



REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO INDÍGENA NO PARANÁ E EDUCAÇÃO

Doi: 10.4025/8cih.pphuem.4109

Tatiane Ananias Fernandes Freitas, UEM

Resumo

No Brasil, os anos 1970 trouxeram a efervescência das minorias, e as populações indígenas engajaram-se como uma das camadas sociais articuladas frente à sociedade civil que alcançavam o centro dos debates políticos por suas lutas, resistência, autoafirmação, reconhecimento cultural, e conquista de direitos. Priorizando o viés analítico do protagonismo indígena, este texto esboçará as reflexões construídas até aqui no processo de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso para pós-graduação em História das Revoluções e Movimentos Sociais, pela Universidade Estadual de Maringá. Na década de 1970, o *segundo indigenismo* – período caracterizado pela união dos povos indígenas (também) a órgãos da sociedade não indígena – levou o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os direitos indígenas na atual Constituição Federal; e em todo o país, essa conquista multiplicou movimentos de professores indígenas pela educação. Essa pesquisa, portanto, busca explicitar o entendimento do que são os movimentos sociais indígenas, e através da metodologia da revisão bibliográfica, segue com o objetivo de delimitar se houve a presença e organização/ação dos movimentos indígenas no Paraná, no que tange seu envolvimento com as lutas por uma educação indígena diferenciada. Considerando que sobre os índios brasileiros, desde muitos séculos, acumularam-se desigualdades demográficas, sociais e econômicas que lhes impuseram o desafio de lutar e defender seus direitos e a própria sobrevivência, e que foi percorrendo tais meandros, que os movimentos indígenas ganharam forma, tem sido gratificante identificar os sujeitos (e suas ações/contribuições) que participaram dos primeiros cursos de formação de monitores bilíngues para alunos indígenas do Paraná.

Palavras Chave:

Populações Indígenas;
Movimentos Indígenas;
Educação Indígena;
Protagonismo Indígena;
Monitores Kaingang
bilíngues.

Introdução/Justificativa

As pesquisas sobre populações indígenas no Brasil cresceram expressivamente nas últimas décadas, com destaque às abordagens histórica, antropológica e etno-histórica (CUNHA, 1995); de acordo com Gohn (2008), os indígenas têm reemergido como a grande novidade no âmbito das lutas e movimentos sociais na América Latina e, o elemento novo é a forma e caráter que vêm assumindo a abordagem pelo viés analítico do protagonismo indígena – que considera não apenas a resistência, mas a autoafirmação, reconhecimento cultural e conquista de direitos.

A temática, no entanto, ainda apresenta searas abertas para pesquisas em diversos segmentos. No campo da história, o tema mais explorado ainda é a demarcação de territórios; e os estudos que enfatizem outros aspectos são menos comuns. Este artigo busca apresentar reflexões parciais construídas para monografia de pós-graduação em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais, pelo Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá.

Trata-se de uma investigação bibliográfica, acerca dos movimentos sociais indígenas e sua atuação (ou não) no estado do Paraná, no que concerne a educação básica indígena diferenciada e à escolarização na própria língua, no contexto das lutas pelo direito à diferença, cidadania e autoafirmação, que se dão no Brasil, a partir de 1970, e culminam em direitos adquiridos, garantidos pela Constituição Federal de 1988.

Sobre os índios brasileiros, desde muitos séculos, acumularam-se desigualdades demográficas, sociais e econômicas (GOHN, 2008), que acirraram o desafio de lutar e defender seus direitos, e garantir a própria sobrevivência. Os anos 1970, no Brasil, trouxeram a efervescência das minorias, e as populações indígenas engajaram-se como uma dentre as camadas sociais

articuladas frente à sociedade civil que alcançavam o centro dos debates políticos, e nesse contexto, o *movimento indígena* ganhou seus contornos.

Conforme Baniwa (2006):

No Brasil, existe de fato, desde a década de 1970, o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. [...] Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. A implantação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas, ainda em construção e aperfeiçoamento, é outra conquista relevante da luta articulada do movimento indígena brasileiro (BANIWA, 2006, p. 59-60).

Conforme o autor, portanto é possível afirmar que, na prática, o que há no Brasil, desde os anos 1970, são movimentos indígenas, *no plural*; cujas regionalidades e particularidades de cada etnia sempre foram determinantes e respeitadas nas suas ações organizadas; mas que atuaram em torno de pautas comuns, unificando a luta por direitos,

reconhecimento e autoafirmação. Oliveira e Freire (2006, p. 187), destacam a dimensão estratégica do movimento indígena no Brasil, definindo o movimento como *uma categoria central no discurso dos indígenas e dos atores e das instituições, em que:*

A crença fundamental é de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um “patrono” para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os índios precisam realizar uma mobilização política própria – construindo mecanismos de representação, estabelecendo alianças e levando seus pleitos à opinião pública. Somente a partir da constituição de um sistema de reivindicações e de pressões é que o Estado viria a agir, procedendo então à identificação e à demarcação das terras indígenas, melhorando os serviços de assistência (de saúde e educação) ou resolvendo problemas administrativos diversos deixados no limbo por muitos anos. As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena (OLIVEIRA e FREIRE, 2006, p. 187).

Os indígenas empreenderam, a partir da década de 1970, o que ficou conhecido como “segundo indigenismo” – período caracterizado pela união dos povos indígenas (também) à órgãos da sociedade não-indígena, aproximando-se de estudiosos e outras pessoas capacitadas e interessadas pela suas causas e reivindicações (MONTEIRO, 1995); conseguindo-se, com isso, que o país enxergasse e discutisse os direitos indígenas em maiores debates, estudos e ações.

Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados,

que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. (BANIWA, 2006, p. 59).

Tais avanços, portanto, foi produto não apenas das ações do protagonismo indígena, mas de uma rede de fios que foram tecidos e alinhavados progressivamente, entrelaçando os diferentes agentes históricos envolvidos nesse processo.

Objetivos

Este artigo busca apresentar as reflexões parciais construídas para monografia de pós-graduação em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais, pelo Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá. Trata-se de alguns apontamentos acerca da investigação sobre os movimentos sociais indígenas e sua atuação (ou não) no estado do Paraná, no que concerne a educação básica indígena diferenciada e à escolarização na própria língua, no contexto das lutas pelo direito à diferença, cidadania e autoafirmação, que se dão no Brasil, a partir de 1970, culminaram em direitos adquiridos, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e têm caracterizado a trajetória de luta desses povos etnicamente diferenciados desde então.

Dessa forma, o presente texto esboça a definição de movimentos indígenas, concebida pela investigação, o suporte teórico no qual a mesma está ancorada e as conclusões parciais, ou antes, iniciais, às quais chegamos até o momento.

Desenvolvimento

Nessa investigação, o movimento indígena e suas atuações são pensados segundo um suporte teórico ancorado em Fredrick Barth (1998), João Pacheco de Oliveira (1998) e Jack Goody

(2008). Buscamos traçar uma abordagem que se contrapõe à historiografia tradicional, rompendo com os estereótipos e caracterizações que fizeram do índio, um coadjuvante da sociedade brasileira. Em consonância com Cunha (1995), Mota (1994), Tommasino (1995) e Rodrigues (2012), compreendemos a importância do avanço dos estudos e novas abordagens sobre as populações indígenas brasileiras alcançadas pelas últimas décadas, destacando-se as abordagens histórica, antropológica e etno-histórica, que têm privilegiado a perspectiva de que essas sociedades, etnicamente diferenciadas, possuem lógica, dinâmicas e mecanismos próprios para produzir e transmitir conhecimentos, necessários e garantidores da sobrevivência e preservação de suas tradições, memórias e costumes.

Nesse sentido, é preciso ponderar que no estudo de sociedades diferenciadas, como os povos indígenas brasileiros, a abordagem e a trajetória para a compreensão do objeto devem fugir aos padrões eurocêntricos da história com os quais estamos mais familiarizados. Pensando, portanto, num modelo apropriado para investigar o movimento indígena, é preciso recorrer aos teóricos da etnicidade. Fredrick Barth (1998) formulou a ideia de *grupos étnicos e suas fronteiras*, segundo a qual os grupos e povos etnicamente diferenciados, frente ao contato com as outras sociedades, estabelecem fronteiras que determinam a dinâmica de contato e de trocas culturais entre ambos, ao mesmo tempo em que mantêm suas tradicionalidades e características étnicas:

[...] as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessa. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações

na participação e na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais (BARTH, 1998, p. 188).

Do mesmo modo:

[...] relações sociais estáveis, persistentes e muitas vezes de uma importância vital, são mantidas através dessas fronteiras e são frequentemente baseadas precisamente nos estatutos étnicos dicotomizados. Em outras palavras, as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrário, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes. A interação de um sistema social como este não leva a seu desaparecimento por mudança e aculturação; as diferenças culturais podem permanecer apesar do contato interétnico e da interdependência dos grupos (BARTH, 1998, p. 188).

Mota (1994) e Rodrigues (2012), nos estudos dos povos Kaingang do Paraná, vão tratar essas permanências, em termos de manutenção de culturas, tradições e costumes, na perspectiva da resistência; para eles os indígenas têm operado com sabedoria as trocas com a sociedade não indígena, se apropriando e ressignificando os seus valores.

Outro teórico da etnicidade fundamental para esse debate é João Pacheco de Oliveira. Há uma discussão em torno das perdas sofridas pela população indígena, do ponto de vista da assimilação, que Oliveira (1998) questiona a partir do conceito de *índios misturados*; empregado pelos órgãos e políticas oficiais ao longo da história para desqualificar o índio em sua identidade.

Para o autor, a ideia de *índio misturado* aparece sempre em oposição ao *índio puro de antigamente*, mediante uma construção ideológica e distorcida:

O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização

histórica não anula o sentimento de referência à origem, mas até mesmo o reforça. É da resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade (OLIVEIRA, 1998, p. 64).

Oliveira (1998) encontra respaldo para essa afirmação em Barth (1998, p. 189), para ele *os grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores e, assim, têm a característica de organizar a interação entre as pessoas*. Desse modo, entendemos o movimento indígena como uma organização indígena autêntica e necessária para proteger, vigiar e defender os povos indígenas no espaço extra-aldeia (BANIWA, 2006).

Resultados

A bibliografia aponta que, na compreensão dos movimentos indígenas, a escola indígena diferenciada constitui um espaço de manifestação de confrontos interétnicos, mas também um instrumento valioso para os indígenas na compreensão da situação extra-aldeia e no domínio de conhecimentos e tecnologias específicos (SILVA e FERREIRA, 2001). A dificuldade no formato de ensino vigente para alunos indígenas, consistia na comunicação entre aluno e professor. Os professores não-índios lecionavam aos alunos indígenas, mas os resultados não eram os esperados, e por isso surgiram reivindicações pela educação bilíngue e capacitação e formação de professores indígenas, em vários estados do Brasil.

Ecoando as aspirações dos movimentos indígenas, a importância dos *movimentos de professores indígenas* e sua atuação local e regional, foi traduzida nas conquistas progressivas para a educação básica indígena diferenciada. Entre as conquistas alcançadas, verificamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), demonstrando que, de fato, a instituição escolar indígena diferenciada foi pensada para romper de vez com a perspectiva integracionista e

negadora das especificidades culturais indígenas, de modo que a escola indígena constituísse um local de autoafirmação de identidade e de pertencimento étnico.

Legalmente, a escola indígena diferenciada se configurou a partir da autonomia pedagógica, assumindo novos papéis e contornos, como o direito à escolarização nas próprias línguas, ao ensino pautado pela valorização de suas culturas e modos de vidas, mas também à aplicação e uso de processos próprios de aprendizagem, formação de professores da própria comunidade e produção de materiais didáticos específicos.

A escola indígena diferenciada, bi ou multilíngue, está prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, regulamentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), de 1998, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996); e certamente resulta do protagonismo indígena.

A articulação organizada dos movimentos sociais indígenas foi, no contexto aqui tratado, de fundamental importância para os avanços conseguidos na educação. A atuação dos *movimentos de professores indígenas*, inclusive, foi investigada por alguns trabalhos, que identificam suas ações na região Norte do país, com destaque para o estado do Amazonas, mas também no Centro-Oeste, no Mato Grosso do Sul (AIRES, 2008; CAMPOS, 2003; NASCIMENTO, 2003; NASCIMENTO & VIEIRA, 2011; SILVA, 1994; SILVA, 1999; PESSOA, 2003).

No Paraná, contudo, não encontramos indícios da presença ou atuação de movimentos sociais indígenas no contexto das lutas pela educação básica indígena diferenciada. Entretanto, resulta da investigação realizada, a conclusão de que a região Sul tomou a dianteira dos processos de formação de profissionais indígenas bilíngues para a educação indígena diferenciada. No Rio Grande do

Sul surgiu o primeiro curso de formação bilíngue.

As comunidades Kaingang dos estados do Paraná e Santa Catarina passaram a depender da estrutura organizada no Rio Grande do Sul a partir dos inícios da década de 1960 para formar monitores Kaingang bilíngues. O centro de formação de monitores Kaingang bilíngues, denominado Escola Normal Bilíngue Clara Camarão, demonstra com precisão o entrelaçamento de agentes históricos antes mencionado, pois surgiu a partir das necessidades e reivindicações indígenas, aliado ao apoio da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que por sua vez, tinha acordos com o *Summer Institut of Linguistic (SIL)* e a FUNAI:

A escola foi inaugurada oficialmente em 19/02/1970, com a presença do Presidente da FUNAI, Queiroz Campos, que trouxe consigo o embaixador da Dinamarca no Brasil, Sr. J. A. W. Paludan e esposa, além de representantes da imprensa europeia. Da parte da IECLB, estiveram presentes o Pastor Rodolfo Schneider, 2º Vice-Presidente, e o Pastor Heinrich Güttinger, presidente do Conselho da Obra Missionária (ZWETSCH, 1993, p. 251).

Em seguida, a instituição teve o nome alterado para Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), um marco pioneiro, com impacto regional, pois serviu aos três estados da região Sul. Durante essa pesquisa e a partir do contato com a comunidade indígena Kaingang, através do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história (LAEE), do DHI, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizamos, dispersos pelo Paraná, e residindo em diferentes terras indígenas, professores da etnia Kaingang, que receberam formação no CTPCC, como os primeiros monitores bilíngues para alunos indígenas do Paraná.

Gilda Kuitá e Manoel Noreg Mag, professores Kaingang residentes na Terra Indígena Apucarantina e o senhor Dario Moura, Kaingang da Terra Indígena Faxinal, são alguns dos primeiros monitores Kaingang bilíngues do Paraná, que se interessam em narrar suas histórias de vida e trajetória, que para nós são novas e desconhecidas, permitindo-nos registrar memórias sobre o universo Kaingang e, quiçá, informações sobre a construção de um processo de escolarização próprio dos Kaingang no Paraná.

Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar reflexões parciais construídas para monografia de pós-graduação em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais, pelo Departamento de História, da Universidade Estadual de Maringá; uma investigação bibliográfica, acerca dos movimentos sociais indígenas e sua atuação (ou não) no estado do Paraná, no que concerne a educação básica indígena diferenciada e à escolarização na própria língua, no contexto das lutas pelo direito à diferença, cidadania e autoafirmação, que se dão no Brasil, a partir de 1970.

Os anos 1970, trouxeram a efervescência das minorias, e nesse contexto, o *movimento indígena* ganhou seus contornos. Os indígenas empreenderam o que ficou conhecido como "segundo indigenismo" – período caracterizado pela união dos povos indígenas (também) à órgãos da sociedade não-indígena, aproximando-se de estudiosos e outras pessoas capacitadas e interessadas pela suas causas e reivindicações (MONTEIRO, 1995), pois sobre os índios brasileiros, desde muitos séculos, acumularam-se desigualdades demográficas, sociais e econômicas (GOHN, 2008), que acirraram o desafio de lutar e defender seus direitos, e garantir a própria sobrevivência.

Os movimentos indígenas, *no plural*, pois regionalidades e particularidades de cada etnia sempre

foram determinantes e respeitadas nas ações organizadas; atuaram em torno de pautas comuns, como a educação básica diferenciada. A escola indígena diferenciada constitui um espaço de manifestação de confrontos interétnicos, mas também um instrumento valioso para os indígenas na compreensão da situação extra-aldeia.

Ecoando as aspirações dos movimentos indígenas, a importância dos *movimentos de professores indígenas* e sua atuação local e regional, foi traduzida nas conquistas progressivas para a educação básica indígena diferenciada. A escola indígena diferenciada, bi ou multilíngue, está prevista desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, regulamentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI), de 1998, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996); e certamente resulta do protagonismo indígena.

No Paraná, contudo, não encontramos indícios da presença ou atuação de movimentos sociais indígenas no contexto das lutas pela educação básica indígena diferenciada. Entretanto, resulta da investigação realizada, a conclusão de que a região Sul tomou a dianteira dos processos de formação de profissionais indígenas bilíngues para a educação indígena diferenciada. No Rio Grande do Sul surgiu o primeiro curso de formação bilíngue.

Durante essa pesquisa e a partir do contato com a comunidade indígena Kaingang, localizamos, dispersos pelo Paraná, e residindo em diferentes terras indígenas, professores da etnia Kaingang, que receberam formação no CTPCC, como os primeiros monitores bilíngues para alunos indígenas do Paraná, interessados em narrar suas histórias de vida e trajetória, que para nós são novas e desconhecidas, permitindo-nos registrar novas memórias sobre o universo Kaingang.

Referências

- AIRES, Max Maranhão Piorsky. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. In: **Tellus**. Campo Grande: Ano 8, n. 15, jul./dez 2008.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BARTH, Fredrick. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Phillippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrick Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, Senado, 1988.
- BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.
- BRASIL**. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.
- CAMPOS, Rogério Cunha. Pensando os movimentos indígenas como sujeitos socioculturais: a luta por educação. In: **ANAIS DO XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudos dos movimentos sociais na América Latina. In: **CADERNO CRH**. Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez. 2008
- GOODY, JACK. **O roubo da história**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. 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.
- MOTA, L. T. **A guerra dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1934). Maringá: EDUEM, 1994.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. In: **Tellus**. Campo Grande: ano 3, n. 5, out. 2003.
- NASCIMENTO, Adir Casaro & VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência

emancipatória de educação indígena. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Revista Mana**. Vol. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PESSOA, Lucíola Inês. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. In: **Revista Brasileira de Educação**. Manaus: n. 22, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marcio Ferreira da. A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias. 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. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n° 49, 1999.