espírito da idéia de uma tutela necessária, por parte do Estado.

As sucessivas crises de credibilidade do SPI produziram um conceito diferenciado de agência governamental de apoio aos povos indígenas, ainda na perspectiva de tutores formais dos povos indígenas, que é a Fundação Nacional do Índio¹¹⁰, conhecida pela sigla, existente até hoje. Criada no período em que as políticas governamentais estimulavam a expansão econômica para a região amazônica, a FUNAI manteve a atuação integracionista (semelhante à do SPI), assim como também era a mediadora entre o índio e a sociedade envolvente nas decisões que afetavam as populações indígenas, característica da tutela. Era um órgão público, entendido como estratégico à segurança nacional pelo governo militar. Do período de sua criação, em 1967, até 1998, o órgão teve 23 presidências; das seis primeiras gestões, que duraram até 1983, quatro delas foram exercidas por militares e duas por civis.

Parte das competências da FUNAI foi sendo redesenhada, após regulamentações que surgiram como demanda das mudanças de competências

aqui, é a influência das idéias positivistas, no processo de elaboração da política indigenista da República, do trabalho do Marechal Rondon, culminando com a criação do SPI. A extinção do SPI está associada a várias denúncias de maus-tratos, extermínio e violações diversas. Isto é associado a uma burocracia exagerada, recursos escassos e impunidades diversas de quadro funcional envolvido em diversas irregularidades e crimes comprovados. Foi oficialmente extinto, por ato do General Costa e Silva, em 5 de dezembro de 1967, no mesmo ato em que foi criada a Fundação Nacional do Índio, mais conhecida por FUNAI. Cf. GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

¹¹⁰ “Com a apuração de denúncias de práticas corruptas e genocídio de índios, a pedido do ministro do Interior, General Albuquerque Lima, ao Procurador-Geral Jader Figueiredo, juntamente com a repercussão internacional provocada pelo genocídio de índios, o SPI é extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Esta é instituída pela Lei nº 5.371, em 05 de dezembro de 1967, para executar a tutela do Estado sobre os povos indígenas em todo território nacional. Pela mesma lei foram também extintos (art. 6º) o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) e o Parque Nacional do Xingu (PNX) e incorporado o respectivo acervo à fundação recém criada” EVANGELISTA (2004: 23).

derivadas da Constituição Federal de 1988. Evangelista¹¹¹ salienta que o projeto de assimilação dos índios é tratamento posto em evidência na primeira constituição brasileira (1824) e em todas as seguintes (1891, 1934, 1937, 1946 e 1967). O autor explica que houve uma gradação, da omissão ao reconhecimento de posse das terras ocupadas e da necessidade de integração, para comunhão nacional.

A Constituição de 1988 tem sido caracterizada como marco de mudanças, alterando o preceito integrador e reconhecendo o direito à diversidade cultural e social:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. [...]

Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Este texto retrata, em muito, um processo histórico, justamente anterior na história brasileira, que foram a lutas sociais pela superação do regime militar, instituído no Brasil na década de 1960. A organização dos povos indígenas, como movimento social nesse contexto, teve influência determinante na garantia de direitos indígenas, que é tida como conquista social dos povos indígenas, na Constituição de 1988¹¹². A

¹¹¹ Cf. EVANGELISTA, Carlos Augusto Valle. **Direitos indígenas**: o debate na Constituinte de 1988. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFICS, 2004. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004_mest_ufrj_carlos_augusto_vale_evangelista.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

¹¹² Maria Helena Matos realiza um estudo da participação das organizações indígenas, no contexto das garantias da constituição de 1988. Analisa o caso específico do Vale do Javari, próximo das terras dos Kanamari. "Na primeira fase, entre a década de 1970 e o início dos anos 80, o movimento indígena assumiu o caráter *pan-indígena*, com a promoção da organização pluriétnica dos índios em defesa de seus direitos dentro do Estado brasileiro. Enquanto estratégia política, o movimento pan-indígena consistiu na organização de grupos indígenas a partir de uma identidade supra-étnica. A participação de índios em assembléias, patrocinadas inicialmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI),

organização dos povos indígenas, como movimento social é estudada por Evangelista¹¹³, que a identifica, fomentando a articulação entre os diversos povos indígenas. Em diferentes regiões do país; a ação de pastorais, principalmente o CIMI, foi de fomento e construção política de direitos indígenas, no processo histórico justamente anterior à constituinte de 1988. No período de redação da constituição, vários grupos indígenas se fizeram presentes nos debates da Constituinte. Ocuparam o Congresso, seus diversos espaços, cantaram e dançaram, mostraram sua força e a diversidade cultural que os constitui.¹¹⁴

O texto constitucional aprovado, transcrito acima, representa uma ruptura com o processo de desintegração e o genocídio vivenciado historicamente, e instituiu um processo de reconquista de direitos. Dietrich analisa as bases conceituais da ruptura principal, que é a quebra da idéia de integração dos índios à sociedade nacional. Segundo ele, reconhecer a existência dos povos indígenas e exigir respeito às suas formas próprias de decidir sobre suas próprias vidas e destinos aponta declaradamente que “[...] os povos indígenas são diferentes do restante da sociedade brasileira, que possuem sistemas próprios de normatizarem suas vidas e que o Estado deve fazer

resultou na formação de uma comunidade e de uma identidade supra-étnicas, constituídas como referências para a articulação do movimento e a criação da União das Nações Indígenas (UNI), organização indígena de caráter nacional”. Cf. MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

¹¹³ Cf. EVANGELISTA, 2006, p. 5s.

¹¹⁴ “As primeiras Assembléias de Chefes Indígenas, previstas como uma das ações do CIMI, foram organizadas por missionários e aos poucos assumidas e organizadas pelos próprios índios. A primeira se realizou em 1974 em Diamantino – MT. Até o final de 80 foram realizadas 15 assembléias envolvendo vários grupos e em várias localidades relacionadas a seguir: Missão Cururu – PA (maio de 1975), Meruri – MT (setembro de 1975), Frederico Westphalen – RS (outubro de 1975), Aldeia Cumarumã – PA (setembro de 1976), Aldeia Nambiquara – MT (dezembro de 1976), Missão Surumu - RR (janeiro de 1977), Ruínas de S. Miguel – RS (abril de 1977), Seringal Sta. Rosa-Purus – AM (1977), Aldeia Tapirapé – MT (agosto de 1977), Aldeia Xavante – São Marcos – MT (maio de 1978), Goiás Velho – GO (dezembro de 1980), Ilha de S. Pedro – SE (outubro de 1979), Brasília – DF (junho de 1979), Manaus – AM (julho de 1980). Através das assembléias e da rede de informações, entre as várias regionais do CIMI, foi possibilitado o reconhecimento, por parte dos índios de causas e males comuns entre os diferentes povos. O resultado concreto das discussões viabilizadas pelas assembléias se converteu em ‘... ações concretas destes mesmos índios, crescentemente conscientes de seus direitos, de sua força, de sua coesão, o que começou a significar dificuldades para a FUNAI, como um todo³⁵’. Neste sentido a assembléia que deveria ter ocorrido em Surumu – RR foi dissolvida pela FUNAI, ação criticada prontamente pelo CIMI em nota oficial, denunciando a violação do direito dos índios e a ingerência da FUNAI na atuação no exercício pastoral.” EVANGELISTA 2004, p. 40.

respeitar esses direitos”¹¹⁵. A idéia central de garantia de direito, na lógica da afirmação “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, pressupõe que existe uma constituição cultural própria das sociedades indígenas, que sabiamente evita a idéia de constituição política própria.

Pierre Clastres, em *A Sociedade contra o Estado*, na década de 1960¹¹⁶, identifica, na organização das sociedades indígenas, a ausência do Estado, nas sociedades então chamadas de primitivas. Segundo ele, isso deriva de uma atitude dinâmica de recusa do Estado, como poder coercitivo separado da sociedade e não de um baixo nível de desenvolvimento social, defendido à época. Na obra de Clastres, conhece-se formalmente, no pensamento antropológico, o princípio político da autodeterminação sociopolítica das sociedades indígenas¹¹⁷. Isso se verifica, quando o autor demonstra que a dispersão territorial de comunidades politicamente autônomas oculta um sistema social mais amplo, que a integra por meios de alianças políticas (como o casamento intercomunitário, na exogamia local).

A revelação de formas complexas de gestão da alteridade, nas sociedades indígenas, demonstrada no trabalho de Clastres, é um conceito extremamente importante, na interpretação e aplicação das afirmações constitucionais. No processo de implementação de políticas públicas, derivativas dessa orientação legal, os debates têm se acirrado. As normatizações posteriores vão enfrentar as dificuldades de aplicabilidade dessa idéia ao princípio de participação democrática, de uma sociedade indígena, no Estado firmado nas garantias de direitos individuais proposto.¹¹⁸

¹¹⁵ Cf. DIETRICH, Mozar Artur. **A autonomia dos povos indígenas frente ao Estado Brasileiro**. Monografia de conclusão de curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Ciências Jurídicas, Curso de Direito, São Leopoldo, maio 1994, p. 218.

¹¹⁶ O livro *A sociedade contra o Estado* é originalmente publicado em 1974, mas reúne artigos de Pierre Clastres, publicados ao longo da década de 1960. CLASTRES, 2003.

¹¹⁷ CLASTRES, 2003, p. 63.

¹¹⁸ Antonio Brand analisa este aspecto sobre a perspectiva da manutenção da exclusão da participação das sociedades indígenas nos mecanismos de sustentabilidade econômica: “Analisando a realidade brasileira e latino-americana da atualidade, no entanto, somos confrontados com um dado que confirma o descompasso entre os textos legais e a prática política. O arcabouço legal instaurado com a redemocratização nos diversos países da América Latina após o esgotamento das ditaduras não significou alterações na realidade socioeconômica das populações, ou seja, os inegáveis avanços políticos não foram acompanhados de iguais progressos nas condições objetivas de cidadania.” BRAND, Antônio. *Mudanças e continuidades na política indigenista pós-1988*. In: LIMA, Antônio Carlos

As políticas em educação aparece no artigo 210, principalmente no que se refere à “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, mas não compõem o capítulo VIII – DOS ÍNDIOS (inserido no Título VIII – Da Ordem Social). Esse detalhe vinculado à idéia de conteúdos mínimos que garantam “respeito aos valores culturais e artísticos” nos remete à necessidade de regulamentação de um currículo, como garantia de formação diferenciada e conseqüente proteção mínima de escolarização bilíngüe.¹¹⁹ Não é de estranhar, portanto, que as populações indígenas tenham histórias pontuais de escolarização efetiva, por iniciativa do Estado. É fato que tanto o SPI quanto a FUNAI se valeram das iniciativas religiosas, como alianças, no processo de alfabetização e introdução dos valores sociais, cultivados no ideário da identidade brasileira.¹²⁰

Considerando os aspectos de garantia de diferencialidade, somente é possível falar de políticas públicas, em educação indígena, após os processos desencadeados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996. É importante perceber que as instituições estatais não foram equipadas com projetos educacionais bem definidos, em termos de escolarização, bilíngüe e

e BARROSO-HOFFMANN, Maria. (orgs). **Estado e Povos Indígenas, bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2002, p. 31s.

¹¹⁹ Bruna Franchetto apresenta algumas reflexões sobre o impacto da assimilação, posterior à promulgação da Constituição de 1988, e interpretação da chamada “educação bilingue intercultural específica e diferenciada”. Afirma que “[...] a heterogeneidade de questões e posições está presente tanto no campo da educação indígena no Brasil, com programas e projetos orientados por diferentes filosofias, quanto internamente, dentro de um mesmo projeto, com a grande diversidade de reações e expectativas por parte de diferentes grupos indígenas, que procuram um diálogo, muitas vezes sofrido, com os idealizadores da proposta.” FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In: LIMA, Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e Povos Indígenas, bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa-LACED, 2002, p. 98.

¹²⁰ A escolarização entre os povos indígenas possui historiografia diversificada, diretamente vinculada ao momento histórico em que se deu a ocupação territorial. A escolarização é compreendida basicamente como aprendizagem da língua portuguesa e apropriação do sistema matemático de ordenamento das relações comerciais. Sugiro a leitura do livro *A Questão da Educação Indígena*, da Comissão Pró Índio, que reúne os materiais socializados por diversos segmentos da sociedade civil que, em 1981, participaram do I Encontro Nacional de trabalho sobre Educação Indígena, promovido pela Comissão Pró-Índio. O livro traz análises e relatos diversos, de várias experiências, em todo o Brasil. Um estudo histórico mais descritivo pode ser lido na publicação *Cadernos do SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena, ressignificando a escola (2007)*. Este trabalho reúne uma análise muito interessante sobre o processo de instituição da Educação Escolar Indígena. A parte 2, nomeada Marcos Institucionais, discorre, de forma elucidativa, sobre o processo de constituição das iniciativas em educação indígena, inclusive o formato atual da estrutura do governo federal, em relação à temática.

diferenciada, mas produzem modelos nacionais. A história do acesso público à educação, para a população brasileira em geral, remete a um longo processo de construção, inacabado ainda hoje.¹²¹ Na LDBEN, de 1996, lê-se:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - 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.

Art. 79. 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. § 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.¹²²

É possível perceber, na redação da LDBEN, um detalhamento mais conciso referente ao processo educacional entre povos indígenas. No cenário que se mantém

¹²¹ Grupioni apresenta uma análise que pode auxiliar na compreensão dos desafios presentes: “Nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância [...] Nesse processo, deixaram de ser consideradas como experiências alternativas para serem estudadas e difundidas como experiências de vanguarda, capazes de formular paradigmas a serem testados em outros contextos, por novos agentes. Hoje, a novidade é que esses processos passaram a ser geridos por técnicos governamentais, enquanto política pública. Passou-se do micro ao macro, ampliando-se o número de professores indígenas envolvidos, bem como o de especialistas, técnicos e instâncias governamentais, agências de financiamento e universidades.” GRUPIONI, 2003, p. 7-8.

¹²² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12.jun.2006.

como pano de fundo a essa redação, o direito a uma educação diferenciada, na Constituição Federal, é constituído por processos ambíguos, às vezes convergentes, outras divergentes¹²³: (1) a trajetória de professores indígenas e lideranças indígenas diversas, organizando-se em diversos, processos como sociedade civil; (2) as dificuldades em harmonizar interesses distintos, oriundos da diversidade de trajetórias educacionais, vivenciadas pelos indígenas, nas iniciativas colonizadoras, seja por iniciativa de missões religiosas, seja por instituições do Estado, seja pela total ausência de iniciativas¹²⁴; (3) as contradições iniciadas logo após a Constituição Federal de 1988, entre competências das instituições do Estado (Ministério da Educação e FUNAI); (4) o processo lento e ainda em formação de atribuição de competências da União, Estados e Municípios, na implementação e acompanhamento da Educação Escolar Indígena diferenciada; (5) uma Escolarização Indígena, legislada em formato de respeito à existência e integridade sociocultural é um elemento estranho às experiências culturais fundantes das diversas populações indígenas.

Nesse contexto, identificamos o destaque nos aspectos organizativos da Educação Indígena, com ausências conceituais estratégicas. O próprio fato de que a Educação Indígena localiza-se na parte final da LDBEN, como Disposições Gerais, nos remete à dificuldade de incluir a educação diferenciada, no planejamento educacional do Estado como um todo. Os direitos educacionais indígenas a educação diferenciada, na LDBEN, passa pelas afirmações: educação escolar bilíngüe e intercultural; reafirmação de suas identidades étnicas; com audiência das comunidades indígenas. Estas garantias implicam em um espectro de interpretações diversas, que carecem

¹²³ Uma análise de conjuntura sobre a implementação das políticas públicas educacionais, situada em períodos desde a promulgação da Constituição Federal, pode ser lida no site do MEC, no link relacionado à Educação Escolar Indígena, que chega a afirmar: “Até bem pouco tempo atrás, em sua grande maioria, as escolas indígenas eram consideradas como escolas rurais ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos próprios destes estabelecimentos. O reconhecimento das escolas das aldeias como escolas indígenas, com estatuto diferenciado, é, portanto, algo novo no sistema, e está em processo em todo o Brasil. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>>. Acesso em: 02 jan. 2008.

¹²⁴ As limitações de atuação, por parte do Estado, aparecem em artigo de Ieda Marques de Carvalho, que apresenta linhas argumentativas de submissão das populações indígenas a processos educacionais diversos, principalmente de missões religiosas. Esta constatação é verificada, também, no artigo de Bruna Franchetto, que entende a omissão ou aliança do Estado com missões indigenistas como um problema a ser urgentemente superado. Cf. CARVALHO In: INTERAÇÕES, 2003; FRANCHETTO, In: LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002.

debate e consenso, na significação de seu campo semântico. Este campo provavelmente será definido depois de várias experimentações práticas, de implementação de práticas educacionais, visando à implementação dos direitos.

O livro que traz a LDBEN comentada por Carlos da Fonseca Brandão, em sua abordagem aos artigos 78 e 79, apresenta elementos que exemplificam essa dificuldade de compreensão semântica. Comentando o artigo 78, o autor afirma: “[...] resta saber se os povos indígenas necessitam de algum tipo de Educação Escolar”¹²⁵. Já em relação ao artigo 79, Brandão salienta “[...] causa estranheza, por exemplo, o conteúdo do §1º do art. 79 que prevê apenas a ‘audiência’ e não a participação das comunidades indígenas no planejamento dos programas integrados de ensino e pesquisa sobre educação intercultural”. Nesse sentido, ele também ressalta “[...] como já dissemos, é preciso investigar se os povos indígenas entendem que essa Educação Escolar [...] ou se essa Educação Escolar é apenas mais uma forma (ou estratégia) de impor a cultura do homem branco a esses povos”¹²⁶. O autor identifica os elementos limitantes, relacionados à ideia de indígenas como, “relativamente capazes”, por um lado, e desconhece certo histórico de organização indígena, por outro. Assim explicita, em seus comentários, as dificuldades que se apresentam como desafio ao processo de garantia dos direitos indígenas, que implicam a compreensão de seu significado às pessoas e às instituições sociais envolvidas, nas relações com populações indígenas.

Esse comentário retrata o nível de dificuldade que se enfrenta para incluir uma diferencialidade no modelo de políticas públicas, que pretendem homogeneidade de ações, como instrumento de garantia de igualdade de acesso. Este princípio está sendo questionado, não somente pelas populações indígenas, como também por outros segmentos sociais, que exigem o direito à diferencialidade, por especificidades próprias (deficientes auditivos, visuais, cadeirantes, comunidade GLBTS, negros, etc.). Com historiografias próprias, esses segmentos da sociedade estão construindo instrumentos de defesa de seus direitos, que, em alguma medida, apontam para um futuro, próximo que instituirá uma forma de implementação de Políticas Públicas.

¹²⁵ BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: Passo a Passo** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 94.

¹²⁶ BRANDÃO, 2007. p. 95.

Assim, no momento atual, vive-se o tempo de artigos legislativos situados nas disposições transitórias, que servem para garantir o direito à diferencialidade, que não pode ser transitório. Entra-se, aqui, no campo vasto que se constituiu nos últimos 10 anos, com os esforços governamentais em implementar esse direito. Optou-se por analisar alguns documentos que podem auxiliar a entender o processo. Após a promulgação da LDBEN, o processo normativo, oriundo de pareceres do Conselho Nacional de Educação, sobre educação indígena, seguiu o seguinte roteiro cronológico: (1) Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994. (substituída pela legislação posterior); (2) Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999; (3) Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; (4) Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; (5) Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.¹²⁷

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E INSTITUIÇÕES PROTESTANTES

Para melhor entender a questão da escola indígena hoje, é interessante olhar a história da educação escolar, desenvolvida nas áreas indígenas no Brasil, ao longo desses 500 anos. Com esse objetivo, Mariana Leal Ferreira, propôs uma divisão em quatro fases distintas:

- A primeira situa-se à época do Brasil colônia, em que a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, principalmente os jesuítas.
- Um segundo momento é marcado pela criação do Serviço de Proteção aos índios – SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e sua articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas.
- O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena organizado, em fins da década de 60 e nos anos 70, época da ditadura militar, marcou o início da terceira fase.

¹²⁷ Um estudo detalhado sobre estes elementos pode ser acessado no endereço eletrônico do Instituto Socioambiental. Trabalho que apresenta os elementos principais das políticas em educação, emanadas do Governo Federal. Tratam das políticas em educação emanadas do Governo Federal. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/polit_educacao.shtm>. Acesso em: 20.mar.2007.

- A última delas, iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, visa definir e autogerir seus processos de educação formal.¹²⁸

O projeto educacional brasileiro está historicamente inserido nas iniciativas religiosas, considerando que, no período do Brasil Colônia, as escolas existentes eram de congregações religiosas, que se dedicavam a amansar e catequizar índios e escravos. A obra jesuítica, principalmente, tem representado o principal arsenal informativo sobre a questão, que está disponível, em termos de período colonial, anterior à reforma pombalina. Esta informação pode ser associada ao fato de que, somente no século XVIII, a educação, como projeto de constituição do sujeito cidadão, se efetivou como idéia vinculada à existência da nação, em efeito progressivo da instauração da modernidade na Europa. Ao entender isso, tem-se melhores condições de compreender porque somente no século XIX, com a chegada da família real portuguesa no Brasil, e, posteriormente, com a instauração do Império, o Brasil veio a ter projetos efetivos de educação, como política pública direcionada à população brasileira.¹²⁹ Neste trabalho, aborda-se o período recente das iniciativas, pensando desde o período do governo militar (décadas de 1970 aos dias atuais) e a organização social decorrente das lutas sociais contra o regime autoritário.

Considerando a pretensão missionária e aplicando-a as missões religiosas protestantes, entende-se o vasto campo de atuação educacional, presente nas diversas missões entre indígenas. É o que se verifica em levantamento feito pelo CEDI,

¹²⁸ FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: Um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado), Departamento de Antropologia, USP, 1992, p.13.

¹²⁹ Vidal e Faria Filho realizam um estudo muito interessante da instituição das políticas públicas em educação e do manuseio das informações sobre as mesmas, englobando o período de 1880 a 1970. É recorrente o movimento de detectar iniciativa formal de políticas públicas, no período posterior à chegada da família real no Brasil. Como já foi indicado, a reforma pombalina, em período anterior, apresentou elementos importantes de políticas públicas em educação, que influenciaram o processo posterior. VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2006.

encerrado em 1994 e publicado no trabalho “Transformando Deuses”, organizado por Robin Wright¹³⁰. Na apresentação do relatório, Marina Kahn¹³¹ afirma que

A Igreja Protestante também tinha seu projeto civilizador e chegou acompanhada dos opositores à Coroa Portuguesa, franceses e holandeses que disputavam parcelas de terra com Portugal. Ganhar a benevolência portuguesa fez com que uma grande tolerância religiosa marcasse a presença dos protestantes nos tempos da colônia. Até o século XX, pode-se dizer que as igrejas protestantes foram se instalando à medida que levam migratórias oriundas da Europa não portuguesa se instalavam no país, num movimento menos explicitamente civilizatório que o da Igreja Católica de conversão dos selvagens. O protestantismo era a religião que vinha acompanhando seus próprios fiéis dando apoio espiritual no Novo Mundo. É no século XX, mais especificamente no pós-guerra, que se vai verificar uma significativa expansão das igrejas protestantes em território nacional, seja voltada para buscar a conversão entre as “classes educadas”, com a montagem de uma vasta rede educacional, seja para finalidades explicitamente conversoras dos povos “não alcançados” pela palavra de Deus.¹³²

Já que a proposta deste trabalho é uma investigação do trabalho missionário educacional indigenista metodista, é importante dedicar uma breve nota ao processo de constituição das missões protestantes no Brasil, que têm, diante de si, a hegemonia da obra educacional missionária Católica Romana. Parte do material documental disponível para compreender a missão protestante está presente na Literatura de Viagem.¹³³

No século XIX, o Brasil recebeu um grande número de estrangeiros, viajantes com os mais diversos objetivos. Ao longo de sua estada e permanência no país, eles produziram relatórios de diversas formas e gêneros literários. A profissão exercida por cada viajante caracterizou um tipo de envolvimento com a população local. Nos registros de Daniel P. Kidder, James C. Fletcher e Martha Watts, missionários protestantes, que estiveram no Brasil entre os anos de 1836 a 1908, identifica-se a presença e as motivações de estada no Brasil, para promover um processo civilizador

¹³⁰ Cf. WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. V. 1 Campinas, SP: Unicamp, 1999.

¹³¹ KAHN, Marina. Levantamento preliminar das organizações religiosas em áreas indígenas. In: WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses**. vol 1: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999. p. 19-75.

¹³² KAHN In: WRIGHT, 1999. p. 21.

¹³³ No Brasil, a Literatura de Viagem representa uma numerosa fonte documental oriunda de trabalho de viajantes e naturalistas que escreveram sobre suas estadas no Brasil.

no país, através de mudanças no terreno religioso e educacional. Estes deixaram um legado de registros sobre a vida dos brasileiros no período, que apresentam críticas à sociedade brasileira. Consideravam como primitivismo local, em relação aos chamados países civilizados; a religiosidade atrasada e supersticiosa, em um país católico; a presença da miscigenação, gerando um povo nativo indolente, preguiçoso e sujo; e a necessidade de um processo civilizador que transformasse o território e reorganizasse as relações da sociedade, através de uma intervenção educacional e religiosa.¹³⁴

As escolas constituídas por missões protestantes, em suas pretensões, não divergiam das motivações presentes também nos educandários de formação católica, pois estas iniciativas convergiam na idéia de civilidade e na tarefa da educação como processo civilizador, na constituição do sujeito social. Daniel Kidder chega a afirmar:

Desejo de todo meu coração ver o dia em que as nossas escolas para meninas sejam de tal natureza que uma jovem brasileira nelas se possa preparar, por sua educação intelectual e moral, a tornar-se uma digna mãe, capaz de ensinar aos seus próprios filhos os elementos de uma educação e os deveres para com Deus e os homens: para esse objetivo é que estou me esforçando¹³⁵.

O projeto de fundação de colégios era percebido como uma “missão gloriosa”, que poderia amenizar a corrupção da educação da infância e adolescência brasileira. Assim, na sua concepção, estavam contribuindo para instituir, no Brasil, um modelo de educação que fosse intelectual, moral e religioso.¹³⁶ As ações dos protestantes não

¹³⁴ Para aprofundar essa questão, sugiro a leitura dos trabalhos: MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**: um estudo de caso. Juiz de Fora, São Bernardo do Campo: EDUFJF/ EDITEO, 1994; MENDONÇA, A. Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1990; MESQUITA, Zuleica. (org). **Evangelizar e Civilizar**: Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: Editora Unimep, 2001; LISBOA, K.M. Olhares Estrangeiros sobre o Brasil do Século XIX. In: MOTA, C.G (org) **Viagem Incompleta**. São Paulo: Senac, 2000.

¹³⁵ KIDDER, FLETCHER (1845). **O Brasil e os brasileiros**. Trad. De Elias Dolianti. v. 2. São Paulo: Ed. Nacional, 1941.

¹³⁶ Simone Dorneles estuda esse fenômeno de pretensão do sujeito universal, nas motivações educacionais protestantes. “A expressão educacional foi traduzida nos processos de formação moral cristã, construídos, a partir de dois princípios, o livre arbítrio humano e o sacerdócio universal de todos os crentes, característicos do protestantismo histórico e incorporados às práticas missionárias [...] Interessante resgatar que na América colonial, para onde partiram grupos de imigrantes imbuídos dos ideais protestantes de educação para a evangelização do povo, os movimentos que geraram a Declaração de Independência da Nação afirmaram como princípio a educação pública. Educação pública fundamentada na ética protestante, pois não havia naquele período histórico, distinção entre as

separavam evangelização de educação. Sua pedagogia estava fundada em aspectos conversionistas e na difusão de uma concepção de mundo própria, cuja ação educativa visava a construir um novo homem, crente e servidor fiel da nação¹³⁷. No ideário estrangeiro, estava expresso um modelo de civilidade para a escola, baseado no método indutivo e experimental, que valorizava o conhecimento científico, principalmente quando o mesmo apontava para a vida cotidiana das pessoas. Esta filosofia positivista vinha ao encontro das perspectivas do movimento Republicano, que queria trazer, para o Brasil, a modernização da sociedade, visando à separação da Igreja e Estado e à modernização do ensino.

As escolas protestantes implementaram um currículo que incluía o estudo de disciplinas voltadas à investigação laboratorial, instrumentalizadas com laboratórios para observação e experimentação dos fenômenos. O processo civilizador pretendido, de mudança social, se daria no campo educacional, através de uma educação protestante. Esse modelo de educação propagava, para as pessoas, um ascetismo prático, no qual a participação e a mudança da sociedade ocorreriam através do estudo da Gramática, da Álgebra, da Aritmética, da Cosmografia, da Geografia, da Física, da Astronomia, da História Geral e do Brasil, entre outras disciplinas, e, também, através do estudo da Bíblia. Essa formação ganhou credibilidade e consolidou processos históricos diversos. Ainda hoje, no Brasil, a escola confessional é desejada por um número expressivo de pessoas, que vêm, na formação religiosa, integrada à educacional, uma contribuição importante na formação de seus filhos.

As estratégias educacionais, entre indígenas, variaram no tempo, mas seguem certo padrão, motivadas pela origem comum de pretensões (o projeto civilizatório). Um exemplo de estratégia educacional missionária recorrente, nas missões católicas, foi a criação de internatos indígenas, com o intuito de promover a educação formal das

esferas pública e religiosa. As constituições dos estados americanos criaram normativas de instrução e de educação que valorizaram a formação pragmática, moral e cívica, “características da educação norte-americana”. DORNELES, Simone Silva. **Sujeito do Discurso:** uma leitura de gênero das Diretrizes para Educação da Igreja Metodista. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 17-22. Ver também o trabalho de Luzuriaga (1959), que apresenta uma abordagem interpretativa da educação protestante à luz da idéia de constituição da educação pública. LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

¹³⁷ Cf. MESQUIDA, 1994.

crianças. Retiradas do convívio familiar, elas eram proibidas de se comunicar em suas línguas, obrigadas a aprender o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios. Ao atingir determinada idade, eram devolvidas às suas comunidades, onde encontravam inúmeras dificuldades de adaptação¹³⁸. A atuação missionária protestante, entre povos indígenas, movida por iniciativas diversas, se estabelecia na pretensão da introdução da grafia (para acesso da Bíblia na língua materna) e a assistência à saúde. Nesse processo, cultivou-se a idéia de adoção de tribos. É comum um missionário dedicar toda sua vida missionária a um único povo e aldeia, visando a compreender sua língua e introduzir a escrita, traduzindo a bíblia para o idioma do povo. Nesse modelo missionário, a moradia dos missionários fica próxima da aldeia e constitui uma casa modelo rural, que serve como referência simbólica de um modelo residencial, possível para os indígenas.

Paula Montero localiza na questão da alteridade a análise das relações históricas, culturais e políticas, entre índios e missionários. Entende que “[...] o trabalho missionário parece constituir uma porta de entrada privilegiada para compreender o estatuto simbólico e político da diferença no mundo pós-colonial”¹³⁹. Na perspectiva do pensamento antropológico e de sua guinada metodológica, no início do século XX¹⁴⁰, o

¹³⁸ Um exemplo muito conhecido entre os indigenistas, por ter existido até muito recentemente, é a missão Utiariti. “A missão de Utiariti existiu em Mato Grosso mais ou menos entre os anos 1930 e 1970, no município de Diamantino. Utiariti, que dista cerca de 550 km de Cuiabá, é o nome de uma cachoeira no Rio Papagaio, lugar sagrado para a nação Paresi. [...] O número de grupos indígenas que abrangeu e o momento de sua atuação, que correspondeu à expansão das fronteiras ao norte do estado: Nambikwara, Irantxe, Paresi, Rikbáktsa, Apiaká e Kayabi. Foram todos, com maior ou menor intensidade, envolvidos com a Missão [...] O que destaca Utiariti frente à política jesuítica tradicional, que consistia em estabelecer reduções e catequizar; é o fato de ter sido principalmente dirigida para crianças, que eram mantidas em sistema de internato, separadas de suas famílias. Anteriormente as reduções envolviam o conjunto de uma aldeia, ou de aldeias, com famílias constituídas”. SILVA, Joana A.F. Utiariti. **A última tarefa, Missionários e índios na ocupação de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/~i.n.d.i.o.s/textos/txt010ut.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

¹³⁹ MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006b. p. 34.

¹⁴⁰ Esta idéia pode ser mais bem compreendida, a partir de seminário organizado pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, num processo de cooperação internacional, em setembro de 1997, quando se realizou o seminário franco-brasileiro “Ciências Sociais, Estado e Sociedade”. Este seminário se propôs à reflexão do papel político desenvolvido pelo pensamento antropológico e seus principais ordenamentos paradigmáticos, no século XX. Esse trabalho está reunido em livro, organizado por L’estoile, Neiburg e Sigaud, *Antropologia, impérios e estados nacionais*. Cf. L’ESTOILE, Benoi; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (orgs). **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ FAPERJ, 2002.

processo de redefinição das categorias de organização das diversidades culturais passou a ser considerado um processo contínuo de desconstrução e reconstrução dos códigos comunicativos que constituem práticas simbólicas diversas. Estudar as práticas missionárias, no século XX, exigiria uma atitude investigativa em dois planos: o empírico, observando os modos de produção; e o modo disciplinar, emergindo a questão da alteridade, como objeto de reflexão.¹⁴¹

Seguindo essa proposta de roteiro de abordagem, e focando na temática de iniciativas educacionais de obras missionárias, no universo protestante¹⁴², pode-se citar, como mais presente numericamente, entre povos indígenas, as iniciativas nomeadas pelo trabalho de Kahn¹⁴³, como Missões de Fé e as Pentecostais. Nestas missões, a compreensão de superioridade religiosa do cristianismo, sobre as práticas ritualísticas tradicionais indígenas, remete a uma prática educacional a serviço de ideal conversionista e à criação de igrejas cristãs indígenas. O elemento conversionista, na prática missionária, tem se alastrado de forma expressiva nos últimos 50 anos e, recentemente, tem sido analisado por iniciativas diversas de investigação antropológica. Isso ocorre inclusive, por existirem, atualmente, missões indígenas indigenistas¹⁴⁴, mas não necessariamente tem significado a existência de trabalho educacional explícito (como criação de escolas ou formação de agentes educacionais).

No caso das missões protestantes, ainda utilizando a categoria de Marina Kahn, existem iniciativas das igrejas de confissão luterana, anglicana, metodista e presbiteriana independente, “[...] vinculadas a uma leitura mais ‘erudita’ da bíblia, que buscam ajustar os dogmas religiosos à ciência, compartilham de uma posição liberal

¹⁴¹ MONTERO, 2006. p. 31-34.

¹⁴² Abordar, nesta parte do capítulo, o trabalho missionário da Igreja Católica, que possui em números o maior número de missões indigenistas no país, ampliaria desnecessariamente o enfoque pretendido. No entanto, no próximo capítulo, será retomada a contribuição das missões católicas, sob perspectiva da descrição dos modelos de ação missionária.

¹⁴³ Cf. KAHN, Marina. Levantamento preliminar das organizações religiosas em áreas indígenas. In: WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. V. 1 Campinas, SP: Unicamp, 1999.

¹⁴⁴ Como forma de exemplo, cito a Missão Uniedas, que possui como missão “Evangelizar o índio e prepará-lo para evangelizar outros índios” e declaram atuar com “Seminários, Assistência social nas áreas de educação e saúde e evangelização, seminário menor”, além de formarem igrejas nas aldeias evangelizadas. MISSÃO UNIEDAS. Disponível em: <<http://www.infobrasil.org/agen/por/consulta-2005/bra/miu.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

que abandona a visão proselitista e reconhecem que a revelação divina também se expressa nas religiões não cristãs”¹⁴⁵. Em sua origem, a ação educativa entre indígenas está diretamente relacionada às pretensões da presença missionária indigenista. Quando a escola se anunciou, por iniciativa missionária, em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. A ação pedagógica das missões protestantes não foi diferente da política estatal. Reforçou o caráter colonizador e civilizatório, existente no processo colonialista.

Desde a década de 1960, algumas mudanças se instituíram na atuação missionária, com o surgimento de pastorais indigenistas mais comprometidas com a garantia de direitos. Cita-se, aqui, o trabalho de Duncan Reily¹⁴⁶, historiador do protestantismo e do metodismo, que propõe uma cronologia da presença missionária protestante, entre povos indígenas, nos seguintes momentos: (1) processo colonizador, onde a iniciativa protestante, acompanhando processos migratórios pontuais, lidou com comunidades indígenas do entorno, do mesmo modo; (2) no período dos séculos XVI e XVII, cuja missão de maior importância é a calvinista, no Rio de Janeiro, particularmente em meados do século XVI, onde foi escrita a primeira confissão de fé protestante em todo o novo mundo. As iniciativas nesse período possuem elementos evangelísticos, que compreendiam o indígena como um selvagem arredio, difícil de ser entendido e assimilado. Desse período, existe material documental disponível, indicando nomeação entre índios, por parte da ocupação holandesa, no nordeste brasileiro. (3) Edimburgo, em 1910, e Panamá, em 1916, que representa o período de expulsão dos holandeses, no século XVII, reinício formal da presença protestante no Brasil, no início do século XIX, a partir de 1818 com o tratado assinado por Portugal e Inglaterra. Nesse período, já se sabe de missões entre índios e processos de tradução

¹⁴⁵ KAHN, 1999, p. 22.

¹⁴⁶ REILY, Duncan Alexander. **Uma pequena história dos contatos evangélicos com os povos indígenas**. In: KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). *Repensando a evangelização junto aos povos indígenas*. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/ Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994, p. 89-107.

da bíblia para os idiomas indígenas¹⁴⁷. (4) Envolve os trabalhos indigenistas recentes entre os protestantes, com ausência significativa de fontes documentais públicas. Reily identifica a necessidade criação de linhas de pesquisas, para organização formal das experiências existentes.

No trabalho de resgate documental sobre as missões indígenas, por iniciativa protestante, realizado por Reily, é importante perceber que o enfoque missionário estava na evangelização dos brasileiros, na pretensão de superação do nomeado “obscurantismo católico romano” e “religiosidades supersticiosas”. A missão entre índios pode ser identificada a partir de nomeações específicas e pontuais. Desde a década de 1980, no entanto, vem crescendo a presença de missões evangélicas conversionistas, novas igrejas indígenas e com a conseqüente criação de missões de lideranças indígenas atuando em outros grupos indígenas¹⁴⁸. Na última década, cresceu de forma expressiva o número de iniciativas missionárias, entre povos indígenas, e é possível, com relativa facilidade, acessar informações básicas sobre seus objetivos e atividades¹⁴⁹. Segundo descrição numérica do levantamento feito pelo Serviço de

¹⁴⁷ No congresso do Panamá, em 1916, foi escrito sobre os índios do Brasil: “Os índios do Brasil, hoje, são quase totalmente desconhecidos ou certamente um povo esquecido. Das 21 províncias dos Estados Unidos do Brasil, pelo menos 12 ainda têm alguns índios aborígenes puros, geralmente vivendo exatamente como seus antepassados viviam quatro séculos antes. Aqui é um dos problemas mais desafiadores para a evangelização da América Latina. [...] Qualquer tentativa para melhorar a condição pode contar com a simpatia do governo e sua colaboração” REILEY, 1994, p. 100-101.

¹⁴⁸ No segundo seminário de espiritualidade indígena, promovido pelo GTME, de 5 a 7 de abril de 1999, com presença de indígenas missionários entre outros grupos étnicos. Houve várias manifestações de apoio e de rejeição ao trabalho missionário feito por não-indígenas, pajés, pastores e padres indígenas se encontraram para discutir as especificidades da espiritualidade das comunidades indígenas. Na declaração final do encontro, encontramos a seguinte reivindicação: “[...] com o decorrer do tempo as igrejas reduziram os ritos, introduzindo outra forma de adoração, sem o conhecimento profundo da crença indígena. É preciso conhecer em princípio a crença indígena para não destruir as forças espirituais de todas as nações indígenas, não agredindo com poderes ideológicos que as igrejas desenvolvem no mundo da sociedade humana de várias nações com suas religiões”. Cf. GTME, **Relatório do II Encontro de Espiritualidade Indígena**. Mimeo. Cuiabá, MT, 5 a 7 de abril de 1999.

¹⁴⁹ Além das informações coletadas pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), organizado em publicação por Marina Kahn, a partir de informações coletadas em diferentes fontes. Outro exemplo de acesso a informações missionárias evangélicas é o site, sob responsabilidade da SEPAL (Servindo a Pastores e Líderes), que disponibiliza informações sobre missões entre povos indígenas. Disponível em: o <<http://www.infobrasil.org/index.htm>>, acesso em 20.jun.2007. Neste site, inclusive, é possível “adotar um povo” e apoiar financeiramente a missão entre o povo escolhido. No link “resumo numérico”, o Sepal disponibiliza a seguinte informação: Número de Juntas e Agências Missionárias Transculturais: 115% Destas, 2% são agências internacionais, internacionais com liderança brasileira, 23%; agências brasileiras, 40%; brasileiras com liderança estrangeira 2%. Juntas Denominacionais 12%, Igrejas Locais 10%, Iniciativas inter-eclesiásticas 3%, Centros de Capacitação missionária 2%.

Pastores e Líderes (SEPAL)¹⁵⁰, boa parte dessas missões entre povos indígenas no Amazonas, especificamente, teve o apoio do Summer Institute of Linguistics (SIL) e pela Fundação Wycliffe¹⁵¹, agências antecessoras à Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB)¹⁵² e Jovens com uma Missão (JOCUM)¹⁵³, como agências de capacitação e manutenção de trabalhos missionários.

¹⁵⁰ Disponível em <http://www.infobrasil.org/agen/por/graf-2005/bra/bra_graf/index.html>, acesso em 20dez2006, na lâmina “anos de fundação das organizações transculturais, há dois períodos de crescimento de agência missionárias no Brasil: de 1947 a 1987, e crescimento expressivo a partir de 1987.

¹⁵¹ O Summer Institute of Linguistics foi um aliado a iniciativas intelectuais em toda América Latina, na expectativa de incorporação dos povos indígenas aos projetos nacionais republicanos emergentes na primeira década do século XX: “A missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics (SIL), criada no México na década de 1930, expandiu-se na América Latina por meio de alianças com intelectuais latino-americanos e não com o apoio das igrejas evangélicas locais. A missão teve como política manter ‘padrinhos’, ‘protetores’ ou ‘patronos’ entre políticos e intelectuais, tais como Lázaro Cardenas no México, Vargas Llosa no Peru e Darcy Ribeiro no Brasil. [...] O peculiar ao SIL foi ter sido projetado para atender à aliança com o movimento indigenista. Essa aliança entre evangélico fundamentalista e os indigenistas anticlericais não trouxe modificações nos objetivos religiosos da missão, que se mantiveram os mesmos; as mudanças ocorridas nesse grupo missionário como consequência dessa aliança se efeturaram na sua identidade pública e no tipo de organograma institucional da missão. Essa aliança entre o indigenismo estatal de caráter anticlerical e uma missão fundamentalista é a chave para entender a expansão posterior da missão em toda a América Latina e o surgimento da dupla identidade de missionário e lingüista. O fim dessa aliança se deu a partir da década de 1970, quando a dupla identidade, até então um pacto mútuo entre missionários e intelectuais, entrou em crise e passou a ser vista como uma política de conspiração”. BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista Antropológica*, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2007 BARROS, 2004, p. 2-4.

¹⁵² A Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB), fundada em 1953, é uma missão evangélica auto-denominada transcultural, com atuação no Brasil. É uma agência missionária de caráter indenominacional, cujo objetivo é “[...] alcançar os minoritários grupos étnicos com o Evangelho de Cristo, e prestar assistência ‘íntegra’ nas áreas de saúde, educação e desenvolvimento comunitário”. Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Disponível em: <www.mntb.org.br>. Acesso em: 02 jan. 08.

¹⁵³ “Jovens Com Uma Missão” (JOCUM) é uma Missão internacional e interdenominacional, de caráter filantrópico, empenhada na mobilização de jovens de todas as nações para a obra missionária. No Brasil, iniciamos nossas atividades em 1975 através do casal Jim e Pamela Stier, em Contagem-MG. Hoje temos Centros de Treinamento Missionário espalhados em todas as regiões do Brasil. Jovens Com Uma Missão reúne pessoas diferentes para trabalhar nas mais diferentes atividades evangélicas. Entre os nossos missionários, podem ser encontrados, jovens, famílias, aposentados, universitários recém-formados e pós-graduados, pessoas vindas de mais de 100 países e denominações evangélicas diferentes, novos crentes, pastores e líderes de igrejas com muitos anos de experiência. São objetivos da Missão: Apresentar Jesus Cristo, pessoalmente, a esta geração, mobilizando o maior número possível de pessoas para ajudar nesta tarefa; Treinar e equipar cristãos para o cumprimento da grande Comissão. Anualmente mais de 30.000 pessoas são mobilizadas através dos nossos programas de curto prazo e escolas de treinamento. Graças a Deus, nossas equipes móveis já visitaram e ministraram em todos os países do mundo. Atualmente somos mais de 12.500 missionários trabalhando em tempo integral, em 650 centros de atividades missionárias, em 135 países do Mundo”. JOCUM. Disponível em: <<http://www.jocum.org.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

Entendo que seja importante diferenciar, como faz Marina Kahn, a presença missionária do protestantismo sem pretensões conversionistas, sem crescimento expressivo e de presença pontual, do crescimento evangélico pentecostal de pretensões conversionistas, com expressivo crescimento nas últimas décadas. Ronaldo de Almeida entende que o Brasil “[...] pode ser considerado uma etapa de um movimento missionário transnacional, que aqui adquiriu cores locais e potencializou o impulso salvacionista desses religiosos”. O autor afirma que a ênfase no trabalho de tradução da bíblia, para línguas indígenas, está na metodologia de “[...] mediações em diferentes planos da vida social com ajustes sucessivos dos diferentes códigos culturais [...] a tradução ocorre por meio de uma negociação de sentidos que refaz as idéias e práticas religiosas com a finalidade de universalizar ainda mais a própria religião evangélica”¹⁵⁴.

As missões protestantes, ainda na categoria de Kahn, desde a década de 1970, iniciaram um processo de autodeclaração de intenções e se aliaram, em articulações ecumênicas, com as missões católicas articuladas pelo CIMI. Arlindo Leite apresenta um quadro de ações missionárias que, apesar de focado na experiência católica, ilustra bem a alteração na compreensão teológica e na conseqüente prática pastoral, que ocorreu em fins da década de 1960 até o período de redação do texto (1982):

A contribuição da antropologia foi decisiva para a transformação da ótica missionária. O aprofundamento e ampliação dos estudos antropológicos no Brasil, abrangendo áreas indígenas, colocaram os missionários diante de uma realidade que exigia uma nova e honesta redefinição de muitas de suas atitudes. Evidenciou-se o alcance e significado da diferença cultural entre o mundo missionário e o dos vários grupos indígenas, e a necessidade de se respeitar esta alteridade, incluindo-se aí também a esfera religiosa.¹⁵⁵

Para Leite, a mudança de atuação missionária esteve em sintonia com o crescimento e o fortalecimento dos movimentos sociais, alterando a prática missionária para o enfoque de fortalecimento da organização política indigenista. Segundo o autor, “[...] os cristãos não podiam ficar alheios à luta continental que se desencadeava, e

¹⁵⁴ ALMEIDA, Ronaldo. Tradução e mediação transculturais entre grupos indígenas. In: MONTERO, Paula. **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006, p. 278.

¹⁵⁵ LEITE, Arlindo. **A mudança da linha de ação missionária indigenista**. São Paulo: Paulinas, 1982, p. 11.

engajaram-se de formas diversas na tarefa de reorganização das relações sociais, visando o surgimento de uma nova humanidade”¹⁵⁶.

A missão protestante, desde a década de 1970, apresenta uma tendência de maturação teológica e reorientação à prática pastoral, que pode ser verificada nos processos de criação e consolidação das pastorais indigenistas e nos discursos afirmativos de acesso aos direitos indígenas, geralmente nomeados como “terra, saúde, economia, educação e mobilização”. Estes direitos básicos e a organização política das comunidades indígenas se afirmaram como linhas de ação das pastorais. Muitas vezes, os relatórios de trabalhos em aldeias eram organizados tematicamente, a partir dessa classificação. Também podem ser encontrados em sistema de organização temática dos encontros e seminários de capacitação missionária¹⁵⁷.

Como ação pastoral, a maioria das missões atuou, predominantemente, no aspecto da saúde e da educação. No plano específico da educação, a ação pedagógica esteve preocupada em oferecer subsídios de aprendizagem, que auxiliassem os povos indígenas, nas relações comerciais imediatas e na garantia da posse da terra. Existe certa hierarquia, na distribuição das linhas de ação: sem terra, não tem como garantir o direito à autonomia cultural; para possuir a terra é necessário garantir organização política mínima. Para ter condições de organizar-se, é necessário ter saúde e dominar, minimamente, os mecanismos documentais e organizacionais da sociedade nacional. Nessa lógica, o direito a terra e a organização política tiveram primazia, no aspecto ideológico e na priorização das macro estratégias de ação, enquanto as ações de saúde e educação se fixaram no aspecto pragmático e cotidiano, servindo, inclusive, como ferramenta de conquista de confiabilidade das comunidades indígenas¹⁵⁸.

¹⁵⁶ LEITE, 1982, p. 49.

¹⁵⁷ Um bom exemplo de descrição metodológica pode ser encontrado no trabalho de Zwestch, que analisa o percurso teológico e as práticas pastorais decorrentes, desde a perspectiva da missão luterana entre povos indígenas. Este tema será retomado com maior detalhamento no próximo capítulo. Cf. Zwestch, 1993.

¹⁵⁸ Diferentes estudos sobre a atuação das missões estão disponíveis somente em âmbito de relatórios das pastorais ou de encontros de missionários e simpatizantes. “Os grupos protestantes de maior destaque no cenário da política indigenista são o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME) e o Conselho de Missão entre os Índios (COMIN). Estas duas agências missionárias são muito próximas uma da outra. Apesar de estarem explicitamente comprometidas com a evangelização dos povos com

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR KANAMARI: INICIATIVAS DA SOCIEDADE CIVIL E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

No final da década de 1970, surgiram uma série de organizações não-governamentais, da sociedade civil, ainda no período da ditadura militar, que iniciaram trabalhos junto às comunidades, pautadas na convivência de longa durabilidade, na criação de laços de confiabilidade com as lideranças locais e na articulação das mesmas com outras lideranças de outras comunidades. Na ação pedagógica, os temas centrais que envolviam o trabalho missionário circulavam em torno da introdução da escrita, de sua objetivação, considerando as experiências históricas vivenciadas até então, pelo trabalho catequético.¹⁵⁹

Nesse tempo, alguns grupos foram criados, vinculados a algumas igrejas cristãs, que iniciaram processo de consolidação da categoria indigenista, termo também usado pelos profissionais da FUNAI, que trabalham diretamente nas comunidades indígenas. No caso das organizações da sociedade civil, o surgimento do indigenismo deu-se no contexto do trabalho de uma juventude, formada nas diretrizes dos trabalhos de pastorais e comunidades eclesiais de base. Esses jovens se dispuseram a conviver com povos indígenas, nas aldeias, e a desenvolver ações solidárias. No fim dos anos 1970 e em toda a década de 1980, o trabalho indigenista significou uma inserção nas aldeias, num mapeamento etnográfico, acompanhamento populacional e

quem atuam, ambas enfatizam o envolvimento missionário na educação, saúde e movimento indígena, atuando conjuntamente na realização de diversas atividades neste âmbito. Algumas vezes, elas agem em parceria com os missionários católicos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e organizações não-governamentais na condução de atividades comuns. Podemos citar a sua participação conjunta no Comitê de Resistência Indígena, Negra e Popular, e na marcha indígena dos 500 anos, evento que propunha fazer uma contra celebração dos festejos oficiais realizados pelo governo e Igreja Católica". RUFINO, Marcos Pereira. **Nem só de pregação vive a missão**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/missoes.shtm>>. Acesso em 02 out. 2007.

¹⁵⁹ O início do trabalho indigenista, na linha de ação educação, se deparou com a discussão da introdução da escrita, considerando que os povos indígenas no Brasil são ágrafos. "A grande suspeita contra a escrita está ligada à conquista e domínio que dos povos indígenas tivera o Estado servindo-se dela. Embora a introdução da escrita e seu exercício não precisem da formalidade da escola, a prática da alfabetização dificilmente se desenvolve fora dela. A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo". MELIÁ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs). **A Conquista da escrita**. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989, p.11.

desenvolvimento de ações, no entorno das temáticas: direito a terra, formas de economia, atenção à saúde, educação alternativa.

A realidade vivenciada pelos Kanamari, desde a perspectiva das experiências educacionais, é cheia de movimentos afins aos processos de consolidação, retração, inovação, manutenção de propostas sociais, que envolvem toda a população regional. O trabalho da missão indigenista metodista insere-se nesse contexto, a partir de um longo desenrolar de presença indigenista na região. Na região do Médio Juruá, entre o povo Kanamari, a Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB) atua na aldeia chamada Mamori. É um trabalho que possui mais de 20 anos. A introdução de uma primeira proposta da grafia da Língua Kanamari foi feita pelo trabalho desses missionários e missionárias. Particularmente pelo trabalho da missionária Ruth, a quem os kanamari atribuíam o valor “conhecer a língua”. Pelo que disseram, a missionária esteve toda sua vida vinculada ao estudo da língua, tradução da bíblia para o Kanamari e introdução da grafia entre os mesmos¹⁶⁰. O trabalho das MNTB se constitui na perspectiva de que o aprendizado da língua grafada, com acesso ao texto bíblico, traduzido para língua materna, garante o caminho para o cristianismo fidedigno. A moradia dos missionários fica a uma distância pequena da aldeia, desde onde criam um sistema de moradia em modelo rural de migração, que pode ser interpretado como pretensão de um espaço modelo que deveria servir de exemplo para a comunidade kanamari.

Já em fins da década de 1970, a Operação Amazônia Nativa (OPAN) iniciou um trabalho indigenista, entre os kanamari. No modelo da OPAN, a convivência entre os indígenas deve ser na própria aldeia, tentando, ao máximo, se fazer presente nas demandas da vida cotidiana do grupo. A convivência deveria se estender entre várias aldeias do mesmo grupo, para propiciar uma adequada interpretação etnográfica das relações sociais intergrupais e para garantir uma leitura político-social adequada para o trabalho indigenista. No caso específico da Educação, a OPAN iniciou, na década de 1980, um trabalho de levantamento lingüístico, que culminou com uma proposta de

¹⁶⁰ Tive oportunidade de conhecer a missionária Ruth por ocasião da realização da primeira etapa do Curso de Formação de Professores Kanamari, Kulina e Deni, realizado entre os dias 19 a 23 de março de 2001. O Curso aconteceu nas dependências da MNTB, na aldeia Kanamari Mamori. A missionária recebeu o grupo em alguns momentos pontuais e deu suporte aos professores Kanamari, ao longo da realização do curso.

grafia¹⁶¹. Isso é diferente da proposta da MNTB, que serviu de parâmetro para o trabalho em educação da OPAN¹⁶² e, posteriormente, também para o trabalho da Igreja Metodista¹⁶³, que se deu em parceria e em continuidade ao que a OPAN vinha desenvolvendo.

Ao longo da década de 1980 e década de 1990, a ênfase de trabalho em educação destas organizações esteve no entorno de capacitação de professores e articulação dos mesmos, através de uma rede de parcerias e movimentos, para consolidar a garantia de direitos sociais e civis. O movimento dos professores indígenas resultou na formação política de uma série de lideranças que hoje se encontram no cenário nacional, despontando em ações e ocupando cargos de representação. No Estado do Amazonas, uma primeira assembléia de Professores foi realizada em 1981, no Alto Purus, contando com a participação das nações Apurinã, Kaxinauá, Jarawara, Jamamadi, Kulina, Macuxi e Wapixana. Nesses encontros, os povos que traziam a experiência de escolarização já existente entre os indígenas eram rigorosos, no sentido de avaliar o efeito destrutivo e violento da experiência. Também estava claro, contudo, que se precisava de uma ação educativa, que ajudasse as comunidades, no gerenciamento da relação com a sociedade do entorno¹⁶⁴.

¹⁶¹ Há disponibilidade de material referente a este trabalho, oportunizado pela OPAN, realizado sob responsabilidade do antropólogo e lingüista Marcio Silva, pesquisador da UNICAMP. RIBEIRO, Adelina Vilma et al. **Elementos de Fonologia Kanamari**. Cuiabá: OPAN, 1986.

¹⁶² O trabalho na área de educação da OPAN pode ser encontrado na reunião de relatórios de encontros indigenistas sobre a introdução da escrita, publicado em material organizado por Emiri e Monserrat. EMIRI; MONSERRAT, 1989.

¹⁶³ O trabalho metodista iniciou-se em 1992, quando dois metodistas, que participaram do curso de formação para o indigenismo da OPAN, realizaram uma experiência de estágio e propuseram à Igreja Metodista um apoio financeiro para permanecerem e dar continuidade ao trabalho de Educação. Nesse tempo, a OPAN concentrava sua presença nas ações de garantia de demarcação de terras e o trabalho em Educação seria suspenso. Graças à parceria da Igreja Metodista, o processo teve uma continuidade, ao longo da década. O período de 1992 a 2002 está descrito e analisado em Relatório da experiência, ainda não publicado, realizado por Solange Pereira e Silas Moraes, indigenistas que atuaram na missão metodista entre os Kanamari, nessa época.

¹⁶⁴ O relato da trajetória das assembléias pode ser encontrado no texto de Mariana Leal Ferreira, Da origem dos homens à conquista da escrita: Um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. No processo de organização, os encontros representaram, e representam, momentos decisivos, nos quais as articulações culturais e políticas tornaram-se possíveis; as trocas de experiências e conhecimentos fizeram surgir uma concepção de educação escolar indígena que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo em que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia. O conceito de professor indígena está ligado, como parte integrante, a

Os representantes, nessas assembléias, reclamavam a falta de escola para alfabetizar seus filhos e reivindicavam que a escola não fosse semelhante à dos não indígenas, porque desejavam

[...] projetar um amanhã em que as diferenças e singularidades – as diferentes lógicas e racionalidades, as diversas maneiras de ver o mundo – possam compor um cenário complexo e rico (ético e esteticamente belo), contribuindo para a superação do ideal de homogeneidade, ou seja, de uma certa uniformização de idéias, valores e projetos que historicamente predominaram.¹⁶⁵

Essa argumentação sinaliza as dificuldades vivenciadas, desde um modelo educacional autoritário, experimentado por grande parte de povos indígenas, no Brasil, ao longo da constituição de sua identidade, como Estado-Nação.

No caso do Estado do Amazonas, a formação dos professores indígenas, no trabalho das organizações não governamentais, foi acompanhada de fomento a espaços e processos participativos e representativos. Estas articulações, entre os vários povos, construíram uma plataforma de reivindicações, que constituiu as principais pautas, na interlocução com o Estado no período de implementação das políticas do Estado em educação indígena. O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre na década de 1980, produziu uma experiência que serviu como base de articulações no processo de implementação das políticas públicas em educação indígena.¹⁶⁶

uma definição mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode se realizar eficazmente, segundo os ideais afirmados, num modelo realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena. FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

¹⁶⁵ SILVA, Rosa Helena Dias. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v. nº 111, n. dez/2000, p. 31-45, 2000. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000, p. 8.

¹⁶⁶ Para maior detalhamento sobre essa questão, recomendo a tese de doutoramento de Maria Helena Matos, que investiga os movimentos indígenas e sua organicidade. MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. Tese (Doutorado). Programa de Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Campinas, 2006.

Na esteira da discussão sobre escola na aldeia, aconteceram as discussões sobre direitos a serem garantidos; respeito à forma de organização, a professarem suas crenças, a possuírem sistema próprio de produção de desenvolvimento de tecnologia. No espaço da escola, discutiu-se o espaço da dignidade na relação interétnica. Tratou-se de um exercício típico de constituição de cidadania e afirmação de identidade social. Na esteira dessa mobilização, entre os Kanamari, desde 1986, por iniciativa da OPAN e, a partir de 1993, pela Missão Metodista, iniciaram ações, na área da Educação, visando à criação e ao fortalecimento de uma escolarização diferenciada, focada na valorização/ na intensificação da identidade cultural e da formação de educadores indígenas.¹⁶⁷

Na Constituição Federal (arts 231, 210 e 215), destacam-se as dimensões de culturas e realidades múltiplas, consideradas como constitutivas da nacionalidade brasileira. São inúmeras e ainda incipientes as conseqüências das conquistas acima, para o ordenamento de uma sociedade de direito que contemple as garantias aos povos indígenas, no cotidiano das políticas públicas. A implementação, de fato, dessas garantias se iniciou na segunda metade da década de 1990. Ou seja, praticamente uma década depois da constituinte.

A gente lembrou de toda história. Dos cursos, das aulas e tudo que aconteceu. A educação é como uma canoa. Tâkâna e madijá pegou ela e está descendo o rio. Vamos ver para onde vai? Estamos querendo entender o mundo dos brancos. A escola tem que funcionar do nosso jeito. Falando de como vive Madija e Tâkâna. E o povo vai decidir o que vai estudar. E cada um tem que fazer a sua parte: comunidade ajudando o professor no roçado. Assim ele pode participar em cursos. Mas o professor tem que dar aula. A secretaria e o IERAM-Manaus tem que apoiar. Precisa dar material, fazer escola, contratar professor.¹⁶⁸

O relato acima retrata uma realidade de 1999. Essas palavras contêm uma dinâmica de trabalho e uma realidade contextual, que é objeto de análise do presente

¹⁶⁷ Um relato cuidadoso desse trabalho foi produzido por Silas da Silva Moraes e Solange Pereira da Silva, que atuaram como missionários metodistas, entre os kanamari, no período de 1993 a 1998. O texto, "Formação de Educadores Kanamari: uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização", retrata, de forma extremamente detalhada, toda a experiência desse período. Trata-se de um testemunho desde o lugar da experiência kanamari do fenômeno instaurado entre vários povos, por todo Brasil.

¹⁶⁸ Cartilha do Encontro de Lideranças Madija e Tâkâna. Mimeo. Eirunepé, 16 a 20 de abril de 1996.

texto. O relato das condições de escolarização indígena, no Médio Juruá, não representa as demandas cotidianas de muitos outros povos indígenas, habitantes no Brasil. O estudo da situação atual da educação indígena, no Brasil, passa por uma articulação de diferentes grupos indígenas e não indígenas, e suas lutas e conquistas, nos últimos 30 a 35 anos. Somente depois da promulgação da LDBEN de 1996 é que, de fato, o Estado começou a criar políticas para escolarização com direito a diferencialidade nas comunidades indígenas, acompanhado pelo movimento de professores indígenas, consolidado e aprendiz de modelos pautados na educação popular e na escola participativa.

Na sociedade kanamari, a experiência de alfabetização é incipiente. A língua portuguesa, ainda que de uso coloquial, nas aldeias têm uso restrito a situações intermitentes de contato; é escasso o número dos falantes da Língua Portuguesa, em cada aldeia. Menor ainda é o número daqueles que já passaram por algum processo de formação. O tipo de uso da grafia, nas aldeias, é fragmentado e deslocado das demandas do cotidiano. Numa descrição mais concreta, ainda é possível ver os kanamari sendo enganados, na relação com o comércio local e com o comércio das barcas, que levam alimentos e produtos industrializados diversos até a aldeia. Tive oportunidade de presenciar, no mês de novembro de 2003, quando estive em Eirunepé, relatos de denúncias de pessoas das comunidades, reclamando sobre decorrentes de terem sido enganados no comércio. Nos relatos, percebi que permanecem os temas das denúncias, todas atreladas ao desconhecimento dos kanamari, em relação à Matemática Comercial.

Os trechos da Constituição Brasileira de 1988 contêm uma lista de garantias aos povos indígenas, que estão pautando uma reivindicação típica, oriunda dos movimentos indígenas. A expressão utilizada para garantir essa reivindicação é Autonomia, no sentido de Autodeterminação. No entorno dessa expressão, trabalham a possibilidade de escolher as regras que regem a conduta, determinar os elementos de interferência, na sua realidade, e opinar sobre as ações que dizem respeito às comunidades, direta ou indiretamente, bem como zelar pelo passado e eleger opções presentes e futuras. Segundo Eduardo Viveiros de Castro:

Esta noção possui um sentido imediatamente político, o que nos remete ao Estado. Por isso geralmente significa: autodeterminação face ao Estado brasileiro. Estado este que tem tratado o índio como objeto de sua política integracionista e protecionista [...] a autodeterminação, como idéia, sublinha, ao contrário, o caráter de sujeito dos povos indígenas; sublinha sua diferença ativa; sua capacidade virtual de definir os rumos da própria história. A autodeterminação implica um direito à diferença, direito difícil de conceber e conceder; de resto, direito que não se concede e sim se reconhece.¹⁶⁹

Identificar a escola como um caminho de consolidação de autonomia/autodeterminação foi intenção presente nos encontros do Movimento de Professores Indígenas. Segundo Meliá¹⁷⁰, as propostas indígenas são revolucionárias, porque defendem gestão autônoma, podem questionar os aspectos entendidos como essenciais, nas políticas atuais, e que são totalmente desnecessários na proposição indígena.

Se, por um lado, a imposição de uma agenda externa, no processo de formação política dos professores era uma realidade, em termos de cotidiano, por outro, é papel do professor fazer as mediações do conhecimento externo (supostamente aprendido na formação) e o conhecimento interno às comunidades. Nesse viés específico, desenvolveu-se o conceito da diferencialidade da educação indígena. As populações indígenas procuravam superação dos modelos escolarizantes, conhecidos historicamente (com proibição da língua materna e ação desarticuladora da organização social). Nesse sentido, propunham resgatar a escola para si, para o zelo das tradições.

A primeira das discussões que acalentam a escola diferenciada indígena é a questão da educação bilíngüe, no contexto de um país que reconhece somente o português como a língua oficial. No que tange aos povos indígenas, está-se falando de uma realidade de 170 línguas diferentes¹⁷¹. A diversidade sociolingüística, presente entre os vários povos indígenas, representou sempre um desafio para a implementação

¹⁶⁹ CASTRO, Eduardo Viveiros de. A autodeterminação indígena como valor. In: **Anuário Antropológico** 81. Fortaleza/Rio: Tempo Brasileiro, 1983, p. 235.

¹⁷⁰ Cf. MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. In: **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 38. Brasília: CEBRAP, 1994.

¹⁷¹ Cf. RICARDO, Carlos Alberto (org.). **Povos indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

das escolas nas aldeias, sob a égide dos princípios de autodeterminação. Há casos em que a língua materna é fragmentariamente falada, somente no âmbito familiar; há casos de desaparecimento da língua materna; há casos de nenhum falante do português na aldeia; há casos de pouquíssimos falantes de português; há casos de populações ágrafas... uma infinidade de variações.

A afirmação da língua materna, no ensino bilíngüe, é uma demanda consensual nos estudos antropológicos e lingüísticos¹⁷². Em muitas comunidades indígenas no Amazonas, no entanto, a escola serve para ajudar a aprender o Português (falado e escrito), garantir a apropriação da matemática financeira, para superação dos constantes engodos a que são submetidas às comunidades. Na região do Médio Juruá, o ordenamento social ainda é muito pautado pelo sistema próprio de tradições e reciprocidade. O contato interétnico é pontual, sazonal e de interferência mediana, nas lidas cotidianas. No caso da escola, é muito comum o descaso dos kanamari com a necessidade de aprendizado da língua materna e da conversa, na escola, das tradições. A língua e as tradições se sustentam no próprio cotidiano, pra que colocar na escola? Esse debate tem sido um eixo de negociação constante, nas diversas ações que envolvem a discussão sobre o papel da escola na vida das comunidades.

A escola na aldeia é uma expectativa que aparece como desejo e como afirmação. Os princípios que têm norteado o fortalecimento da autodeterminação das comunidades indígenas para constituir suas escolas são: participação ativa das comunidades indígenas, envolvidas, tanto no desenho quanto na operacionalização dos projetos; formação de indivíduos indígenas, de modo a que os próprios membros das comunidades envolvidas assumam o processo de docência e de gestão das escolas indígenas; a perspectiva de focar o processo educativo no atendimento das demandas postas pela comunidade indígena; escola como aliada no processo de controle social da comunidade, agregando valores aos projetos futuros.

¹⁷² Cf. SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 1995, p 147-166.

No caso da experiência kanamari, os primeiros ensaios de escola na aldeia, desenvolvidos por membro da própria comunidade (com educador kanamari conduzindo o processo), ocorreram com o trabalho da Igreja Metodista, no início da década de 1990. A Igreja Metodista, na época, optou por não continuar desenvolvendo as atividades docentes, através da contribuição dos/as missionários/as, mas realizar um processo de formação de educadores. Foram desenvolvidos, então, os encontros de formação, que criaram uma identidade de professor para alguns jovens escolhidos, em suas comunidades, para esse papel. Nesse grupo de kanamari, era escolhido o representante, para participação das articulações das assembleias de professores. No entorno desse grupo, foram desenvolvidas as conversas e incipientes iniciativas de consolidar a iniciativa do Estado do Amazonas, no sentido de oferecer formação aos professores kanamari.

O que devemos buscar, tanto em termos de macropolíticas, quanto do exercício particular de experiências pontuais junto a cada povo indígena é uma escola que potencialize a expressão das identidades culturais que, informadas por sentimentos étnicos, inserem-se no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito mútuo, pelo exercício da compreensão e pela tolerância.

Talvez seja o momento de se começar a por em prática uma política afirmativa por parte do Estado brasileiro que impulse o sentimento de pertencimento étnico por parte dos povos indígenas, como parte do necessário resgate que precisa ser feito da dívida secular contraída pelo Estado e pela sociedade em relação a esses povos. Para tanto, não basta fazer pelos índios, mas fazer com eles, possibilitando o protagonismo indígena, tanto no nível local, da docência e da gestão da escola da aldeia, quanto no nível nacional, da definição e na implementação das políticas públicas a eles dirigidas.¹⁷³

A luta social dos povos indígenas resultou em conquistas, que possuem algumas tutelas da sociedade civil e das estruturas do Estado Brasileiro. No entanto, ao poucos se instituem realidades que possibilitam autonomia e aquelas que estão monitoradas por agentes externos, tais como missões indigenistas, instituições governamentais e organizações não governamentais. No caso da educação indígena, houve uma série de encontros e a participação de grupos indígenas, em espaços que viabilizaram a

¹⁷³ GRUPIONI, 2003, p. 120.

organização de professores, para busca de afirmação das agendas e solicitações que os encontros de professores definiam como pauta prioritária.

Como sociedade civil organizada, algumas dessas experiências resultaram, posteriormente, em base para a implementação de políticas públicas, por parte da União, dos Estados e dos municípios. Dependendo da situação, a implementação da política pública tem resultado em arremedo, o que compromete, em muito, a participação indígena. Em muitos encontros indigenistas, os temas de tensão reúnem preocupações focadas em interpretar as políticas públicas, nas diferentes situações e o aliciamento dos movimentos indígenas, no processo de implementação das ações estatais.¹⁷⁴

Tive a oportunidade de participar do segundo seminário de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas, em maio de 2001, quando lideranças indígenas de todo o Estado ficaram boa parte do tempo escutando antropólogos, educadores, sociólogos e autoridades do Estado. O espaço de debate ficou reduzido à apreciação de propostas prontas, que foram submetidas à mera aprovação, sem nenhum espaço de construção real das diretrizes traçadas. A diferença do primeiro seminário, em maio de 1998, foi bastante comentada, nas conversas de corredor. A principal crítica era direcionada à metodologia, que, em 1998, tinha sido mais participativa de representatividade indígena, até mesmo da preparação do seminário. No transcorrer do segundo seminário, as pessoas que haviam participado do primeiro ficaram extremamente preocupadas, com o processo de hierarquização das tomadas de decisão sobre a Educação Escolar Indígena.

Observa-se, então, que por um lado existem as comunidades, na expectativa de que a escolha de seus jovens torne viável a escola indígena, constitutiva de direitos pró-autonomia; por outro, há a ação do Estado, estabelecendo processos já pressupostos na estrutura da máquina estatal, enrijecidos por modelos burocráticos,

¹⁷⁴ Cito, como exemplo, o seminário sobre Políticas Públicas e as Pastorais, realizado pelo Grupo de Trabalho Missionário Evangélico, na Chapada dos Guimarães, na casa de encontro da IECLB, em julho de 2003. Na ocasião, o centro do debate foi a discussão da imposição dos modelos estruturantes do Estado e a imposição de regras totalmente destituidoras da autonomia indígena e de um sistema participativo de gestão de decisões.

típicos do funcionamento próprio da máquina pública. Em que medida essa fórmula resultará em melhores condições para o povo Kanamari é uma situação em aberto.

A iniciativa do Estado do Amazonas, em garantir educação escolar nas aldeias indígenas no Estado, resultou numa proposta de formação de professores indígenas, nomeada Projeto Pira-Yawara (“boto”, na Língua Tupi), sustentada na aliança do Estado com os municípios onde estão as escolas. Essa fórmula foi interessante. É uma política implementada simultaneamente à criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que condicionou o recebimento de recursos nos municípios, a partir da declaração do senso escolar, realizado anualmente. O Estado do Amazonas municipalizou as escolas indígenas, para que os municípios recebessem recursos da Educação, o que tornou viável assalariamento e formação dos professores. O assalariamento dos professores kanamari iniciou-se simultaneamente ao assalariamento dos agentes de saúde, pela implementação dos distritos sanitários de saúde indígena. Com os salários, a capacidade de articulação dos professores se fragilizou, as reivindicações ficaram condicionadas ao salário. O salário deslocou as áreas de interesse imediato, inclusive quanto à implementação de ações historicamente reivindicadas em outros tempos.

A introdução do acesso ao dinheiro, através de assalariamento, não é tão recente entre os kanamari, que já tinham sido mão-de-obra dos seringalistas, no período da ocupação da terra, ou já tinham trabalhado em relações diversas com a sociedade do entorno. A novidade do assalariamento de professores e agentes de saúde é o fato de o dinheiro ser dado para uma atividade que mal havia iniciado sua trajetória de consolidação, na identidade social interna das comunidades. Se juntarmos essa remuneração ao acesso à aposentadoria rural, por parte dos mais velhos indígenas, fomentado pelos funcionários da FUNAI na região, teremos um quadro inigualável de volume de dinheiro circulando e se relacionando nas comunidades, renovando as condições de trocas e reciprocidades presentes no ordenamento social tradicional.

O Pira-Yawara pressupõe uma matriz curricular, realizada em duas dinâmicas constitutivas da formação do professor indígena: 1) as etapas intensivas de

aprendizagem; 2) as etapas de experiência das escolas nas aldeias, que exige acompanhamento pedagógico dos municípios (realidade que, no médio Juruá, nunca se efetivou). Na realidade, é um projeto oriundo de uma experiência inicial da Secretaria do Estado, através do IER-AM, na formação de professores Sateré-Mawé, que teve interlocuções importantes de antropólogos, oriundos de diversos lugares do Brasil. Além disso, contou com subsídio extenso provindo da articulação dos professores indígenas da região norte e da participação e luta dos professores do Estado, para constituição do Conselho Estadual de Educação Indígena. O fruto final dessa matriz curricular foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, para certificação do estado, como ensino fundamental (até certa carga horária cumprida) e para ensino médio (com um restante de carga horária).

O Pira-Yawara representa um esforço significativo de aproximar demandas indígenas das estruturas pressupostas no Estado Brasileiro, para implementação e acompanhamento de processos escolarizantes. Toda burocratização de processos, no entanto, impede a continuidade de uma dinâmica de trabalho participativo efetivo e acaba deslocando o protagonismo comunitário para uma interminável expectativa de preenchimento de papéis e cumprimento das exigências do Estado. O Plano Nacional de Educação, de 2000, estabelece como metas:

Objetivos e metas:

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com apoio financeiro do Ministério da Educação.
2. Universalizar imediatamente a adoção das diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação.
3. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolingüísticas específicas por elas vivenciadas.[...]
8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada

comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola¹⁷⁵.

A orientação acima acontece, no contexto de cinco anos após a promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, em 1996. A importância do Plano Nacional, ainda que sua implementação seja carregada de críticas e não implementação, no contexto da experiência no Estado do Amazonas, é perceber em que medida as reivindicações que já vinham sendo feitas, nos encontros de professores, se tornaram agenda nacional. O tempo de formulação do Plano Nacional foi simultâneo à elaboração do Pira-Yawara, no Amazonas.

A versão do Pira-Yawara, para Eirunepé, constituiu-se em um movimento interessante, no sentido de tentar garantias às reivindicações que as comunidades vinham construindo até então. O projeto foi nomeado Pirarucu (outro peixe típico da região amazônica). Sua redação foi uma cópia literal, principalmente em se tratando da matriz curricular, do Pira-Yawara. Estavam previstas 11 etapas intensivas, de dois meses, que aconteceriam semestralmente e o acompanhamento dos coordenadores dos municípios. O Pirarucu reuniu povos de sete municípios, que tinham em comum a identidade étnica, a região geográfica habitada, ou mobilização política conjunta. A primeira etapa aconteceu em janeiro de 2000, período em que eu estava chegando na região, para o meu trabalho como indigenista.

Em 1998, foi realizado, em Eirunepé, o Seminário de Educação Indígena, com representação da Secretaria de Educação do Estado, Secretaria de Educação dos municípios da região, com representação indígena (lideranças e professores), com representação das entidades indigenistas da região. Nesse seminário, traçou-se a estratégia para implementação do que ficou nomeado Projeto Pirarucu. Representantes dos povos Kulina e Kanamari relataram suas experiências, apontaram suas expectativas e reivindicaram suas demandas. Foi um seminário organizado e proposto pelas entidades indigenistas, na região OPAN, MIMEKA e COMIN. Era um momento em que os professores kanamari e kulina não queriam perder a possibilidade de ver

¹⁷⁵ Plano Nacional de Educação. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União de 10/01/01, p.01 seção I.

implementada na região a proposta, recém conhecida em âmbito de Estado (Pira-Yawara). A pressão das entidades e o desejo da Secretaria Municipal de Educação de efetivar as escolas indígenas, o que representaria um incremento no volume de recursos do FUNDEF a ser recebido no município, tornaram possível dar início à realização de algumas etapas, mesmo que, até hoje, ainda não haja documentos formais, sinalizando a parceria do governo do Estado com os municípios envolvidos.

Após o seminário de 1998, em Eirunepé, para implementar a educação escolar indígena, os municípios estabeleceram parceria com as entidades indigenistas Operação Amazônia Nativa (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Conselho de Missão entre Índios (COMIN) e Missão Metodista entre o povo Kanamari (MIMEKA). Eram estas entidades, na época, detinham conhecimento do número de aldeias, da localização das mesmas, da situação de alfabetização, da situação de regularização das terras. Nas etapas intensivas que se realizaram, as entidades se fizeram presentes e acompanharam a realização das etapas. Em alguns casos, houve indicação de docência para a formação de professores. No entanto, somente foram realizadas quatro etapas intensivas e a última foi fragmentada em parcelas, depois de dois anos de não realização de formação.

A não continuidade das etapas intensivas e o não acompanhamento pedagógico nas aldeias, no entanto, não resultaram na extinção das escolas nas aldeias. As comunidades iniciaram um processo de fiscalização do trabalho, monitorando o professor indígena pelo critério do assalariamento e já não pelas conquistas que a escola garantiria à comunidade. O caso mais grave parece ser a ausência das coordenações pedagógicas nas aldeias. No ano de 2001, a MIMEKA recebeu apoio do MEC, da Coordenadoria Geral de Educação Escolar Indígena, para realizar uma experiência de acompanhamento pedagógico nas aldeias e diagnóstico do impacto dos conteúdos da etapa intensiva, na vida cotidiana nas aldeias. Na execução desse

projeto, foi que aconteceram as poucas viagens de visita às aldeias da coordenadora pedagógica para educação indígena do município de Eirunepé¹⁷⁶.

Nessa experiência de acompanhamento às escolas kanamari, vários foram os modelos que estavam sendo experimentados nas comunidades. A repetição dos conteúdos das etapas intensivas de formação dos professores mostrou o mecanismo de repasse de informações, típico da tradição das reuniões e encontros para articulação política. A definição de planejamento e organização didática, no entanto, é uma situação tão inexistente que ainda pede um acompanhamento próximo (a ser feito pelo Estado ou entidade da sociedade civil).

Nas aldeias permanecem as demandas de sempre: aprendizado do funcionamento do mundo dos “de fora”, para proteção dos interesses internos. Com a não consolidação da formação de professores, no médio Juruá, a escola kanamari constituiu um espaço de controle da comunidade. A novidade talvez fique para a experiência de projetos de alternativas econômicas sustentáveis. Esses projetos foram acompanhados de atividades de capacitação, envolvendo os professores e os agentes de saúde kanamari.

Compartilho aqui, como parâmetro de perspectiva, a lista que os professores kanamari construíram, em 1997, como ideário da escola kanamari¹⁷⁷:

- escola na aldeia;
- que ensine a língua kanamari e o português;
- que ensine matemática;
- que dê força à cultura kanamari;
- que ajude a defender a terra kanamari;
- que se organize para garantir material escolar e construção de escolas;

¹⁷⁶ Os relatórios dessa experiência estão impressos e disponíveis na sede do trabalho da OPAN e MIMEKA, em Eirunepé, na sede Nacional da Igreja Metodista e eu os tenho comigo. Fui responsável pela coordenação do Programa Assessoria a Professores e Suplentes Kanamari.

¹⁷⁷ Retirado de relatórios da missão metodista kanamari, disponíveis no arquivo da missão em Eirunepé.

- que as comunidades sejam conselheiras das escolas;
- que os professores indígenas aprendam a ensinar do jeito kanamari;
- que aprendam e ensinem a história e geografia dos kanamari e de outros povos.

O tempo presente é marcado por muitas incertezas, na implementação das políticas públicas, na região do médio Juruá. Uma região rodeada de águas, que conta o tempo numa lógica própria, inadequada às pressas das agendas urbanas, que pressupõe uma política diferenciada até mesmo para as populações não indígenas que lá habitam. Quais são os avanços e as dificuldades históricas que as políticas públicas têm enfrentado na região? Em que medida esse movimento redesenha as experiências kanamari nas aldeias? Responder a essas questões pressupõe descrição dos cruzamentos das experiências e as significações que estes vão construindo nas partes envolvidas.

Aos olhos do indigenista insatisfeito com o modelo de implementação da política pública, por parte do Estado, a situação é preocupante e profundamente insatisfatória. Mas, como achar insatisfatório o ingresso de recursos financeiros, merendas para escola e outras materialidades que a escola municipalizada introduziu? A insatisfação poderá vir com o tempo, com a permanente situação de exploração comercial, que não se resolverá, se a escola não funcionar como alfabetizadora de fato. Essa demanda, sendo canal de identidade vital para as comunidades kanamari, no tempo certo se fará presente novamente.

A ação indigenista, na região do Médio Juruá, tem constituído outras agendas, na espera de verificar em que medida a ação do Estado consegue ser autogestora da relação com as comunidades kanamari. A primeira experiência que entendo ser estimuladora de mudança é a participação conjunta, mesmo que com interesses distintos entre si, da sociedade civil no entorno, das iniciativas do poder público municipal, estadual e federal. São esforços que se encontram em várias ações, que vão tornando possível a constituição do professor kanamari e qualificando sua experiência,

para continuar discutindo e construindo a escola kanamari, nas aldeias a que pertencem.

Outra experiência é a formação de professores, que ocorreu em novembro de 2003 e maio de 2004. Quando muitos já estavam convencidos de que a formação de professores, no médio Juruá, não teria continuidade, por forças múltiplas, principalmente dos próprios professores kanamari e kulina, o curso aconteceu, fragmentário, bem desqualificado didaticamente, mas presente e ressurgente. O que isso sinaliza para o tempo futuro? É uma incógnita, mas tem uma intensidade de desejo de ir mais à frente, que, a meu ver, deu garantias históricas de continuidade do povo kanamari na região.

3 MISSÃO METODISTA E EDUCAÇÃO ESCOLAR KANAMARI

“Feriados” no entender de muitos naturais do país são aqueles aos quais todos os outros dias estão subordinados. É pelo tempo das festas que a natureza produz as mais saborosas frutas e as mais lindas flores. Velhos e moços aguardam as festas com viva ansiedade. Humildes e abastados gastam, então, livremente.¹⁷⁸

O comentário acima é feito desde um olhar de estranhamento e está relacionado, em seu contexto redacional, à crítica dos costumes em terras brasileiras, desde o olhar de um missionário protestante. Daniel Kidder, autor de textos considerados fontes históricas, na pesquisa sobre o Brasil do final do século de XIX, era missionário metodista da Igreja Metodista do Norte dos Estados Unidos da América. O ímpeto de tornar o mundo cristão e protestante é uma característica marcante do evangelismo pietista, que marca o crescimento do metodismo nos Estados Unidos e, posteriormente, no mundo sob os impulsos de evangelização norte-americana. Marcada pela cisão norte-sul, que caracterizou a sociedade norte-americana, em sua história no século XIX, a Igreja Metodista dos Estados Unidos também se organizava, conciliarmente, em Norte e Sul. No modelo missionário do concílio da igreja do norte, os missionários e missionárias metodistas tinham certo apoio de suas conferências originárias, mas deviam exercer funções trabalhistas diversas, para se sustentarem e sustentarem a missão, em seus campos de atuação. Kidder foi representante da Sociedade Bíblica¹⁷⁹.

¹⁷⁸ KIDDER, Daniel Parish. **Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Sul do Brasil**. Belo Horizonte, São Paulo: Ed. Itatiaia, Ed. da USP, 1980, p. 97.

¹⁷⁹ Breve referência biográfica de Daniel Kidder encontra-se na introdução da publicação de suas reminiscências no Brasil. Cf. KIDDER, 1980, p. 7ss.

A venda e distribuição de bíblias foi uma estratégia amplamente utilizada por missionários protestantes, de diversas origens geográficas, que vinham ao Brasil. Estes missionários compreendiam que a população necessitava passar por um processo de renovação moral e espiritual.¹⁸⁰ O único caminho possível, para tanto, seria a superação de seus problemas, para partilhar da categoria de nação desenvolvida. “Toda idéia de renovação, de recomeço, de restauração, por muito diferentes que se suponham os planos em que se manifesta, é redutível à noção de nascimento e esta, por sua vez, a de criação cósmica”¹⁸¹.

A educação, como estratégia de consolidação de um processo de renovação, foi utilizada pelas missões católicas, ao longo do processo de colonização¹⁸² e continuou sendo uma estratégia importante, na consolidação dos ideários republicanos, em

¹⁸⁰ Rodrigo Nobrega propõe uma análise, onde o desejo de regeneração é o mito presente, no imaginário evangélico que influenciou e influencia o crescimento das denominações evangélicas no Brasil: “nosso propósito é analisar um só mito, que parece apresentar-se sob duas feições – as quais, na verdade, imiscuem-se uma na outra – a primeira religiosa, a segunda política, colocam-se duas possibilidades de abordagem. Na primeira, o mito é uma típica manifestação do caráter religioso do ser humano, calcado em estruturas arquetípicas do inconsciente coletivo, as quais podem servir também de base para a composição de mitos do campo político. Na segunda, o mito serve para dar uma explicação organicamente estruturada para questões que, pelo contrário, não admitem respostas lógicas, de sorte que os mitos, tanto religiosos quanto políticos, podem ter estruturas semelhantes, embora de fundamentos inteiramente arbitrários. Concluímos que, por aproximação comparativa, haja ou não a dita estrutura arquetípica básica, duas explicações, uma do campo religioso, outra do campo político, podem ser consideradas duas faces de um mesmo mito, uma vez que haja identidade entre as dinâmicas de organização em que se apresentam” NOBREGA, Rodrigo. Mito da Regeneração Nacional: Missionários protestantes, políticos liberais e a salvação do Brasil (século XIX). In: **Revista Intellectus**. Ano 03 Vol. II 2004. Disponível em: <<http://www.intellectus.uerj.br/Textos/Ano3n2/Texto%20de%20Rodrigo%20Nobrega.pdf>>. Acesso em 20.jan.2007.

¹⁸¹ ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 335.

¹⁸² Segundo análise de Sady Carnot, a “Companhia de Jesus passou a recomendar que a catequese e a conversão fosse feita sem auxílio de intermediários, o que obrigou aos jesuítas a iniciar uma proposta de formar os línguas no próprio interior da hierarquia da Igreja, exigindo que todos tivessem que procurar formas de adquirir o conhecimento da língua indígena. Os colégios de toda a colônia funcionavam, assim, como centro de formação de intérpretes, dando-se muitas vezes maior ênfase ao conhecimento da língua brasileira do que às questões teológicas e outras disciplinas da formação eclesiástica, substituindo em muito o grego, língua importante para formação dos clérigos da época, preocupando-se muito mais em transformar os noviços em lingüistas do que em teólogos”. CARNOT, Sady. **O mito Cristão contra Guaixará e os outros diabos**. Educação e conversão – Séculos XVI e XVII. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba-SP: Unimep, 2006, p. 98.

oposição à monarquia – que representava atraso e conservadorismo prejudicial ao desenvolvimento do país¹⁸³.

O estabelecimento de missões protestantes no Brasil é um fenômeno bastante recente, muito embora encontremos relatos históricos da presença de protestantes em terras brasileiras desde o período colonial. Mas foi somente a partir da segunda metade do século XIX que os protestantes, de origens missionárias, desembarcaram em portos brasileiros. [...] chegaram ao Brasil com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação. Uma das consequências imediatas dessa presença foi o abalo da hegemonia estabelecida pela Igreja Católica no campo religioso, político e cultural. Nesse contexto de acirramento, as principais forças conservadoras da Igreja Católica, sentindo-se acuadas, colocaram-se contra tudo que fosse considerado perigoso para a manutenção de sua fé e de seu poder. Entre esses perigos estavam relacionados, num mesmo nível, o galicanismo, o liberalismo, o protestantismo, a maçonaria, o positivismo, o deísmo, o racionalismo, o socialismo e certas medidas liberais propostas pelo estado civil, tais como a liberdade de religião, o casamento civil e a liberdade de imprensa. A resultante dessa ação foi o fortalecimento das novas correntes ideológicas que, a partir da segunda metade do século XIX, começaram a freqüentar o ideário filosófico e político daqueles intelectuais que, inspirados na Revolução Francesa e no ideal de liberdade expresso na constituição norte-americana, anteviam benefícios para a sociedade brasileira.¹⁸⁴

No contexto de consolidação das missões protestantes, em fins do século XIX e início do século XX, desencadeou-se a implantação da tradição educacional metodista, em território brasileiro. Ao explicitar as relações e interdependências da prática educacional metodista e o momento histórico brasileiro, quanto às políticas públicas em educação, adquirimos ferramentas metodológicas para compreender o contexto missionário indigenista da igreja metodista. As práticas educacionais metodistas, no Brasil, têm sido alvo de estudos diversos e publicações já conhecidas, no meio

¹⁸³ Cesar Vieira, ao analisar a presença protestante no Brasil, afirma que a educação foi utilizada pelo movimento republicano, como mote para uma revolução passiva. A segurança no processo transformador da educação sobre a sociedade aparece em vários discursos de líderes republicanos de fins do século XIX, no Estado de São Paulo. “A educação era considerada como um motor que impulsionaria a história em direção ao progresso infinito”. VIEIRA, César Romero Amaral. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na Reforma Caetano de Campos – 1890**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba-SP: Unimep, 2006, p. 151.

¹⁸⁴ VIEIRA, César R. A. Contribuição protestante à reforma da educação pública paulista. **Revista Comunica**, n. 20, jun, 2002. Piracicaba: Unimep, 2002. Disponível em: <<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202002/art14.pdf>>. Acesso em: 04.jan.2008. p.2.

acadêmico brasileiro¹⁸⁵. Faz-se necessário um levantamento das práticas indigenistas metodistas à luz do seu discurso educacional, desde a identidade missionária do metodismo brasileiro. Focarei minha abordagem a seguir em duas questões. Primeiro, a pretensão discursiva sobre a pessoa humana, nas intenções missionárias metodistas; seus vínculos com a constituição do ideário educacional, em âmbito do discurso religioso e do discurso educacional brasileiro, em perspectiva às propostas das políticas públicas. Segundo, o caráter experimental da prática educacional metodista, entre povos indígenas no Brasil, suas características organizacionais, discursos oficiais e práticas missionárias. A Pastoral Indigenista Metodista, entre o povo Kanamari, será abordada desde a perspectiva dialógica com essas duas aproximações temáticas.

3.1. MISSÃO E EDUCAÇÃO METODISTA: A PRETENSÃO DA CIDADANIA

O metodismo mundial tem como expressão de sua missão os projetos educacionais que constituíram educandários em todos países, sem exceção, em que a expansão do metodismo alcançou¹⁸⁶. A concepção teológico-filosófica da prática da fé, aliada à formação educativa, era compreendida como atos de piedade e obras de misericórdia, exercícios considerados necessários para o aperfeiçoamento cristão, pressupostos fundamentais da teologia metodista, influenciada pelos movimentos místicos pietistas e puritanos, desde sua época de nascimento e crescimento histórico¹⁸⁷. A educação, como ação para ordenação da conduta social não é uma característica exclusiva da missão metodista. Muitas das principais ordens religiosas, no Catolicismo Romano, também instituíram educandários com esta perspectiva, no

¹⁸⁵ É tradição no metodismo mundial a prática educacional como instrumento de missão. No Brasil, o metodismo possui uma tradição educacional consolidada, nos locais em que o metodismo possui mais de 50 anos de presença religiosa. Na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), está situado o Centro de Estudos e Pesquisas sobre Metodismo e Educação e, no programa de Filosofia da Educação, existe uma linha de pesquisa sobre educação protestante. Alguns dos resultados desse trabalho pode ser acessado ou pesquisado na biblioteca virtual do Programa de Pós-Graduação da UNIMEP. Na Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo, em São Bernardo do Campo, existe o Centro de Estudos Wesleyanos, dedicado a organizar o pensamento wesleyano, nas práticas teológicas e pastorais no metodismo brasileiro. UNIMEP. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/>>. Acesso em: 20.fev.2007.

¹⁸⁶ Atualmente, existe uma rede de relacionamentos internacional, chamada International Association of Methodist Schools, Colleges and Universities (IAMSCU), que trabalha justamente com a missão de constituir alianças entre essas instituições.

¹⁸⁷ MENDONÇA, Antônio Gouvêa. **O Celeste Porvir: A Inserção do Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984, p. 42.

processo de crescimento e consolidação missionária. Na colonização brasileira, a tarefa educacional ficou a cargo de missões religiosas católicas, por um longo período de tempo¹⁸⁸. Somente no período da vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, é que se iniciou um processo de criação e consolidação das instituições públicas de educação¹⁸⁹.

O metodismo emergiu como movimento em 1725 e foi caracterizado como herdeiro das sociedades religiosas inglesas, surgidas a partir do ano de 1675. Estas sociedades, organizadas por leigos/as sob a supervisão de clérigos, denominaram-se em diferentes períodos da história como Sociedade para a promoção do conhecimento cristão (1670), Sociedade para a Reforma dos Costumes (1698) e Sociedade para a propagação do Evangelho (1701). As sociedades religiosas refletiam o imaginário social do protestantismo, no processo da Revolução Industrial, que promoveu rupturas no ordenamento social inglês, bem como nos paradigmas que sustentavam as relações sociais existentes¹⁹⁰. Constituiu-se, a partir dessa época, o chamado contrato social moderno, estabelecido sobre a relação de vender ou comprar a força de trabalho humana entre livres.¹⁹¹

¹⁸⁸ A atribuição de responsabilidade de oferecer educação à iniciativa pública tem sido debatida na história do pensamento pedagógico, desde os tempos do iluminismo. Desde o iluminismo, vivemos a existência nem sempre confluentes de diferentes proposições instituintes de educandários, desde posturas anti-clericais e diferentes propostas religiosas cristãs (em âmbito do catolicismo romano e do protestantismo incipiente). Mario Alighiero Manacorda, em *História da Educação*, aponta como entre os setecentos e os oitocentos se forjou a concepção de educação como humanização e a instituição da idéia de educação vinculada à responsabilidade do Estado. Até os oitocentos, a educação pública era ainda associada a uma idéia de educação pública religiosa. Sugiro leitura do capítulo 5, O pensamento pedagógico renascentista, do livro *História das Idéias Pedagógicas*, de Moacyr Gadotti. Cf. MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1989; GADOTTI, Moacyr. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

¹⁸⁹ Até a chegada da corte portuguesa ao Brasil, a educação de crianças e adolescentes, no Brasil, era feita predominantemente por preceptores e algumas poucas escolas confessionais católicas.

¹⁹⁰ HEITZENRATER, Richard P. **Wesley e o Povo Chamado Metodista**. São Bernardo do Campo/Rio de Janeiro: Editeo/Pastoral Bennett, 1996. p. 21-25.

¹⁹¹ Essa aproximação é descrita por Simone Dorneles, da seguinte maneira: “Nesse novo cenário cultural, os movimentos religiosos protagonizaram processos sociais fundamentais para a consolidação do novo modelo de cidadania exigida, caracterizando o que Ester Buffa denominou como ‘laicizar o saber, a moral, a política’. Encontram-se, assim, convergências interessantes entre as premissas teológicas e as práticas eclesiais comunitárias próprias dessas sociedades religiosas e o pensamento de homens ilustrados como René Descartes (1596-1650), Jean Amos Comenius (1592-1670) e John Locke (1632-1704). No decorrer do século XVIII, os pais do método, da didática e do liberalismo, influenciaram os ideais reformistas e suas práticas educativas organizadas pelos princípios da ordem, da disciplina e da pressuposta igualdade entre os indivíduos”. DORNELES, 2007, p. 47.

Tem sido longa a trajetória do conceito de educação, para o trabalho e para o ordenamento social, e não é uma exclusividade das pretensões missionárias metodistas. A influência desse conceito, aliada à idéia de que o Estado deve assumir o caráter laico da tarefa educacional, é uma pretensão instituída desde o século XVII e XVIII. No Brasil, a primeira experiência de implementação de políticas públicas educacionais, visando à inserção no trabalho, apareceu na proposta de ações visando às populações indígenas, no Diretório dos Índios de Marquês de Pombal¹⁹². Tradicionalmente, contudo, confere-se à chegada da família real ao Brasil o ponto de partida para a implementação de escolas públicas, iniciada com a criação de faculdades, no nordeste e sudeste brasileiro.

A proposta educacional das tradições protestantes, no Brasil, com origem formal a partir da abertura dos portos, no período de D. Pedro II, alia-se ao ideário republicano da escola secular e laica. A implementação e o crescimento de várias escolas protestantes, em particular a metodista, segundo Amós do Nascimento, possui uma estrutura eclesial sob base do compromisso social que alcança seu ápice como uma proposta de educação a população em geral:

O metodismo [...] surgiu dentro do contexto universitário e foi influenciado pelo Iluminismo, com sua ênfase na individualidade, no método científico, no pragmatismo econômico e, por fim, na universalidade da educação. Nesse quadro geral de relações intrincadas entre pólos distintos, [...] ajudando a entender o metodismo no contexto do Iluminismo: 1. ênfase na disciplina metódica, na santidade e no virtuosismo perfeccionista – de onde se extrai a denominação “metodismo” –, compatibilizando-a com a ênfase na dimensão prática; 2. visão *sui generis* da racionalidade e do método científico característico das ciências naturais; 3. compromisso social com o “povo”, categoria que se ampliou a partir da Revolução Industrial; 4. postura pragmática na administração econômica e gestão de projetos relacionados a

¹⁹² O Diretório é tanto um regimento, no sentido de apresentar regras que devem ser seguidas pelos que a ele estiverem subordinados, e também um programa de adaptação do indígena a uma nova forma de vida. Ordena a instituição do lócus no qual essa vida se desenvolverá, a direção das atividades que ali serão realizadas e a garantia da inserção do indígena num modo de vida civilizado. Pode ser encontrado em publicação MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia de maioria à minoria** (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

causas sociais e religiosas; 5. iniciativa em prol da criação de escolas para a educação em massa.¹⁹³

Helmut Renders¹⁹⁴, analisando a ênfase social na consolidação do movimento metodista, em seu período embrionário, aponta a influência do armenianismo na teologia metodista, que indicaria a necessidade de consolidar a piedade cristã, a partir de uma prática comunitária - chamada por Renders de soteriologia social- que, necessariamente, se consolida em caráter público. Isso explicaria a forte presença de instituições (na área de educação e saúde), na consolidação do metodismo na Inglaterra, nos Estados Unidos e, posteriormente, nas locais de missão do metodismo norte-americano.

[...] a educação não pode ser, então, predominantemente um meio de catequese, empregando simplesmente um plano curricular para fins missionários e denominacionais. Trata-se de um processo de restauração racional que faz parte da restauração da santidade. [...] apesar de que o processo da educação significa um inegável valor em si, este processo de restauração racional não é considerado completo sem o desenvolvimento de algo que poderia ser designado como sabedoria espiritual. Finalizando, a educação faz parte da soteriologia, não é meramente um meio pedagógico, mas, sem a educação, a soteriologia, por sua vez, será incompleta.¹⁹⁵

É recorrente, na história de criação e consolidação das igrejas metodistas, no Brasil, o nascimento da Igreja estar associado à criação de uma creche comunitária, uma escola comunitária ou um centro comunitário, com atividades comunitárias diversas. As instituições educacionais são em número expressivo, no metodismo brasileiro, se comparado ao processo de crescimento numérico de sua membresia. São escolinhas vinculadas a igrejas locais, iniciativas regionais e educandários

¹⁹³ NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. In: **Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação**, ano 12, n. 22. Piracicaba: COGEIME, 2003, p. 128.

¹⁹⁴ Cf. RENDERS, Helmut. The social soteriology of John Wesley and its comunitarian, arminian and public elements: comments on its development, purpose, inspirations, and spirituality. Trabalho apresentado no "12 Institute, **To serve the present age, our calling to fulfill**; Ecclesiology, Mission, and Vocation". Ago. 2007. Oxford: Oxford Institute of Methodist Theological Studies, 2007. Disponível em: <<http://www.oxford-institute.org/docs/2007papers/2007-2Renders.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2008. A idéia encontra-se melhor desenvolvida em RENDERS, Helmut. **A soteriologia social de John Wesley com consideração de seus aspectos comunitários, sinérgicos e públicos**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.

¹⁹⁵ RENDERS, 2006, p. 323-324.

administrados pela estrutura nacional da Igreja¹⁹⁶; exemplo pragmático dos compromissos sociais vinculados à missão metodista.

Luis Eduardo Silva, analisando a proposta educacional metodista no Brasil, aponta como, ao chegar no Brasil, se expandiu sob influência norte-americana do “destino manifesto”. Ressalta que isso pode ser observado nos discursos educacionais de fundação e crescimentos de suas instituições educacionais. O autor analisa, também, como em meados do século XX, devido a vários fatores conjunturais, iniciou-se um processo que reformulou a identidade confessional da proposta educacional no metodismo, sob influência da então incipiente Teologia da Libertação, resultando no documento Diretrizes para a Educação Metodista.

Após um momento em que representaram uma alternativa de vanguarda, na aliança com os setores mais dinâmicos economicamente e avançados intelectualmente, no final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as instituições metodistas entraram em uma certa rotina, continuando seu intento de formar as lideranças do país e de informá-las com as idéias pedagógicas importadas dos Estados Unidos e uma visão norte-americana de mundo. [...] Em termos de Igreja Metodista, esta mudança de paradigma significa o abandono do que chamamos “quadro matricial” da educação metodista trazido pelos missionários norte-americanos, voltada para a expansão da hegemonia norte-americana no Brasil, pela nova postura de tentativa de engajamento juntamente com as classes populares e o movimento popular, na transformação da realidade socioeconômica e política do país e com a retomada de conceitos e práticas do metodismo original wesleyano como busca de fundamentação a essa postura.¹⁹⁷

Nessa proposta, Luis Eduardo aponta que a política Educacional do documento oficial de diretrizes para educação na Igreja Metodista é fruto de uma efervescência, em sintonia com o que está acontecendo no Brasil, principalmente entre a juventude. Em seu estudo, ele resgata elementos históricos que referem à repressão da ditadura militar, em harmonia com elementos de repressão à juventude, também no cerne da Igreja Metodista. Destaca, assim, a sintonia da história da Igreja com a história da

¹⁹⁶ Em visita ao site oficial do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação (COGEIME) (www.cogeime.org), é possível adquirir maiores informações sobre estas instituições.

¹⁹⁷ SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Metodismo e Educação: Uma introdução ao estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista"** a partir dos contextos de sua elaboração. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004, p. 88-89.

sociedade onde está inserida. Um estudo mais detalhado desse período pode ser encontrado, também, no trabalho de Jorge Hamilton Sampaio¹⁹⁸, que realiza uma pesquisa documental e entrevistas com lideranças jovens e leigas da igreja, submetidas à tortura, após delatção, por parte de pastores e outros membros da igreja.

Simone Dorneles destaca a constituição redacional das Diretrizes para a Educação Metodista, desde uma crítica ao sujeito do discurso, como reprodutora dos ideários liberais, presentes na proposta originária, que cria os educandários metodistas no Brasil. Para Dorneles, há uma relação paradoxal entre a superação do ideário liberal, que institui educandários metodistas no Brasil e a educação humanizadora de mulheres.

As diretrizes, ao descreverem o sujeito histórico das ações e práticas educativas da Igreja, em âmbito formal e não-formal, caracterizam-no desde a normatividade androcêntrica. Essa descrição traduz o paradoxo presente na cidadania moderna, pois identificar o sujeito e ter de caracterizá-lo individualizando-o em suas características ou necessidades, revela, de forma quase evidente, que de fato ele ou ela não tem sido o cidadão/a cidadã encontrado/a nos discursos autoritários, porque circulares sobre um mesmo sujeito, das sociedades contemporâneas. Nas diretrizes encontram-se exemplos de um discurso universalizado e considerado universal desde a experiência humana, mas, de fato, centrado na experiência de parte da humanidade e sistematizado, a partir de uma leitura que, mesmo inclusiva, é androcêntrica. Os estudos teológicos feministas permitiram descobrir que a universalidade do sujeito histórico presente no discurso educacional do documento foi construída sobre a concepção patriarcal de cidadania eclesial e política.¹⁹⁹

Evidencia-se, então, a idéia de que a educação, como instrumento para forjar o cidadão no processo educacional metodista, no período de 1960 a 1990, não somente está em sintonia com as lutas sociais brasileiras, como um todo, mas também dialoga, como tradição protestante, sob influência teológica fundamentalista, com um processo crescente de preocupação com a realidade brasileira²⁰⁰. A preocupação com o sujeito e

¹⁹⁸ SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta**. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 1998.

¹⁹⁹ DORNELES, 2006, p. 95.

²⁰⁰ Este fenômeno é estudado por Flávio Conrado, em seu contexto contraditório ao movimento da Teologia da Libertação, produzindo, inclusive, estratégias eclesiológicas distintas, na perspectiva de compreensão da contribuição das igrejas protestantes e evangélicas, ao momento que o Brasil

as contradições sociais, expondo a miserabilidade de uma parte significativa da população da América Latina, representou o levante de movimentos sociais diversos, sob auxílio e articulação de comunidades protestantes. Isso apareceu em caráter testemunhal, nas declarações documentais das diversas igrejas. No metodismo brasileiro, surgiu no Plano para a Vida e Missão da Igreja, documento vigente ainda hoje, como diretriz para prática pastoral. Luis Eduardo Silva dedica-se a explicitar esses elementos, no processo redacional do documento na década de 1980,

O Plano para a Vida e a Missão da Igreja é um documento que se articula em torno de algumas idéias básicas: a) Deus é um Deus Missionário; b) sua Missão é estabelecer o seu Reino - compreendido como o “novo mundo, a nova vida, o perfeito amor, a justiça plena, a autêntica liberdade e a completa paz” que começa na realidade terrena, onde já temos os primeiros frutos, e se estende pela eternidade; c) que a Missão da Igreja é cooperar com Deus no estabelecimento de seu Reino, trabalhando pela mudança pessoal e estrutural da sociedade, condenando os sinais de morte e promovendo a vida. Através desta nova compreensão da Igreja e de sua Missão, a Igreja Metodista esperava sair de uma “crise de identidade” na qual se via envolvida, desde a segunda metade da década dos anos sessenta. Compreendia que se iniciava um novo processo, cujas características principais seriam: tudo na Igreja deve se orientar para a **missão**; para isso, estava desafiada à **santificação**, compreendida como o desenvolvimento de atos de piedade: leitura da Bíblia, oração, presença aos cultos, devoção pessoal, etc.; e atos de misericórdia: ação concreta do amor em favor dos outros. Esses dois elementos deveriam levar à **unidade** e ao **crescimento**.²⁰¹

O cidadão pretendido nas propostas educacionais, sob o desejo de sociedade democrática, desde a primeira metade do século XX, tornou-se objeto de estudo, não somente nos estudos sobre educação protestante, mas também nos espaços diversos, preocupados em pensar educação como um processo de humanização, que firmará a

vivência. “um certo viés teologicamente conservador impediu a recepção da Teologia da Libertação e seus ventos progressistas, por seu *background* católico-ecumênico e sua ênfase na libertação sócio-política, através de uma hermenêutica que conferia centralidade ao ‘pobre’. Ao invés da Teologia da Libertação foi a *Teologia da Missão Integral* ou *Teologia Holística* que chegou a ter maior penetração na agenda dos evangélicos do continente latino-americano, a partir da década de 1970. [...] Ao mesmo tempo, era preciso assegurar um espaço de “livre iniciativa” das relações entre Estado e religiões no país, através da defesa da liberdade religiosa, supostamente ameaçada pela esquerda e pelo catolicismo. É assim que, nas eleições de 1986, para a Assembléia Constituinte, 32 evangélicos foram eleitos, entre os quais 18 pentecostais, com o apoio das cúpulas eclesiais.” CONRADO, Flavio César dos Santos. **Religião e Cultura Cívica**: um estudo sobre modalidades, oposições e complementaridades presentes nas ações sociais evangélicas no Brasil. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006, p. 72s.

²⁰¹ SILVA, 2004, p. 94.

democracia como sistema social de ordenamento das relações. Almerindo Afonso analisa as pretensões democráticas e a ressignificação da cidadania ou das cidadanias, bem como a reforma do Estado e as suas implicações, para a compreensão das políticas educacionais. Em sua opinião,

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social.²⁰²

A análise de Almerindo Afonso indica um foco de discussão sobre as pretensões da educação como propiciadora de afirmação da cidadania. Pensar os indivíduos desde uma perspectiva de homogeneidade, no entanto, redundou no reforço aos mecanismos de violência social. O enfrentamento à pretensão de homogeneidade parece ser uma preocupação aliada à idéia de superação da influência educacional europeia, onde elementos de etnicidade se constituíram como elemento constitutivo da noção de Nação, sob égide um Estado soberano.

Quando o Estado já existia e começava a democratizar-se, como aconteceu nos Estados Unidos, na França e, mais tarde, na Grã-Bretanha, a nação era apenas definida como o conjunto dos cidadãos do Estado. A cidadania era universal e abstrata. A homogeneidade cultural ou “étnica” não era exigida [...]. No pólo oposto do espectro, encontramos os movimentos nacionais e os nacionalismos sem um Estado próprio preexistente [...]: aí a “nação” ou o “povo”, como sede da soberania máxima, não podiam ser definidos por uma cidadania comum, sendo, em vez disso, concebidos em termos (ditos objetivo) de língua, cultura, religião, e outros critérios históricos ou étnicos, frequentemente com conotações racistas e insinuações fundamentalistas.²⁰³

²⁰² AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais:** entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2008. 2001, p. 15.

²⁰³ PUHLE, Hans-Jürgen. Cidadania e Estado-nação. In: VIEGAS, J.M.; DIAS, E.C. (Orgs.) **Cidadania, integração, globalização.** Oeiras: Celta, 2000, p. 26-27.

Assim, a pretensão discursiva sobre constituição do sujeito cidadão está relacionada a uma rede de tensionamentos, que envolve os conceitos de etnia, estado e democracia, subentendidos nas propostas educacionais. Na missão educacional metodista, percebe-se a mesma pretensão discursiva da cidadania, que apresenta um cenário paradoxal, nas suas práticas, para compreensão da intencionalidade da missão educacional.

As questões básicas de afirmação da proposta educacional, na missão metodista – tais como “qual cidadania pretendemos?”, “de que democracia estamos falando?”, “como que estratégias pedagógicas se constituem a afirmação do sujeito?” –, estão postas como instrumentos metodológicos de pesquisa que pretenda desvelar os seus elementos constitutivos. No recorte da aproximação à missão indigenista, o aspecto pedagógico curricular se apresenta como uma aproximação primeira, em termos de prioridades na tentativa de responder a estas questões.

3.2 TEOLOGIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INDIGENISTA

A experiência do sagrado, como ordenadora de relações sociais, tem importância vital no trabalho educacional. Nas tradições indígenas na América Latina, pensar o sagrado e sua forte constituição, nas culturas, humanas é objeto de estudo recorrente, voltado para compreensão da história dos povos latino-americanos²⁰⁴. Resgatar estas referências auxilia na compreensão das tarefas e entraves do fazer teológico cristão, em meio às demandas do ambiente multicultural latino-americano. Na teologia cristã, por fidelidade à tradição judaica, a origem de todas as coisas está na matriz mítica criacionista, situada na região mesopotâmica e palestina. É o relato bíblico do gênesis que ordena a compreensão de muitas pessoas, sobre a origem da vida e o destino do

²⁰⁴ Para pensar os sincretismos e hibridismos, que constituem os tecidos sociais latino-americanos, sob influência das tradições indígenas, a escolha, neste trabalho foi de textos oriundos da pesquisa antropológica e histórica. Tem como objetivo fugir da tendência, na teologia cristã, de refletir outros fenômenos, a partir de si, tomando o cristianismo como paradigma indiscutível, ao ser confrontado com outros credos. A centralidade cristã, para compreensão do fenômeno, restringe o caráter em aberto e ainda por ser desvelado, de vários aspectos da experiência humana, suas raízes e matizes constitutivos. Cf. CANEVACCI, 1996; GRUZINSKI, 200; LEVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

humano²⁰⁵, sustentando os valores da tradição judaico-cristã. Esta tradição mítica em muito explica e justifica o ordenamento social, vivenciado por sociedades derivadas de colonização cristã como o Brasil.

Identificar o elemento étnico, em relação à produção teologia cristã, é uma estratégia que auxiliará na compreensão do papel do mito, na formação social indígena, conseqüentemente na sociedade kanamari, e a sua relação com a regulação social. Esses elementos míticos e a tarefa teológica de explicitar a relação do humano com o divino estabelecem limites e interlocuções em muito detectadas no trabalho educacional indigenista. São importantes na busca de compreensão do caráter multicultural da sociedade brasileira e latino-americana.

A América Latina tem sido um espaço laboratorial de várias teorias, que procuram compreender o fenômeno da constituição étnica, como elemento de ordenamento social. Estabelecer estudos de correlação da função social de determinados produtos culturais de uma sociedade determinada com ordenamentos/ organizações sociais diversas tem sido tarefa da Antropologia, desde fins do século XIX²⁰⁶.

Nesse contexto, os símbolos e as linguagens representativas, afetas ao fenômeno religioso, provocaram uma compreensão lógica de uma variedade de comportamentos e de características históricas de povos em diferentes partes do mundo. Influenciaram, inclusive, o estudo das características culturais, na constituição da urbanidade e do chamado tradicionalismo, presente em diferentes regiões. No caso

²⁰⁵ A obrigatoriedade da origem única da humanidade estar centrada no relato bíblico, tendo como paternidade e maternidade universal Adão e Eva, faz parte de uma reivindicação forte em vários países de predominância cristã. Os criacionistas, como são chamados, têm adquirido força em muitos países latino-americanos. Não investiremos tempo no relato do debate entre cientistas criacionistas e evolucionistas. Cf. TAMBOSI, Orlando. **A cruzada dos criacionistas contra Darwin e o evolucionismo**. Disponível em: <<http://www.jornalismo.cce.ufsc.br/darwin.html>>. Acesso em: 25.dez.2007.

²⁰⁶ Clifford Geertz analisa este aspecto em vários representantes do pensamento antropológico: “‘Estar lá’ em termos autorais, enfim, de maneira palpável na página, é um truque tão difícil de realizar quanto ‘estar lá’ em pessoa, o que afinal, exige, no mínimo, pouco mais do que uma reserva de passagens e a permissão para desembarcar, a disposição de suportar uma certa dose de solidão, invasão de privacidade e desconforto físico, uma certa serenidade diante de excrescências corporais estranhas e febres inexplicáveis, a capacidade de permanecer imóvel para receber insultos artísticos, e o tipo de paciência necessária para sustentar uma busca interminável de agulhas invisíveis em palheiros invisíveis”. GEERTZ, 2002, p. 38s.

específico do Brasil, são os trabalhos de Levi-Strauss, entre os Nambikwara e Bororo²⁰⁷, e de Roger Bastide, estudando cultos africanos²⁰⁸, que reuniram material antropológico de pesquisa étnica, utilizados atualmente como ferramenta teórica, para compreensão da etnia na constituição da identidade social. Trabalharam com o conceito de fato social, da obra de Emile Durkheim²⁰⁹, em tempos em que a teoria econômica e o marxismo erigiam as bases de ordenamento das relações entre povos no ocidente, inícios do século XX.²¹⁰ O conceito de etnia reúne dados de identidade cultural comum (língua, tradição). Em função da realidade histórica, constitutiva da identidade dos povos derivados dos multiprocessos de ocupação territorial, deve-se referir à constituição da identidade brasileira como decorrente de um processo multicultural. Essa realidade demanda uma apropriação da realidade histórica, garantindo a constituição de etnias diversas, confluindo identidades múltiplas a um mesmo povo.

Na teologia presente na América Latina, o conceito teórico etnia é uma demanda nascente dos sujeitos teológicos de uma África (e seus descendentes escravizados) e América Latina cristianizadas. Seguindo Gibellini, nos capítulos Teologia da Libertação, Teologia Negra e Teologia do Terceiro Mundo, o pensamento teológico se constitui desde as demandas da identidade histórica das pessoas. No caso da Teologia negra e Teologia Africana, o específico da identidade étnica é imprescindível. Segundo Gibellini, “como a teologia latino-americana da libertação parte da experiência histórica de dependência e pobreza, e como a teologia feminista parte da experiência do sexismo machista, assim a teologia negra parte da experiência histórica de escravidão e segregação racial”.²¹¹

²⁰⁷ Cf. LEVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989.

²⁰⁸ Cf. BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**, contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

²⁰⁹ Cf. DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução Paulo Neves. 3ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

²¹⁰ Cf. MARCONI, Marina A.; PRESOTTO, Zélia M.N. **Antropologia: uma Introdução**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2001.

²¹¹ GIBELLINI, Rosino, **A teologia do século XX**. Tradução João Paixão Neto. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002, p. 383.

Em cada um desses casos, a Teologia não esteve alheia à forma como esses grupos sociais interpretaram sua situação de vida. Ao contrário, a Teologia foi elaborada, considerando esses elementos e tornou consistente, a partir desta realidade. A obra de Gibellini, na minha compreensão, é marcada por essa característica do século XX, a fragmentação do conhecimento referencial e a possibilidade da cultura e da prática vivencial, como espaços de excelência do fazer teológico. No recorte teórico, resgato, aqui, algumas proposições de Gibellini, como ponto de partida para abordar melhor a questão:

A Igreja negra, que acolhe a comunidade negra, não é apenas uma comunidade envolvente, um ambiente caloroso, em que as pessoas da raça negra recebem instrução, orientação na vida, ajuda e solidariedade nas necessidades; numa palavra: identidade religiosa e social. É da comunidade cristão negra que emerge na segunda metade dos anos 60, precisamente entre 1966 e 1969, a teologia negra (*black theology*). De acordo com reconstruções historiográficas convergentes, três são os fatores que influíram em seu surgimento: o movimento pelos direitos civis (1955-1965), que deu aos afro-americanos uma nova consciência negra (*black awareness*); a obra do historiador negro Joseph Washington, *Religião negra* (1964), que cunhou esta nova expressão (*black religion*), anteriormente jamais usada, que indicava a radicação cultural africana da religiosidade dos negros americanos; o movimento político de Poder Negro (*black power*), que fez sua primeira impetuosa irrupção nos guetos negros em 1966, e representou uma provocação e um desafio inclusive para a comunidade cristã negra. (Gibellini, 2003: 389)²¹²

A teologia da libertação viu-se desde o início como um novo modo de fazer teologia, mas indicou de maneira um tanto intuitiva e fragmentária suas bases epistemológicas. [...] ficam aqui evidenciados com toda clareza os quatro elementos que estruturam o discurso da teologia da libertação: uma opção prévia e três mediações [ciências do homem, da sociedade e pastoral] [...] trata-se de uma reflexão que progrediu em sua elaboração, que se tornou mais avisada e mais atenta às análises sociais empregadas (e deverá ainda mais concretizar-se em termos de 'democracia participativa' no contexto latino-americano, depois dos fatos ocorridos na Europa central e na Europa oriental a partir de 1989), que soube definir-se, esclarecer-se e em alguns casos corrigir-se, levando em conta tanto a evolução da situação político-social na América Latina, como a controvérsia eclesial e teológica, na qual se viu no centro da atenção e do debate sobretudo nos anos 1984-1986, e manteve,

²¹² GIBELLINI, 2002, p. 389.

justamente em nome de sua metodologia pastoral, os necessários vínculos com a comunidade eclesial.²¹³

Libertação, inculturação/contextualização, novo diálogo com as religiões: são esses os projetos surgidos nos últimos decênios do século XX na reflexão teológica das comunidades cristãs do Terceiro Mundo. [...] a teologia na África, enquanto teologia africana, levanta o problema do encontro do cristianismo com as culturas não-ocidentais; a teologia na Ásia, enquanto teologia asiática, está às voltas sobretudo com o problema do diálogo e da colaboração com as religiões não cristãs.²¹⁴

Nesses relatos acima, percebemos que o autor relaciona as características históricas vivenciadas pelos agrupamentos humanos diversos, como o espaço fundamental, desde onde a teologia acontece e se formula. Nota-se que, na primeira metade do século XX, alguns acontecimentos produziram matrizes de conhecimento e organização social, em diferentes localidades. A luta dos negros norte-americanos, a luta campesina e de trabalhadores de indústrias centro e sul-americanas, a organização de grupos pela autonomia de países africanos constituíram-se em espaços de representação social, envolvendo ideais sociais, que produziram uma reflexão da experiência de fé derivada, em grande parte, da experiência de organização política por uma vida melhor.

A produção teológica, inserida no contexto histórico dos sujeitos sociais, provocou rupturas, no processo de compreensão do próprio papel do fazer teológico. Seria a Teologia o espaço para garantir zelos pelas doutrinas corretas? Seria a Teologia um espaço de ordenamento de experiências de fé e religiosidade diversa? O movimento chamado Teologia do Terceiro Mundo tentou criar um espaço amplo e rico, para debater as questões teológicas derivadas dessa realidade. Nesse sentido, a questão da capacidade de diálogo, demandada da vida cotidiana das experiências de fé, no fazer teológico, implica em incluir novas plataformas de interlocução teórica e de *locus* de compreensão da experiência de fé.

²¹³ GIBELLINI, 2002, p. 354-380.

²¹⁴ GIBELLINI, 2002, p. 484.

Essa característica na Teologia latino-americana, feminista, negra, africana e do terceiro mundo, perspectivas abordadas por Gibellini, também está presente nos recentes trabalhos, que têm abordado a questão indígena. A chamada Teologia Índia tem produzido elementos reflexivos das questões já colocadas acima, em se tratando de outras experiências:

En primer lugar habrá que revalorar la importancia de la lucha espiritual, simbólica y ritual de nuestros pueblos. Ahí se encuentra nuestra fuerza mayor. Debemos recuperar lo perdido, restaurar nuestros proyectos de vida con sus valores fundamentales, recordar los mitos, celebrar y reforzar los ritos, dar su lugar a las ancianas y ancianos, a las sabias y sabios, poseedores de la sabiduría de nuestros pueblos; la importancia de la fiesta. Dios nos ha sembrado en la tierra donde estamos, florezcamos y demos frutos ahí; trabajemos con la fuerza de Dios. Los indígenas estamos enfermos por el sistema que nos envuelve; curémonos volviendo a nuestras fuentes, a las cosas propias; no nos dejemos manipular por los mitos que hay en el mundo moderno. Hagamos que nuestros líderes religiosos y nuestras autoridades tradicionales oigan la voz del pueblo y no la voz de la serpiente devoradora de niños. Debemos convocar encuentros de pueblos y comunidades a distintos niveles: local, regional, continental. Busquemos la solidaridad entre pueblos indígenas y demás pobres. Solos y separados no podemos vencer las fuerzas de mal; unidos lograremos triunfar. La manera de hacer la teología india es parte de la lucha amplia de nuestros pueblos. Lo que hay que hacer para el futuro está bien claro en los mitos; los cómo también se hallan ahí, pero deben ser concretizados y actualizados ante las amenazas en las coyunturas históricas. El reconocimiento de nuestra dignidad será la base indispensable para defenderla ante los demás. Reafirmemos nuestro orgullo de ser indígenas, conociendo nuestra sabiduría y viviendo nuestra espiritualidad. Creamos en nosotros mismos.²¹⁵

A tensão da ocupação e colonização dos povos originários e a escravidão do povo negro, no continente americano como um todo, introduziu uma experiência de cristianismo contraditória e matriz de muitas modificações na própria estrutura da fé cristã. Estudo da religiosidade derivada dessa realidade marcou o ensino teológico (principalmente em nível de pós-graduação), na segunda metade do século XX,

²¹⁵ Em 10 de mayo de 2002, em Ykua Sati, Asunción, Paraguai, aconteceu o Quarto Encontro Ecumênico de Teologia Índia, promovida pela Rede Ecumênica de Missiólogos. Essas iniciativas são derivadas do aumento de indígenas participando ativamente de espaços religiosos cristãos, recebendo formação teológica em muitos casos. Influenciados por esse tempo de Teologia do Terceiro Mundo (libertação, negra, feminista e outros mais), a organização indígena começou a ser propiciada e estimulada por diferentes segmentos organizados. A citação é um trecho do documento de conclusão do Encontro Ecumênico de Teologia Índia. Disponível em: <www.missiologia.org.br/documentos>. Acesso em: 13.dez.2007.

fenômeno que se deu, também, nas mais diferentes áreas de estudo sobre o comportamento humano, a história dos processos de constituição das diferentes regiões e localidades geográficas²¹⁶.

Este fazer teológico, vivenciado e elaborado nas experiências de fé indígena, indica inclusão múltipla de relatos e elementos da realidade. Dada a complexidade dos elementos que se entrelaçam para constituir a cultura que estabelece a marca de identidade de um agrupamento humano, faz-se necessário resgatar o conceito de etnia, pelo relato de fundação de valores e ordenamentos sociais, também nomeado mito. Esse elemento, por ter sido desconsiderado na tentativa de compreender o comportamento social dos descendentes diretos dos povos originários e constitutivos da identidade multicultural, marcam as sociedades americanas como um todo, no particular a brasileira²¹⁷. A utilização do mito, como ordenador de características sociais, segue o pensamento explicitado por Levi-Strauss, quando afirma que

O estudo dos mitos efetivamente coloca um problema metodológico, na medida em que não pode adequar-se ao princípio cartesiano de dividir a dificuldade em tantas partes quantas forem necessárias para resolvê-lo. Não existe um verdadeiro término na análise mítica, nenhuma unidade secreta que se possa atingir ao final do trabalho de decomposição. Os temas se desdobram ao infinito. Quando acreditamos ter desembaraçado e isolado uns dos outros, verificamos, na verdade, que eles se reagrupam, respondendo à solicitação de afinidades imprevistas. Conseqüentemente a unidade do mito é apenas tendencial e projetiva, ela nunca reflete um estado ou um momento do mito. Fenômeno imaginário implícito no esforço de interpretação, seu papel é dar ao mito uma forma sintética e impedir que se dissolva na confusão dos contrários.²¹⁸

É importante destacar essa característica do mito porque sua utilização está diretamente vinculada a um espaço de tentativa de organização e ordenamento do

²¹⁶ Uma rápida visita no site do banco de teses da CAPES, pôde demonstrar esta afirmação. Numa pesquisa sobre o assunto Religiosidade Brasileira, apareceram 194 títulos, desde 1987, que abordam as mais diferentes temáticas, no entorno de elementos históricos que constituem fenômenos de religiosidade no Brasil. CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

²¹⁷ A associação Mito e Folclore reduziu o potencial de contribuição social dos mitos, como explicitadores das principais questões sociológicas da sociedade brasileira. No Brasil, um trabalho de grande porte, na coleta de mitos/folclore, é a obra de Câmara Cascudo, que possui referências e acervo parcialmente disponibilizado na biblioteca virtual do Senado. Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/cascudo/index2.htm>>. Acesso em: 13.dez.2007.

²¹⁸ LEVI-STRAUSS, 1991, p. 15

cotidiano. Não há pretensões “científicas”, na experiência da vida, a partir da experiência mítica, somente pretensão de interpretação da realidade vivida e ordenamento de conduta, a partir de tal ordenamento. Como esse efeito é dinâmico e não absoluto, pode-se, no máximo, emitir opinião sobre um determinado tema, quando muito explicitar de que forma esta dinamicidade está implicando em acertos e equívocos, em determinadas circunstâncias.

Há que se pretender delicadeza, para lidar com um conhecimento frágil, que se redesenha a cada nova aproximação, cada nova narrativa de uma mesma história recombinação, reencantada e ressignificada. Nesse sentido, a Teologia feita a partir da consistência histórica de grupos, com identidades étnicas próprias, vem a ser uma experiência de elaboração dinâmica e aberta a novas significantes que a vida traz para o espaço do pensar a vida religiosa, a experiência da fé e suas pretensões de organização da vida. Na Educação indígena, o estudo e organização do mito em materiais didáticos diversos tem sido uma estratégia recorrente. No curso de Formação de Professores Kanamari, a solicitação foi feita por diferentes professores de diferentes disciplinas. O mito da criação parece ser inevitável nestas organizações²¹⁹.

O princípio de todas as coisas é um tema teológico de excelência. A teologia dedica tempos e teorias especiais para a temática de como a criação do humano e os primeiros tempos determinaram destinos para toda a humanidade. Na tradição bíblica, fonte das expressões teológicas para esta tarefa, as narrativas como a criação (Gn 1 e 2), Caim e Abel (Gn 4.1 – 24), Torre de Babel (Gn 11.1 – 9), Dilúvio (Gn 6.5 – 9.17), Sodoma e Gomorra (Gn 19.1 – 29) e tantas outras apresentam as temáticas que ainda hoje ordenam as relações humanas, no mundo judaico e cristianizado. Essas matrizes míticas ordenam a idéia de pecado, paraíso primeiro, destino eterno. Essas narrativas, como espaço cristão de reflexão, explicam a moralidade e a conduta. Segundo conceito apresentado por Marilena Chauí:

²¹⁹ Como exemplo em um vasto arsenal disponível, em diversos mercados editoriais, cito o trabalho de Betty Mindlin, que tem publicado vários livros, em várias editoras, de coleta de mitos entre alguns povos do norte brasileiro. Sugiro acesso ao site da ONG IAMA (<http://iama.sarava.org/>), criada por ela, para conhecer melhor esse trabalho.

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Neste sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. *Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo.*²²⁰

Esse passado imaginário comum, tido como fundação histórica da identidade de um agrupamento humano, é recriado com a própria dinâmica de contar e recontar o mito originário. Na tradição oral, esse elemento tem uma força dinâmica, diretamente vinculada ao processo deliberativo da vida cotidiana. Nas sociedades que grafaram seus mitos e destinaram sua interpretação aos letrados, a hierarquização de poderes manipuladores do sentido social deliberado pelo mito é bem mais impactante. Particularmente no caso das ocupações europeias nas Américas, o impasse das relações interétnicas era resolvido com a referência aos mitos fundadores da cristandade colonizadora. Os sujeitos sociais colonizados foram enquadrados em categorias de compreensão (de juízo e destino), a partir das pretensões sociais, de ordenamento social desde a matriz mítica fundadora.

Um bom exemplo, nesse caso, é o estudo de Viveiros de Castro sobre a interpretação de missionários sobre a religiosidade (cristã ou não), entre os Tupinambás. Ele cita, logo de início, um trecho da obra de Pe Antônio Vieira, em Sermão do Espírito Santo:

Os que andastes pelo mundo, e entrastes em casas de prazer de príncipes, veríeis naqueles quadros e naquelas ruas dos jardins dois gêneros de estátuas muito diferentes, umas de mármore, outras de murta. A estátua de mármore custou muito a fazer, pela dureza e resistência da matéria; mas, depois de feita uma vez, não é necessário que lhe ponham mais a mão: sempre conserva e sustenta a mesma figura; a estátua de murta é mais fácil de formar, pela facilidade com que se dobram os ramos, mas é necessário andar sempre reformando e trabalhando nela, para que se conserve. Se deixa o jardineiro de assistir, em quatro dias sai um ramo que lhe atravessa os olhos, sai outro que lhe descompõe as orelhas, saem dois que de cinco dedos lhe fazem sete, e o que pouco antes era um homem já é uma confusão verde

²²⁰ CHAUÍ, 2001, p. 9.

de murtas. Eis aqui a diferença que há entre umas nações e outras na doutrina da fé. Há umas nações naturalmente duras, tenazes e constantes, as quais dificilmente recebem a fé e deixam os erros de seus antepassados, resistem com as armas, duvidam com o entendimento, repugnam com a vontade, cerram-se, teimam, argumentam, replicam, dão grande trabalho até se renderem; mas uma vez rendidas, uma vez que receberam a fé, ficam nelas firmes e constantes, como estátuas de mármore: não é necessário trabalhar mais com elas. Há outras nações, pelo contrário – e estas são as do Brasil – que recebem tudo o que lhes ensinam com grande docilidade e facilidade, sem argumentar, sem replicar, sem duvidar, sem resistir; mas são estátuas de murta que, em levantando a mão e a tesoura o jardineiro, logo perdem a nova figura, e tornam à bruteza antiga e natural, e a ser mato como dantes eram. É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez, que lhes corte o que vicejam os olhos, para que creiam o que não vêem; outra vez, que cerceie o que vicejam as orelhas, que lhes decepe o que vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentildade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humos das raízes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos.²²¹

Para Viveiros de Castro, os missionários, diante das “infidelidades” tupinambá – análoga as estátuas de murta –, possuem dificuldade de entender a cosmovisão indígena tupinambá, sustentada na dinâmica da oralidade mítica, fundadora da experiência litúrgica e cotidiana tupinambá. A facilidade de adoção da prática missionária cristã dava-se, justamente, pelo fato de haver um encantamento plástico dos tupinambás, diante das cores, gestos, cantorias e demais aspectos das introduções cristãs, pretendidas como eliminadoras das devoções ancestrais. Essa mobilidade do comportamento dos povos, na América colonizada, tem sido objeto de estudo permanente. Para Levi-Strauss, Gruzinski e Viveiros de Castro, a explicação desse fenômeno encontra-se no ordenamento social, derivado do relato mítico revivido, recontado, garantindo uma religiosidade não estática, onde os mitos desempenham papéis sociais diversos, mas não necessariamente são fundadores. Nesse sentido, o relato da criação cristã é um mito fundador. Já o relato da criação dos mitos indígenas, não.

Em que medida o relato bíblico da criação é um mito fundador? Na forma literária é um mito que cumpre seu papel como qualquer outro. Esse foi, no entanto, um mito

²²¹ VIEIRA, Pe Antônio. Sermão do Espírito Santo. apud CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A inconstância da Alma Selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 183 – 184.

utilizado ao longo do tempo de cristianização do ocidente, como instante originário, que se mantém vivo e presente, no curso do tempo, e que se sustenta temporalmente, dando sentido a diferentes formas de ordenamento social: “assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico de formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica”²²². É nesse sentido que se deve entender, por exemplo, a insistência dos cientistas criacionistas (fundamentalistas), no seu laborioso trabalho, em querer comprovar que o relato cristão da criação é a narrativa “histórica” dos acontecimentos originários da humanidade.

Conforme Milton Schwantes²²³, os relatos de gênesis 1 a 11 são oriundos de diversos encontros culturais, fundantes da origem do povo hebreu. Este povo que posteriormente, foi constitutivo da matriz cultural judaica, por ocasião da deportação babilônica. O processo redacional desses textos, no contexto do exílio babilônico, produziu uma farta base teológica para a religiosidade, nomeada, daí por diante, judaísmo. Os estudos bíblicos de Schwantes apontam o relato da criação, transcrito acima, como originário de um tempo muito antigo, cujo contexto histórico remete a um povo agricultor, que idealiza um tempo paradisíaco, quando o ser humano foi criado para o lavrar, guardar e comer dele livremente.

A forma como o mito remete ao contexto de um tempo histórico concreto e à idealização da vida também pode ser percebido em outros povos. Os cuidados metodológicos são fundamentais, pois a metodologia também é afeta a uma realidade pontual.²²⁴ No caso das mitologias indígenas, segundo Viveiros de Castro, é pertinente salientar que a dualidade entre natureza e cultura “aparece como organizando todo discurso mítico ameríndio; ela deixa escapar, entretanto, ou não lhe dá todo o espaço que merece, um terceiro domínio ontológico, que chamamos, na falta de termo melhor, de sobrenatureza”.²²⁵ Haveria, na dinâmica social ordenada a partir dos relatos míticos,

²²² CHAUI, 2001, p. 10.

²²³ SCHWANTES, Milton. **Projetos de Esperança: Meditações sobre Gênesis 1-11**. Petrópolis: Vozes, 1989.

²²⁴ LEVI-STRAUSS, 1991, p. 11-38.

²²⁵ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 85.

uma fluante perspectiva, desde um ponto de vista determinado, que pode ser dos humanos, dos espíritos e/ou dos animais que comungam aspectos essenciais.

Na tradição do relato mítico, entre os povos indígenas, as variações na narrativa dos mitos, a depender do narrador e da circunstância da narração, são recorrentes na tradição oral. Levi-Strauss observa que os mitos pensam entre eles. Assim, a tarefa dos estudos dos mitos não seria estudar o que há nos mitos, mas o sistema de axiomas e postulados, “capaz de dar significação comum e elaborações inconscientes, que são próprias de espíritos, sociedades e culturas escolhidas entre os que apresentam, uns em relação aos outros, o maior distanciamento”.²²⁶ Este aspecto mutante, da narrativa mítica da tradição oral ameríndia, faz dos mitos de criação relatos ordenadores da sociedade. São afetos a um cenário mítico local e particular de grupos populacionais restritos, que determinarão as políticas indigenistas no país, mas não serão elementos de consistência e enfrentamento, nas políticas sociais do Brasil, que possui mitos fundadores, oriundos de outra matriz étnica.

No fazer teológico, o reconhecimento da confluência e enfrentamento na história cultural constitutiva da identidade multicultural da América Latina tem tido tratamento diverso, geralmente apreciado na margem das comparações, nomeadas como sincretismo ou “cultura popular”²²⁷. O estudo, então, dos fenômenos religiosos, considera o resultado dos encontros culturais e o híbrido derivado daí. Nesse tipo de estudo, o fenômeno de dominação e soberania de uma cultura em relação à outra costuma não ser considerado. O que faz com que não seja considerado o papel desigual das matrizes mítico-culturais no ordenamento resultante destes sincretismos?

²²⁶ LEVI-STRAUSS, 1991, p. 21.

²²⁷ Estudos de teologia negra latino-americana e a teologia índia procuram elementos comuns da espiritualidade de matriz africana e indígena, com a espiritualidade proposta pelo cristianismo, como espaço comum do fazer teológico. Sugiro a leitura do trabalho de Canevacci, quando ele afirma que as religiões são sincréticas, pois representam o resultado de grandes sínteses, integrando elementos de várias procedências que formam um novo todo. No Brasil, quando se fala em religiões populares, pensa-se imediatamente em sincretismo, como “aglomerado” de ritos e mitos, ou como “bricolagem” no sentido de mosaico às vezes incoerente de elementos de origens diversas. Cf. CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos, uma exploração das hibridações culturais**. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

O trabalho de Gruzinski aponta que a imposição cultural, através da escrita e de normativas ético-religiosas, distintas à originária, entre povos indígenas centro-americanos, não eliminou a capacidade ordenadora da experiência cultural primeira. Ao contrário,

O acesso à escrita e aos escritos, longe de acarretar uma homogeneização das culturas indígenas, por meio da cristalização, censura e uniformização da herança, parece ter tido o efeito oposto. A cópia fiel hispanizada aparece quase como a antítese da abertura de um espaço original e autônomo, tachado de falsificação, de 'quimeras e desprezíveis ficções'. [...] A espantosa plasticidade que manifestam, servindo-se de todas as fontes disponíveis, multiplicando os empréstimos e inovando, leva a pensar em dois conceitos cujo uso reiterado acabou por mascarar a complexidade, os processos e os objetos que eles designam: o *sincretismo* e a *tradição*. Quanto ao *sincretismo*, já nos é dado ver que recobre fenômenos sutis, relativos tanto à modificação dos conteúdos como à evolução dos modos de expressão, ao sabor de deslocamentos constantes, falsos retrocessos e avanços caóticos. Em relação à *tradição*, percebemos que não se pode ignorar sua diversidade social, seus suportes concorrentes e, complementares (escritos, pintados, orais), seus caminhos múltiplos, impasses bruscos, retomadas imprevistas e incessante movimento.²²⁸

No caso do papel dos mitos, como fundadores de ordenamento social, há uma tendência à reconstituição plástica das narrativas, para uma adequação à realidade vivida. Na imposição religiosa, implementada no processo de cristianização das Américas, os mitos se reordenaram e se refizeram, compondo nova plataforma mítica, de ordenamento dos grupos sociais diversos, constitutivos e derivados no novo ordenamento político e social da colonização. Na tensão entre o papel do mito como ordenador das boas relações entre as pessoas e como referência étnica, para ordenamento da estrutura social, o fenômeno histórico aponta uma nova realidade, nomeada cultura popular. Essa nova realidade tem sido, ainda assim, estabelecida como inferior ao ideal social, propagado pelo mito fundador, originário do processo colonizador.

Ao identificar motivos dessas práticas etnocêntricas, na América Latina, e debater em que medida a função do mito contribui ou não no enfrentamento das violências, derivadas destas práticas, o fazer teológico avançou na constituição de

²²⁸ GRUZINSKI, 2003, p. 214-215.

plataformas novas, para o debate da sociedade possível, desde a realidade multicultural.

A ocidentalização não pode ser reduzida aos caminhos da cristianização e à imposição do sistema colonial, pois rege processos mais profundos e mais determinantes, como a evolução da representação da pessoa e das relações entre os seres, a transformação dos códigos figurativos e gráficos, dos meios de expressão e de transmissão do saber, a mutação da temporalidade e da crença e, finalmente, a redefinição do imaginário e do real, no qual os índios deviam expressar-se e sobreviver, entre a obrigação e o fascínio.²²⁹

A pluralidade cultural produz uma multiplicidade de símbolos e representações, que constituem significação e ordenamento sociais, amalgamados ou não em matrizes diversas, a depender da realidade cultural de onde são oriundos. Estes símbolos podem exercer função absoluta sobre a pretensão de ordem social, ou não. São nomeados *semióforos* por Chauí. Acontecimento, animal, objeto, pessoa ou instituição podem ser *semióforos*, desde que sua significação seja capaz de relacionar o visível e o invisível, “seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado (um espaço além de todo espaço) ou o passado ou futuro distantes (um tempo sem tempo ou eternidade), e expostos à visibilidade, pois é nessa exposição que realizam sua significação e sua existência”²³⁰. No trabalho de Marilena Chauí, encontramos o alerta sobre a característica de pretensão de sociedade autoritária, derivada de manipulação de mitos fundadores, como *semióforos*:

Embora um semióforo seja algo retirado do circuito da utilidade e esteja encarregado de simbolizar o invisível espacial ou temporal e de celebrar a unidade indivisa dos que compartilham uma crença comum ou um passado comum, ele é também posse e propriedade daqueles que detêm o poder para produzir e dominar um meio social. Chefias religiosas ou igrejas, detentoras do saber sobre o sagrado, e chefias político-militares, detentoras do saber sobre o profano, são os detentores iniciais dos semióforos.²³¹

Teríamos, então, a realidade social do mundo cristianizado, onde existem os mitos oriundos das tradições cristãs, alimentando o ordenamento social, como *semióforos*, em maior grau e intensidade do que os mitos oriundos e derivados das

²²⁹ GRUZINSKI, 2003, contracapa.

²³⁰ CHAUÍ, 2001, p. 12.

²³¹ CHAUÍ, 2001, p. 13.

tradições culturais colonizadas, como as indígenas e negras. Há um espaço de manipulação dos semióforos, instituído socialmente e apropriado/manipulado adequadamente por autoridades (religiosas ou sociais). O melhor exemplo desse fenômeno é a devoção à Maria, na tradição católico-romana. Maria, moldada e remodelada por múltiplos fenômenos devocionais, é espaço simbólico adequadamente ordenado – calendários, festas, literatura e discursos teológicos – pela hierarquia eclesiástica.

Esse fenômeno explicita como um mito fundador torna-se absoluto, em se tratando de ordenamento social. O desigual, no ordenamento social, de matriz cultural diversa, possui espaço de expressão, somente na medida em que institui novos *semióforos*, que, em tempo, são adequadamente apropriados para atender o paradigma estipulado por um mito fundador. Tomando como exemplo, os mitos de ordenamento cósmico, da tradição kanamari, possuem dois entes criadores: Tamakori e Kirak. Através de sua convivência, estripulia de um e tendência normativa de outro, as coisas viventes são criadas. Essa narrativa sofre alterações inevitáveis, derivadas da dinâmica de resignificação e reordenamento, demandados da realidade vivida. No caso da tradução da Bíblia, proporcionada pela Missão Novas Tribos, na aldeia Mamori²³², que apresenta Tamakori como Deus criador do relato do gênesis, Kirak desapareceu, na tradução, como ente criacionista. A tradição mítica cristã se impõe, pela impossibilidade de haver dois seres divinos criadores. Através de mecanismos sociais diversos da sociedade cristianizada, manipula elementos culturais indígenas, para afirmação dos semióforos cristãos.

Gruzinski relata como “religiosos recolhiam transcrições do que os índios cantavam para verificar seu conteúdo, enquanto outros índios, por sua vez, conservavam os cantos por escrito, salpicando-os de termos cristãos para despistar a censura”.²³³ Para Gruzinski, há uma explícita tensão entre as pretensões colonizadoras e os mecanismos dos indígenas, de remodelagem dos relatos míticos, adaptando-se e

²³² Texto não disponibilizado publicamente. Tive acesso, no trabalho que realizei nas aldeias kanamari, entre os anos 2000-2003 e me apropriei de cópias que foram distribuídas, mimeografadas, para alguns kanamari.

²³³ GRUZINSKI, 2003, p. 95.

preservando elementos cósmicos culturais, ordenadores da vida social. Seria esse o mecanismo que propiciou a permanência da identidade cultural e não supressão dos elementos vitais que conformam o *lócus*, desde onde tanto os povos indígenas quanto os negros se remetem a um fazer teológico, desde suas características culturais fundantes.

Chevitarese e Cornelli, em estudo sobre o mediterrâneo antigo, abordam este mesmo fenômeno de fomento do hibridismo, no contexto do Império Romano. Trabalham com a idéia de circularidade cultural, como metodologia que ajuda explicitar o fenômeno da vivência multicultural, constitutiva das realidades diversas, ao longo da história humana:

A esta visão impõe-se a necessidade de substituir uma teoria mais flexível, que possa explicar interações que se dêem em níveis culturais diferentes. Uma ocupação militar ou uma dominação do espaço econômico-financeiro não esgotam a possibilidade de uma autonomia relativa de outros espaços culturais. É o caso, por exemplo, do mundo do imaginário religioso, com toda a carga de seus mitos e rituais. Nestes casos pode-se revelar um fenômeno complexo, o de uma aculturação de retorno, na qual a cultura dos dominados entra numa troca aberta, circularmente ou dialogicamente com a da cultura dominante, em certos níveis e a partir de definidos espaços de autonomia.²³⁴

Considerando esses elementos, na constituição da religiosidade, matriz contextual, da teologia (latino-americana, terceiro mundo, negra, libertação, feminista) e reconhecendo o papel das moldagens culturais, afetas ao papel do mito neste ordenamento social, pergunto-me das possibilidades de diálogo entre essas múltiplas realidades religiosas e suas pretensões sociais, no trabalho educacional. No relato da teologia índia, citada anteriormente – *Los indígenas estamos enfermos por el sistema que nos envuelve; curémonos volviendo a nuestras fuentes, a las cosas propias; no nos dejemos manipular por los mitos que hay en el mundo moderno* – identificamos uma afirmação de pretensões libertárias do sistema colonizador, através da afirmação cultural.

Se considerarmos esta proposta, o relato opera em nível de discurso ideológico, em termos de expectativa. Não seria praticável no âmbito da realidade. Primeiro,

²³⁴ CHEVITARESE; CORNELLI, 2003, p. 16-17.

porque as fontes originárias pretensas já não existem como tal. Foram remodeladas pelo processo histórico de ocupação e sobrevivência à mesma. Não ser manipulado pelo sistema exigiria um desvelar dos semióforos apropriados em âmbito de consciência histórica, a partir do discurso apresentado no documento citado. No cotidiano das populações representadas no encontro, a realidade circular está dada e constituindo os espaços devidos de autonomia e tutela, que explicam os tempos modernos.

Quais seriam os espaços de diálogo considerando essas condicionantes históricas? Não pretender semióforos? Explicitar matrizes culturais, preservando espaço de autonomia? O diálogo é algo extremamente difícil dada à realidade das pretensões absolutistas dos processos de colonização e ordenamento social do chamado ocidente cristão. Nesse contexto, um reconhecimento primeiro é o de que o esforço das teologias, advindas das realidades concretas de sujeitos diversos, apresenta um espaço de exercícios libertários. Um passo segundo, contudo, que se mostra fundamental, aponta o caminho do resgate mítico das matrizes culturais constitutivas das camadas sociais instituidoras das sociedades.

Para identificar motivos de práticas etnocêntricas, na América Latina, é importante debater em que medida a função do mito, como ordenador social, contribui ou não no enfrentamento das violências derivadas dessas práticas. Segundo Viveiros de Castro²³⁵, é necessário superar a idéia de sociedades “puras” e “aculturadas”, que ordena a compreensão do papel da cultura na estruturação social. Para ele, existe uma dinâmica local e uma global, que atestam uma capacidade de articulação cosmológica e histórica, étnica e histórica, que fomentam os espaços de afirmação de identidade social.

Se a teologia representar esse espaço de cultivo mítico ritual desses movimentos de articulação cultural das populações em questão, estará apresentando um referencial teórico propício para fugir da tutela de semióforos, a partir dos mitos fundadores. Mas a teologia teria que propiciar não um espaço de analogias, entre mitos oriundos de

²³⁵ VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 339.

diferentes matrizes culturais. Seria necessário explicitar, através de vivências múltiplas, a plasticidade do mito e sua capacidade criadora de novos ordenamentos sociais. Seria necessário fugir da mera literatura comparada, das liturgias comparadas, que tomam a experiência mítica cristã como base/formatação padrão.

Assumir a experiência mítica e seus ordenamentos rituais exigiria uma atividade não etnocêntrica, que as sociedades cristianizadas não têm demonstrado serem capazes de realizar. Será que a teologia, a partir das realidades concretas, conseguiria forjar um novo comportamento social, de ruptura das pretensões dos mitos fundadores de base cristã?

3.3 MISSÃO INDIGENISTA METODISTA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

É recente, na história do metodismo brasileiro, a existência de igrejas indígenas e/ou indígenas metodistas. A Igreja Metodista cresceu, principalmente em cidades brasileiras em processo de urbanização e em espaços rurais com colonos imigrantes²³⁶. Os metodistas brasileiros constituem a sociedade nacional, que é resultante de um longo período de miscigenação. Desde suas origens no Brasil, a missão metodista pretendeu intervir na realidade da sociedade constituída no processo colonizador brasileiro. O “[...] projeto missionário para promover a libertação do Brasil das trevas da ignorância e sua modernização incluía a disseminação do Evangelho, através da pregação e da educação, segundo os padrões norte-americanos”.²³⁷

A decisão e a opção das primeiras igrejas metodistas (Catete no Rio de Janeiro) e primeiras escolas (Instituto Piracicabano, no interior de São Paulo, e Instituto Americano, em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul) representam as escolhas estratégicas para alcançar as elites nacionais, que seriam responsáveis pelo conseqüente crescimento e influência do evangelho, na sociedade brasileira. Para

²³⁶ REILY, Duncan Alexander. **História Documental do Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Aste, 1984. p. 78.

²³⁷ MATTOS, Paulo Ayres. **Mais de um século de educação metodista**. Piracicaba: COGEIME, 2000, p. 61.

Paulo Ayres Mattos²³⁸, o problema desse projeto é que não foi bem sucedido, no aspecto político, pois as elites brasileiras permaneceram católicas e preocupadas consigo mesmas. Assim reproduziram a cultura de classes, já iniciada no período colonial, reforçada no modelo de monarquia, forjada pela presença da família real no Brasil, a partir de 1808, e consolidada na implementação da república.

A presença da questão indígena, na Igreja Metodista brasileira, somente se tornou foco de preocupação missionária com o crescimento da presença metodista em novos lugares de missão eclesial, sob responsabilidade da missão reinterpretada pelo metodismo brasileiro. Novas Igrejas Metodistas surgiram com o processo migração populacional, decorrente de diferentes projetos de expansão integracionista, promovidos pelo governo federal. Por exemplo, Reily²³⁹, avaliando a presença metodista no norte brasileiro, aponta como frustrada a iniciativa de missão metodista em Manaus, até o momento de criação do Pólo Industrial que fomentou um novo movimento migratório para a cidade. Em Manaus, o crescimento eclesial metodista dá-se como missão entre a massa de migrantes, que vai ocupar os cargos e funções originadas dessa estratégia de desenvolvimento da região. O mesmo vai acontecer no processo chamado de “ocupação do oeste”, em que milhares de migrantes do sul e centro-oeste brasileiro vão originar as cidades e projetos rurais e industriais do itinerário Mato Grosso do Sul – Mato Grosso – Rondônia – Acre. E não haverá presença indígena entre os novos membros metodistas, somente migrantes e descendentes regionais do processo de ocupação territorial, resultante deste fenômeno.

A primeira igreja indígena metodista surgiu recentemente, por incorporação de missão já existente e “adotada” pela Igreja Metodista. Cizi Manduca, missionário leigo metodista Makuxi, relatou essa experiência no encontro “Perspectivas de Missão para a Ação Missionária Indigenista nos Campos Missionários da Amazônia”, promovido pela Igreja Metodista, em dezembro de 2002:

²³⁸ “nosso protestantismo [...] é mais brasileiro do que gostaríamos de admitir, especialmente nos elementos mais perversos de nossa realidade ligados aos interesses da elite brasileira, fosse ela conservadora ou liberal, já que as propostas protestantes almejavam a modernização do Brasil e não a transformação radical de suas estruturas. Creio que esta foi a única maneira que o protestantismo encontrou para deitar raízes no país. A viabilização do projeto missionário protestante implicou em não desafiar os fundamentos perversos da sociedade brasileira”. MATTOS, 2000, p. 63.

²³⁹ REILY, Duncan Alexander. **Metodista na Amazonia**. São Paulo, SBC: FATEO, 1982.

Moro na aldeia Bala a 160 km de Boa Vista. O apoio que recebemos da igreja metodista foi a pregação através da Pastora Madalena, em 1992. Através dela conhecemos Jesus. Hoje a maioria da tribo é metodista. 60 são batizados na água e no espírito. Agradeço muito esse apoio da igreja metodista, especialmente o bispo Davi e os pastores que foram lá pregar. O pastor Dionizio mandou 86 camisas. Agora queremos ajuda da Igreja Metodista para a construção do templo. Queremos que o templo seja construído com dinheiro da metodista. Mas meu pensamento é diferente da comunidade. Lá tem Makuxi, Wapixana e Kualapas. Mas estamos precisando de ajuda, pois todo ano falta água. As plantas morrem todas por causa da seca. Os makuxi vivem da roça, mas no verão não é suficiente. Precisamos de poço artesiano e construção da Igreja. Estamos batalhando já pela construção da igreja, já compramos tijolos. A aldeia Tawepang, a 100 km da aldeia Bala, estão pedindo para eu trabalhar com eles, pois lá está havendo muito suicídio. Dois ou três pessoas estão morrendo por mês. Os jovens se enforcam por qualquer razão, por briga com namorado ou qualquer coisa. Pretendo ir lá fazer um trabalho no dia 17 desse mês e pede muita oração e jejum por causa dessa viagem, pois crê que muitos demônios vão se manifestar.²⁴⁰

A missionária Madalena Rocha, a que se refere Cizi, é uma senhora que se mudou por um tempo para Boa Vista, acompanhando o marido militar. Seu trabalho junto aos Makuxi foi auspiciado, inicialmente, pela sua igreja de origem anterior, da Asa Norte Residencial em Brasília. Pelos relatos de Madalena²⁴¹, havia um trabalho de uma pequena igreja pentecostal junto ao povo Makuxi, que foi entregue para o cuidado dela, devido a problemas financeiros da missão. Com a saída de Madalena de Boa Vista, a Igreja iniciou o processo de reconhecimento formal do trabalho, entre os Macuxi, com auxílio financeiro para o trabalho evangelístico do pastor Cizi. Macuxi, liderança na aldeia Bala, Cizi é o primeiro indígena a receber auxílio de missão da igreja metodista, para pregação e consolidação da primeira igreja metodista indígena no Brasil.

É notório o quão incipiente está a questão da presença indígena na Igreja Metodista. Nas relações com os povos indígenas, se, por um lado, ao longo do último século, alguns metodistas se aliaram aos mais diferentes segmentos da sociedade,

²⁴⁰ FIGUEROA, Ana Claudia; BOEHLER Genilma; SUZUKI, Márcia. **Perspectivas de missão para a ação missionária indigenista nos Campos Missionários da Amazônia**. In: Relatório da Consulta Missionária Indigenista do Norte. Mimeo. Porto Velho, Igreja Metodista nos Campos Missionários, 8 e 9 de dezembro de 2002, p. 3.

²⁴¹ Dona Madalena Rocha é mãe de dois amigos de Igreja, no meu período de juvenis, na Igreja Metodista da 406 Norte, em Brasília. Ela e família se retiraram para Roraima, no período em que estive na Faculdade de Teologia. Tive oportunidade de realizar uma conversa com a senhora Madalena, em janeiro de 1998, quando ela morava em Anápolis, cuidando da saúde. Havia contraído uma doença respiratória que a fragilizou em muito.

entendendo a missão indigenista como um fazer social em solidariedade aos povos indígenas e afirmando o direito à autodeterminação, por outro lado, outros tantos metodistas se envolveram com missões entre indígenas, chamadas interdenominacionais, de origem norte-americana, com base na ação e pregação conversionista. Esses últimos têm a memória de seu trabalho coletado em outros papéis, não nos atos oficiais da Igreja Metodista, que tem atuação localizada nas mais diferentes regiões geográficas e com declarados objetivos conversionistas. Não há um exercício de coleta formal, que indique quantos metodistas estão envolvidos, ou estiveram, nestas missões. No cotidiano das igrejas metodistas, nas diversas regiões eclesiológicas, existem muitas memórias daqueles que escolheram e escolhem esse caminho²⁴².

Esse cenário apresenta novas perspectivas eclesiológicas para a Igreja Metodista. Trata-se de processo distinto da experiência iniciada na década de 1970 e se distancia das premissas estabelecidas como de orientação para ações estipuladas pelas Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista:

O evangelho só constitui boas novas para os povos indígenas à medida que os ajuda a fortalecer as suas próprias culturas, a refazer os seus direitos sobre a terra e a recobrar a dignidade que os filhos e as filhas de Deus possuem. [...] Desde suas primeiras iniciativas missionárias entre os povos indígenas do Brasil, a Igreja Metodista caracterizou-se por um ecumenismo vivo e fraterno com outras Igrejas Cristãs e pelo respeito à tradição histórico cultural e religiosa dos povos indígenas.²⁴³

O trabalho missionário metodista, entre povos indígenas, tem como referência originária a presença entre o povo Kaiowá-Guarani. Parte da memória desse trabalho pode ser encontrada na publicação *Minha Prece*, que homenageia o trabalho do Bispo Scilla Franco. Esta presença entre os Kaiowá iniciou uma presença efetiva da igreja

²⁴² No Encontro Perspectivas de Missão para a Ação Missionária Indigenista nos Campos Missionários da Amazônia, estiveram presentes vários metodistas que estão atuando junto dos povos indígenas, por articulação da JOCUM: Márcia Suzuki, povo Suruahá, e Ulisses, Pirahã. Também fizeram o curso da JOCUM dois indígenas que atuam entre os Cinta-Larga, Ruthlene, Apurinã, casada com Nacoça-Piu, que é Cinta-Larga. Todos estes procuravam ampliação do apoio financeiro da Igreja Metodista, em seus diversos trabalhos.

²⁴³ Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista. **Igreja Metodista**: Biblioteca Vida e Missão, 9, 1999. São Paulo: Cedro, 1999. p.16-17.

metodista na missão indigenista²⁴⁴. É na origem do trabalho entre povos indígenas que inicia, também, a articulação entre missionários, camponeses e indígenas, de algumas igrejas de tradição protestante.

Em agosto de 1979, missionários e obreiros das igrejas Metodista, de Confissão Luterana e da Federação Nacional das Igrejas Presbiterianas (atual Presbiteriana Unida), além de simpatizantes da causa indígena, reunidos na Chácara Flora, em São Paulo, para o Encontro Presença Evangélica nas Fronteiras do País, optaram pela criação de um grupo de trabalho interdenominacional, visando uma maior cooperação e integração dos que se encontravam nas frentes missionárias. Os princípios do grupo foram definidos. Os missionários não podiam ficar no isolamento. Deveriam se encontrar, trocar experiências, apoiar uns aos outros naqueles momentos difíceis de ditadura militar. Haveria também empenho por se desenvolver no meio das igrejas evangélicas, uma cultura de solidariedade aos povos indígenas. Ficavam, ainda, a preocupação com a formação de missionários e missionárias e o compromisso elementar do ecumenismo a partir da unidade evangélica.²⁴⁵

Este relato retrata o período de criação do Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME). Tratou-se de uma articulação de pessoas que estimularam, inicialmente, suas próprias igrejas a incluírem, em suas agendas de missão, o trabalho de solidariedade entre camponeses e povos indígenas. Desde sua criação, o GTME passou por processos distintos, mas sempre se organizando em eixos propositores, ainda vigentes nos planos quadrienais de trabalho de sua secretaria executiva: formação, comunicação, diálogo inter-religioso, articulação com movimentos sociais. A trajetória posterior a criação do GTME constitui a formalidade do trabalho metodista junto aos povos indígenas. Esta trajetória está descrita no documento Diretrizes Pastorais para Ação Missionária Indigenista, da Igreja Metodista. O documento apresenta a pastoral de convivência como orientação para o trabalho missionário indigenista.²⁴⁶

²⁴⁴ Entre 1924 a 1946 a Igreja Metodista era aliada a uma iniciativa das Igrejas Presbiteriana Independente e Presbiteriana do Brasil no surgimento da Associação de Catequese Missão Kaiowá. Somente formalizou presença como trabalho metodista com a presença de Scilla Franco, iniciando a missão metodista kaiowá.

²⁴⁵ FRANCO, Bispo Scilla. **Minha Prece, coletânea de textos indígenas e missionários**. São Bernardo do Campo: Editeo/Imprensa Metodista, 1992, p.3.

²⁴⁶ DIRETRIZES Pastorais para a Ação Missionária Indigenista. **Igreja Metodista**: biblioteca vida e missão, n. 9. São Paulo: Cedro, 1999, p.3s.

Uma nova avaliação da trajetória indigenista da missão metodista foi realizada nos dias 16 a 18 de março de 2003. Realizou-se, na sede nacional da Igreja Metodista, uma consulta sobre a Pastoral Indigenista da Igreja Metodista. Essa consulta foi promovida pelo GTME, com apoio da CESE. Contou com a presença dos bispos e bispa da Igreja Metodista, secretários e secretária das áreas de ação missionária da igreja, agentes indigenistas e representantes das pastorais regionais, representantes da diretoria e secretaria executiva do GTME, bem como metodistas envolvidos em ações de solidariedade aos povos indígenas. Foram relatados os trabalhos de Projetos metodistas: entre o povo Kanamari, Amazonas; entre o povo Tremembé, Ceará; Pastoral na 4ª Região eclesiástica e junto ao povo Krenak, Minas Gerais; entre o povo Kaiowá, Missão Taperorã, Mato Grosso do Sul. Dessa consulta resultou um documento em forma de carta ao Colégio de Bispos e Bispa, onde são apresentados as seguintes preocupações:

Designações episcopais – terceirização da ação missionária da Igreja.

Tem acontecido ultimamente, na região norte, designações de missionários de trabalhos da JOCUM entre povos indígenas sob sua formação e orientação teológica e técnica. Estamos delegando a terceiros nossas obrigações missionárias. Estabelece-se, assim, uma relação de utilitarismo mútuo, onde a Igreja Metodista se utiliza da imagem e relato dos trabalhos desses missionários para propaganda e divulgação de sua missão; por outro lado, os missionários beneficiam-se de aumento nas coletas financeiras que sustentam seus trabalhos e procuram proteção eclesiástica, de notório respaldo institucional, que a JOCUM não tem condições de oferecer, principalmente em situações críticas como enfrentamento judicial (como já aconteceu). **Estruturação institucional e parcerias.** Historicamente os trabalhos metodistas missionários indigenistas, por sua constituição frágil em termos de consolidação institucional e financeira, ricas experiências de parceria com organismos diversos. Estas parcerias, no entanto, são positivas e negativas. Positivas porque ampliam a rede de relações de solidariedade aos povos indígenas. Negativas porque sinalizam a incapacidade de sustentabilidade e continuidade programática e conceitual dos trabalhos missionários existentes. **Formação: Captação de pessoal; renovação de quadros.** A Igreja Metodista não oferece formação indigenista, nem trabalha com programas vocacionais para a missão indigenista. Sequer cria mecanismos para captação de recursos para formação e vocação. Os quadros atuais foram formados pelo GTME, que é parceiro histórico da Igreja na questão indígena. Houve um tempo em que campanhas de vocação, em parceria com o GTME, foram realizadas e entendemos que devem ser retomadas em caráter de urgência. Há uma carência imediata de missionários qualificados para suprir as vagas já existentes (MIMEKA, Tremembé a partir de setembro). A conjuntura do trabalho missionário indigenista exige, cada vez mais, especialização em áreas pontuais para responder às demandas das

realidades dos povos com os quais atuamos. Além de conhecimentos técnicos específicos, é necessária boa formação antropológica, histórica e teológica direcionadas à questão indígena. **Manutenção dos projetos: recursos, forma continuada.** Hoje existe uma grande instabilidade e insegurança quanto à execução mínima das ações necessárias devido a falta de recursos. Isso faz com que os trabalhos sejam fragmentados exigindo das equipes uma constante elaboração de pequenos projetos. Corremos o risco de não visualizar a ação como um programa contínuo. **Ruptura Teológica.** A Ação Missionária Indigenista compõe a Missão da Igreja. No entanto, a atual estrutura eclesiástica moldada em termos de Coordenação de Expansão Missionária e Coordenação de Ação Social promove uma ruptura eclesial (de vivência comunitária e conciliar). Historicamente os programas e pessoas que concebem a Missão de forma mais integral foram reunidas no chamado grupo da Ação Social; aqueles preocupados com agregar novos membros à Igreja foram reunidos no chamado grupo Expansão. Neste modelo, vivenciamos a realidade de que algumas ações agregacionistas alcançam povos indígenas, sem compromissos com as garantias constitucionais civil e eclesiástica. Compromete-se, assim, a caminhada histórica do trabalho indigenista metodista. **Parcerias com instituições de ensino.** Os trabalhos metodistas junto a povos indígenas têm como característica predominante a ação educativa. Neste sentido, é necessária uma consolidação de parceria com as Instituições Metodistas de Ensino. **Novos parâmetros jurídicos.** Na sociedade brasileira existem garantias constitucionais dos direitos fundamentais dos povos indígenas. A Igreja Metodista em suas Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista, na página 14, “estará sempre atenta a todas e quaisquer formas de desrespeito desses direitos”. Diante disso, não podemos referendar trabalhos que infringem a legislação brasileira e as orientações eclesiásticas.²⁴⁷

Essa avaliação, em forma de preocupações, aponta elementos que são recorrentes, nos documentos da Igreja Metodista dedicados à questão indígena: (1) a questão indígena é periférica aos principais temas de preocupação missionária da igreja metodista; (2) disto resulta que não existe uma organização eclesiástica interna dentro da estrutura da igreja metodista, ocupada em entender o fenômeno e atuar diretamente nele; (3) o crescimento e presença da igreja metodista, em lugares em que a relação com povos indígenas é inadiável, as escolhas locais de atuação, na questão indígena, têm seguido as posturas conversionistas do crescimento evangélico entre povos indígenas; (4) há uma tendência nas estruturas eclesiásticas formais, em responder afirmativamente a uma aliança com segmentos fundamentalistas de missão

²⁴⁷ O relatório resultante desta Consulta foi distribuído para participantes e membros do GTME. SECRETARIA de Ação Social da Igreja Metodista; Grupo de Trabalho Missionário Evangélico. **Relatório da Consulta com a Igreja Metodista sobre Pastoral Indigenista.** Cuiabá/ São Paulo: GTME/ Igreja Metodista 2003. Mimeo.

indigenista; (5) é discutível o caráter orientador das diretrizes para ação indigenista, promulgado pelo Colégio Episcopal em 1999.

Se compararmos os relatos da Consulta promovida pelo GTME, em 2003, com o Encontro Perspectivas de Missão para a Ação Missionária Indigenista nos Campos Missionários da Amazônia, realizado em Porto Velho, em 2002, podemos perceber como a Igreja Metodista vive um tempo pujante, em relação à questão indígena. Existe uma possibilidade de que a missão indigenista metodista se torne mais conversionista, a depender dos envolvimento da Igreja Metodista com as missões indígenas e indigenistas conversionistas na região norte. Particularmente, é relevante destacar que esses elementos são sinais de um crescente processo político de distanciamento, das práticas metodistas, em relação às garantias básicas de direitos indígenas, em processo de consolidação na sociedade brasileira.

Os projetos de pastorais metodistas, identificados no documento Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista, que são os quatro grupos envolvidos na consulta do GTME, são identificados com um processo histórico de sensibilização da Igreja Metodista, ao clamor dos povos indígenas, por garantia de direitos. A ação evangelizadora desses projetos concretiza-se nas ações de solidariedade, visando à afirmação desses direitos e auxiliando os povos indígenas, na afirmação da autodeterminação.

As diretrizes apontam a história de envolvimento pastoral metodista, com povos indígenas, em cinco fases²⁴⁸: (1) origem da missão kaiowá, em 1928, em aliança com Presbiteriana Independente e Presbiteriana do Brasil, de onde se retirou em 1946; (2) Plano Piloto da Igreja Metodista de Acompanhamento a pequenos agricultores, criado em 1971, com o trabalho do Pastor Scilla Franco, sendo criado, também, na sede geral

²⁴⁸ Estas fases são um primeiro exercício de memória reunida durante a 41ª Semana Wesleyana da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, realizada de 19 a 22 de maio de 1992. Neste encontro nasceu a proposta de redação das Diretrizes, promulgadas pelo Colégio Episcopal, em agosto de 1993. As fases encontram-se no texto das Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista e também na publicação da Semana. Cf. Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista. **Igreja Metodista**: Biblioteca Vida e Missão, 9, 1999. São Paulo: Cedro, 1999. KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). **Repensando a evangelização junto aos povos indígenas**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/ Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994.

da igreja uma equipe de apoio; (3) 1977, o Plano Piloto tornou-se Missão Tapeporã, sob orientação do agrônomo Áureo Brianezi, com forte integração a outros projetos que atuavam na mesma área indígena; (4) 1983, quando a equipe de apoio à Missão Tapeporã transformou-se em Grupo de Trabalho Indigenista, responsável por pensar e auxiliar a igrejas, nas decisões conjunturais e na aprovação de um primeiro documento norteador para prática pastoral metodista, “Bases para uma política indigenista da Igreja Metodista”; (5) a partir de 1993, quando se percebeu um grupo mais amplo de pessoas envolvidas no GTI e a ampliação da presença metodista entre outros povos indígenas, quando é elaborado o texto das Diretrizes.

Das quatro presenças metodistas citadas, três são ações focadas prioritariamente no eixo da educação popular: (1) entre o povo Tremembé, a missão metodista trabalhou com o processo de consolidação da formação de professores e agentes de saúde; (2) entre o povo Krenak, um grupo de solidariedade auxiliou na questão do reconhecimento da terra e na inserção dos krenak no ingresso na educação superior; (3) entre o povo Kanamari, a missão metodista focou sua atuação no fortalecimento e formação de lideranças locais, com ênfase na criação dos agentes de saúde indígena e professores indígenas²⁴⁹.

A atuação missionária indigenista metodista como ação educativa é inspirada nas experiências de educação popular. Desde inícios da década de 80 um número expressivo de jovens metodistas, chamados “geração PVMI”²⁵⁰ se envolveram em projetos sociais diversos, motivados por uma compreensão da missão como “A Missão da Igreja Metodista é participar da ação de Deus no seu propósito de salvar o

²⁴⁹ Os relatórios anuais de cada um destes projetos encontram-se disponíveis na sede nacional da igreja metodista, em São Paulo. Eu tive a oportunidade de atuar nos três projetos da Igreja e possuo cópias dos relatórios. Entre os Krenak, atuei, entre 1994 a 1998, como membro do grupo de solidariedade com base em Piracicaba, um grupo que articulou ações de retorno à terra no vale do Rio Doce em Minas de um grupo de Krenak que tinham sido retirados de sua terra e transplantados para uma reserva Kaingang em Tupã, interior de São Paulo. Estive entre os Krenak, em sua terra demarcada em Resplendor – MG, entre julho e outubro de 1999. Estive entre os Tremembé, em Almofala – CE, entre novembro de 1999 e fevereiro de 2000.

²⁵⁰ Ainda não localizei a expressão em documentos ou literatura de pesquisa sobre metodismo. Refiro-me aqui a expressão que utilizamos em reunião de metodistas de mesma faixa etária, os que éramos jovens participantes de nossas igrejas locais e de grupos societários de jovens e juvenis da Igreja Metodista nesta década e que vivenciamos as atividades eclesiais de formação para missão.

“mundo”²⁵¹. Ao longo da década de 80 uma mobilização de membros metodistas leigos, inspirados no mote de “uma igreja de dons e ministérios” foram impulsionados a exercitar seus dons a serviço da comunidade onde a sua igreja local estava inserida. Foi um período de criação e desenvolvimento de várias pastorais das igrejas, envolvendo metodistas em ações solidárias e ecumênicas em diversas instâncias e em alianças com diversos grupos e instituições da sociedade civil.

Não se deve estranhar, quando, em 1993, dois jovens metodistas²⁵² encontram-se em Eirunepé, realizando um estágio de sua formação para o trabalho indigenista entre os povos kanamari e kulina, resolvem elaborar um projeto e solicitar auxílio da Igreja Metodista para apoiar a continuidade de trabalhos indigenistas entre o povo Kanamari que vinha sendo realizado até então pela entidade parceira Operação Amazônia Nativa (OPAN)²⁵³. Nos objetivos desta proposta inicial encontramos propostas educacionais visando escolarização: (1) fomentar discussão sobre educação na perspectiva de definição da escolarização estimulando alfabetização bilíngüe; (2) coletar mitos, histórias, fatos do cotidiano, que possam se tornar literatura para uso no processo de alfabetização; (3) articular junto a entidades e órgãos governamentais, questões como construção de escolas, contratação de professores, assessorias; (4) contribuir para o envolvimento de professores indígenas no movimento indígena; (5) executar programa de ensino da matemática para capacitação dos kanamari no campo da comercialização.²⁵⁴

²⁵¹ Conceito de missão aprovado X Concílio Geral da Igreja Metodista, realizado em duas etapas nos anos de 1970 e 1971. Citação retirada de Cânones da Igreja Metodista. Colégio Episcopal da Igreja Metodista. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1971. p.11.

²⁵² Silas Moraes e Marcos Wesley foram dois jovens que fizeram o curso de capacitação para o trabalho indigenista da OPAN, como metodistas encaminhados pelo GTME, que em parceria com a OPAN, era também proponente de formação para o trabalho indigenista nas pastorais protestantes.

²⁵³ A OPAN, Operação Padre Anchieta, posteriormente Operação Amazônia Nativa, foi fundada na década de 60 e parte de seus membros fundadores foram protagonistas no processo de criação e consolidação do CIMI, na década de 70, órgão oficial da CNBB para pastoral indigenista da igreja Católica.

²⁵⁴ Este primeiro projeto da Missão Metodista junto ao povo Kanamari recebeu apoio mediado pela CESE e representou uma contribuição efetiva de construção dos professores indígenas que hoje estão lidando com as iniciativas do Estado para consolidação das Escolas Kanamari nas diversas aldeias das Terras Indígenas Mawetek e Kanamari do Médio Juruá. MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira. Formação de Educadores Kanamari, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização. Relatório de atividades da

Dez anos depois, em 2003, em relato sobre a Missão Metodista²⁵⁵ junto ao povo Kanamari, por ocasião da Consulta sobre Pastoral Indigenista Metodista, na sede nacional da Igreja, as perspectivas de fortalecimento da missão foram: (1) Dar continuidade ao acompanhamento da gestão do PDPI, iniciado no ano anterior; (2) Continuar produção de recursos didáticos para aprendizado da matemática comercial; (3) Criação de mercados para comercialização dos produtos de extrativismo; (4) Acompanhamento de atividades de formação nos processos de produção e dos estudos de manejo para cada aldeia²⁵⁶.

Na Missão Metodista indigenista, nestes espaços de atuação que iniciaram suas atividades nas décadas de 80 e 90, se mantém o foco no trabalho de afirmação dos direitos indígenas e aliança com as comunidades indígenas para fortalecimento de sua auto-determinação. No caso específico da Missão Metodista junto ao povo Kanamari esta aliança esteve alicerçada em apoio de igrejas co-irmãs dos Estados Unidos, Alemanha e Canadá através de projetos diversos apresentados ao longo de sua existência e da capacidade de articulação com a OPAN e com o COMIN na região. A questão que permanece incógnita é por quanto tempo permanecerão, considerando que a Igreja Metodista não tem feito nenhum esforço de preparação missionária entre índios e tem tido dificuldade de encontrar caminhos de sustentabilidade destes projetos.

Dos elementos teológicos que sustentam estas iniciativas, a idéia de serviço, apresentada na perspectiva a prática da pastoral da convivência, “pressupõe o estar presente com a comunidade indígena, participando na vida cotidiana, aprendendo, descobrindo e *tornando-se parceira com cada povo, na defesa da vida*. (...) O Evangelho só constitui boas novas para os povos indígenas à medida que os ajuda a fortalecer as suas próprias culturas, a refazer os seus direitos sobre a terra e a recobrar

Missão Metodista entre o povo Kanamari. São Paulo: Igreja Metodista; Salvador: CESE, 2000. Mimeo. p. 27ss.

²⁵⁵ MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira. Formação de Educadores Kanamari, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização. Relatório de atividades da Missão Metodista entre o povo Kanamari. São Paulo: Igreja Metodista; Salvador: CESE, 2000. Mimeo.

²⁵⁶ Na memória do encontro encontram-se outras referências de atividades de relacionamento com a implementação de políticas públicas em saúde e educação que motivaram esta ênfase nas ações de capacitação aliadas ao fortalecimento do projeto de sustentabilidade financeira das aldeias e fortalecimento das lideranças locais das aldeias.

a dignidade que os filhos e filhas de Deus possuem”²⁵⁷. Esta atitude exige um repensar contínuo da evangelização e da teologia de missão.

²⁵⁷ Diretrizes Pastorais para a Ação Missionária Indigenista, 1999, p. 15-16.

4 EDUCAR PARA A CIDADANIA INDÍGENA

Luis Antônio Cunha, em seu discurso de abertura da reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2007²⁵⁸, pensando a missão da ANPEd para os próximos anos, sugeriu que sejam retomados os princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932²⁵⁹, quando discorre sobre a necessidade de restabelecimento do princípio da laicidade da educação pública, como parâmetro inegociável da relação Estado/Igreja²⁶⁰:

Com o acirramento da crise econômica e dos conflitos sociais, desde a década passada, a religião virou uma panacéia, defendida, surpreendentemente, por religiosos e ateus. Um remédio para todos os males, que se pretende ministrar em doses amplas aos alunos das escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, apresentando-se, também, como a única base válida para a ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica *do bem*. [...] Ora, o campo religioso é

²⁵⁸ O encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2007, foi comemorativo dos 30 anos de sua existência, com o tema “ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social”. As palestras de abertura foram dedicadas ao tema das perspectivas de futuro para a ANPEd. No site da ANPEd, é possível acessar todas informações e documentos discutidos da reunião. ANPEd. Reuniões anuais. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em 15.nov.2007.

²⁵⁹ Cf. AZEVEDO, Fernando; PEIXOTO, Afranio; DORIA, A. de Sampaio; TEIXEIRA, Anísio Spínola; et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em 12 dez. 2008.

²⁶⁰ O tema é tratado também por Luis Antonio Cunha, em seu artigo Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso (2006). Entende que “[...] O Manifesto defendeu a autonomização do campo educacional diante do campo político, do campo religioso, do campo econômico, assim como das classes sociais que lhes estão subjacentes e que se reforçam a partir de seu funcionamento” CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. n. 2, Dezembro de 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/lacunha.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

necessariamente marcado por disputas pela hegemonia que assume ora a versão suave da missão, ora a aliança ocasional chamada ecumenismo, mas que pode chegar à competição ostensiva, em diversos graus e com diversas conseqüências. No passado como no presente, as disputas religiosas levaram à guerra, ao terrorismo, à tortura e à censura. Para a escola pública, não convém nenhuma versão dessa guerra dos deuses, isto é, dos grupos que disputam a hegemonia em nome de seus deuses.²⁶¹

O que Cunha tem nomeado como laicidade da educação pública é a não submissão das questões curriculares a hegemonia da religiosa do cristianismo, particularmente do catolicismo. Mas, parece não ser possível efetivar-se, nos cotidianos das relações sociais e políticas, na sociedade brasileira. Isso ocorre primeiramente, pela forte presença da Igreja Católica, nos espaços de poder político. Recentemente, decorre da crescente pressão dos grupos políticos autodenominados Evangélicos, que representam o pensamento de igrejas de características teológicas fundamentalistas. O próprio Cunha, em artigo citado, faz uma análise comparativa dos embates políticos enfrentados no contexto histórico brasileiro da chamada Revolução de 1930 e o contexto de implementação da LDB, de 1996. Lembra que, por concessão à força política da Igreja Católica, o ensino religioso, que havia se instituído como facultativo na década de 1930, se tornou obrigatório, no fim do século XX. O autor referiu elementos da relação Igreja/Estado (atualizando para os dias atuais a expressão Religião/Estado talvez seja mais adequada), que estão ainda latentes, precisando ser resolvidos, na sociedade brasileira, nessa entrada de século XXI:

Num primeiro momento, parece ter sido eficaz a aliança cristã – católica e evangélica – em defesa do ER [ensino religioso] nas escolas públicas, derrotando o laicismo ativo e passivo, implícito ou explícito. Em decorrência do acelerado crescimento das Igrejas Evangélicas Pentecostais no âmbito das classes populares, justamente onde as religiões de origem africana encontravam seus adeptos, a correlação de forças no interior dessa aliança poderá pender para o lado evangélico, devido ao seu caráter militante. Num segundo momento, depois de efetivado o ER nas escolas públicas sob a hegemonia cristã, não é descabido supor que as disputas entre católicos e evangélicos, hoje latentes, sejam explicitadas e venham a se tornar um

²⁶¹ CUNHA, Luiz Antônio. **A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da ANPEd**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais/Cunha.pdf>. Acesso em: 25 dez. 200, p. 4.

elemento de conflito no interior da escola pública, para cuja pacificação seus defensores pretendem hoje contribuir.²⁶²

Eis um exemplo de debate tratado desde a perspectiva da história e sociologia. Interessante notar como os/as educadores/as estão preocupados/as com a influência do discurso religioso, na afirmação da liberdade religiosa, pressuposta na vida democrática. Afinal, o discurso de Luis Antonio Cunha insere-se em um cenário que reúne os principais teóricos da Educação, no Brasil, em sua reunião anual, que, especialmente em 2006, tratou da história e rumos da ANPEd. Esse fato denota a relevância em se ampliar o espectro do olhar sobre a relação entre a educação, a religião e a afirmação da democracia brasileira. É necessário entender o papel da religião, na relação com o Estado, num país como o Brasil e, também, qual a relação de intencionalidade no fato de o Estado confiar em instituições religiosas a educação de parte expressiva da população brasileira.

A preocupação de Luis Antonio Cunha, sobre a influência da Igreja, nos rumos da sociedade brasileira, está diretamente vinculada à obrigatoriedade da oferta do ensino religioso nas escolas públicas. Uma outra comparação, entre os ideais do Manifesto de 1932, foi feita por Elias Boaventura²⁶³, que analisa o caráter de adesão da Educação Metodista, ao momento que vivencia o país, em sintonia com os ideais do movimento da Escola Nova²⁶⁴. Em sua análise, aponta que “que os educadores

²⁶² CUNHA, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/lacunha.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2008. p.15.

²⁶³ Cf. BOAVENTURA, Elias. Educação Metodista e o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. 24 a. 26 nov. 2005, Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/mesa_debates/art9.pdf>. Acesso em: 12/02/2008.

²⁶⁴ Esta questão foi analisada na perspectiva das similaridades e mútua influência no trabalho de Rosa Meneghetti: “Na ótica dos protestantes e escolanovistas, enquanto o ensino católico se caracterizava por ser tradicional, demasiadamente propedêutico, mantenedor de espaços de ignorância e superstição das camadas da população que freqüentavam os bancos escolares, condutor, portanto de uma visão de mundo falsa e enganosa e que, por decorrência da censura a que submetia seus currículos, reforçava o atraso e o pouco desenvolvimento da nação, o ensino ministrado nas escolas protestantes sinalizava uma outra possibilidade com perspectiva político-educativa mais concorde com os ideais republicanos”. Outros estudos similares foram feitos também analisando a consolidação e influência da educação Presbiteriana, na política educacional do país por Ester Fraga Vila-Boas. MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A proposta educacional metodista no Brasil, **Revista Comunicações**, Piracicaba, a. 5, n. 2, p.149-158, novembro, 1998, p. 153; VILAS-BÔAS, Ester Fraga. A influência da Pedagogia Norte-Americana na Educação em Sergipe e na Bahia. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 2, p. 9-38, julho/dezembro, 2001.

metodistas viam no debate dos pioneiros, momento oportuno para o enfrentamento à influência da Igreja Católica na composição do poder do Estado”²⁶⁵.

Como pano de fundo dessas diferentes abordagens, está o exercício pleno da cidadania, mesmo considerando que as instituições sociais constitutivas da sociedade estabelecem relações de disputa e enfrentamentos desiguais, que algumas são hegemônicas e outras não. Supostamente, no ambiente escolar deve-se garantir a liberdade do pensamento para interpretar e conhecer os diferentes interesses constitutivos da sociedade e de seus/suas cidadãos/ãs. Pauly entende que, no Estado democrático,

as igrejas perderam espaço político para as organizações civis e partidos políticos. A igreja foi libertada do poder político pela conquista popular, democrática e republicana. Livre do poder político, a igreja se dedica à sua tarefa primordial: testemunhar o amor de Deus crucificado. A secularização da sociedade promove a emancipação da cidadania²⁶⁶

Esse aparente tema periférico à discussão da constituição do Estado democrático emerge quando se analisa a dificuldade de alguns países Europeus, tidos países secularizados, diante do crescimento de religiões fundamentalistas e o alcance da interferência e determinação do exercício democrático da cidadania. Em 1984, o parlamento holandês e, em 1994, a Assembléia Nacional francesa publicaram relatórios sobre o fenômeno de novas religiões e movimentos religiosos, na Europa. Em 1996, os parlamentos Belga e Alemão e estudaram o “problema das seitas” e, em 1997, a Duma da Rússia deliberou restrições aos direitos das novas religiões. Nitidamente, a preocupação inicial se instituiu em função da influência e potencial ameaça ao princípio da liberdade, que inspira os ideários democráticos, se tornou um debate conceitual sobre “seitas” e seu direito de existência, justamente para garantir a liberdade religiosa, como expressão do exercício da democracia. O fenômeno é analisado por Seiwert:

Não são incomuns conflitos ideológicos e religiosos em sociedades pluralistas. São resultados de competição por aceitação social, recursos econômicos e

²⁶⁵ BOAVENTURA, 2005, p. 9.

²⁶⁶ PAULY, Evaldo Luis. **Mãos à obra**: porque Deus nos amou primeiro, uma reflexão da teologia prática luterana sobre o “assistencialismo”. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 42-57, 2002, p. 41.

influência ideológica. Competição, não somente competição econômica, é um elemento chave nas sociedades modernas com uma constituição liberal. Também é normal que agentes diferentes tentem, de acordo com seus interesses, contrair coalizões com outros grupos de interesse e influenciar, na medida possível, as instâncias políticas em favor de benefícios próprios. Por isso não é surpreendente, mas sim legítimo, que grupos para os quais o combate contra *seitas* é um objetivo – por quaisquer razões que tenham –, tentem ganhar apoio governamental para realizar este interesse. O sucesso desta empreitada depende de esses grupos conseguirem apresentar seus próprios interesses como sendo os de toda a sociedade. Isso significa, no caso da crítica às *seitas* e do combate contra elas, destacar que se trata não somente de conflitos privados ou de divergências ideológicas, mas de um desafio para a sociedade interna ou, até mesmo, para o país. O sucesso desta estratégia é paradigmaticamente visível pela instalação de comissões governamentais de vários parlamentos, uma vez que eles – por definição – não se ocupam de interesses privados mas públicos. [...] Nos modernos países constitucionais, a liberdade do indivíduo tem um valor alto. Todavia a defesa de direitos liberais inclui responsabilidade, especialmente responsabilidade do indivíduo por si mesmo. Se o Estado exercesse esta responsabilidade em substituição ao indivíduo, isso aconteceria às custas de liberdade. Os princípios da liberdade e da auto-responsabilidade têm seu preço no risco de seu fracasso. Isso vale para todas as áreas da vida, tanto em casos de empresas econômicas quanto no contexto de escolha de uma profissão e outras decisões na vida individual. Um país liberal que quer cuidar dos riscos de vida de seus cidadãos coloca-se em uma situação periclitante entre assistência social e tutela.²⁶⁷

A Cidadania, como projeto de civilidade, está para a Educação na mesma proporção que Educação está para o Estado-Nação, como projeto de Democracia. A democracia reúne as expectativas modernas de civilidade para o mundo. É através de eficazes projetos educacionais que a Democracia se firmará, pois tornará plenamente acessível e compreensível a capacidade de o sujeito/ indivíduo/ cidadão participar, autonomamente, dos seus direitos e deveres, no exercício de sua Cidadania. Essa fórmula reúne boa parte das expectativas das idéias de modernidade²⁶⁸. A compreensão dessa fórmula, considerando as questões propostas pela educação

²⁶⁷ SEIWERT, Hubert. O problema das "seitas" - Opinião pública, o cientista e o Estado. **Revista de Estudos da Religião**. da Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-São Paulo, n 2, a. 1, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2001/t_hubert.htm>. Acesso em: 04. out. 2007, p. 2.

²⁶⁸ Pautando a idéia de processo civilizador, de Norbert Elias, Gynthia Greive Veiga, apresenta a constituição do pensamento moderno, na explicitação dos entrecruzamentos de conceitos, como educação, civilidade, cidadania, democracia. Demonstra que a idéia de escola única para todos, sob perspectiva do humanismo, é representativa de uma ideologia monoculturalista. O Estado toma a escola com a instituição a seu serviço para realizar, de maneira mais ampla e duradoura a função de regulação social. VEIGA, Gynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n 21, p. 90-103, Rio de Janeiro, set/dez, 2002.

indígena, torna inadiável abordar a questão da educação para a cidadania desde a perspectiva da idéia de cultura.

Alfredo Veiga-Neto alerta para o fato de que, na instituição da modernidade, “Educação e Cultura” foi um binômio interdependente, onde, por muito tempo, não se dedicou à investigação do conceito cultura ou educação, entendidos como pressupostos com significação encerrada, considerando que a “educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos”²⁶⁹. Como é expressiva a responsabilidade de missões religiosas, na implementação de experiências educacionais, entre povos indígenas, o tripé missão - educação - cultura torna-se locus obrigatório de investigação da idéia de que a educação leva ao exercício pleno da cidadania, na democracia brasileira. Não somente aos povos indígenas interessa entender a relação do tripé, mas, também, às políticas públicas brasileiras em educação, que já manuseiam e ensaiam propostas no entorno de expressões como multiculturalismo, pluralidade étnica e conceitos afins, que buscam explicitar o impacto da constituição cultural diversa da população brasileira.

Essa temática é abrangente, exigindo um recorte que subsidie a compreensão do processo histórico de constituição da missão indigenista metodista, no cenário da história da democracia brasileira. Portanto, estabelecendo os limites de discussão a que se propõe essa pesquisa, primeiramente, proponho estabelecer os lugares desde onde se pensa educação como missão indigenista. Essa discussão é pertinente, pois remete à indagação sobre qual sistema de ensino pertence à educação indígena e como se executa gestão democrática dos povos indígenas.

Num segundo passo, a tarefa é enunciar os elementos de pertença dos espaços históricos já firmados da educação indígena à luz da democracia brasileira, apontando características curriculares que se impõem aos parâmetros curriculares nacionais, existentes no país. No terceiro momento, impõe-se uma aproximação aos elementos de divergência e convergência entre os discursos teológicos de sustentação das práticas

²⁶⁹VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, Rio de Janeiro, mai/ago, 2003, p. 7.

missionárias indigenistas - no particular da missão metodista entre os kanamari - e as possibilidades históricas disponíveis para afirmação da cidadania indígena, na sociedade nacional. Por fim, pretendo explicitar de que forma a educação escolar indígena tem forjado uma agenda mínima de questões para a educação brasileira, como um todo, e para a discussão sobre a relação estado/religião, ressurgente no século XXI sobre nova roupagem.

4.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Ênfase ou não do momento em que vivemos, o fato é que descobrimos todos que é sobre o poder que importa falar. Aos poucos, em parte por aprender na prática, em parte por praticar teorias, descobrimos que sob nomes, rostos e intensidades diferentes é ele quem ora se oculta, ora se desvela por detrás de tudo o que pensamos realizar e desejamos um dia transformar. O educador cujo ofício se dirige aos servos da terra e do capital percebe que ao desvelar o sentido que atribui ao que imagina fazer – educar, conscientizar, organizar, participar, pesquisar, comprometer-se – na verdade, defronta-se com diferentes modalidades de poder que existem tanto *sobre*, quanto *nas* suas práticas de ação: a ciência e sua pesquisa, a educação e seu programa de organização e desenvolvimento. Identificados, todos os que nos reunimos aqui, com diferentes espécies de uma mesma missão que adjetivamos como libertadora, que consiste especificamente em recriar *junto* e *com* sujeitos e grupos populares um novo saber, substrato de uma nova cultura, onde o lugar da pesquisa que ajude a criar a possibilidade de uma nova ciência é fundamental, descobrimos que por isso mesmo enfrentamos problemas sérios. Problemas que desafiam não só o limiar da pesquisa, mas o das próprias ciências de que elas pretendem ser instrumentos.²⁷⁰

Educar para a cidadania, no Brasil, é uma afirmação que está perpassada pela história e pensamento dos movimentos populares das décadas de 1960 e 1970, analisados por Carlos Rodrigues Brandão, no rastro de compreender o âmago das pretensões dos projetos de Educação Popular, que instituíram e mobilizaram grupos dos mais diversos, por todo o Brasil. Esses grupos, movidos pelo chamado “Método Paulo Freire”, se instituíram em aliança com diversos segmentos da sociedade brasileira (camponeses, quilombolas, agricultores sem-terra, bóias-frias, mulheres prostituídas, crianças de rua, trabalhadores de fábricas, povos indígenas, etc.). A contribuição de Paulo Freire, como ideólogo da prática educativa popular, é

²⁷⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002, p. 103.

reconhecida²⁷¹. De suas contribuições, na questão da Educação Indígena, é importante destacar o impasse/embate entre as expectativas da modernidade e da pós-modernidade, com relação ao papel da educação. Freire²⁷² assume uma posição pela radicalidade da utopia (socialismo democrático) necessária ao ato educativo. O autor entende que há uma intencionalidade política, na prática educativa, que sempre é diretiva (em modelo autoritário ou democrático). Isso exige o controle da educação pela população a quem ela se destina. É a chamada “gestão democrática”, pressuposta no art. 14, da LDB²⁷³.

Esta apropriação popular do direito à educação, por parte dos diversos segmentos sociais organizados, é um testemunho histórico da importância da organização da sociedade civil, na afirmação da democracia. Evaldo Pauly aponta a expectativa de que, no Estado democrático de direito brasileiro, a educação seja capaz de realizar “o ensino da moral compatível com a dignidade da pessoa humana plenamente desenvolvida, o ensino que corresponda às exigências do exercício dos direitos e deveres da cidadania e capaz de qualificar para o trabalho produtivo”²⁷⁴. Ensinar e aprender a moral necessária ao desenvolvimento pessoal, à consolidação da cidadania democrática e à participação no trabalho, contudo, parece conter contradições metodológicas que habitam as ciências da educação. No pensamento pedagógico recorrente nos movimentos sociais, inspirados na Pedagogia do Oprimido

²⁷¹ Balduino Andreola e Mario Bueno resgatam, no capítulo 1 do livro *Andarilho da Esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas*, como Paulo Freire foi, dos educadores envolvidos no Movimento de Cultura Popular e Movimento de Educação de Base na década de 1960, quem se dedicou a sistematizar e organizar a proposta pedagógica vivenciada. Rapidamente seus escritos tornaram-se referência para todo o movimento e gerações vindouras, vinculadas aos movimentos sociais no Brasil e também em outros países que sofreram sua influência. ANDREOLA, Balduino Antonio; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da Esperança: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas**. São Paulo: ASTE, 2005.

²⁷² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

²⁷³ “Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

²⁷⁴ PAULY, Evaldo Luis. **A formação de professores no contexto político-pedagógico de “preparo para o exercício da cidadania”**: uma reflexão sobre a moral republicana. Mimeo. Canoas: UniLassale, 2006, p. 3.

de Paulo Freire²⁷⁵, a Educação pode estar a serviço do autoritarismo ou da autonomia e autodeterminação. É no fazer pedagógico que as diferenças se explicitam e se instituem.

É importante recordar que a Educação Popular, principalmente nos movimentos consolidados nas décadas de 1970 e 1980, era o motor de propulsão das lutas sociais e caracterizava-se pela luta contra o governo militar. A luta pela democracia, que marcou a história brasileira como a luta pelo voto direto e pela instituição da Constituição Federal de 1988, para muitos, ocorreu também em âmbito de discurso e reflexão das instituições religiosas, no sentido de superação da idéia da ação social chamada assistencialista, por uma ação social pela cidadania. Essa diferença, como mote ideológico da afirmação da ação social das igrejas protestantes, é estudada por Conrado²⁷⁶. O autor diferencia as iniciativas daquilo que chamou protestantismo ecumênico dos evangélicos assistencialistas. A incorporação do ideário do Estado democrático de direito se instituiu, em inícios da década de 1990 também nas ações sociais de grupos evangélicos pentecostais.

Como as missões religiosas indigenistas ocuparam espaços da ausência do Estado, devido a estas experiências, entre as décadas de 1960 a 1990, representaram a presença indigenista em favor da afirmação da cidadania indígena. Alcida Ramos analisa como o Estado Brasileiro tem lidado com a questão da existência indígena no seu tecido social. Para Alcida Ramos, no século XX a imagem do indígena sofreu uma alteração emblemática de manuseio público. De moradores zeladores dos limites territoriais brasileiros, passaram a ser vistos como uma ameaça à soberania nacional. Esse argumento justificou uma parte significativa dos projetos colonizadores das regiões interioranas do país, de norte a sul,

onde quer que estejam, como quer que sejam, os índios de carne e osso são como que uma neurose não resolvida ou uma altercação não apaziguada que o país tem consigo mesmo. Os índios crianças, tutelados do Estado, despertam uma considerável gama de emoções que vai desde o ódio secular de certos segmentos regionais até à emulação ecológico-mística de quem

²⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

²⁷⁶ Cf. CONRADO, 2006.

culpa o ocidente pelos males do planeta e vão sofrer os diversos projetos expansionistas.²⁷⁷

O que está para ser decifrado, nessa entrada de século XXI, é o espectro de alterações da relação entre o estado nacional e os povos indígenas, no território Brasileiro, bem como sua repercussão no âmbito da estrutura do Estado e de implementação de políticas públicas. As novas políticas públicas serão derivadas da mudança de concepção da cultura e cidadania indígena, propostas no texto da Constituição de 1988. As garantias de direitos dos povos indígenas, sob influência das premissas de garantia de direitos humanos, têm visibilidade internacional e se beneficiam e fortalecem as lutas indígenas. A legitimidade das sociedades indígenas e suas expressões culturais, na nova constituição, pretensamente encerram o longo trajeto de políticas públicas destinadas à assimilação dos povos indígenas, a uma chamada sociedade/cultura nacional. Como se resolve, no entanto, a afirmação de identidade nacional, de um país retalhado por processos tensos de incorporação do afrodescendentes e indígenas aos projetos de desenvolvimento da pessoa e da nação?

No recorte direito à Educação diferenciada, o estado tem feito um movimento de constituição e visibilidade da escola indígena. Nos últimos censos escolares, analisados pelo próprio Ministério da Cultura²⁷⁸, a preocupação com a escola indígena responde aos quesitos e elementos constitutivos de uma escola qualquer: estrutura física, quantidade de alunos/as matriculados/as, número de docentes (indígenas ou não). Também são observadas, no foco das ações do MEC, duas linhas de atuação: formação de professores indígenas e publicação de recursos didáticos²⁷⁹. Mas o debate

²⁷⁷ A RAMOS, Alcida. Indigenismo de resultados. **Série Antropologia**, 100. Brasília: UnB, Brasília: ICS/UnB, 1990. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie100empdf.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2006, p. 4.

²⁷⁸ Na série Parâmetros em Ação, publicação do Ministério da Educação, que analisa a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em volume dedicado à Educação Escolar Indígena (2002), o documento explicita, em números, quais são as terras indígenas, quantos são os indígenas, quantas escolas, quantos alunos/as e quantos professores indígenas e não indígenas estão envolvidos na educação escolar indígena brasileira. Nesse documento, percebe-se a ênfase na preocupação da relação docente indígena por escola, desafio mais complexo, que tem sido enfrentado nas políticas específicas do MEC. Cf. GRUPIONI, Luis Donisete (org.). Parâmetros em Ação, Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mioilo.pdf>. Acesso em: 15.mar.2006.

²⁷⁹ De 1995 a 2005, no site da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, estava expresso, entre os objetivos do MEC, o fomento a iniciativas de formação de docentes indígenas e de apoio e

sobre as questões de fundo está acontecendo em movimento paralelo e interagente com as políticas públicas: os movimentos de professores indígenas, em todo país, continuam estabelecendo parâmetros e indicando representatividade, para os colegiados de gestão pública da educação (conselhos municipais, estaduais e nacional); as entidades indígenas e indigenistas continuam elaborando ações de assessoria e execução de projetos, em diversas características, visando a fortalecer a idéia da educação diferenciada; a coordenadoria geral de educação escolar indígena do MEC continua criando estratégias de fortalecimento e ampliação das garantias de direito à escolarização para toda população indígena identificada.

Pode-se questionar, contudo, quais são os elementos que esses diferentes atores sociais estão constituindo, para a questão da educação escolar indígena? Analisando a publicação *Terra Brasilis*, do Observatório da Cidadania do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) que se propõe a “trazer à tona e promover o debate sobre o direito universal à educação numa situação extrema em que isso só é possível se igualmente – e ao mesmo tempo – forem respeitados os direitos à identidade e à cultura dos povos indígenas”²⁸⁰. É evidente que essa proposta, de ordem política, está afeta à universalidade de políticas públicas, no contexto da diversidade cultural, constitutiva dos extratos sociais brasileiros, principalmente considerando até *quanto* os interesses das populações indígenas são capazes de inferir no processo de garantias de uma coletividade maior.

Terra Brasilis traz análises e debates sobre a prática educacional de educadores/as indígenas e indigenistas. Organizada em três capítulos, a publicação apresenta uma análise mais histórica e conceitual, dos processos de ocupação e

construção de recursos didáticos pedagógicos. “Hoje são 1.392 escolas indígenas nas quais lecionam cerca de 3.059 professores índios e 939 não-índios, atendendo a uma clientela de aproximadamente 93 mil estudantes indígenas. E para atender esse contingente que o Ministério da Educação criou programas específicos, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade. A política traçada visa, fundamentalmente, a formar os próprios índios como professores de suas comunidades, por meio de programas diferenciados de formação de professores indígenas, bem como a produzir materiais bilíngües e na língua nacional, para uso nas escolas indígenas de todo o país, adequando-se calendários e currículos à realidade de cada povo indígena” Referenciais para formação de professores indígenas. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2002, p. 10s.

²⁸⁰ Cf. IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 8.

invenção do Brasil, em relação à educação indígena e à alteração de perspectiva, que representou a conquista do direito a uma educação escolar diferenciada, sob responsabilidade de José Ribamar Bessa Freire. Além disso, encontra-se uma análise dos acontecimentos e problemáticas, que têm marcado a garantia do direito à educação escolar diferenciada, sob responsabilidade de Luis Donizete Benzi Grupioni. Por último, o documento aborda as características de constituição da escola pública indígena, avaliando os resultados dos últimos censos, perpassando estes dados com elementos da prática pedagógica nas escolas indígenas e as questões no entorno do que caracterizaria a diferencialidade da educação, sob responsabilidade de Marina Kahn e Marta Azevedo.

Os elementos apontados como relevantes, para compreensão e ação política, em relação ao momento atual da questão “escola indígena”, são: (1) formação de professores indígenas e políticas de garantia de direitos da nova categoria docente (capítulo 2); (2) o bilingüismo e, depois, por um lado, as dificuldades de relacionamento com as características ágrafas das sociedades indígenas e, por outro, os limites de compreensão e prática pedagógica, considerando que o país não reconhece as línguas indígenas como nacionais (capítulo 3); (3) a federalização ou municipalização da educação escolar indígena, na estrutura do governo atual do sistema de educação indígena, com o crescente questionamento sobre se não é necessário criar um sistema nacional de educação indígena (capítulo 3).

Os elementos postos servem como uma análise dos resultados e conjunturas, quase uma década depois da publicação da Resolução CNE/CEB 03/99²⁸¹, que regulamentou a educação escolar indígena e as funções e ações da União e dos Estados sob orientação da constituição de 1988. Se esses elementos, levantados pelo IBASE forem comparados com o documento “O Debate sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil (1975-1995), Resenhas e Teses”, organizado por Marta Valéria

²⁸¹ Particularmente no art 9º encontram-se designadas as competências da União e do Estado, no que concerne à Educação Indígena: “Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração: I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (...) II - aos Estados competirá: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios”. CNE. Resolução CEB 3/99. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, 17 nov. 1999, p. 19.

Capada, publicado pelo MEC, na série *Cadernos de Educação Indígena*²⁸², teremos como temas afins: (1) a questão lingüística como grande desafio e não necessariamente a defesa do bilingüismo, mas uma discussão sobre a introdução da grafia, pela via da língua materna; (2) a estrutura do estado para oferta de educação escolar pública diante dos enfrentamentos locais e regionais dos representantes da chamada sociedade nacional com populações indígenas; (3) impasses curriculares e as demandas da diferencialidade. É bom diferenciar a natureza das duas publicações, principalmente porque o levantamento feito por Marta Valeria Capada organiza as resenhas de textos acadêmicos sobre educação indígena, existentes no período pretendido, o estado da questão. Já o documento do IBASE analisa e propõe questões emergentes para as políticas públicas, em educação indígena, considerando dados da implementação da chamada escola diferenciada. A convergência e reincidência dos temas relacionados ao desafio do bilingüismo e a questão da estrutura do estado para oferecer a educação pública aos povos indígenas, no entanto, permanecem no limbo do desafio a ser superado.

O bilingüismo assume maior ou menor relevância, dependendo da história de contato do povo analisado ou citado. O desafio, contudo, relaciona-se ao fato de estar em pensar o Estado Brasileiro garantindo direitos, diante da fragmentação de línguas indígenas e povos existentes; da sua inexpressividade numérica, em proporcionalidade com a população nacional como um todo; também, da inexpressividade de produtividade econômica referencial, para as principais discussões que determinam os rumos do país. Alcida Ramos²⁸³ entende que os povos indígenas brasileiros estão conquistando espaços na agenda nacional, somente por pressão externa derivada segundo a autora, essa pressão é decorrente de acordos internacionais de consolidação dos direitos humanos, dos quais o Brasil é signatário, acordos que

²⁸² "*Cadernos de Educação Indígena*" foi uma série do Ministério da Educação e do Desporto, sob regência do ministro Paulo Renato de Souza, governo Fernando Henrique Cardoso. É resultado do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos, sobre as sociedades indígenas brasileiras, apoiado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e editado em parceria com o MARI - Grupo de Educação Indígena da USP.

²⁸³ Cf. RAMOS, Alcida. *The hyperreal indian*. Série Antropologia, 135. Brasília: UnB, 1992. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie135empdf.pdf>>, acesso em 10/02/1008.

criaram condições, de “fora pra dentro” para o exercício de garantia e conquista de direitos.

É compreensível o esforço inicial de formação de professores indígenas, pois a escolarização, entre povos indígenas, foi historicamente feita com docentes não indígenas. A partir de 1988, o movimento de professores indígenas foi ganhando mais espaços, devido às reivindicações da garantia de docentes indígenas nas aldeias. Na perspectiva de constituição curricular diferenciada para educação indígena, a questão lingüística permanecerá, ainda por um tempo, sendo o principal desafio curricular. Na estrutura do Estado e do sistema de ensino, no entanto, reside a maior dificuldade de integração da Escola Indígena, pois a ela são garantidos direitos que exigiriam uma maleabilidade desconhecida, pelo sistema atual de ensino.

A Escola indígena, sob responsabilidade da FUNAI - e antes do SPI - era escola dedicada à alfabetização, muitas vezes organizada no formato de educação rural, restrita ao Ensino Fundamental²⁸⁴. Os indígenas que seguiram sua escolarização o fizeram migrando para cidades próximas, estudando o ensino médio em escolas públicas comuns. Após a promulgação da Constituição de 1988, a compreensão da escola indígena, como educação básica, permaneceu até recentemente. No entorno da discussão sobre escola indígena, os temas recorrentes são alfabetização na língua materna, situando, num primeiro movimento, as iniciativas governamentais de Apoio às Escolas Indígenas junto às Secretarias de Educação Fundamental²⁸⁵. Isto somente vai sofrer alteração no Governo Lula, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que reúne, como enfoque de atuação, não somente a temática da questão indígena, mas também a afrodescendente²⁸⁶. A proposta de constituição de uma educação escolar diferenciada enfrenta problemas

²⁸⁴ No Estado do Amazonas, por exemplo, a educação indígena desvinculou-se da rubrica educação rural, somente depois da instituição de um conselho próprio de educação indígena, em 1996.

²⁸⁵ Uma análise das práticas do MEC, em educação indígena, que exemplifica a localização da educação escolar indígena sob responsabilidade da secretaria de educação básica está nas publicações do MEC: O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995 a 1998 (1998) e O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995 a 2000 (2002).

²⁸⁶ Uma primeira análise sobre a educação indígena, sob o governo Lula, foi publicada pelo MEC, em parceria com a Unesco, organizada por Luís Donisete Benzi Grupioni, Formação de professores indígenas, repensando trajetórias (2006). Uma publicação dedicada ao enfoque principal que a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) tem se dedicado, desde sua criação.

diversos, identificados nas experiências realizadas no esforço de garantir os direitos instituídos legalmente na última década:

O projeto da escola indígena será o verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-lo para o projeto social, construído coletivamente. A escola como espaço importante para a continuidade de novas gerações refletirem com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo e está nas mãos dos povos indígenas. [...] Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. É partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino.²⁸⁷

Esse documento de análise das questões emergentes da educação escolar indígena novamente reforçou os resultados das iniciativas de formação do professor indígena e apresentou demandas, derivadas dessas iniciativas. Entre os elementos reincidentes, nas diferentes análises realizadas, por diferentes autores/as, destaco: (1) maior autonomia para escolas indígenas, superando os modelos reprodutivos das escolas não indígenas, ampliando a formação de indígenas para garantir que as funções de gestão das escolas indígenas sejam ocupadas por indígenas; (2) contraste entre as demandas da heterogeneidade das situações vivenciadas pelos povos indígenas e a tendência de homogeneização, que o sistema de ensino nacional propõe, relação paradoxal e geralmente predominante, na relação com a sociedade de entorno das diversas comunidades indígenas; (3) ampliação da participação do movimento organizado indígena nas questões relativas a currículo e gestão das escolas, superação da condição de assessorados; (4) ensino da língua como instrumento de um projeto próprio de sociedade e de auto-determinação; (5) superação da idéia da educação a serviço do *resgate cultural*, por uma educação *específica e diferenciada*; (6) retomada da pressão internacional para auxiliar na consolidação da garantia de educação escolar diferenciada.

²⁸⁷ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas, repensando trajetórias. Brasília: MEC/CGEEI, 2006, p. 15.

Esses elementos destacados remetem ao tensionamento entre a urgência de demandas próprias de constituição da educação indígena, de características intrínsecas, e os limitantes externos de características de Estado, de garantia de recursos, para constituição da educação escolar indígena como diferenciada. Nomeio esse tensionamento como pertinente a duas demandas: a questão do currículo, na relação com a cultura; a demanda de criação de um sistema próprio, com estruturas mínimas, que seja capaz de agilizar-se para atender às características de heterogeneidade constitutiva da diversidade, entre os povos indígenas no Brasil.

Em julho de 2007, um encontro para refletir a educação indígena, desde o olhar da sociedade civil organizada, tornou público, em diferentes mídias, vinculadas ao indigenismo e aos direitos humanos, o “Manifesto em favor de uma educação escolar indígena de qualidade”. Participaram desse encontro, um número expressivo de entidades indigenistas e indígenas, que assinaram, juntas, um manifesto²⁸⁸: Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPIN-SUL), Coordenação das Organizações Indígenas na Amazônia (COIAB), Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Conselho das Aldeias Waiãpi, CIMI Norte 1 e Nacional, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (EPÊ), Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Organização Indígena da Bacia do Rio Içana (OIBI), Representação Indígena no Conselho Nacional de Educação. Entregue ao Ministro da Educação, por Gersem Baniwa, representante indígena no CNE, o manifesto apresenta elementos pertinentes à discussão apresentada até aqui. Transcrevo as propostas contidas no manifesto, como exemplificação do que foi abordado nesse item:

1. Elaborar e instituir um novo marco regulatório para a educação escolar indígena, na forma de um Subsistema de Educação Indígena que contemple: 1) os sistemas educativos de cada povo indígena; 2) as territorialidades (distritos) étnicas e campos socioculturais; 3) o estabelecimento de leis e normas específicas válidas para todos os poderes constituídos do país (tribunais, estados, municípios, Ongs, etc.); 4) o estabelecimento de orçamentos específicos (rubricas) para a

²⁸⁸ Manifesto em favor de uma educação escolar indígena de qualidade. 19 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&eid=244>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

educação escolar indígena, mas, integrado ao sistema nacional de educação. O subsistema deverá definir com clareza, objetividade e efetividade as responsabilidades e competências do Poder Público em seus diversos níveis, superando o famigerado regime de colaboração que definitivamente não tem funcionado.

2. O MEC precisa buscar mecanismos políticos, administrativos e jurídicos para “forçar” que os estados e municípios apliquem na educação escolar indígena e nas escolas indígenas os recursos relacionados às matrículas indígenas, que para 2007, são mais de 217 milhões de reais só de FUNDEB conforme a matrícula declarada no Censo Escolar 2006 pelos sistemas de ensino.

3. Instituir formas mais eficientes de participação e controle social indígena nas políticas de educação escolar indígena. O governo federal, por meio do MEC, poderia dar o primeiro passo, instituindo o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, como órgão regulador da política nacional de educação escolar indígena e com ampla participação de professores e lideranças indígenas e de outros atores envolvidos na oferta da educação escolar indígena, capaz de articular de forma sistêmica os sistemas de ensino, as universidades e organizações da sociedade civil.

4. Consolidar e ampliar a política de formação de professores indígenas em cursos universitários de Licenciatura Intercultural e outras licenciaturas temáticas. Para 2007 seria necessário garantir a instalação de pelo menos mais 04 cursos, para alcançar o número de 2000 professores indígenas em formação. Para isso é necessário garantir oito milhões de reais (R\$ 8.000.000,00) para dar continuidade aos quatro cursos já instalados e instalar mais quatro.

5. Garantir apoio técnico e financeiro para a ampliação e a continuidade da formação de professores indígenas em cursos de Magistério Indígena – Nível Médio, das secretarias estaduais e municipais e de ONGs. Os editais de financiamento precisam atender à demanda integral dos cursos do início ao fim, e não como são os atuais editais do FNDE, que por serem anuais, nunca se tem a garantia de continuidade e muito menos de conclusão dos cursos iniciados. Para apoiar a formação de 2000 professores indígenas são necessários quatro milhões de reais (R\$ 4.000.000,00). Experiências indicam que os municípios e estados, mesmo com os recursos do FUNDEB não garantem atender a demanda reprimida.

6. Garantir apoio técnico e financeiro para implantação do ensino médio integrado nas escolas indígenas articulados aos sistemas produtivos das comunidades e com os projetos de etnodesenvolvimento dos seus diferentes territórios. Para apoiar 20 projetos em 2007, são necessários dois milhões de reais (R\$ 2.000.000,00) e não há nenhuma previsão orçamentária este ano para este fim. Os atuais recursos do FUNDEB não são suficientes para ampliar a oferta e nem para melhorar a qualidade dos cursos existentes, que estão muito aquém do mínimo desejado. Os municípios e estados utilizam os recursos do FUNDEB prioritariamente nos centros urbanos.

7. Garantir apoio técnico e financeiro para produção de material didático específico para escolas indígenas de autoria dos próprios índios (livros,

CDs, DVDs e outros). Para iniciar seriam necessários pelo menos R\$ 2.000.000,00 ao ano.

8. Criar um programa nacional de instalação de rede física adequada para as escolas indígenas em todo o país, respeitando-se as realidades e conhecimentos arquitetônicos das comunidades e com recursos financeiros específicos garantidos. Para construção, reforma ou ampliações de 100 escolas indígenas com aquisição de equipamentos seriam necessários quinze milhões de reais (R\$ 15.000.000,00). Construir, reformar ou ampliar 100 escolas por ano não é nenhum exagero se considerarmos que as mais de 2000 escolas indígenas do país estão em péssimas condições ou simplesmente funcionam na casa do professor ou no terreiro da aldeia.

9. Criar um programa de apoio técnico e financeiro destinado a garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, por meio de bolsas adequadas que leve em consideração as suas demandas e realidades específicas. Atualmente existem mais de 2000 estudantes indígenas no ensino superior, destes, menos da metade recebe algum tipo de bolsa que varia de R\$ 150,00 a R\$ 900,00. Mesmo aqueles que se beneficiam de alguma bolsa, todos tem péssimas condições de estudo, moradia, alimentação e transporte o que prejudica seus rendimentos. Pior são aqueles que não recebem bolsas, sofrem e fazem sofrer seus familiares. Portanto, para melhorar a situação de imediato, seriam necessárias pelos menos 500 bolsas de R\$ 900,00 cada uma, totalizando um valor anual de R\$ 5.4000.000,00.

10. Realizar a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena precedida de pré-conferências escolares locais e regionais. Para a conferência e as pré-conferências são necessárias pelo menos R\$ 2.000.000,00.

11. Criar condições operacionais e financeiras para elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena com ampla participação indígena, levando-se em conta a necessidade de uma articulação integrada e sistêmica de todos os níveis e modalidade de ensino, da educação infantil a educação superior. Para esta atividade são necessários pelo menos R\$ 500.000,00.²⁸⁹

4.2 CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A questão crucial, e que persiste até os nossos dias, dizia respeito ao papel da instituição escolar em áreas indígenas, a partir da ambigüidade que a caracteriza: poderoso recurso colonialista de dominação e integração do índio à sociedade nacional e/ou instrumento de defesa e autodeterminação das sociedades indígenas frente à sociedade envolvente.²⁹⁰

²⁸⁹ Manifesto em favor de uma educação escolar indígena de qualidade. 19 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&eid=244>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

²⁹⁰ LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. **Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1994, p. 247.

Na prática problematizadora vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele [...] como uma realidade em transformação, em processo.²⁹¹

Das questões emergentes, postas como cenário para compreensão da Educação Indígena, como tarefa do Estado Brasileiro, e da competência de uma Missão Indigenista, identifico a pertinência da percepção de qual modelo de sociedade as políticas públicas pretendem estabelecer e como, metodologicamente, as ações educativas estão envolvidas na problematização da realidade, visando a sua transformação. Como protagonista social, nesse cenário, estão os povos indígenas. Os parâmetros curriculares²⁹², para educação indígena, apontam elementos ainda pertinentes ao olhar do não-indígena para a realidade indígena.

Em 2002, na série Parâmetros em Ação, o MEC promoveu um programa de formação que visava “dar continuidade aos programas de formação e de titulação de professores índios que sejam membros das próprias comunidades indígenas envolvidas em processos de escolarização”.²⁹³ Tive a oportunidade de participar de uma das ações vinculadas a esse programa, em 2002, em Eirunepé. A secretaria de Educação do Estado do Amazonas, com recursos da Coordenação Geral de Apoio à Escola Indígena do MEC, propiciou módulos de capacitação de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, envolvidos com educação indígena²⁹⁴. Os indigenistas integrantes de entidades da sociedade civil também foram convidados. O principal problema desse tipo de iniciativa está no fato de que a realidade local, onde estão inseridos os povos indígenas, é muito contraditória. Em Eirunepé, a tensão entre os moradores locais não-indígenas e os povos indígenas é grande, porque a recente história de demarcação das

²⁹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005, p. 82.

²⁹² Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, pelo MEC, como o volume que, entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, trata de orientações curriculares para as Escolas Indígenas, atendendo à premissa de diferencialidade, sustentada na LDB de 1996. O texto está organizado em duas partes: (1) Fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena; (2) referências para prática curricular, visando a auxiliar a implementação dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

²⁹³ MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, 2002, p. 11.

²⁹⁴ Os módulos foram realizados entre março e agosto de 2002. Foram enviados professores vinculados à Universidade de Brasília e estudados os textos disponíveis nos Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. Tive a oportunidade do módulo I, realizado entre 20 a 24 de março de 2002.

terras indígenas (ao longo da década de 1990) estava sendo lida como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento econômico local e regional. Os conteúdos dos documentos do MEC defendem os direitos indígenas, com uma leitura histórica, crítica às ações da igreja, de regionais e colonizadores e do próprio Estado. Quando se está trabalhando nas contradições do cotidiano, essas instituições da sociedade estão representadas nas iniciativas de capacitação. É inevitável, então, o primeiro sentimento, das pessoas que representam essas instituições, de que estão sendo lesados, em seus próprios direitos, em favor dos indígenas (vistos como preguiçosos, sujos e bêbados).

A implementação dos direitos básicos da cidadania, entre estes, a educação diferenciada, ainda representam um desafio quanto à pergunta “que cidadania?”. O exercício da cidadania exige o enfrentamento da constituição dos mecanismos discriminatórios, na consolidação dos fluxos colonialistas, que constituíram a territorialidade do Estado brasileiro²⁹⁵. Na história de colonização foi necessário discriminar e marginalizar populações indígenas com estereótipos desclassificatórios, para garantir o sucesso dos novos empreendimentos econômicos e de importância geopolítica, no nascente Estado democrático. Esses estereótipos foram reforçados pela progressiva substituição populacional local, migrante em processos históricos distintos que se justapuseram com o tempo, constituindo identidades regionais louvadas na segunda década do século XX, como cultura regional²⁹⁶.

²⁹⁵ José Murilo Carvalho analisa a constituição do que chamou “Brasil edênico”, onde compara pesquisas de opinião pública, realizadas entre brasileiros/as, em fins do século XX, com relatos naturalistas dos séculos XVII e XVIII. Identifica uma reincidência em louvar o Brasil e o brasileiro a partir das características paradisíacas (daí a expressão Brasil edênico). O Brasil seria louvado pela natureza e recursos naturais, e o brasileiro, pelas características domésticas (hospitaleiro, festeiro, etc.). Considere-se aqui que já na autodeclaração daquilo que se orgulham, os brasileiros, no final do século XX, se reconhecem bons somente no âmbito privado, o que representaria um problema significativo para o exercício da democracia, como exercício político do interesse coletivo público. Para Carvalho, é “razoável concluir que tal auto-imagem contribuiu para a existência e a persistência do motivo edênico. Quem não se vê como um ser civil e cívico não se pode ver como agente, individual ou coletivo, de mudanças sociais e políticas de que se possa orgulhar e deve buscar alhures razões para a construção de uma identidade nacional”. CARVALHO, José Murilo de. O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 13, n. 38, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2008, p. 15.

²⁹⁶ Em sua dissertação de mestrado, Elton Rivas analisa o fenômeno de constituição das imagens de inferioridade e primitividade dos povos indígenas, frente ao processo colonizador no período recente da história do Brasil, utilizando como metodologia a análise dos discursos na mídia jornalística: “Da mesma maneira é preciso abandonar conceitos já ultrapassados nas ciências humanas como o

Agravando esta situação, a preocupação com a “preservação da cultura” criou a necessidade de identificar os elementos constitutivos da cultura de cada povo, para, então, preservá-los, na suposta perspectiva “estática” de que seria possível colocar “em conservas” os elementos culturais e preservá-los das forças colonizadoras. Esse paradoxo se explicita na vivência de constituição dos conteúdos e programas das aulas, nas escolas indígenas e nos programas de formação de professores indígenas²⁹⁷. Situações aparentemente conflitantes entre si, mas paradoxalmente complementares, são inovadoras de novas significações para constituição do que nomeamos parâmetros curriculares para a educação escolar indígena.

Trazendo essas características para o Juruá, relato as situações vivenciadas nas etapas de formação de professores Kulina, Kanamari e Deni, realizados na região do médio Juruá, nos anos 2000 e 2001²⁹⁸: (1) Na disciplina Língua Indígena, alguns dos

evolucionismo cultural ou qualquer forma de compreendê-los que os relacione ao atraso, não reconhecendo sua alteridade. Contudo, é necessário ir além da intenção dos escritores românticos e pensar as sociedades indígenas como nossas contemporâneas – em meio a intensos processos de mestiçagem cultural, de transformações das dinâmicas sociais que não mais se traduzem apenas em termos de perda e dominação”. RIVAS, Elton Domingues. **Entre Peris e Aimorés: Os bons e maus selvagens da imprensa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso/ Instituto de Linguagem, 2006, p. 99.

²⁹⁷ João Pacheco de Oliveira, a partir de resultados de uma pesquisa que realizou, identifica os elementos que o levou a escrever sobre “um paradoxo: como é possível que as auto-representações dos brasileiros sobre as suas relações com os indígenas, marcadas habitualmente pela cordialidade e pela tolerância, possam coexistir com contextos inteiramente antagônicos, situações onde se manifesta o terror e a intolerância absoluta e opera o código da violência sem limites”. Nessa pesquisa, levanta os elementos da história de contato dos processos colonialistas com os povos indígenas na região do alto-solimões e os recorrentes conflitos com moradores locais e regionais, em processos diversos de flagrante violência e violação dos direitos indígenas: “a base para as práticas intolerantes e racistas é que homens possam ser concebidos como animais selvagens, feras perigosas que precisam ser vencidas e subjugadas, e não como membros de uma comunidade maior (“nação”), imaginada e narrada, estando enquanto cidadãos em igualdade de condição e portadores virtuais dos mesmos direitos. As imagens e narrativas naturalizantes são a senha para a entrada em ação do idioma da animalização e da predação, com os seus componentes de sujeição e domesticação (que inclui dentro de seus domínios a tortura, a morte, a comestibilidade e o abuso sexual)”. OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2005., p. 38s.

²⁹⁸ Informações levantadas nos dias 19 a 23 de março de 2001, quando foi realizada uma reunião técnica de Avaliação e Planejamento da III Etapa Letiva Intensiva do Programa de Formação de Professores Indígenas Kulina, Kanamari e Deni, cujo relatório encontra-se disponível em documento avaliativo de sua realização, fruto de reunião pedagógica promovida pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas, Departamento de política e programas educacionais, Gerência de Educação Escolar Indígena. SEDUC/DEPPE-AM. **Relatório Síntese da Reunião Técnica de Avaliação e Planejamento da III Etapa Letiva Intensiva do Programa de Formação de**

professores questionaram a necessidade de aprender a escrever a língua. Quando foi argumentado o princípio de preservação da língua, frente ao Português, eles responderam que não perdem a língua, que todo mundo usa e sabe. Para esses professores, o aprendizado da grafia deve ser no Português, para que possam lidar com os crescentes mecanismos de expropriação (da terra e dos produtos de roçado); (2) Na disciplina de Geografia, a professora lembrou que, entre as conquistas de 1988, está a garantia de falar na língua materna na escola, o que antes era proibido. Alguns professores reagiram afirmando: “aqui nunca foi proibido, não”. Disseram que sempre falaram na língua deles e nunca foram proibidos. Os povos da região do Juruá não passaram por processo algum de escolarização, pela FUNAI, SPI ou similar, que tivessem essa proposta didática, vivenciada por outros povos, em outras regiões do Brasil; (3) na disciplina de Ciências, a professora quis fazer uma atividade de coleta coletiva das plantas mais usadas para curar doenças e ferimentos e foi boicotada na iniciativa. Isso ocorreu, pois alguns professores indígenas entendiam que poderiam ser roubados os conhecimentos tradicionais da floresta e as informações sobre o uso terapêutico das plantas serviam para produção de medicamentos. Além disso, eles afirmavam que as comunidades indígenas nunca foram beneficiadas com o muito do dinheiro que se ganha com este conhecimento.

Esses exemplos são pequenos fragmentos de realidade, que auxiliam a deflagrar o quão incipiente – e, em alguma medida, ingênua - é a proposta de formação, contida nas iniciativas do Estado, desenvolvidas por seus agentes não indígenas, na boa vontade que os move na implementação de direitos. Por isso, é importante retomar a perspectiva de que o currículo da Escola Indígena é uma discussão que interessa a todos/as nós, que constituímos a sociedade brasileira. Diz respeito a um tema ainda por se resolver, no Estado Democrático brasileiro: os elementos concretos e cotidianos que envolvem a afirmação da cidadania que queremos e a constituição de nação e brasilidade sobre a qual estamos falando.

Segundo a proposta de Stuart Hall, existem estratégias discursivas principais, na narrativa da cultura nacional, considerando que “as pessoas não são apenas cidadãos/cidadãs legais de uma nação, elas participam da *idéia* da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica”. São cinco as principais estratégias discursivas, apresentadas por Stuart Hall²⁹⁹: (1) narrativa da nação, contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e cultura popular, que fornecem uma série de elementos que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas que dão sentido à nação; (2) origens e continuidade, tradição e intemporalidade, onde a identidade nacional é representada como primordial, e os elementos do caráter nacional permanecem imutáveis; (3) invenção da tradição, citando Hobsbawn e Ranger, tradições inventadas, que parecem antigas, mas são recentes - no Rio Grande do Sul a chamada tradição Gaúcha é um bom exemplo; (4) mito fundacional, onde se pretende localizar a origem da nação, em alguma história ou narrativa inventada, pressupondo a origem da nação em um passado remoto, em um tempo mítico. No Brasil, criou-se a idéia de fundação da nação na história do descobrimento; (5) povo puro ou original, no caso do Brasil, a idéia de raças fundantes.

Essas estratégias propostas por Hall auxiliam a desmascarar as pretensões de modernidade, que constituem determinados discursos. Esses discursos pretendem superação da “velha” condição de injustiça, presente em determinados programas e propostas, tanto em nível de iniciativas privadas como públicas. Auxilia a explicitar o conflito de interesses, implícitos entre os sujeitos que constituem um estado democrático brasileiro. Os povos indígenas, remetidos a um passado mítico de uma raça fundadora da brasilidade resultante, quando existentes e reivindicantes de autodeterminação representam uma quebra paradigmática das afirmações de nação, propostas pelas elites governantes e manipuladas em nível de construção de um imaginário social possível para o Brasil nascente³⁰⁰.

²⁹⁹ Cf. HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

³⁰⁰ Helder Alexandre Macedo realizou um estudo sobre a relação de constituição da identidade nacional, a partir das estratégias de colonização, nomeada por ele de *ocidentalização* (apoiado em Edward Said), onde nomeia o processo de prevalência da constituição de uma elite social colonizadora sobre a presença indígena, fenômeno recorrente em todos processos colonizadores nos territórios hoje nomeados como Brasil, onde a reorganização social se dá “tanto para os indígenas, imersos nas

A educação tem sido utilizada como instrumento de “amansamento” dos povos indígenas, visando a sua integração à nova constituição social do que vamos nomeando como sociedade nacional. Assim, a introdução da idéia de autodeterminação, auxiliada por uma educação diferenciada, não necessariamente rompe com os desejos de constituição da sociedade nacional, mas quebra as pretensões da educação elitista. No cerne da educação popular, prática educativa que forjou a conquista de uma educação diferenciada, a prática pedagógica entende, como educação “elitista”, a negação ao direito à educação, à superação do senso comum desde dentro, onde a dialética entre o saber popular e o erudito descortina o horizonte epistêmico da educação progressista, pela “inteligência dialética da realidade [...] capaz de perceber as relações contraditórias entre a parcialidade e a totalidade”³⁰¹. No caso específico dos kanamari, não ser logrado nas vendas da produção do roçado é um dos principais projetos curriculares de ordenação da prática escolar. Das diversas classificações possíveis para as diferentes constituições sociais, derivadas do fazer-se Brasil, a noção de elite dominadora é reincidente, nas tentativas de nomear as relações entre dominados/dominadores, ou opressor/oprimido. Com relação à educação popular, seguimos Freire³⁰². Ele entende o uso de “classe social”, na perspectiva dialética, pela qual a realidade, de opressão ou libertação, é “possibilidade e não determinismo”, e o oprimido é visto como indivíduo e classe. Os kanamari são indivíduos portadores do direito à condição (peculiar) de pessoa, que é indígena desde sua pertença à comunidade kanamari.

malhas do sistema colonialista que pouco a pouco vão sendo costuradas a antigos referenciais geográficos e culturais nativos. Bem como para os colonizadores, que vêem-se obrigados a lançar mão de estratégias de (re)adaptação ao novo mundo em que foram lançados. Uma dessas estratégias, senão a mais brutal e palpável pela leitura dos documentos coloniais, é a do esvaziamento demográfico dos territórios ocupados pelos índios, para que em seu lugar novos territórios fossem construídos à medida que a Ocidentalização alastrava-se pelo interior”. MACEDO, Helder Alexandre Medeiros. Populações indígenas e ocidentalização no sertão da capitania do Rio Grande do Estado do Brasil. Jaen-Espanha: **Revista de Antropologia Experimental**. n. 6, 2006. Texto 15, 2006, p. 222.

³⁰¹ FREIRE, 1994, p. 86-87.

³⁰² FREIRE, 1994. p. 92ss.

4.3 MISSÃO INDIGENISTA, DEMOCRACIA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA

As missões indigenistas de motivação cristã possuem uma atuação hegemônica na história das políticas públicas, em educação indígena no Brasil. Isso pode ser considerado, desde a perspectiva histórica das alianças oficiais com ordens católicas, no período colonial, e do SPI com Summer Institute of Linguistics³⁰³, no período da República. Não seria difícil explicitar o quão indevido tem sido manter a democracia brasileira, no que diz respeito aos povos indígenas, sustentada na educação proporcionada por missões cristãs. As discussões, no entorno da civilidade/cidadania brasileira, como consolidação do Estado-Nação, incluem as religiões/igrejas de matriz cristã. Trata-se de instituições sociais proponentes e interagentes com as demais instituições sociais que constituem a sociedade nacional, realizando sua atuação com força política e social³⁰⁴. O Estado brasileiro é um segmento em constituição nesse cenário e uma instituição social que possui a responsabilidade de prover a educação indígena, em formato diferenciado.

³⁰³ Maria Cândido Barros entende que, a começar no México, na década de 1930, até os demais países da América Latina, posterior à Segunda Guerra, a principal aliança entre os estados latino-americanos se deve ao processo de alfabetização na língua indígena, centro do trabalho pedagógico dos missionários, focados no trabalho de evangelização e tradução da bíblia para as línguas indígenas. Os indigenistas missionários do SIL tinham por estratégia de trabalho aliar suas discussões e produções ao debate dos antropólogos e agências oficiais dos governos onde atuavam, como tarefa de contribuição da missão à constituição do direito soberano das nações e consolidação de seus sistemas de governo. No Brasil, após uma aliança com o museu nacional, na década de 1950, que possibilitou uma entrada efetiva no trabalho, entre povos indígenas, a “ identidade do lingüista americanista como alfabetizador em língua indígena se fortaleceu quando já não existia o SPI e, em seu lugar, tinha sido criada a FUNAI. Com a FUNAI, o SIL conseguiu em 69 seu primeiro convênio com o órgão indigenista, passando a controlar oficialmente a Educação Indígena, através da formação de centros de treinamento de professores indígenas”. BARROS, Maria Cândida D. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set, 1994., p. 28.

³⁰⁴ Sugiro leitura da abordagem de Adone Agnoli, ao trabalho da catequese nas missões cristãs. O texto analisa o aspecto de função política da ação missionária, na ausência da atuação do Estado. Agnoli compara o contexto de missão, entre povos originários americanos, ao movimento da missão cristã, em relação aos mulçumanos na Idade Média e em relação aos povos orientais, particularmente na China. Destaca como as “descobertas” constituíram o terreno fértil de aprofundamento dos debates, no entorno do conceito de Estado e sobre o Direito na natureza. O nascimento da ciência do homem, no século XVIII, pautada nas viagens científicas e estudos das línguas, literaturas, costumes, crenças e estruturas sociais dos povos não-europeus, vão constituir as principais ações missionárias cristãs e a estrutura discursiva e prática de suas ações, junto a povos indígenas e das sociedades não indígenas, derivadas dos processos colonizadores. AGNOLI, Adone. Catequese e tradução: gramática cultural, religiosa e lingüística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI-XVII. In: MONTERO, Paula. **Deus na Aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006, p. 143-208.

As características de diferencialidade, contudo, hoje nomeadas e em processo de implementação, são, em grande parte, oriundas da articulação de educadores/as populares e movimento de professores/as indígenas, ao longo de, no mínimo, três décadas de história de movimento social. Uma parte expressiva dos movimentos de professores indígenas é resultado de ações solidárias, sustentadas por algumas missões indigenistas, particularmente do CIMI³⁰⁵.

Roberto Zwetsch³⁰⁶ dedica-se a entender a alteração de consciência e prática missionária, na década de 1970, que fez surgir um modelo alternativo de indigenismo e missão, entre índios, chamada de Pastoral da Convivência. É importante destacar o início do indigenismo, como um movimento social articulado em resistência aos mecanismos autoritários de imposição do desenvolvimento econômico, no período do governo militar, em oposição à política indigenista oficial e da missão tradicional³⁰⁷. Solange Silva³⁰⁸, em seu estudo sobre o indigenismo alternativo entre os Kanamari, ressalta a importância do papel de organismos como a OPAN, o CIMI e a Igreja Metodista, no acompanhamento a ações de fortalecimento sócio-político-cultural e econômico entre os kanamari. Os três organismos citados são de origem missiológica. Pereira atuou entre os kanamari com motivações humanitárias e não vinculada ao

³⁰⁵ O estudo dos movimentos de professores indígenas, feito em diferentes regiões no país, aponta que o movimento de professores indígenas tem desempenhado um importante papel, na interlocução política e inscreve-se no reconhecimento da sua necessária emancipação política e afirmação de sua identidade, na perspectiva de assegurar a cidadania indígena, em termos individuais e em sua prática social coletiva. Como exemplo cito estudos como de CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141324782003000100003&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 18 jan. 2008; CIMI. Setor de Documentação. **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. [S.l.], 1992; BARROS, Maria Cândida D. Educação bilingüe, lingüística e missionários. Brasília: **Em Aberto**, a. 14, n. 63, jul./set. 1994; BARROS, Maria Cândida D. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=si_arttext&pid=S003477012004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2007; SILVA, Marcio Ferreira. A conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, a. 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994; SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 7-22, set-dez, 1999.

³⁰⁶ Cf. ZWETSCH, 1993.

³⁰⁷ SCHROEDER, Ivo. Indigenismo e política indígena entre os Parintintin. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1995.

³⁰⁸ SILVA, 200, p.64s.

corpo de missionários. Ela entende a ação de algumas agências missionárias indigenistas, como indigenismo, que possui uma ação alternativa, que “implica em oferecer subsídios aos povos indígenas considerando que o contato com o mundo externo representa o seu desejo, mas também o seu temor”³⁰⁹.

Os laços e enlaces das políticas públicas, com as iniciativas missiológicas existentes, são fragmentários e possuem diversos tons de alianças e enfrentamentos entre os interesses das missões, das iniciativas públicas e dos interesses locais dos povos indígenas envolvidos. No Médio Juruá, o curso de formação dos professores Kanamari, teve início em 2000 e parou, sem conclusão, em 2003. O principal motivo era de ordem financeira e de insolubilidade, quanto às atribuições de responsabilidade os governos estaduais e municipais. As primeiras etapas tinham sido realizadas sem a assinatura de convênio de cooperação entre os municípios envolvidos e o Estado. A Secretaria Estadual de Educação não deu continuidade, sem a assinatura do convênio, que ficou pendente. A realização das etapas que se efetivaram foi possível graças a recursos para formação de professores indígenas, oriundos de programa específico do MEC, e a atuação local das entidades indigenistas, que articularam presença de professores Deni, Kulina e Kanamari.

Nesse processo, a presença das políticas públicas, junto às escolas indígenas, tem ocorrido principalmente como iniciativa municipal, se restringindo ao pagamento dos salários e envio de merenda escolar. No cotidiano das escolas indígenas, geralmente, são as entidades de apoio e a recém criada associação de professores Kulina e Kanamari, sob liderança de um kulina morador na cidade de Eirunepé, que realizam algum tipo de apoio e acompanhamento pedagógico às escolas nas aldeias. Ou seja, o aspecto diferenciado da educação escolar indígena está restrito a uma experimentação de política, a ser constituída por um ideário instituído em proposições nacionais e estaduais, mas dependentes de agentes sociais, externos ao acompanhamento governamental.

³⁰⁹ SILVA, 2007, p. 72.

As experiências formais de acompanhamento do Estado às escolas Kanamari, Kulina e Deni estão restritas ao mapeamento quantitativo de alunos, docentes e dados censitários. As atividades escolares cotidianas estão sendo acompanhadas pelas entidades indigenistas, quando realizam, em paralelo, ações motivadas por outras linhas de ação³¹⁰. A experiência de investimento de recursos públicos, para as populações indígenas, tem sido entendida como de estabelecimento de privilégios, por parte da população não-indígena, que vive no entorno e que vivencia as mesmas precariedades, em relação à implementação de políticas públicas para garantia de seus direitos básicos. É recorrente, em relatos de experiências em educação indígena, o caráter transitório, incipiente e insuficiente do atual processo de garantia de educação diferenciada. Surgem, assim, evidências de impedimentos na oferta de educação indígena diferenciada, devido a um acumulado de motivos, geralmente afetos à falta de recursos, vontade política, inoperância da máquina estatal, mobilidade dos interesses locais em relação aos povos indígenas³¹¹.

Em outras circunstâncias da sociedade brasileira, o Estado confere às iniciativas cristãs a concessão de ofertar educação, desde que sejam respeitados os parâmetros e regras estabelecidas pelo Estado. A concessão geralmente é mediada por articulações políticas diversas, associadas a interesses econômicos que implicam em ampliação e apropriação de terras ocupadas por indígenas. Lidar com os povos indígenas é sempre um desafio, considerando que um Estado instituído não pode pretender extinção de sua população, ainda que seja indefinida a sua condição de cidadania. Nesse sentido, a exigência de integração das populações indígenas, na história de colonização, vinha

³¹⁰ Com a implementação da formalização das escolas indígenas, na região, por parte dos municípios envolvidos, as entidades indigenistas locais procuram focar seu trabalho em perspectivas à proteção e demarcação das terras indígenas e no processo de constituição de projetos econômicos, visando auto-sustentabilidade dos povos indígenas. Nos relatórios de atividades das ações desenvolvidas e nos projetos que visam a arrecadar recursos para continuidade das ações e presença indigenista, a educação já não é vista como tarefa emergencial para a atuação das ONG's. Essa situação provoca uma contradição e um vácuo de acompanhamento, pois a implementação da política pública, em educação indígena, na região tem caráter transitório e focado na tarefa de criar números para os censos, que reúnem recursos para os municípios.

³¹¹ Esses elementos são recorrentes, nos relatos de professores indígenas, presentes no documento organizado por Luís Doniseti Grupioni, que pretende apresentar os desafios ainda pendentes, no processo de implementação das políticas públicas em educação escolar indígena. GRUPIONI, Luis Donisete (org). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2006, p. 201-226.

aliada com a iniciativa religiosa que, por origem e característica de constituição social, é a instituição social que pode atuar em aliança com os ideários do Estado. Contar com a “boa-vontade” de “pessoas de bem”, financiá-los e apoiar suas iniciativas, com garantias políticas diversas, foram e ainda são práticas recorrentes, no trato estatal à questão indígena.

A Igreja/Religião comporta, em seu interior, as mesmas contradições que constituem a sociedade brasileira³¹². Suas ações podem representar um aliado expressivo ou um opositor muito difícil de ser anulado, em sua ação permanente. Nos exemplos cotidianos, a presença e constância das missões têm sido mais eficazes do que a presença do Estado. Mas não mais eficaz do que a constituição e presença das organizações indígenas, que possuem a primazia do acesso aos diversos recursos, de diversas origens, para financiamento das ações como sociedade civil organizada.

Prioritariamente financiados por agências internacionais e governamentais, os indígenas vão se apropriando e compreendendo o alcance da ação missionária cristã³¹³, ainda que os relatos não sejam confluentes e, muitas vezes, influenciados por

³¹² Como religião hegemônica no processo de consolidação da identidade nacional, o cristianismo e suas diferentes organizações eclesiais compartilham das diferentes constituições sociais do tecido social brasileiro. Entre os povos indígenas, as identidades eclesiais do cristianismo se encontram presentes na maioria das aldeias, sem que se saiba ao certo as características ritualísticas e significantes dessa profissão de credo religioso. Nicola Gasbarro analisa essa questão, desde a perspectiva da História das Religiões: “a generalização cristã produz ‘as religiões dos povos primitivos’, freqüentemente construídas pelos missionários a sua imagem e semelhança, mas também um conceito de ‘religião’ tão geral que não tem quase mais nada de autenticamente ‘cristão’. Quando sistemas totalmente diferentes por hierarquias e função se encontram e se chocam, as necessidades práticas de convivência levam a compromissos variáveis que, de fato, constituem novas culturas das quais ainda é preciso estudar as origens, pois a história tradicional do grande desenho do espírito e da identidade, desterrando-as para o não-lugar imaginário do sincretismo ou do espaço selvagem dos ‘povos sem história’. Entre elas é possível, por exemplo, observar um outro cristianismo em ação, uma religião historicamente vivida de maneira radicalmente diversa do cristianismo secularizado do Ocidente moderno. Onde procurar, então, as estruturas universais do objeto religioso? Quais são suas autênticas encarnações?” GASBARRO, Nicolas. Missões: a civilização cristã em ação. In: MONTERO, Paula. **Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006, p. 77ss.

³¹³ Como exemplo, transcrevo o relato de Francisca Ângelo, liderança Kaingang, professora indígena: “No século passado, o Summer Institut of Linguistic (SIL), instituição religiosa que tinha a missão de educar os índios e salvar as suas almas, se utilizou das línguas indígenas para o convertimento religioso e civilizatório, através da imposição de adotar normas gramaticais e sistemas de tradução das histórias bíblicas, mas partindo dos valores, princípios e conceitos da sociedade ocidental. Muitos povos tiveram sua língua escrita, mas o preço pago por isso foi a conversão religiosa, descaracterizando a sua cultura. Dessa forma, surge o monitor bilíngüe, um professor indígena, domesticado e submisso, criado para servir aos interesses da missão religiosa e na alfabetização da língua indígena, que somente serviria para a leitura da bíblia. Todo esse pensamento de ‘civilizar’, ‘integrar’ os povos à sociedade

assessorias diversas não-indígenas. Essa articulação indígena é derivada de um processo, em que os povos indígenas organizam-se em diversos segmentos institucionais, contextualizados em diferentes linhas de atuação e se tornaram grupos bem estabelecidos, que se instituem portadores dos interesses indígenas³¹⁴. Em muitos casos, as organizações indígenas trabalham aliadas e associadas às missões indigenistas, que servem como apoiadores dos seus processos de formalização. No médio Juruá, as missões indigenistas realizam todo trabalho de acompanhamento administrativo das recentes entidades indígenas, que estão sendo criadas. Atuam como assessoria às organizações indígenas e facilitadoras do diálogo com as diversas iniciativas disponíveis, para o fomento e fortalecimento da autonomia indígena.

As atuações indigenistas, ao se especializarem em assessoria, adaptam o perfil e a caracterização dos indigenistas em sua capacitação. Com maior frequência, profissionais das mais diversas áreas do conhecimento vão sendo requisitados para realizarem um trabalho indigenista de caráter técnico. O impacto dessa característica, nas missões cristãs que se propuseram a um trabalho de pastoral de convivência, tem sido o de repensar a presença entre os povos indígenas. O CIMI, agência oficial da Igreja Católica, resolve-se caracterizando sua ação, na prática política, fiscalizando organismos governamentais e com presença nos órgãos de representação e participação da sociedade na constituição das políticas públicas³¹⁵. As igrejas protestantes, comprometidas com a garantia de direitos e respeito à integridade cultural dos povos indígenas, constituíram pastorais de organização e articulação de seus trabalhos pastorais, junto a povos indígenas. Somente o COMIN³¹⁶, da IECLB, no

nacional, herança deixada pelos colonizadores, influenciou a visão do Estado, através da legislação e da política indigenista, criando uma tutela assistencialista de caráter dependente.” ÂNGELO, Francisca Novantino P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural. In: GRUPIONI, Luis Donisete (org). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2006, p. 208.

³¹⁴ Mapeamento das organizações indígenas. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/org/quadroorg.shtm>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

³¹⁵ No Plano Pastoral, produzido na Assembléia Nacional de 2005, o CIMI propõe-se a articular as comunidades indígenas e a atuar como fiscalizador das políticas públicas, na perspectiva de garantia de direitos e integridade das comunidades indígenas CIMI. **Plano Pastoral**, assembléia geral de 2005, p. 13s. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1138968807_cimiplanopastoral.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2008.

³¹⁶ O COMIN articula-se com outras iniciativas da Igreja Luterana mundial e se tornou a agência de formação e articulação de seus missionários indigenistas, criando processos de fortalecimento de seu

entanto, se tornou um órgão com autonomia e vitalidade expressivas. As demais pastorais estão permeadas pelas influências fundamentalistas, que caracterizam o discurso teológico e as práticas pastorais, nas igrejas protestantes históricas, fortemente influenciadas pelo crescimento expressivo dos evangélicos pentecostais e fundamentalistas, na sociedade brasileira³¹⁷.

O acompanhamento e a fiscalização das ações do Estado, como denúncia crítica, originada no período do governo militar, vão se transformando nestes tempos em que o Estado se firma na garantia dos direitos. Muitas vezes, numa inversão de papéis, em proteção às comunidades indígenas, o Estado se constitui como protetor dos povos indígenas, frente às iniciativas das missões cristãs. Para instituições de proteção dos direitos indígenas, como promotorias públicas, bem como para entidades não vinculadas a Igrejas, as iniciativas missionárias são classificadas por sua penetração e prática e, na sua maioria, estão entre os povos indígenas, no processo de reprodução da expectativa conversionista, como salienta o trabalho de Marina Kahn³¹⁸. Mesmo entre as missões católicas, existem práticas conversionistas, conhecidas. Atualmente, existem movimentos evangélicos indígenas, de padres indígenas e de pastores evangélicos indígenas³¹⁹.

trabalho, com a tarefa de apoiar “a caminhada dos povos indígenas para que possam viver do jeito deles e decidir como se relacionarão com a sociedade nacional” COMIN. Disponível em: <<http://www.comin.org.br/nossos-compromissos.php>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

³¹⁷ No caso específico da Igreja Metodista, os trabalhos de pastoral estão se extinguindo, por falta de estruturas básicas, já citadas em capítulo anterior. Existe uma nomeação pastoral para a função, mas conjugada com ministério local em igreja. O caráter voluntário dessa proposta de pastoral restringe, expressivamente, sua capacidade articuladora.

³¹⁸ Cf. KAHN, Marina. Levantamento preliminar das organizações religiosas em áreas indígenas. In: WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. V. 1 Campinas, SP: Unicamp, 1999. p. 19-75.

³¹⁹ Elementos de articulação de padres indígenas podem ser visualizados no relato: “Hoje juntamente com o esforço para que não cesse o fluxo de missionários do sul do Brasil e do exterior, cresce o empenho pela formação de missionários autóctones, ou seja, nascidos na própria região. É promissora da presença do Seminário Indígena e dos primeiros padres indígenas”. Disponível em: <http://www.revistamissoes.org.br/quadro2.php?url=edicoes/06_1999/provocacoes.php>. Acesso em: 10 mar. 2008. Elementos de articulação dos pastores indígenas podem ser vistos, por exemplo, em relatos como: “A presença evangélica é forte nesses lugares. Prova disso são as conferências que os pastores indígenas realizam de dois em dois meses, que duram cerca de uma semana e reúnem centenas de comunidades. Lá, eles cantam, dançam, estudam a Bíblia e contam testemunhos do cuidado de Deus”. Disponível em: <http://www.maosdadas.net/?pg=show_artigos&area=revista&artigo=271&sec=152&num_edicao=16&util=1>. Acesso em: 10 mar. 2008.

Esse perfil de identidade indígena e cristã é um fenômeno existente há um certo tempo. Lideranças religiosas cristãs possuem uma articulação internacional, já fortalecida, apoiada por organismos mais diversos; inclusive, organismos ecumênicos internacionais já incorporaram a realidade dos indígenas cristãos. No metodismo latino-americano, tem-se a experiência da Igreja Metodista Boliviana, liderada já há uma década por indígenas aimaras³²⁰. O cristianismo vivenciado pelos povos indígenas tem assumido uma perspectiva mais enraizada na cultura latino-americana, nos países andinos. No Brasil, ainda são incipientes as características que o constituem, pois, por muito tempo, a conversão indígena ao cristianismo se amalgamou a processos históricos de invisibilização da identidade indígena dos novos cristãos. Esse fenômeno, abordado por Cristina Pompa³²¹ e Nicola Gasbarro, apontam como é perceptível a supressão de identidade indígena, em substituição por uma identidade cristã, na reprodução e manutenção dos interesses catequéticos envolvidos nesta relação.

As verdadeiras consistências semântica e histórica da “religião indígena”, então, têm de ser procuradas na aventura pluricultural da modernidade. A primeira é, não por acaso, o produto “espúrio” das relações entre culturas, acionada por um exército de operadores rituais e de *passseurs* culturais. A segunda pode ser observada ainda hoje nas culturas “híbridas” da modernidade que os missionários fundaram junto a outros operadores rituais, indígenas ou não: eles se chamam cristianismo latino-americano, igreja africana, etc., cujo fôlego espiritual e cujas dinâmicas sociais continuam perturbando os puros de espírito do Ocidente europeu. É preciso reconhecer que eles são outra coisa que não o modo ocidental de viver a fé e a esperança, mas para compreender suas dinâmicas é necessário lançar mão da história comparada das relações culturais da modernidade.³²²

Os formatos que estão se constituindo, de missão indigenista e missão indígena, apresentam novos códigos de compreensão do fenômeno religioso, na América Latina. Em função disso, faz-se necessário um longo processo descritivo, de observação e

³²⁰ Eugenio Poma, primeiro bispo metodista na Bolívia foi empossado pelo presidente da Bolívia, Evo Morales, como embaixador da Bolívia, na Dinamarca, em maio de 2007. Anteriormente, ele havia sido responsável pelo programa do Conselho Mundial de Igrejas, direcionado exclusivamente a apoio aos povos indígenas. Disponível em: <http://www.iglesiametodista.org.pe/index.php?Itemid=50&id=103&option=com_content&task=view>. Acesso em: 10 mar. 2008.

³²¹ POMPA, Cristina. Profetas e santidades selvagens. Missionários e caraíbas no Brasil colonial. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12.mar. 2008.

³²² GASBARRO, In: MONTERO, 2006, p. 102.

redesenho metodológico de compreensão, do impacto e caráter organizacional que representam. Gasbarro e Pompa entendem que o projeto de evangelização das igrejas cristãs e o projeto de civilização são inseparáveis, pois sempre estiveram associados. A pretensão de civilização constitui uma sintonia entre simbólico e o social, que precisa ser explicitada. Não devemos tratar esse movimento como absorção de elementos cristãos pela estrutura cultural indígena. “A adesão ao uso dos símbolos cristãos (ou a cristianização dos símbolos tradicionais) traduz a dinâmica histórica pela qual os indígenas procuram instrumentos de afirmação política, reconstruindo com estes uma nova hierarquia das relações sociais e de poder”³²³.

É necessário ensaiar uma nova aproximação a esse fenômeno, que inclua as alterações na concepção de sujeito de direitos, que a questão indígena está forjando, em nível mundial e nacional. A relação dos povos indígenas com os processos colonizadores é um histórico de sobrevivência coletiva e individual. Os povos indígenas utilizam de mecanismos diversos como ferramenta política de reorganização das relações hierárquicas de poder entre dominado e dominante. Atualmente as novas ferramentas estão pautadas na idéia de estado democrático de direito, onde o direito coletivo, ou comunitário³²⁴, torna-se, progressivamente e em caráter substitutivo a médio e longo prazo, uma ferramenta mais eficaz do que os amálgamas simbólico-cristãos constituídos quando há predomínio da presença missionária cristã.

É necessário um olhar pragmático, diante das possibilidades que os povos indígenas estão vendo, de aliança ou não com missões indigenistas. No médio Juruá, onde os processos formais de garantia de direitos chegam com mais lentidão, os povos

³²³ POMPA, 2001, p. 2.

³²⁴ Lia Zanota Machado, em seu artigo “Comunitarismo indígena e modernidade: contrastes entre o pensamento brasileiro e andino” avalia como tem se instituído nos últimos anos, em âmbito de organismos internacionais (a partir dos acordos debatidos na ONU), conceitos como direito coletivo (direito comunitário) constituídos de novas e diferentes figuras jurídicas e políticas. “Os povos indígenas, em suas formas originais de organização, seguem as mais variadas formações, mas que podem, no seu conjunto, ser identificadas dentro de modelos genericamente denominados “holistas” [...] Essa noção tem por objetivo o contraste com os diferentes modelos “individualistas” dos Estados-Nações modernos [...] Um povo indígena não se concebe assim como uma sociedade contratual entre indivíduos, o que coloca uma nova problemática para se pensar as novas configurações das relações entre os Estados-Nações e as novas formas de autonomia dos Povos Indígenas.” MACHADO, Lia Zanota. **Comunitarismo indígena e modernidade: contrastes entre o pensamento brasileiro e andino.** Série Antropologia, 169. Brasília: UnB, 1994. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie169empdf.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

Kulina, Kanamari e Deni ainda vêm, na aliança com a missão indigenista, um recurso eficaz para se colocarem como sujeitos históricos, entre a população do entorno auto-declarada não-indígena. Se a presença missionária perde fôlego e se retrai, é muito provável que as organizações indígenas, ainda iniciantes, vão se fortalecer para representar os interesses das comunidades das terras indígenas já constituídas. Isso se verifica, ainda que se dê em processos contraditórios, entre os grupos e interesses indígenas, nucleados nas diversas aldeias e lideranças indígenas na região.

Às missões indigenistas, que declaram interesse em fortalecer as características de defesa de direitos, autonomia e valorização cultural dos povos indígenas, existe um espaço de atuação específica. Tem se mostrado como articulação do discurso religioso cristão (teologia indígena) para ampliar o debate sobre como os novos grupos indígenas auto-declarados cristãos se relacionam com a cristandade como um todo e com as tradições e expressões religiosas ancestrais.

A longa convivência com a religião cristã, através das muitas formas e tentativas de cristianização, tem deixado profundas marcas dessa prática, nas manifestações religiosas dos povos indígenas. A história do Brasil mostra que desde os primeiros contatos com os colonizadores a religião foi o tema dominante, as concentrações jesuíticas reforçaram essa prática e a partir dos anos 50 houve uma verdadeira cruzada missionária sobre os povos indígenas, principalmente no centro-oeste e norte do Brasil. Apesar dos esforços, as missões não tiveram tanto sucesso na tentativa de inserir os indígenas nas suas estruturas eclesiais. Grande parte das experiências se traduz num conjunto de práticas cristãs inseridas nos rituais tradicionais; nelas as perseguições aos sacerdotes diminuíram e houve uma reafirmação étnica e cultural, onde desenvolver a religiosidade própria já não é mais uma prática clandestina. Esse equilíbrio entre as novas práticas e as práticas tradicionais vem ocorrendo num maior volume nas últimas três décadas, até mesmo por uma conjuntura da política nacional mais propícia que proporcionou maior diálogo culminando com a constituição de 88, onde os povos indígenas passaram a ter maior autonomia.³²⁵

³²⁵ FLORES, Lúcio. **Religiosidade Indígena**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

4.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KANAMARI E AS RELAÇÕES DE INTERESSES EM SEU ENTORNO

Os kanamari querem aprender o português e a matemática. São pessoas ágrafas, viventes em espaços de pouca densidade demográfica, nomeados como povos semi-isolados, por causa de seus contatos intermitentes com a sociedade não-indígena do entorno de suas terras já demarcadas. Por que Português e Matemática? Para saber lidar com as demandas dos contatos. Das experiências em educação escolar que alguns membros desta organicidade social participaram, se constituiu algum exercício de grafia na língua portuguesa; outros, na língua materna, um tanto de aprendizagem de números e quantificações; e a permanente exploração nas relações comerciais imediatas que participam. As políticas públicas chegam até os kanamari com pouca eficácia e permanência. As iniciativas mais fiéis têm sido promovidas pelos missionários indigenistas que transitam no médio Juruá desde início da década de 1980, por iniciativa das Missões Novas Tribos do Brasil e pelo indigenismo alternativo de aliança entre católicos, luteranos e metodistas³²⁶.

Assim, retornamos ao início deste capítulo, com as preocupações do Encontro Nacional de Educadores/as Brasileiros, sobre a necessidade da laicidade da educação frente os perigos da religião hegemônica (cristianismo como Catolicismo romano ou como retalho de cristianismos eclesiásticos). Não somente os povos indígenas ou o ensino religioso nas escolas são cativos desse debate, mas também a biociência moderna e seus entraves derivados da pressão de órgãos eclesiásticos cristãos, em oposição a pesquisas (celular-tronco), intervenções médicas (aborto legal), clonagem de organismos vivos, entre outros exemplos.

Aparentemente, seria o caso de garantir a premissa de que religião é da ordem da vida privada e educação é da ordem da vida pública. Essa classificação, contudo, pouco auxilia na compreensão de perceber o que Paula Montero³²⁷ nomeou como

³²⁶ Um levantamento desses trabalhos foi realizado por Silas Moraes e Solange Pereira, no relatório feito no período de conclusão de suas presenças entre os Kanamari. Cf. MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira, 2000.

³²⁷ MONTERO, 2006a, p. 12.

“mecanismos simbólicos de alargamento das relações implícitos nos processos de interpenetração de civilizações”. A educação escolar, em formato diferenciado, é vista pelo movimento de professores indígenas como uma conquista. A compreensão do caráter diferenciado pertence a uma discussão sobre a proposta educacional, como sistema onde a educação indígena é uma parte. Vivemos um tempo de modelagem dos sistemas de ensino no país de tal forma que esses consigam incorporar os desafios da interculturalidade constitutiva das relações sociais, no Brasil, e dos elementos simbólicos que as ordenam.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad) afirma-se, desde a necessidade de “enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania”³²⁸. Com esta premissa, sob responsabilidade dessa secretaria, realizam-se as atividades do ministério, nas áreas de educação de jovem e adultos, programas de cotas raciais nas universidades, educação do campo (rural), educação ambiental, educação indígena, programas de direitos humanos, etc. Trata-se de um leque expressivo de áreas distintas. O objetivo é a “redução das desigualdades educacionais”, pois a secretaria responde “pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência”.

Os programas da Secad, organizados para discutir, em termos transversais, as demandas que perpassam as demais secretarias do ministério (focadas nos níveis superior, básica, infantil), explicitam a ausência de formato, na constituição dos sistemas de ensino que incorporem, devidamente, as questões emergentes das garantias de direitos, oriundas das reivindicações e conquistas dos movimentos sociais. A educação escolar indígena diferenciada é, ainda, um exercício em formato de projeto-piloto, que vai impactar, de forma expressiva, na constituição das alteridades necessárias às estruturas ordenadoras do sistema de ensino no Brasil. As dificuldades

³²⁸ SECAD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=102&Itemid=233>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

financeiras, contudo, de competências de governo e de diversidade fragmentária exigem que a relação com os diversos atores sociais interagentes, com as comunidades indígenas, sejam parceiros não somente no trabalho de mediação de relacionamento, mas também de executores de ações estratégicas. É por isso que uma missão pouco expressiva, em âmbito nacional, como a missão indigenista metodista, por duas vezes recebeu recursos do programa de formação de professores indígenas do MEC, para realização de atividades de fortalecimento da escola Kanamari³²⁹.

A ação missionária indigenista alternativa, nesse contexto, inserida nas motivações afetas ao indigenismo alternativo, se propõe a uma problematização das questões relativas ao formato da educação escolar indígena; à vigilância de ações, na implementação dos direitos. Entende esta tarefa como agenda mínima de questões para a educação brasileira como um todo e para a discussão sobre a relação estado/religião, ressurgente no século XXI sobre nova roupagem. Por outro lado, a ação missionária conversionista, de alcance expressivo nas aldeias, representa o foco de interesse da maioria dos trabalhos recentes, na área de Antropologia e Estudos Sociais. Destacam-se publicações inovadoras, como a série, em dois volumes, de “Transformando Deuses” organizada por Robin Wright.³³⁰ O volume 2 está focado no fenômeno de crescimento dos evangélicos conversionistas, nas aldeias, e parte do volume 1 tenta compreender o fenômeno de linhagem, no sistema de trabalho, derivada do trabalho do Summer Institute of Linguistics. Uma segunda publicação, “Deuses na aldeia”, publicação organizada por Paula Montero³³¹, apresenta uma série de estudos metodológicos sobre o estudo da relação religião e cultura, onde alguns artigos se dedicam a explicitar a presença do cristianismo entre aldeias, inclusive as

³²⁹ Um primeiro recurso em 2001 para produção de cartilha do curso de formação, utilizada posteriormente como livro didático em iniciativas diversas de escolarização nas aldeias kanamari. Um segundo recurso em 2003 para realização de apoio didático-pedagógico a professores/as kanamari nas escolas nas aldeias. Esta experiência encontra-se relatada em MORAES, Silas e SILVA, Solange Pereira. Formação de Educadores Kanamari, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização. Relatório de atividades da Missão Metodista entre o povo Kanamari. Mimeo. São Paulo/ Salvador: Igreja Metodista/ CESE, 2000.

³³⁰ WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil.** v. 1 Campinas/SP: Unicamp, 1999.; WRIGHT, Robin (org.). **Transformando deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil.** v. 2 Campinas/SP: Unicamp, 2004.

³³¹ MONTERO, Globo, 2006.

características atuais de presença do catolicismo no formato inculturação e os evangélicos, no formato de agências interdenominacionais de teologia fundamentalista.

Essa preocupação, focada na evangelização conversionista de missões, é derivada de um século de estudos sociais e antropológicos. Esses estudos atribuíram, à missão cristã, a responsabilidade de ter sido mediadora, no processo de incorporação colonialista das populações indígenas, ao modelo hegemônico dominador que se impôs nos últimos séculos. Paula Montero³³² entende que a atividade missionária, até a década de 1970, foi percebida como periférica no enfoque antropológico que interpretou a problemática da relação de contato entre índios e brancos como “aculturação”. Fruto de um binarismo dominador/dominado, a interpretação no sentido de que as missões católicas e protestantes foram vistas, até início da década de 1990, como instrumento ideológico de dominação e imposição cultural, “teria permanecido em aberto na agenda da antropologia o estudo dessas ‘culturas coloniais’, cuja matéria-prima seriam as ‘configurações e criações artesanais’ dessas reconstruções imaginárias da ‘europeidade’ na colônia”³³³.

A compreensão é de que continua sendo necessário pensar as relações simbólicas e políticas entre índios e missionários, no Brasil, em contextos históricos específicos. Contribuições como de Stuart Hall³³⁴ e Arjun Appadurai³³⁵ são vistas como inaugurais de nova abordagem à relação etnia e democracia, onde não necessariamente coincidem geograficamente. Faz-se necessário “descrever os jogos de comunicação que se estabelecem entre missionários e nativos e o modo como se produz o acordo sobre as categorias que alarga os universos discursivos para, nas situações em que a ação assim o exige, fixar modos nativos e/ou cristãos (códigos) de compreensão do mundo”³³⁶.

³³² MONTERO, Paula. Missionários, índios e mediação cultural. In: MONTERO, Paula (org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006a, p. 35ss.

³³³ MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (org). **Deus na Aldeia: missionários, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006b, p. 38.

³³⁴ HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

³³⁵ APPADURAI, Arjun. **Soberania sem territorialidade**. Novos estudos. São Paulo: Cebrap, n. 49, 1997.

³³⁶ MONTERO, 2006b, p. 59.

Este trabalho também pode ser nomeado “territorialização”, como conceituam, em “Mil Platôs”, Gilles Deleuze e Félix Guattari³³⁷. Compreender um espaço de significações que implementam destinos e constituem interesses é uma perspectiva subjetiva do humano, cujo referencial está suposto e não explícito. Desde este conceito, é possível desenhar uma cartografia dos espaços constitutivos entre o movimento do Estado, o movimento das entidades indigenistas e o movimento kanamari, nas correlações de interesses e nas possibilidades de constituição da proposta de educação nas aldeias.

A territorialização é entendida como “cruzamento maquínico” nos muitos movimentos de constituição de fenômenos que passam a novas formas de ordenamento da vida. Assim, a instauração de uma educação escolar kanamari, na região do médio Juruá, é constituída de cruzamentos que a instituem e redesenham, pois representa uma teia de atuações, que vão construindo os componentes enunciativos mais complexos e mais heterogêneos. A proposição de escolarização, nas comunidades kanamari, apresenta uma lógica própria de expectativa das comunidades locais. Essa lógica constitui nova dinâmica social do encontro entre as intencionalidades discursivas da legislação sobre educação indígena, as motivações das políticas públicas locais de interesse na escolarização indígena e as entidades indigenistas. Essa correlação e cruzamentos são indicativos de desterritorialização, que é um processo inevitável e constitutivo da dinâmica de construção identitária do sujeito e da coletividade. No caso da escola kanamari, não é possível permanecer com as expectativas de modelo de escola, que existiam no início do processo de discussão e implementação de experiências escolarizantes.

O universo mais discursivo e menos operativo, que é a legislação não aplicada pelo poder executivo, é o patrimônio mais manipulado nos ambientes acadêmicos; ao mesmo tempo, é também o menos considerado, no cotidiano das aldeias, pois as demandas cotidianas sobrepõem interesses. Por exemplo, perceber e explicitar o fenômeno do assalariamento do professor indígena como a implementação de um

³³⁷ Cf. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.1 a 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

direito, nas comunidades kanamari significou acesso às riquezas da sociedade do entorno. A desterritorialização provocada por esse cruzamento maquínico é de força reordenadora da territorialização das aldeias. Nestes relatos de experiências cotidianas, a formação docente, escola na aldeia, salário, merenda, encontram-se o cenário para compreender os movimentos de aliança e tensionamento entre Estado e missões indigenistas.

A realidade da Amazônia é composta de uma história relativamente recente, no que diz respeito aos conflitos étnicos, entre os projetos desenvolvimentistas, para Amazônia, e a existência de indígenas na região. Há uma negação sistêmica da existência do indígena, como pessoa de direito, nos discursos desenvolvimentistas que trouxeram pessoas de várias regiões do Brasil, para as beiras dos rios da Amazônia (“ocupar o grande vazio”). Tornar o indígena sujeito de direito próprio, como povo etnicamente diferenciado, é um expressivo desafio para a agenda política na região.

A garantia de direitos criou novas categorias sociais, nas comunidades indígenas: o professor assalariado e o agente indígena de saúde assalariado. O acesso a recursos salariais, por parte dos professores e agentes de saúde, aumentou a frequência de procura da cidade, para compra de bens de consumo. Essa nova categoria social inventou novas disputas de poder, entre os grupos de parentesco, numa mesma aldeia, principalmente considerando que o critério de escolha do professor e do agente de saúde está relacionado às distribuições de forças das relações de parentesco internas nas aldeias.

A compreensão dos processos de construção da escola kanamari perpassa o domínio da escrita ainda incipiente, uma organicidade própria do funcionamento da escola na aldeia e a garantia de espaço concreto, para entender a sociedade não-indígena e como lidar com ela. Na maioria das aldeias, o funcionamento da escola segue o ritmo das atividades cotidianas da organização social (pescaria, roçado, caçada). Há horários designados para as aulas, mas o seu cumprimento cotidiano é bem diversificado.

O desafio da educação diferenciada esbarra no inevitável vínculo educação-escola; logo, escola deve ter estruturas mínimas, currículo pré-determinado, seriação, avaliação e todos os quesitos para identificação: “isto é uma escola”. Os kanamari querem uma escola, oportunidade efetiva para aprendizado dos mecanismos sociais não indígenas que tanto agridem a sua autodeterminação. O modelo incorporado até agora, no entanto, não valoriza os conhecimentos tradicionais. Ao contrário, coloca os conhecimentos compartimentados em disciplinas dos não-indígenas como de maior excelência que os tradicionais. Esse desafio constitui a matriz das grandes contradições no transcorrer da experiência na aldeia. As conversas sobre “Escola Tâkâna” tendem a cair nas deficiências estruturais. Tanto comunidade como professores reclamam daquilo que sentem falta, para a escola se parecer “de verdade” com a escola dos não-indígenas que eles conhecem. Em outro caso, a conversa sobre “Escola Tâkâna” se restringe a uma avaliação do tipo “é bom porque a gente aprende pra não ser enganado. Tanto nas observações quanto nas conversas, o conceito *educação diferenciada* é muito mais externo (de nós para eles), do que um processo de “gestação” da parte diferenciada da história. Os conhecimentos indígenas não estão inseridos nas narrativas dos professores e suplentes, sobre os conteúdos da escola tâkâna. Desistem de introduzir, porque os alunos reclamam. Afinal, as coisas da cultura eles aprendem de outra maneira (fazendo), não na escola...

Há uma tendência em compreender a educação escolar, desde as burocracias escolarizantes, tais como chamada, prova, sala de aula, controle de horários. É uma tendência nas ações de iniciativa governamental, principalmente por parte das Secretarias Municipais, que possuem cardápios prontos, para serem sugeridos e planilhas estabelecidas para servirem como referências censitárias. Ao não realizar um acompanhamento pedagógico, pensando a formação e atuações dos professores nas escolas, nas aldeias, a iniciativa pública tende a se reproduzir nos mecanismos já existentes. Um processo reflexivo continuado das escolas que estão se gestando, como diferenciadas, nas aldeias, representa um vácuo ocupado por iniciativas das entidades indigenistas; entre os kanamari, a missão metodista se instituiu como a principal interlocutora. Assim, a relação entre as missões indigenistas e as políticas públicas, sob

responsabilidade do Estado, somente tangencia o aspecto de enfoque da discussão, como garantia do estado laico.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A MISSÃO INDIGENISTA METODISTA

No dia 11 de abril de 2008, houve uma homenagem na câmara municipal de Porto Alegre a três segmentos da sociedade brasileira representativos da cultura afro-brasileira. Foram homenageados com o prêmio Quilombo de Palmares: a Tinginha, nome carinhoso da Sociedade Recreativa Beneficente Carnavalesca Academia de Samba União da Tinga, na categoria artístico-cultural; o CECUNE, Centro Ecumênico da Cultura Negra, na categoria atuação política e social e a Yalorixá Vera Soares, do Centro Memorial de Matriz Africana 13 de maio, na modalidade atuação na área afro-religiosa³³⁸. À parte as formalidades, discursos e loas devidas, destaco alguns elementos simbólicos presentes na cerimônia que justificam introduzir estas últimas considerações da pesquisa. O primeiro elemento, da hegemonia da igreja cristã na sociedade de direito: o plenário Otávio Rocha da Câmara Municipal de Porto Alegre, como de praxe, possui uma grande mesa para a presidência e sua composição, por trás da mesa uma parede com altura significativa, considerando tratar-se de um auditório; nesta parede, próximo ao teto e centralizado proporcionalmente às laterais, encontra-se pendurado um crucifixo, que todos sabemos ser representação simbólica expressiva da religião católica romana. O segundo elemento, da insuficiência da idéia de público e privado para explicitar as exigências reivindicatórias de direitos contidas nas lutas sociais diversas: antes do encerramento formal do ato oficial foi convidado um babalaorixá para entoar uma benção africana, que foi acompanhada de forma envolvente pela comunidade de expressão africana presente no auditório e seus

³³⁸ Tive oportunidade de participar da cerimônia de entrega dos prêmios. Informações do ato oficial disponível em <<http://www.camarapoa.rs.gov.br/>>, acesso em 12/04/08.

simpatizantes. O terceiro elemento, das dificuldades e possibilidade de compreensão da nomeada democracia brasileira: em seu discurso de agradecimento pela homenagem a Yalorixá Vera Soares chama atenção para os aspectos de decepção de grupos religiosos como o que ela representa quando pessoas que pediram seus votos para candidatura à vereança não honram suas promessas garantindo direito à liberdade religiosa para os cultos de matriz africanos nas sutilezas proibitivas de determinadas legislações.

Os elementos relatados acima são expressões características que vocacionam contribuições de caráter teológico ao debate sobre uma sociedade pautada no princípio da liberdade religiosa. São elementos similares e reincidentes que também poderiam ser encontrados em encontros sobre questões indigenistas e indígenas. Na constituição do tecido social brasileiro e suas características culturais remete à teologia um lugar de discussão relevante. Às igrejas cristãs, que conduzem a hegemonia social das religiosidades que são representativas da sociedade brasileira, a responsabilidade de pensar-se neste contexto de sociedade. No protestantismo, em especial o mundo evangélico de teologia fundamentalista crescente, estas questões precisam ser tratadas para além dos percalços e estratégias de crescimento numérico.

Um dos problemas que a teologia evangélica tem de enfrentar em nossa época é como responder à crescente e complexa pluralidade religiosa de nossos povos. Tradicionalmente, definíamo-nos como “a verdade do evangelho” frente aos “erros do romanismo” (...) Entretanto a discussão se colocava dentro de uma referência cristológica mutuamente aceita. Este não é mais o caso: os novos movimentos religiosos, a presença ativa de outras grandes religiões, o renascimento – ou melhor, a manifestação e a vindicação pública – das religiões indígenas ou afro-americanas negadas e ocultadas, tudo isso nos coloca uma problemática nova.³³⁹

A trajetória dos movimentos históricos do cristianismo aponta para uma contribuição da teologia que deve estar em diálogo inegociável com a produção científica que se pretende isenta de religião. Mas os fenômenos históricos que se apontam no século XXI deixam em evidência o quão importante é o estabelecimento de um pensar teológico que supere o reforço e desejo de hegemonia cristã presente nos enfrentamentos sociais que se apresentam nas relações cotidianas.

³³⁹ BONINO, José Miguez. **Rostos do Protestantismo Latino-Americano**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2002, p. 102-107.

A intenção de explicitar o olhar sobre a relação Estado brasileiro e as missões indigenistas constituiu, ao longo do presente trabalho, uma aproximação à questão desde a perspectiva da elaboração teológica das igrejas cristãs, no particular do metodismo brasileiro. A proposta de relacionar as trajetórias descritivas e analíticas, expostas nos capítulos anteriores, às afirmações teológicas que ordenam as justificações de existência da missão indigenista, resultaram também na desvelaram da tessitura social que contextualiza as potencialidades do trabalho educacional missionário metodista.

É possível estabelecer, com especial preocupação, as questões que ficam por ser resolvidas no processo histórico que segue seu rumo. Destacam-se aspectos de reflexão para a ação missionária metodista no contexto de sua atuação entre povos indígenas, em particular no processo de crescimento na região norte do país. Por ser uma abordagem em tempo real, na percepção de acontecimentos que estão sendo vivenciados neste momento, existem elementos novos, em permanente construção, que já não alcançam este processo redacional. Mas, é possível traçar olhares que explicitem os limites e avanços das iniciativas públicas desde as ações governamentais, foco presente no primeiro subitem a seguir. Também é possível levantar elementos de constituição de pastoral e missão protestante que apontam inovações ainda não vivenciadas, objeto do segundo subitem, mas que são derivadas do caráter de imersão na realidade presente na teologia latino-americana. Destacam-se aspectos de reflexão para a ação missionária metodista no contexto de sua atuação entre povos indígenas, em particular no processo de crescimento na região norte do país.

5.1 ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO

A presente pesquisa abordou as condições de relacionamento, no atual período de constituição do estado democrático de direito brasileiro, entre a atuação do trabalho missionário metodista indigenista alternativo e as políticas públicas de implementação dos direitos indígenas, especialmente a experiência do povo kanamari. No recorte, focou-se os processos de garantia da escola indígena diferenciada para o povo kanamari e sua relação com a atuação da missão metodista.

Procurou-se explicitar a relação entre missões cristãs indigenistas e a educação dos povos indígenas como processo histórico constitutivo da sociedade brasileira. Como predominou nas iniciativas públicas colonialistas os programas que visavam à assimilação dos povos indígenas, uma retrospectiva desta característica se opõe ao processo que o país vive desde 1988, com a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil. O respeito a expressões culturais próprias, nomeadas pela expressão auto-determinação, como garantia de diferencialidade na educação, se consolidou após os processos desencadeados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996.

É importante perceber que as instituições estatais não foram equipadas com projetos educacionais bem definidos em termos de escolarização bilíngüe e diferenciada, mas reproduzem modelos nacionais que visam atender as particularidades dos povos que possuem processos históricos de dominação e de contato muito diferenciados entre si, possuindo diferentes modelos de constituição de relacionamento com a sociedade nacional. Estas características de relacionamento tem representado um desafio para os organismos públicos e da sociedade civil na perspectiva de amadurecer a implementação das políticas públicas que garantam o acesso diferenciado a educação.

A história do acesso público à educação para a população brasileira em geral remete ao um longo processo de construção inacabada ainda hoje. O estudo sobre a atuação missionária protestante aponta contradições ideológicas e diversidade na proposição metodológica de atuação junto aos povos indígenas. Na tradição metodista, predominou, até este início de século XXI, a pastoral de convivência, que é um modelo de missão indigenista aliada a processos históricos de luta de movimentos sociais, de educação popular e de indigenismo alternativo. Esta característica possibilitou que nos projetos de inserção metodista entre povos indígenas haja um predomínio de ação missionária comprometida com direitos indígenas, em especial direito a uma educação diferenciada.

É perceptível que as contradições que perpassam as iniciativas das políticas públicas pela iniciativa governamental acontece também nas iniciativas eclesiais.

Como exemplo, percebe-se, na experiência relatada da atuação entre o povo kanamari, que a necessidade da escolarização é vista como mecanismo de proteção social, mas a metodologia educacional em seu contexto histórico foi utilizada para dominação e assimilação. A superação desta contradição encontra-se na alteração de práticas históricas e iniciativas pautadas na autonomia da comunidade kanamari. No caso particular dos kanamari, a escolarização formal não atende as necessidades de superação de uma comunidade ágrafa com contato intermitente, pois esta se restringe à formação docente. É necessário e estratégico, na escolarização na região do médio Juruá, uma ação parceira com a iniciativa da missão indigenista metodista, que já vinha realizando processo de formação de lideranças para a docência.

A conjuntura favorável aos kanamari acontece no contexto de terem nas características educacionais da missão metodista um aliado. A missão indigenista metodista junto ao povo kanamari responde a aspectos históricos da missão metodista, que afirma os ideários de cidadania como espaço preferencial curricular no trabalho missionário e vontade de Deus na sociedade para garantir maior justiça e equidade no relacionamento entre as pessoas.

Não somente na ação missionária metodista a associação educação para o a cidadania marcou a presença na constituição dos ideários educacionais brasileiro. É possível perceber afirmações similares chamada reforma pombalina. Mesmo no período de consolidação dos ideários republicanos a educação para cidadania representa um aspecto de pretensão inadiável para consolidação da sociedade brasileira. O que caracteriza a diferencialidade no estado democrático de direito é uma proposição subjetiva e descritiva da pretensão de cidadania. E neste específico há ainda contradições que se mostram nas ações educativas e nas pretensões políticas que as envolvem.

Na presente pesquisa foi necessário, em segundo momento, destacar alguns elementos contraditórios que apontam necessidade de intervenção. A ação discursiva sobre constituição do sujeito cidadão, como uma rede de tensionamentos, demanda reconstituição de conceitos como etnia, estado e democracia subentendidos nas propostas educacionais. Na missão educacional metodista este aspecto sobre impacto

das mesmas oscilações presentes em outras instâncias de discussão sobre educação e cidadania no país. O discurso homogeneizador comporta práticas das mais diversas, inclusive antagônicas, o que apresenta um cenário paradoxo para compreensão da intencionalidade da missão educacional indigenista.

Neste específico de discussão curricular da educação indígena, a missão educacional indigenista alternativa, desde a contribuição do pensamento teológico, coloca como relevante uma melhor compreensão dos elementos míticos que são estruturais das formas sociais indígenas e também da instituição e manutenção da sociedade nacional. A teologia na América Latina já tem inserido contribuições desde sua produção teórica, inserida no contexto histórico dos sujeitos sociais, que provocou rupturas no processo de compreensão do próprio papel do fazer teológico. A teologia tem se tornado espaço de amadurecimento das doutrinas e experiências de fé, flexionando sua constituição desde as demandas da realidade. A teologia representa, assim, um espaço de ordenamento de experiências de fé e religiosidade e diálogo com outros espaços de fé e religiosidade e se compreende melhor nesta perspectiva. Neste formato, a teologia se coloca como área de conhecimento interlocutora no processo de explicitar e superar limitações no trabalho educacional entre povos indígenas e na consolidação da educação indígena diferenciada.

O fazer teológico, desde as realidades múltiplas vivenciadas pelos sujeitos de experiências de fé, identifica uma melhor compreensão da matriz étnica brasileira e suas características multiculturais. Relatos e elementos da educação kanamari demonstram a complexidade que constitui o currículo educacional, que intenta construir defesa e proteção de processos exploratórios.

Ao resgatar o conceito de etnia pelo relato de fundação de valores e ordenamentos sociais, onde também é nomeado o papel do mito, o trabalho missionário alternativo busca compreender o comportamento social dos descendentes diretos dos povos originários e constitutivos da identidade multicultural que marcam as sociedades americanas como um todo, no particular a brasileira. Neste contexto de abordagem multicultural brasileira, foi necessário expor o tensionamento entre alguns segmentos da sociedade civil e as missões indigenistas. Como as missões indigenistas são vistas

como aliadas e executoras dos projetos colonialistas de assimilação indígena, há certa pretensão de que seja possível atuar junto à multiplicidade de povos indígenas habitantes no Brasil isolando a ação missionária, o que historicamente não acontece e pouco provavelmente acontecerá.

O diálogo entre interessados é algo difícil dado a realidade das pretensões absolutistas dos processos de colonização e ordenamento social do chamado ocidente cristão. Neste contexto, um reconhecimento é que a teologia, advinda das realidades concretas de sujeitos diversos, apresenta um espaço de compreensão da vida social. O resgate mítico das matrizes culturais constitutivas das camadas sociais instituidoras das sociedades-estado-nação deve constituir espaço curricular, como instrumento de leitura de nossa realidade e de afirmação de identidade, não somente nas escolas indígenas. Os laços e enlaces das políticas públicas com as iniciativas missiológicas existentes são fragmentários e possuem diversos tons de alianças e enfrentamentos entre os interesses das missões, das iniciativas públicas e dos interesses locais dos povos indígenas envolvidos.

No trabalho missionário educacional metodista, a compreensão dos processos de construção da escola kanamari, com organicidade própria, exige um funcionamento da escola na aldeia com estratégias curriculares próprias para garantia de espaço concreto para entender a sociedade não-indígena e como lidar com ela. Para isto é necessário realizar quebras formais na estrutura escolar que as iniciativas estatais manuseiam. Na maioria das aldeias o funcionamento da escola segue o ritmo das atividades cotidianas da organização social (pescaria, roçado, caçada). O desafio da educação diferenciada esbarra no inevitável vínculo educação-escola, estruturas mínimas, currículo pré-determinado, seriação, avaliação e todos os quesitos para identificação “isto é uma escola”.

O modelo diferenciado apresenta os conhecimentos compartimentados, como as disciplinas de escolas não-indígenas, como de maior excelência que os conhecimentos tradicionais. Isto sinaliza grandes contradições no transcórre da experiência educacional na aldeia. Na experiência kanamari, há um desejo entre os indígenas de que a escola indígena pareça “de verdade” com a escola dos não-

indígenas que conhecem. Assim, o conceito educação diferenciada é muito mais externo (de nós para eles), do que um processo de “gestação” da parte diferenciada da história.

Há uma tendência em compreender a educação escolar desde as burocracias escolarizantes, tais como chamada, prova, sala de aula, controle de horários. É uma tendência nas ações de iniciativa governamental, principalmente por parte das Secretarias Municipais, que possuem “cardápios” prontos para serem sugeridos e planilhas estabelecidas para servirem como referências censitárias. Ao não realizar um acompanhamento pedagógico nas aldeias, pensando a formação e atuações dos professores nas escolas nas aldeias, a iniciativa pública tende a se reproduzir nos mecanismos já existentes.

Um processo reflexivo sobre as escolas que estão se gestando como diferenciadas nas aldeias representa um vácuo ocupado por iniciativas das entidades indigenistas; entre os kanamari a missão metodista se instituiu como a principal interlocutora. Provavelmente esta situação se repete entre outros povos indígenas no Brasil. Assim, a relação entre as missões indigenistas e as políticas públicas sob responsabilidade do estado somente tangencia o aspecto de enfoque da discussão como garantia do estado laico e suas implicações para os povos indígenas no Brasil.

Ainda na relação estado democrático, missão indigenista e povo kanamari, a presente pesquisa abordou o aspecto de ascensão da liderança indígena e o fortalecimento das organizações indígenas, que atendem ao espaço de interlocução direta com o estado de direito e limita a atuação das entidades da sociedade civil não-indígenas (maioria destas são missões indigenistas). As entidades não-indígenas se especializam em trabalhos técnicos pontuais e passam a ser entendidas como prestadoras de serviços para as comunidades indígenas, que deve falar por si. Quanto mais acesso e autonomia os indígenas vão tendo na compreensão do mecanismo de relacionamento com o estado brasileiro, mais forte fica a presença indígena nas funções técnicas anteriormente ocupadas pelo indigenismo, produzindo no indigenismo alternativo reflexão e mapeamento de destinação, em alguns casos extinção.

5.2 MISSÃO INDIGENISTA ALTERNATIVA E OS FUNDAMENTALISMOS EM ASCENSÃO

Esta pesquisa se propôs analisar a atuação da pastoral de convivência e suas reconfigurações por demanda do protagonismo indígena e por características eclesiais que configuram uma religiosidade mais arraigada ao conservadorismo moral e uma leitura teológica de matriz fundamentalista. A pastoral de convivência tem suas raízes nas décadas de 1960 a 1970, que representaram uma contribuição na formação missionária metodista influenciada pela crítica histórica na forma de ler a bíblia e entender a vivência da fé organizada nos paradigmas instituídos para uma prática pastoral encarnada na realidade do povo.

O conceito de pastoral assumiu uma densidade e dinamicidade vinculada à práxis histórica e deixou de ser compreendido somente como resultado direto e simples da aplicação prática de teorias ensinadas nas disciplinas de teoria prática e prática pastoral. Luiz Longuini Neto³⁴⁰, ao estudar a constituição dos movimentos evangélicos e o movimento ecumênico, estabelece os parâmetros e indicativos de como se constituíram a prática pastoral dos evangélicos e a prática pastoral ecumênica, desde um conceito expandido de prática evangélica (pastoral para ecumênicos e missão para evangélicos) influenciada e encarnada nas demandas culturais constitutivas da América Latina. Para Longuini Neto, este cenário aponta a uma maior comunhão entre estes dois movimentos teológicos para vivência e compreensão do que se passa nesta entrada do século XXI em relação à contribuição das igrejas na sociedade.

Nesta perspectiva, há uma contribuição da teologia à trajetória de relacionamento das missões cristãs no seu relacionamento com o estado brasileiro no aspecto específico de como lidar com as demandas indígenas. Isto torna necessário um amadurecimento da comunidade cristã na vivência de sua fé em meio à sociedade real, mas também necessário para que o caráter hegemônico da religião cristã na sociedade

³⁴⁰Cf. LONGUINI NETO, Luiz. **El nuevo rostro de la misión**: los movimientos ecuménicos y evangélicos en el protestantismo latinoamericano. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2006.

não se imponha como autoritário e desrespeitador das demais religiões constitutivas do estado.

Como a presença cristã no continente latino-americano tem uma história e trajetória que se mistura com a constituição histórica do modelo de estado vigente hoje, a história da presença cristã é também a história desta construção de condição de normatividade religiosa hegemônica. No caso específico dos povos indígenas, ao longo da história de constituição do que hoje chamamos Brasil, foi conferido às igrejas cristãs o trabalho de cuidado e de pensar destinação aos povos indígenas. E isto não foi feito na história somente por apego ao amor que Deus tem aos povos indígenas. Muitas das decisões eclesiais no trabalho indigenista estiveram envolvidas em processos de interesse de proteção dos modelos econômicos que se instituíam no estabelecimento do estado, independentemente das ideologias que instituem o estado.

Mesmo com a instituição do discurso ambientalista de proteção das biodiversidades, os povos indígenas estão sendo discutidos no contexto de uma proteção ao desenvolvimento econômico. O trabalho organizado por Eduardo Hoornaert³⁴¹ reúne pesquisas sobre a ocupação cristã da Amazônia brasileira. Hoornaert aponta destaca dois momentos de constituição da vivência eclesiológica cristã dividida pela política de Marques de Pombal no aspecto político e pelas frentes de romanização da igreja como movimento eclesial, teríamos assim o Regime de Missões (início de presença cristã até 1850) e período de romanização (de 1850 aos dias atuais).³⁴² Para ele no período do regime de missões se constitui um cristianismo não suplantado pelas estratégias de romanização, que estão presentes na vida cotidiana amazônica e (acrescento) brasileira.

Um cristianismo firmemente ancorado na ética da solidariedade e da resistência, da honestidade e do compadrio. Um cristianismo de identificação amazônica que garante

³⁴¹ Cf. HOORNAERT, Eduardo (coord). História da Igreja na Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes/CEHILA, 1992.

³⁴² A presença protestante é analisada por Martin Dreher, que acontece pontualmente no final do século XIX e expressivamente no século XX, estudando a presença protestante entre povos indígenas desde os modelos divergentes entre o trabalho de Missões como a MNTB e as sustentadas na vocação da pastoral de convivência. DREHER, Martin. História dos Protestantes na Amazônia até 1980. in: HOORNAERT, Eduardo (coord). História da Igreja na Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes/CEHILA, 1992. p 321-340.

postura cristã considerada mínima no campo da doutrina, mas que pode ser considerada máxima no campo da prática, um cristianismo de pouca catequese e muita fé, pouco padre e muita reza, pouca missa e muita devoção. (...) Será que as comunidades de base serão capazes de aliar-se à força histórica do cristianismo amazônico popular ou será que elas ficarão presas – como estão largamente até agora – a tipos de interpretação da religião do povo segundo antigos esquemas de superstição, atraso cultural, subdesenvolvimento, magia, curandeirismo (...), afinal tipos de interpretação que nada mais são reedições dos preconceitos com que os missionários antigos enfrentaram as religiões amazônicas?³⁴³

A pergunta/provocação que faz Hoornaert no encerramento de seu trabalho, que também encerra o livro, é uma das linhas temáticas que perpassa a redação desta pesquisa. A experiência religiosa das comunidades de base no período da ditadura militar brasileira gestou uma série de movimentos, entre eles o movimento de pastoral indigenista sustentado na idéia de inculturação e pastoral de convivência³⁴⁴. Por outro lado a pastoral indigenista se influenciou muito pelo pensamento antropológico, que entende a ação missiológica como um apêndice institucional ao processo como todo das colonizações entre povos indígenas e conseqüentemente do comprometimento irreversível da integridade e autodeterminação dos povos indígenas³⁴⁵. Esta dupla identidade formativa da missão indigenista alternativa se quebra na entrada do século XX e com o cenário de fortalecimento e garantia dos direitos indígenas no formato de Estado atual.

Os eixos de ação constitutivos do trabalho missionário (saúde, educação, terra e articulação política) se fundem para uma nova constituição ainda não nomeada adequadamente. No caso específico da missão indigenista metodista, de caráter alternativo em tempos de predomínio de pretensões fundamentalistas, os poucos trabalhos se fragilizam ou fecham as portas (como aconteceu em 2007 entre o povo Kanamari).

Nesta perspectiva, a base teológica que sustenta o trabalho das missões indigenistas é a compreensão da relação entre povos culturalmente constituídos, que exigem convivência pela garantia da vida e dos direitos. Esta característica representa a tarefa da igreja em missão entre povos indígenas. Quando os povos indígenas

³⁴³ HOORNAERT, op cit, p 410-411.

³⁴⁴ Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (e outros). **Inculturação e Libertação**, semana de Estudos Teológicos CNBB/CIMI. São Paulo: Paulinas, 1986.

³⁴⁵ MONTERO, 2006b, p. 33-44.

assumem esta tarefa para si, como já está acontecendo em várias expressões do cristianismo, em particular no protestantismo latinoamericano, esta tarefa se explicita mais fortemente, criando teologias próprias e aprofundando o caráter dialogal das expressões de fé ordenadas pela teologia. Seminários teológicos e publicações diversas têm tornado acessível uma produção teológica emergente das experiências campesinas e indígenas, particularmente nos países de fala hispânica, onde os povos indígenas são numericamente mais expressivos, inclusive entre a membresia das igrejas evangélicas como um todo.

Se a teologia da encarnação cultural (inculturação) e a prática pastoral da convivência estão vigentes na experiência missiológica, inclusive com boa reverberação entre indígenas cristãos, a relação entre povos indígenas e o Estado de direito já estaria em bom caminho de andamento. Mas não parece ser este o foco do problema de relacionamento para garantia de direitos. Há na estrutura formal das instituições do Estado uma compreensão de constituição de relacionamento com os povos indígenas e seus diversos interesses que não são convergentes com as práticas sociais e interesses de outros segmentos da sociedade, o que tem trazido à tona uma inaplicabilidade da proposta teológica à realidade emergente e conseqüente substituição gradual do protagonismo das missões pelo de lideranças indígenas, nos diversos espaços em que a questão indígena está sendo tratada.

Quando gradualmente os povos indígenas vão deixando de ser um local onde se missiona e passam a ser protagonistas de sua história, cristãos ou não, a igreja enfrenta o problema de tensionamento em sua constituição eclesial, onde estão presentes e atuantes os indígenas – e seus interesses – e todos os demais segmentos econômicos e culturais – e seus interesses. Temos o retorno da questão eclesiológica como reincidente para pensar as possibilidades de presença evangélica do cristianismo. Numa sociedade de expressões diversas e não convergentes do cristianismo – de hegemonia da adesão ao Jesus como declaração de fé – é necessário nomear o que é a igreja, como se constitui o corpo eclesiástico e quais as declarações de fé que a movem.

Justo González³⁴⁶ entende que estamos vivendo um momento de nova cartografia da constituição da Igreja Cristã. Compara a ruptura que estamos vivendo nesta virada de milênio a dois outros momentos na história do cristianismo que são o período de Eusébio, conhecido como primeiro historiador da igreja cristã, e a reforma protestante. González interpretou os séculos segundo e terceiro da era cristã como uma preparação para o acordo igreja e estado que ia surgindo e que constitui uma nova ordem diante da paz que existia entre a igreja e o império. González cita como os cristãos do século XXI resignificam a interpretação dos séculos segundo e terceiro à luz da perspectiva de um cristianismo resistente ao império, que subvertia valores e sistema romano. Algo parecido vai acontecer no século XVI, que constitui a Reforma protestante e representa o período de invasão européia do hemisfério ocidental. Para González, na leitura sobre o século XVI feita pelas gerações posteriores do século XXI, ganhará cada vez mais força a crítica ao processo colonizador em relação ao estudo da própria reforma protestante, devido o impacto cataclísmico que exerce uma leitura crítica da violência e estratégias de ocupação desempenhadas pela colonização. Conseqüentemente González propõe que a eclesiologia no século XXI seja vista desde a perspectiva de um movimento policêntrico da experiência cristã, com fortes influências regionais e culturais, o que remeterá a uma capacidade de relacionamento mais fortemente sustentado na capacidade de relacionamento fraterno e ecumênico das igrejas cristãs entre si e com as demais religiões.

Segundo Bonino³⁴⁷, outra classificação de constituição da eclesiologia que começa a sofrer alteração nesta conjuntura é a classificação igrejas “de missão” e “de imigração”. Para Bonino a recriação da memória histórica e da tradição, aliada a uma participação ativa na sociedade latino-americana, cria condições para uma abertura e recriação da identidade eclesial. Como o século XXI anuncia um novo interesse pela religião, explicitado particularmente pelo crescimento das igrejas evangélicas, revitalização da espiritualidade no catolicismo romano e fortalecimento das festas religiosas populares, pode recair no debate secular pela hegemonia do campo religioso

³⁴⁶ Cf. GONZALEZ, Justo L. Wesley para a América Latina Hoje. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2003.

³⁴⁷ BONINO, 2002, p. 80s.

pelos protestantes (contra a hegemonia até agora desenvolvida pela Igreja Católica), ou na discussão da continuidade da cristandade sob novo manto eclesiológico. Neste sentido, Bonino aponta que a missão, compreendida como superação da perspectiva de “plano de salvação”, é participação na plenitude da vontade de Deus em cuidar e amar as pessoas, no lugar em que nascem, constitui relações, valores e se socializam.

As possibilidades de espaço pastoral para uma missão metodista indigenista alternativa progressivamente se extingue no contexto atual da igreja metodista. Especialmente na questão indígena na Amazônia brasileira, que apresenta características marcadas pela expansão colonizadora dos projetos econômicos que facilitaram a ocupação das terras indígenas e eliminação de povos indígenas, como aconteceram na ocupação agrária e industrial desenvolvidas em algumas regiões específicas. O metodismo se constitui não-indígena e ainda não desenvolveu uma estratégia eclesial para as situações de metodismo indígena que se apontou como possibilidade junto aos macuxi de Roraima.

A probabilidade de extinção de uma atuação missionária metodista indigenista alternativa pode ser percebida pelo caráter descritivo das questões vivenciadas pela igreja metodista que esta pesquisa reúne. Como o trabalho metodista junto ao povo kanamari encontra-se suspenso, independentemente das explicações possíveis, há indicativo de extinção das características de indigenismo alternativo na atuação metodista no Brasil. Esta extinção não será substituída por um metodismo indígena brasileiro, como aconteceu e tende a acontecer em outros países latino-americanos. Seguindo o relato da presente pesquisa, há forte possibilidade do metodismo juntar-se com forças políticas que idealizam a incorporação das populações indígenas de modo a não comprometer o crescimento econômico emergente em que se encontra o país.

5.3 MISSÃO INDIGENISTA METODISTA

A missão cristã hoje é desafiada a caminhar junto com estes povos em busca de sua autonomia e da sua libertação. Esta caminhada de luta pela vida é um testemunho da graça de Deus e uma vivência da “liberdade no Espírito”. Nossas igrejas começam a aprender que o caminho para esta missão é o diálogo, mediante o qual se respeita a diferença e se valoriza a cultura do outro. O diálogo com as espiritualidades indígenas, contra práticas passadas de demonização, pode nos ajudar a reencontrar as nossas

próprias raízes de fé cristã, na oração e na celebração do amor de Deus por todas as criaturas.³⁴⁸

Não ajunteis tesouros na terra, onde a traça e a ferrugem tudo consomem, e onde os ladrões minam e roubam; mas ajuntai tesouros no céu, onde nem a traça nem a ferrugem consomem, e onde os ladrões não minam nem roubam. Porque onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração. A candeia do corpo são os olhos, de sorte que, se os teus olhos forem bons, todo o teu corpo terá luz; se porém, os teus olhos forem maus, o teu corpo será tenebroso. Se, portanto, a luz que em ti há são trevas, quão grandes serão tais trevas! Ninguém pode servir a dois senhores, porque ou há de odiar um e amar o outro, ou se dedicará a um e desprezará o outro. Não podeis servir a Deus e a Mamom.³⁴⁹

É expressiva a responsabilidade de missões religiosas na implementação de experiências educacionais entre povos indígenas. O tripé missão-educação-cultura torna-se locus obrigatório de investigação da idéia de que a educação leva ao exercício pleno da cidadania na democracia brasileira. Não somente aos povos indígenas interessa entender a relação do tripé, mas também às políticas públicas brasileiras em educação, que já manuseiam e ensaiam propostas no entorno de expressões como multiculturalismo, pluralidade étnica e conceitos afins que buscam explicitar o impacto da constituição cultural diversa da população brasileira.

É necessário ensaiar uma nova aproximação que inclua as alterações na concepção de sujeito de direitos que a questão indígena está forjando em nível mundial e nacional. A relação dos povos indígenas com os processos colonizadores é um processo histórico de sobrevivência coletiva e individual, que se utiliza de mecanismos diversos como ferramenta política de reorganização das relações hierárquicas de poder entre dominado e dominante. Os tempos atuais apresentam novas ferramentas pautadas na idéia de estado democrático de direito, onde o direito coletivo, ou comunitário, torna-se, progressivamente e em caráter substitutivo a médio e longo prazo, uma ferramenta eficaz transformará os amálgamas simbólico-cristãos constituídos no currículo atualmente devido ao predomínio da presença missionária cristã. Garantir a laicidade na educação indígena, ainda que realizada por missões cristãs, é tema em aberto, derivado desta realidade.

³⁴⁸ ZWETSCH, Roberto. Convivência e solidariedade com os Povos Indígenas. In: ASSENBURG, Benno e ZWETSCH, Roberto (orgs). Desafios Missionários na realidade brasileira. São Leopoldo, RS: CECA, 1997, p. 44.

³⁴⁹ Mateus 5. 19-24. Sociedade Bíblica do Brasil. A bíblia sagrada. Versão Almeida corrigida e revisada. São Paulo: SBB, 1994.

É necessário um olhar pragmático diante das possibilidades que os povos indígenas estão vendo de aliança ou não com missões indigenistas. No médio Juruá os processos formais de garantia de direitos chegam com lentidão. Os povos Kulina, Kanamari e Deni vêem na aliança com a missão indigenista um recurso eficaz de se colocarem como sujeitos históricos entre a população do entorno autodeclarada não-indígena. As missões indigenistas declaram interesse em fortalecer as características de defesa de direitos, autonomia e valorização cultural dos povos indígenas, mesmo as conversionistas que crescem em suas atuações entre povos indígenas. Existe um espaço de atuação específica que tem se mostrado enquanto articulação do discurso religioso cristão (teologia indígena) e ampliação do debate sobre como os novos grupos indígenas autodeclarados cristãos se relacionam com a cristandade como um todo. A tarefa teológica de explicitar a relação do humano com o divino estabelece limites e interlocuções em muito detectadas no trabalho educacional indigenista. São importantes na busca de compreensão do caráter multicultural da sociedade brasileira e latino-americana.

Desde a abordagem apresentada na presente pesquisa, símbolos e linguagens representativas afetas ao fenômeno religioso provocam uma compreensão lógica de uma variedade de comportamentos e de características históricas de povos em diferentes partes do mundo. O predomínio colonizador cristão construiu linguagens universais e universalizantes, mas que não conseguem substituir ou transpor os elementos ancestrais e históricos que se reapresentam. Conceitos como hidridismo, sincretismo e similares tem se reconstituído diante de fenômenos históricos como a teologia índia que se constrói como teologia cristã e inaugura novos sistemas ordenadores da mítica ordenadora dos costumes e crenças.

O trabalho educacional missionário metodista, permeado por estes elementos na constituição da religiosidade e das moldagens culturais, permite a compreensão e percepção da força lingüística de crítica social em relação à historicidade vivenciada pelos povos indígenas. No entanto, este relacionamento entre missão e povos indígenas, em sua significação, é um espaço autônomo de interpretação da cultura social envolvente, fugindo das restrições culturais locais e introduzindo uma ampliação

de significação social das ambigüidades da afirmação social como representativa da condição humana da sociedade local do entorno. No caso do povo kanamari, em relação com a missão metodista, a ação interlocutora do sentido de humanidade presente nas experiências culturais dos rituais kanamari deixam de ser mediadas pela ação missionária e se constrói derivada da relação de mútuos interesses em superação das desigualdades sociais.

A educação missionária indigenista tem o potencial de entender esta dinâmica e construir uma nova década de ação pedagógica humanista, sustentada nos princípios da educação libertadora. No entanto a dúvida recai sobre as condições históricas da ação metodista e suas dificuldades de entender a relação de alteridade que perfila na experiência das comunidades alheias aos indígenas que habitam ao seu redor. A trajetória da pastoral indigenista metodista tem sido ambígua, apontando limitações que indicam um abandono da perspectiva de pastoral de convivência e crescimento fundamentalista que se coloca como modelo expansionista do metodismo nas últimas duas décadas.

Existe a constatação do caráter periférico da missão indigenista em relação aos principais temas de preocupação missionária da igreja metodista. Este elemento provoca a inexistência e recorrente desorganização de estrutura mínima para acompanhamento da questão indígena e também da capacidade de compreender os fenômenos que envolvem a missão indigenista, desamparando a atuação entre povos indígenas ainda existentes. Há um crescimento da presença metodista em lugares em que a relação com povos indígenas é inadiável por ser exponencialmente mais conflitiva do que nos grandes centros urbanos. Muitas vezes as comunidades locais fazem escolhas que apóiam a visão fundamentalista de crescimento evangélico entre povos indígenas, muitas vezes aliando-se com grupos neo-pentecostais neste sentido. As estruturas eclesiais formais começam a responder afirmativamente para alianças com segmentos fundamentalistas de missão indigenista projetando um possível falso crescimento metodista junto a povos indígenas. O documento orientador da prática missionária indigenista metodista perde seu caráter ordenador e orientador e começa a assumir um local histórico de superação de um modelo de ação missionária.

O metodismo brasileiro, no entanto, não escapará da demanda social para a sociedade brasileira que representa este novo tempo de protagonismo indígena. Será sempre um desafio, considerando que um estado instituído não pode pretender extinção de sua população, ainda que indefinida a condição de cidadania destes. Neste sentido vivemos a exigência de pertença social, de brasilidade, das populações indígenas. A história de colonização de iniciativa missionária religiosa, por origem e característica de constituição social, institui um espaço potencial para as igrejas cristãs como instituição social que pode atuar em aliança com os ideários do Estado. Apoiar as iniciativas de implementação de direitos indígenas aponta uma atuação aliada às garantias políticas diversas, que são práticas pendentes de amadurecimento no trato estatal à questão indígena.

Aponto como horizonte e término da trajetória aqui proposta por esta pesquisa às palavras do documento Diretrizes para Educação da Igreja Metodista, ainda documento oficial de orientações para sua missão educacional:

Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais; (...)

Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades em que nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;

Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocadas à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;

As igrejas e instituições devem atuar também por meio de programas de educação popular, para isso, destinando recursos financeiros específicos;

Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, tais como: (...) o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, (...);

Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;

A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;

Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto igreja local quanto instituição, procurará orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática. (...)

A Igreja entende a Educação Secular que promove como o "processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo."³⁵⁰

³⁵⁰ Trechos selecionados da parte final do documento: IGREJA METODISTA. Colégio Episcopal. Diretrizes para Educação da Igreja Metodista. **Cânones da Igreja Metodista**. São Paulo: Cedro, 2002, p. 33 – 74.

CONCLUSÃO

Há uma complexidade relacional que move as iniciativas da missão metodista e outras entidades indigenistas e as ações governamentais em educação indígena, que promove pertença e afastamento entre as práticas de implementação de uma educação diferenciada e auto-determinada. A missão educacional indigenista metodista, sustentada, até inícios do século XXI, pela idéia de pastoral de convivência, sofre um processo de alteração na sua prática, explicitando uma ambigüidade entre a extinção desta característica e a introdução, aliança e consolidação de práticas missionárias fundamentalistas. Esta tendência, não necessariamente indica afastamento da missão indigenista com a implementação de políticas públicas, mas redefinição de suas características pastorais.

O povo kanamari, em sua especificidade de povo ágrafo, de contato intermitente, habitante de uma região marginal ao circuito de crescimento urbano no Brasil, partilha das questões nacionais postas no específico de garantia do direito a escola diferenciada, com possibilidade de valoração e respeito cultural. Junto ao povo kanamari, a implementação das políticas públicas em educação indígena teve a contribuição da presença missionária educacional metodista sustentada na pastoral de convivência.

A conjuntura da educação indígena diferenciada na história brasileira e na realidade do povo kanamari, primeiramente, se estabeleceu na Constituição Federal promulgada em 1988, que institui a escola diferenciada indígena como política pública. A Constituição Federal de 1988 está associada à memória histórica dos movimentos

sociais na conjuntura imediatamente anterior a sua promulgação. Neste período, as ações das missões indigenistas alternativas, como aliada aos movimentos sociais, desenvolveram atividades que visaram superar as pretensões integracionistas das iniciativas governamentais em relação aos povos indígenas. O trabalho missionário indigenista alternativo consolidou a idéia de pastoral da convivência como expressão que indica o compromisso missionário em possibilitar aos povos indígenas auto-determinação e exercício pleno de sua cidadania.

A educação escolar indígena, no contexto da iniciativa de missões indigenistas, possui trajetórias contraditórias na iniciativa das missões protestantes e evangélicas. Esta origem contraditória caracteriza-se por experiências de iniciativas conversionista, de teologia fundamentalista, aliada ao aspecto integracionista presente nas motivações estatais anteriores à Constituição Federal de 1988, e por iniciativas missionárias alternativas, aliadas aos movimentos sociais inspirados na educação popular, firmados na expressão pastoral da convivência.

A educação escolar kanamari, no contexto de povo de contato intermitente e de introdução da escolarização nas aldeias, no contexto de garantia de direitos, não representa, necessariamente, superação das pretensões integracionistas dos modelos formais que se aplicam a escolarização por parte de iniciativas governamentais. As iniciativas focadas na formação de professores e professoras indígenas, a partir de um projeto modelo, presente na iniciativa da secretaria estadual de educação do estado do Amazonas, representam um avanço na conquista da escola auto-determinada, mas possui contradições curriculares que explicitam as dificuldades na criação de propostas educacionais voltadas ao respeito e autonomia das comunidades indígenas.

A missão indigenista metodista, desde a afirmação de pastoral da convivência, com enfoque no aspecto educacional, constitui continuidade da tradição e história da educação metodista como instrumento de missão. A educação metodista é entendida como responsabilidade social da igreja na constituição da cidadania. Esta ação educativa missionária objetivou propiciar a conquista da autonomia de decisão e experimentação da liberdade humana. No entanto esta caracterização não alcança a explicitação da multiplicidade das pessoas em suas características culturais, colocando

limitações e apontando necessidade de resignificação da compreensão da expressão cidadania e sua utilização como objetivo do trabalho educacional missionário.

As principais questões de currículo, na experiência da escolarização indígena, auxiliam e introduzem novos elementos que podem ser significativos e representativos no debate sobre a ação educativa junto aos povos indígenas. A presença educacional indigenista metodista representa uma contribuição ao currículo educacional no Brasil, devido à emergência da temática étnica como espaço relevante. Os elementos curriculares na ação missionária indigenista metodista apresentam uma condição marginal ao trabalho missionário como um todo, principalmente na explicitação de sua presença em novos espaços de migração humana. A missão metodista tem acompanhado com maior relevância eclesial as populações migrantes e colonizadoras que inviabilizam, em muito, a presença indígena nestes novos locais ocupados. Esta característica de presença missionária nas diversas regiões onde a questão indígena se torna agenda pública da sociedade brasileira exige redefinição de abordagem, pois o protagonismo dos povos indígenas, na garantia de seus direitos, representa uma agenda, espontânea ou por obrigatoriedade conjuntural, inadiável.

A constituição da educação indígena como política pública possui relação direta com a atuação missionária indigenista. A educação escolar diferenciada é originária das pretensões de cidadania indígena. Na perspectiva da iniciativa governamental revelam-se as insuficiências do atual sistema de ensino – iniciativas focadas na formação docente –, que apontam uma alteração radical do sistema atual ou a criação de um sistema próprio de educação indígena. Por outro lado destaca-se que a cultura, na educação escolar indígena, diz respeito não somente às características de afirmação da identidade indígena, mas também a composição curricular da educação brasileira, garantindo às escolas indígenas que dialoguem com a escola não-indígena numa relação mútuo-alterativa. No específico da experiência kanamari estas questões podem ser verificadas nas alterações de organização interna que a escola tem propiciado e no potencial de interferência na sociedade nacional por parte da escolarização kanamari.

Os temas transversais que envolvem a educação indígena diferenciada e a ação missionária indigenista explicitam o objeto da tese: compreensão da relação entre as

iniciativas da missão indigenista metodista e as iniciativas governamentais em educação indígena, desde uma descrição da relação de interdependência e tensionamento. A complexidade e ambigüidade da relação entre os sujeitos sociais estudados apresentam também as demandas teológicas que se anunciam como novos cenários de investigação quanto à história da igreja, missão, quanto à relação missão e estado e a relação missão e multiculturalidade.

Ao oportunizar um conhecimento sobre o trabalho missionário metodista entre o povo kanamari, foram organizadas informações sobre a característica educacional da missão indigenista metodista na perspectiva da tradição missiológica metodista no mundo e sua íntima relação com a proposta educacional enquanto afirmação da cidadania. Situar a missão educacional indigenista metodista no tempo presente auxilia na compreensão das práticas de acompanhamento e desenvolvimento de ações governamentais propostas para consolidação escolas indígenas, vinculadas aos processos formais de formação de professores indígenas, de debate e partilha de experiências sobre a educação diferenciada.

Os elementos de pertença e conflito na relação entre a implementação de políticas públicas em educação indígena e a atuação missionária indigenista indicam mudanças na identidade missionária indigenista metodista. Existe uma complexidade que envolve, em cenários de confluência e distensão, a relação entre as iniciativas governamentais e a iniciativa missionária indigenistas. As iniciativas fundamentalistas de grupos indigenistas interdenominacionais, ao serem canceladas como iniciativas metodistas anunciam uma mudança de caracterização da identidade missionária indigenista no metodismo brasileiro. As ações governamentais, voltadas prioritariamente para a formação docente, por outro lado, demonstram um campo de atuação para as missões indigenistas, entendidas cada vez mais como agências especializadas e vigilantes sociais da implementação de direitos.

As iniciativas governamentais são em grande parte similares e inspiradas na ação missionária indigenista. As ações missionárias indigenistas, complementares e parceiras, ou não, às iniciativas governamentais, são percebidas desde as características de tensionamento, inovação, criação e aproximação entre as práticas

educativas. No aspecto de inovação e tensionamento da garantia de direitos, a autonomia indígena pode ser vista como inaugural de novos tempos na constituição de escola diferenciada. As condições atuais de garantia e implementação de educação diferenciada para o povo kanamari são frágeis. A garantia da escola kanamari na região indica, como um exemplo, que a ação missionária educacional tem mais elementos de aliança potencial com as iniciativas governamentais do que afastamento, principalmente pelo caráter inicial desta trajetória de constituição da escola indígena.

A pertença histórica, na questão da educação indígena, entre as práticas missionárias e as políticas públicas do estado brasileiro, estabelece um cenário de alianças e tensionamentos indicando que a garantia de escolarização diferenciada indígena transformará o papel das missões indigenistas no cenário nacional. Desde a realidade eclesial do metodismo e a questão indígena, a tese é de que o atual período de recolhimento fundamentalista na prática missionária metodista, associado ao momento de redefinição do papel das missões indigenistas na sociedade brasileira, aponta uma ambigüidade de co-existência de ação fundamentalista e pastoral de convivência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do estado e políticas educacionais:** entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 75, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2008.

AGNOLI, Adone. Catequese e tradução: gramática cultural, religiosa e lingüística do encontro catequético e ritual nos séculos XVI-XVII. In: MONTERO, Paula. **Deus na Aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

ALMEIDA, Ronaldo. Tradução e mediação transculturais entre grupos indígenas. In: MONTERO, Paula. **Deus na Aldeia:** missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006.

ÂNGELO, Francisca Novantino P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural. In: GRUPIONI, Luis Donisete (org). **Formação de Professores Indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2006.

APPADURAI, Arjun. **Soberania sem territorialidade.** Novos estudos. São Paulo: Cebrap, n. 49, 1997.

ARENDT, Hannah . **A condição humana.** São Paulo: Forense/Edusp, 1981.

AZEVEDO, Fernando; PEIXOTO, Afranio; DORIA, A. de Sampaio; TEIXEIRA, Anísio Spinola; et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 12 dez. 2008.

BARROS, Maria Cândida D. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/

scielo.php?script=si_arttext&pid=S003477012004000100002&lng=en&nrm=iso>.
Acesso em: 15. jan. 2007.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 1980.

_____. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set, 1994.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**, contribuições a uma sociologia das interpretações de civilizações. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1985.

BOAVENTURA, Elias. Educação Metodista e o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. In: IX Simpósio Internacional **Processo Civilizador**. 24 a. 26 nov. 2005, Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais9/artigos/ mesa_debates/art9.pdf. Acesso em: 12/02/2008.

BONINO, José Miguez. **Rostos do Protestantismo Latino-Americano**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2002.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**: o relatório de Condorcet. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300002&lng=in&nrm=iso. Acesso em: 02/04/2007.

BRAND, Antônio. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: LIMA, Antônio Carlos e BARROSO-HOFFMANN, Maria. (orgs). **Estado e Povos Indígenas, bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2002, p. 31-46.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: Passo a Passo - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (e outros). **Inculturação e Libertação, semana de Estudos Teológicos CNBB/CIMI**. São Paulo: Paulinas, 1986.

_____. **A educação como cultura**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n.30/2000. Disponível em: <<http://www.teiajuridica.com.br>>. Acesso em: 5 jun. 2001.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma História, a incrível saga de um país.** São Paulo: Ática, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais.** Tradução Roberta Barni. São Paulo: Studio Nobel, 1996.

CARNOT, Sady. **O mito Cristão contra Guaixará e os outros diabos.** Educação e conversão – Séculos XVI e XVII. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba-SP: Unimep, 2006.

Cartilha do Encontro de Lideranças Madija e Tâkâna. Mimeo. Eirunepé, 16 a 20 de abril de 1996.

CARVALHO, Ieda Marques. Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil. In: INTERAÇÕES, **Revista Internacional de Desenvolvimento Local.** v. 4, n. 6, mar. 2003, p.12-27.

CARVALHO, José Murilo de. O Motivo Edênico no Imaginário Social Brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 13, n. 38, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2008.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. **Os Kanamari da Amazônia Ocidental.** História, Mitologia, Ritual e Xamanismo. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2002.

CASAL, Aires do. **Corografia Brasileira** São Paulo: Dominus. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil, mito fundador e sociedade autoritária.** 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele. **Judaísmo, Cristianismo, Helenismo: ensaios sobre interações culturais no Mediterrâneo Antigo.** Itu, SP: Ottoni, 2003.

CIMI. **Plano Pastoral**, assembléia geral de 2005. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1138968807_cimiplanopastoral.pdf> Acesso em: 20 fev. 2008.

CIMI. Setor de Documentação. **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. [S.l.], 1992.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COELHO, Mauro Cezar. A Civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. In: **Revista de História Regional**, vol 5, n 2, 2000

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CONRADO, Flavio César dos Santos. **Religião e Cultura Cívica**: um estudo sobre modalidades, oposições e complementaridades presentes nas ações sociais evangélicas no Brasil. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Antonio Luiz. **As faces do Jaguar, parentesco, historia e mitologia entre os kanamari da Amazônia Ocidental**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. n. 2, Dezembro de 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/lacunha.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2008.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1 a 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DIETRICH, Mozar Artur. **A autonomia dos povos indígenas frente ao Estado Brasileiro**. Monografia de conclusão de curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Ciências Jurídicas, Curso de Direito, São Leopoldo, maio 1994.

DIRETRIZES Pastorais para a Ação Missionária Indigenista. **Igreja Metodista:** biblioteca vida e missão, n. 9. São Paulo: Cedro, 1999.

DORNELES, Simone Silva. **Sujeito do Discurso:** uma leitura de gênero das Diretrizes para Educação da Igreja Metodista. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

DREHER, Martin N. **A igreja latino-americana no contexto mundial.** 2ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 1999.

_____. Martin. **Para entender fundamentalismo.** São Leopoldo: Unisinos, 2002.

_____. História dos Protestantes na Amazônia até 1980. in: HOORNAERT, Eduardo (coord). **História da Igreja na Amazônia.** Petrópolis, RJ: Vozes/CEHILA, 1992. p 321-340.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves. 3ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUSSEL, Enrique. Introdução Geral. In: **História liberationis: 500 anos de história da Igreja na América Latina.** São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs). **A Conquista da escrita.** Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

EVANGELISTA, Carlos Augusto Valle. **Direitos indígenas:** o debate na Constituinte de 1988. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFICS, 2004. Disponível em: <http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004_mest_ufrj_carlos_augusto_vale_evangelista.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita:** um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

FIGUEROA, Ana Claudia. Metodismo e indigenismo no Brasil. In: Caminhando, **Revista da Faculdade de Teologia da Igreja Metodista** (John Wesley, 300 anos), v. 8, n.12, 2º semestre de 2003. São Bernardo do Campo: Umesp, 2003, p. 201-211.

_____. Ana Cláudia; BOEHLER Genilma; SUZUKI, Márcia. **Perspectivas de missão para a ação missionária indigenista nos Campos Missionários da Amazônia.** In: Relatório da Consulta Missionária Indigenista do Norte. Mimeo. Porto Velho, Igreja Metodista nos Campos Missionários, 8 e 9 de dezembro de 2002.

FLORES, Lúcio. **Religiosidade Indígena.** Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/12.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. In: LIMA, Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e Povos Indígenas, bases para uma nova política indigenista II.** Rio de Janeiro: Contra Capa-LACED, 2002, p. 86-102.

FRANCO, Bispo Scilla. **Minha Prece, coletânea de textos indígenas e missionários.** São Bernardo do Campo: Editeo/Imprensa Metodista, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2004.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República.** São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

GARIN, Norberto da Cunha. **O pensamento teológico de Isac Alberto Rodrigues Aço na perspectiva de Reino de Deus e Missão: uma contribuição para a reflexão teológica e a prática pastoral da Igreja Metodista.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: EST/IEPG, 2007.

GASBARRO, Nicolas. Missões: a civilização cristã em ação. In: MONTERO, Paula. **Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural.** São Paulo: Globo, 2006, p. 67-110.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

GIBELLINI, Rosino, **A teologia do século XX**. Tradução João Paixão Neto. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GONZALEZ, Justo L. Wesley para a América Latina Hoje. São Bernardo do Campo, SP: Editeo, 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete (org). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2006.

_____. **Parâmetros em Ação**, Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_miole.pdf>. Acesso em: 15.mar.2006.

_____. Educação em Contexto de Diversidade Étnica: Os povos no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria do Nascimento. (Coord.). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Programa Diversidade na Universidade, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário**. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GTME. **Relatório do II Encontro de Espiritualidade Indígena**. Mimeo. Cuiabá, MT, 5 a 7 de abril de 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEITZENRATER, Richard P. **Wesley e o Povo Chamado Metodista**. São Bernardo do Campo/Rio de Janeiro: Editeo/Pastoral Bennett, 1996.

HENRIQUES, Ricardo et al. Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena, ressignificando a escola. **Cadernos do SECAD 3**. Brasília: Secad; MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_indigena.pdf>. Acesso em 20 dez. 2007.

HOORNAERT, Eduardo (coord). História da Igreja na Amazônia. Petrópolis, RJ: Vozes/CEHILA, 1992.

IBASE. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

IGREJA METODISTA. Colégio Episcopal. Diretrizes para Educação da Igreja Metodista. **Cânones da Igreja Metodista**. São Paulo: Cedro, 2002, p. 33 – 74.

_____. Colégio Episcopal. **Cânones** da Igreja Metodista. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1971.

KAHN, Marina. Levantamento preliminar das organizações religiosas em áreas indígenas. In: WRIGHT, Robin (org.). **Transformando os deuses**: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. V. 1 Campinas, SP: Unicamp, 1999. p. 19-75.

KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). **Repensando a evangelização junto aos povos indígenas**. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/ Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994.

KIDDER, Daniel Parish. **Reminiscências de viagens e permanências nas províncias do Sul do Brasil**. Belo Horizonte, São Paulo: Ed. Itatiaia, Ed. da USP, 1980.

_____. Daniel; FLETCHER, James (1845). **O Brasil e os brasileiros**. Trad. De Elias Dolianti. v. 2. São Paulo: Ed. Nacional, 1941.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

L'ESTOILE, Benoi; NEIBURG, Federico; SIGAUD, Lygia (orgs). **Antropologia, Impérios e Estados Nacionais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ FAPERJ, 2002.

LABIAK, Araci Maria. **“Frutos do Céu” e “Frutos da Terra”**: Aspectos da Cosmologia Kanamari no Warapekom. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. 17 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 12.jun.2006.

LEITE, Arlindo. **A mudança da linha de ação missionária indigenista**. São Paulo: Paulinas, 1982.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

_____. **O Pensamento Selvagem**. Campinas: Papirus, 1989.

LIBÂNIO, João Batista. Religião e Teologia da Libertação. In: SUSIN, Luiz Carlos (org.). **Sarça Ardente**, teologia na América Latina: perspectivas. São Paulo: Paulinas, 2000.

LIDÓRIO, Ronaldo (org). **Indígenas do Brasil**, avaliando a missão da igreja. Viçosa: Ultimato, 2005.

LIENEMANN-PERRIN, Christine. **Missão e diálogo inter-religioso**. São Leopoldo: Sinodal, Escola Superior de Teologia, CEBI, 2005.

LIMA, Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e Povos Indígenas**, bases para uma nova política indigenista III. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2006.

_____. Antônio Carlos; BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). **Estado e Povos Indígenas**, bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002.

LIMA, Deborah de Magalhães; PY-DANIEL, Victor. Os levantamento etnoecológicos do PPTAL, a experiência nas áreas indígenas Kanamari do Médio Juruá e Katukina do Biá. In: GRAMKOW, Márcia Maria (Org.) **Demarcando terras indígenas II: experiências e desafios de um projeto de parceria**. FUNAI/PPTAL/GTZ. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 2002. p. 207-221.

LISBOA, K.M. Olhares Estrangeiros sobre o Brasil do Século XIX. In: MOTA, C.G (org) **Viagem Incompleta**. São Paulo: Senac, 2000.

LONGUINI NETO, Luiz. **El nuevo rostro de la misión: los movimientos ecuménicos y evangelicales en el protestantismo latinoamericano**. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2006.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação Pública**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros. Populações indígenas e ocidentalização no sertão da capitania do Rio Grande do Estado do Brasil. Jaen-Espanha: **Revista de Antropologia Experimental**. n. 6, 2006. Texto 15, 2006.

MACHADO, Lia Zanota. **Comunitarismo indígena e modernidade: contrastes entre o pensamento brasileiro e andino**. Série Antropologia, 169. Brasília: UnB, 1994. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie169empdf.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

MARCONI, Marina A.; PRESOTTO, Zélia M.N. **Antropologia: uma Introdução**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo**: experiências exemplares no Vale do Javari. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2006.

MATTOS, Paulo Ayres. **Mais de um século de educação metodista**. Piracicaba: COGEIME, 2000.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

MELIÁ, Bartolomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (orgs). **A Conquista da escrita**. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989, p.9-16.

_____. Educação Indígena e Alfabetização. **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 38, 1994. Brasília: CEBRAP, 1994.

MENDONÇA, A. Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, 1990.

_____. Antônio Gouvêa. **O Celeste Porvir**: A Inserção do Protestantismo no Brasil. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob. A proposta educacional metodista no Brasil, **Revista Comunicações**, Piracicaba, a. 5, n. 2, p.149-158, novembro, 1998.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**: um estudo de caso. Juiz de Fora, São Bernardo do Campo: EDUFJF/ EDITEO, 1994.

MESQUITA, Zuleica. (org). **Evangelizar e Civilizar**: Cartas de Martha Watts, 1881-1908. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

MONTERO, Paula (org). **Deus na aldeia, índios e mediação cultural**. São Paulo: Globo, 2006.

MONTERO, Paula. Índios e missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: MONTERO, Paula (org). **Deus na Aldeia**: missionários, índios e mediação cultural. São Paulo: Globo, 2006b. p. 31-66.

MOONEN, Francisco. Pindorama conquistada. Repensando a questão indígena no Brasil. João Pessoa: Alternativa, 1983.

MORAES, Silas; SILVA, Solange Pereira. **Formação de Educadores Kanamari**, uma experiência indigenista na formação de educadores, Rio Juruá-AM, 1996 a 1998, uma experiência indigenista em escolarização. Relatório de atividades da Missão Metodista entre o povo Kanamari. Mimeo. São Paulo/ Salvador: Igreja Metodista/ CESE, 2000.

MOREIRA, Deodoro José. Mídia, fundamentalismo e terror: a lógica da barbárie. In: Unirevista. Vol 1, nº3. Disponível em http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Moreira.pdf, acesso em 20ago08.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia de maioria à minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. In: **Revista de Educação do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação**, ano 12, n. 22. Piracicaba: COGEIME, 2003, p. 123-132.

NEVES, Lino. J. Oliveira. **137 anos de sempre**: Um capítulo da história Kanamari de contato. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1996.

NOBREGA, Rodrigo. Mito da Regeneração Nacional: Missionários protestantes, políticos liberais e a salvação do Brasil (século XIX). In: **Revista Intellectus**. Ano 03 Vol. II 2004. Disponível em: <http://www.intellectus.uerj.br/Textos/Ano3n2/Texto%20de%20Rodrigo%20Nobrega.pdf>. Acesso em 20.jan.2007.

OLIVA, Alfredo dos Santos. Resenha: A Escrita da História, de Michel De Certeau. In: **Revista Práxis Evangélica**, Londrina, nº 2, p. 99-102, abril 2003. Londrina, PR: Faculdade Teológica Sul Americana, 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Rio de Janeiro: Mana, v. 4, n. 1, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=pt &nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2005.

PAULY, Evaldo Luis. **A formação de professores no contexto político-pedagógico de "preparo para o exercício da cidadania"**: uma reflexão sobre a moral republicana. Mimeo. Canoas: UniLassale, 2006.

_____. **Mãos à obra:** porque Deus nos amou primeiro, uma reflexão da teologia prática luterana sobre o “assistencialismo”. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 42, n. 1, p. 42-57, 2002.

Plano Nacional de Educação. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União de 10/01/01, p.01 seção I.

POMPA, Cristina. Profetas e santidades selvagens. Missionários e caraíbas no Brasil colonial. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882001000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12.mar. 2008.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 9 ed. São Paulo: Siciliano, 1999.

PUHLE, Hans-Jürgen. Cidadania e Estado-nação. In: VIEGAS, J.M.; DIAS, E.C. (Orgs.) **Cidadania, integração, globalização**. Oeiras: Celta, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. O pluralismo brasileiro na berlinda. *Série Antropologia* 353, Brasília: ICS/UnB, 2004. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie353empdf.pdf>. Acesso em: 20/04/2006.

_____. Indigenismo de resultados. **Série Antropologia**, 100. Brasília: UnB, Brasília: ICS/UnB, 1990. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie100empdf.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2006.

_____. The hyperreal indian. *Série Antropologia*, 135. Brasília: UnB, 1992. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie135empdf.pdf>, acesso em 10/02/1008.

REFERENCIAIS para formação de professores indígenas. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2002.

REILY, Duncan Alexander. **História Documental do Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Aste, 1984.

_____. **História, Metodismo, Libertação**. São Paulo: Editeo, 1990.

_____. **Metodismo Brasileiro e Wesleyano**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1981.

_____. **Metodista na Amazonia**. São Paulo, SBC: FATEO, 1982.

_____. **Momentos decisivos do Metodismo**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1991.

_____. **Teologia em perspectiva Wesleyana**. São Paulo: Editeo, 2005.

_____. **Uma pequena história dos contatos evangélicos com os povos indígenas**. In: KEMPER, Thomas; SILVA, Jaider Batista (orgs). Repensando a evangelização junto aos povos indígenas. São Bernardo do Campo, SP: Editeo/Faculdade de Teologia da Igreja Metodista, 1994, p. 89-107.

RENDERS, Helmut. A Igreja Metodista na Amazônia e a Questão da Amazônia. In: Clovis Pinto de Castro. (Org.). **Meio Ambiente e Missão: a responsabilidade ecológica das igrejas**. 1 ed. São Bernardo do Campo - SP: EDITEO, 2003, p. 135-154.

_____. **A soteriologia social de John Wesley com consideração de seus aspectos comunitários, sinérgicos e públicos**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: UMESP, 2006.

_____. Convivência: coragem de uma missão sensível e profética. **Expositor Cristão**, São Paulo, v. 1, p. 3, 15 jan. 2002.

_____. Entre "Tupi ou não Tupi" ou a [não tão] ingênua continuação da conquista. **Caminhando**, ano VIII, 2 sem. 2003, p. 212-225.

_____. The social soteriology of John Wesley and its comunitarian, arminian and public elements: comments on its development, purpose, inspirations, and spirituality. Trabalho apresentado no "12 Institute, **To serve the present age, our calling to fulfill; Ecclesiology, Mission, and Vocation**". Ago. 2007. Oxford: Oxford Institute of Methodist Theological Studies, 2007. Disponível em: <<http://www.oxford-institute.org/docs/2007papers/2007-2Renders.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2008.

RIBEIRO, Adelina Vilma; LABIAK, Araci Maria; CONTE, Cláudio Quoos; NEVES, Lino João de Oliveira e SILVA, Marcio. **Elementos de Fonologia Kanamari**. Cuiabá: OPAN, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RIVAS, Elton Domingues. **Entre Peris e Aimorés: Os bons e maus selvagens da imprensa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso/ Instituto de Linguagem, 2006.

RUFINO, Marcos Pereira. **Nem só de pregação vive a missão**. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/indenos/missoes.shtml>>. Acesso em 02 out. 2007.

RUTHVEN, Karl K. **O mito**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. **Sobre Sonhos e Pesadelos da Juventude Metodista Brasileira nos Anos Sessenta**. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 1998.

SCHROEDER, Ivo. Indigenismo e política indígena entre os Parintintin. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 1995.

SCHWANTES, Milton. **Projetos de Esperança: Meditações sobre Gênesis 1-11**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SECRETARIA de Ação Social da Igreja Metodista; Grupo de Trabalho Missionário Evangélico. **Relatório da Consulta com a Igreja Metodista sobre Pastoral Indigenista**. Cuiabá/ São Paulo: GTME/ Igreja Metodista 2003. Mimeo.

SEDUC/DEPPE-AM. **Relatório Síntese da Reunião Técnica de Avaliação e Planejamento da III Etapa Letiva Intensiva do Programa de Formação de Professores Indígenas Kulina, Kanamari e Deni**, 19 a 23 de março de 2001. Manaus: SEDUC/DEPPE-AM, 2001. Mimeo.

SEIWERT, Hubert. O problema das "seitas" - Opinião pública, o cientista e o Estado. **Revista de Estudos da Religião**. da Pós-Graduação em Ciências da Religião da PUC-São Paulo, n 2, a. 1, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/rever/rv2_2001/t_hubert.htm>. Acesso em: 04. out. 2007.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A Temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Joana A.F. Utiariti. **A última tarefa, Missionários e índios na ocupação de Mato Grosso**. Disponível em: <<http://orbita.starmedia.com/~i.n.d.i.o.s/textos/txt010ut.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

SILVA, Luiz Eduardo Prates da. **Metodismo e Educação**: Uma introdução ao estudo das "Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista" a partir dos contextos de sua elaboração. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Teologia. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2004.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A Temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO, 1995.p 147-166.

SILVA, Marcio Ferreira. A conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, a. 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 7-22, set-dez, 1999.

_____. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, v. nº 111, n. dez/2000, p. 31-45, 2000. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

SILVA, Solange Pereira da. **Indigenismo Alternativo**: no compasso da educação intercultural entre os Kanamari do Médio Juruá-AM. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2007.

Sociedade Bíblica do Brasil. A bíblia sagrada. Versão Almeida corrigida e revisada. São Paulo: SBB, 1994.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, Márcio. **A expressão Amazonense, do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo: Alfa e Omega, 1978.

TAMBOSI, Orlando. **A cruzada dos criacionistas contra Darwin e o evolucionismo**. Disponível na rede mundial: <http://www.jornalismo.cce.ufsc.br/darwin.html>. Acesso em: 25.dez.2007.

THOMAS, Georg. **Política Indigenista dos Portugueses no Brasil 1500-1640**. São Paulo: Loyola, 1981.

VAINFAS, Ronaldo e SOUZA, Juliana Beatriz. **Brasil de Todos os Santos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **A heresia dos Índios**. Catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

VEIGA, Gynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, Rio de Janeiro, set/dez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, Rio de Janeiro, mai/ago, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2006.

VIEIRA, César R. A. Contribuição protestante à reforma da educação pública paulista. **Revista Comunica**, n. 20, jun, 2002. Piracicaba: Unimep, 2002. Disponível em: <http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202002/art14.pdf>. Acesso em: 04.jan.2008.

_____. **Protestantismo e educação: a presença liberal norte americana na Reforma Caetano de Campos – 1890**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Piracicaba-SP: Unimep, 2006.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. A influência da Pedagogia Norte-Americana na Educação em Sergipe e na Bahia. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 2, p. 9-38, julho/dezembro, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da Alma Selvagem: e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. **O papel da Religião no sistema social dos povos indígenas**. Cuiabá: GTME, 1999.

_____. A autodeterminação indígena como valor. In: **Anuário Antropológico** 81. Fortaleza/Rio: Tempo Brasileiro, 1983.

WRIGHT, Robin (org.). **Transformando deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**. v. 2 Campinas/SP: Unicamp, 2004.

_____. **Transformando deuses:** os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. v. 1 Campinas/SP: Unicamp, 1999.

ZWETSCH, Roberto E. **Com as melhores intenções:** trajetórias missionárias luteranas diante do desafio das comunidades indígenas - 1960-1990. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Missiologia, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo, 1993.

_____. Convivência e solidariedade com os Povos Indígenas. In: ASSENBURG, Benno e ZWETSCH, Roberto (orgs). Desafios Missionários na realidade brasileira. São Leopoldo, RS: CECA, 1997, p. 40-56.