

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Gersem Baniwa *

RESUMO

O depoimento objetiva produzir reflexões políticas e teóricas sobre o alcance prático dos direitos indígenas no Brasil, no campo das políticas de educação escolar indígena, a partir das mudanças provocadas pela Constituição Federal de 1988. Recorrer à história recente de processos de escolarização dos povos indígenas possibilitará sugerir a necessidade de um aperfeiçoamento nas estratégias desenhadas no âmbito dos planos de médio e longo prazo do movimento indígena e indigenista brasileiro para a ampliação e efetivação dos direitos a uma educação intercultural específica e diferenciada, ameaçados pela nova onda de igualitarismo e universalismo. Os direitos à educação escolar dos povos indígenas, antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento para isso. Em razão disso, os principais desafios enfrentados na atualidade passam pela necessidade de superação das práticas seculares de tutela ou semi-tutela para apostar no verdadeiro protagonismo e autonomia indígena na construção e gestão de seus processos de educação associados aos seus projetos societários do presente e do futuro.

Palavras-chave: Educação escolar indígena – Movimento indígena – Tutela e semi-tutela – Autonomia indígena

ABSTRACT

INDIGENOUS FORMAL EDUCATION: THE STATE AND SOCIAL MOVEMENTS

This account aims to produce political and theoretical reflections upon the practical limit of indigenous rights in Brazil in the field of indigenous school policies, especially on the base on the novelties introduced by the federal constitution of 1988. Coming back to the recent history of the process of indigenous integration within the official schooling system will turn possible to suggest the need of an improvement in the indigenous strategies drawn in short and long term which are threatened by the new wave of egalitarianism and universalism. Indigenous right to education before 1988 in Brazil was based on the project of integration indigenous people within the

* Mestre em Antropologia Social. Doutorando em Antropologia pela Universidade de Brasília. Atual Diretor-Presidente do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Coordenador-Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Endereço para correspondência: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Departamento de Antropologia, Asa Norte, Brasília/DF. E-mail: gersem@terra.com.br / gersem@unb.br

national community when it did not aim at the simple physical elimination to open the way to economic and territorial expansion. School was considered a powerful tool in this sense. For this reason, the major present challenge is to go beyond the secular practices of custody or half-custody, so as to invest in real protagonism and indigenous autonomy in the construction and management of the educational process which are key to their future.

Keywords: Indigenous school – Indigenous movement – Custody and half-custody – Indigenous autonomy

Introdução

Este breve depoimento objetiva produzir reflexões políticas e teóricas sobre o alcance prático dos direitos indígenas no Brasil a partir das mudanças provocadas pela Constituição Federal de 1988, no campo das políticas indigenistas e indígenas do país, da perspectiva do processo de escolarização dos povos indígenas. Recorrer à história recente possibilitará sugerir a necessidade de um aperfeiçoamento nas estratégias desenhadas no âmbito dos planos de médio e longo prazo do movimento indígena brasileiro, para a manutenção e garantia dos direitos indígenas a uma educação escolar própria, ameaçados pela nova onda de igualitarismo e universalismo a partir das quais são interpretados e aplicados. Os direitos indígenas antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A escola foi considerada e tratada como um poderoso instrumento para isso.

Foi a Constituição Federal de 1988 que trouxe uma nova base legal e conceitual de mudança da visão e relação colonial, trazendo a perspectiva da cidadania indígena (sujeitos coletivos de direitos universais e específicos), do protagonismo indígena (reconhecimento da capacidade civil) e da autonomia indígena (capacidade de pensamento e de auto-representação), possibilitando pensar um novo espaço e uma nova função social para a escola, agora com potencial instrumento de valorização e fortalecimento das identidades étnicas dos povos indígenas, de suas tradições, culturas, línguas e valores próprios.

Essas mudanças normativas, no âmbito do Estado brasileiro, produziram resultados parciais significativos na história dos povos indígenas, seja no campo do direito e das políticas governamentais, seja na esfera da vida cotidiana de aldeia. No âmbito concreto da vida cotidiana, a recuperação da auto-estima em função das possibilidades de continuidade étnica e de acesso aos benefícios materiais e tecnológicos do mundo moderno está possibilitando a reafirmação das identidades reprimidas e a (re)elaboração / (re)construção de novos projetos societários para o futuro. Neste sentido, o processo de escolarização ganha força e nova perspectiva, o de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e multilíngue.

A criação e implementação de políticas públicas dirigidas aos povos indígenas no Brasil têm sido o resultado de intensas e longas lutas de lideranças indígenas apoiadas por seus aliados não-indígenas, geralmente denominados de assessores, parceiros e apoiadores. Mas há grandes diferenças entre as formas de instauração dessas políticas ao longo da história do Brasil. O que interessa aqui, para o nosso objetivo, é caracterizar as tendências atuais nos modos de relacionamento do Estado com os povos indígenas, por meio da política educacional e as possibilidades de ações voltadas para atender os direitos indígenas a uma educação própria garantidos pela atual Constituição Federal. Compreender esse cenário sociopolítico pode ajudar na compreensão dos atuais níveis de discussões em torno das políticas de educação escolar indígena, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades e oportunidades que se apresentam. Farei este breve panorama histórico, tratando de dois aspectos que considero relevante e substantivo na construção do atual desenho de “estado da arte” da política educacional brasileira.

O primeiro aspecto diz respeito à notória diferença entre a forma de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas, no período posterior à Constituição Federal de 1988, e as que perduraram durante os séculos anteriores. Os longos períodos colonial e imperial e os primeiros séculos da República foram marcados por políticas educacionais autoritárias, arbitrarias, isoladas e impostas verticalmente aos povos indígenas, sem que estes pudessem sequer se manifestar sobre tais políticas. A característica central dessas políticas foi tratar os povos indígenas e as políticas voltadas a eles, de forma isolada e à parte da sociedade brasileira, reforçando o caráter discriminatório e hierarquizando por baixo a questão indígena. Ou seja, as políticas destinadas aos povos indígenas deveriam ser pensadas e executadas de forma segregada das políticas nacionais e sempre com menor relevância na vida nacional.

Após a Constituição de 1988, quando as responsabilidades pela oferta da educação escolar aos povos indígenas foram tiradas do monopólio do órgão indigenista e transferidas e distribuídas aos diferentes sistemas de ensino, se não passaram a ser pensadas ou dirigidas pelos povos indígenas, ao menos, são objeto de debates e, em alguns casos, começam a ser elaboradas, executadas e avaliadas com a participação deles. O mais importante é que as políticas são pensadas e construídas articuladas ou mesmo integradas às políticas nacionais, tratando o índio como cidadão pleno, sem desconhecer os direitos específicos, que lhe garantem políticas e ações específicas e diferenciadas. É claro que essa participação ainda é muito incipiente, frágil e muitas vezes contraditória, tanto pelo despreparo e ineficiência do Estado quanto pelas limitações dos próprios povos indígenas, pelas dificuldades de domínio da complexidade do mundo político-administrativo do Estado. Isso se dá tanto pela determinação constitucional, reforçada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho homologada em 2003, que instituiu o estatuto da consulta prévia e informada aos povos indígenas sobre tudo o que lhes dizem respeito, quanto pela crescente pressão qualificada e organizada do movimento indígena e de seus velhos e novos aliados e parceiros.

A política educacional brasileira, mais conservadora por sua própria história, tem seguido um ritmo mais lento na inclusão dos povos indígenas nos processos de discussão, formulação e execução de políticas e ações dirigidas às aldeias. Diferentemente da saúde indígena, a educação escolar indígena não se constitui como um subsistema do suposto “Sistema” Nacional de Educação¹, mas em uma política setorial executada pelos três sistemas de ensino do país: União, Estados e Municípios. Assim, o ensino superior para os índios é oferecido pelo Sistema Federal de Educação, por meio das Universidades Públicas Federais ou Privadas ou pelos sistemas estaduais de educação por meio das universidades públicas estaduais. O Ensino Médio é oferecido, preferencialmente, pelos sistemas estaduais de educação, por meio das escolas estaduais. A educação infantil e o Ensino Fundamental são oferecidos pelos sistemas estaduais ou municipais, por meio de suas respectivas secretarias de educação e redes de escolas. É bom lembrar que os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) são sistemas autônomos, mas que deveriam atuar de forma articulada por meio de um “Regime de Colaboração” preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas que, na prática, não funciona assim, na medida em que os estados e municípios atuam de forma desarticulada, concorrentes e tratam o tema segundo suas convicções e interesses políticos.

A educação escolar indígena não tem nenhuma tradição em controle social efetivo. É importante destacar que isso ocorre não apenas com a educação escolar indígena, mas com toda a educação brasileira. Não se tem informação, na história brasileira, de experiências com instrumentos de controle social amplos, representativos e deliberativos no seu sentido pleno. Na educação brasileira, o que existe são os conselhos normativos, cuja função é normatizar, dirimir dúvidas e conflitos de interpretação das leis existentes, sem o caráter formulativo e avaliativo, com pouca autonomia de funcionamento e de

¹ Educadores e estudiosos divergem quanto à existência implícita ou explícita de um Sistema Nacional de Educação. Os que acreditam na existência utilizam, como argumentos principais a favor da ideia, o fato de que o Brasil é uma república federada e não confederada e pela existência de um Conselho Nacional de Educação.

decisão. Este é o caso do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, todos órgãos normativos dos três sistemas de ensino. No caso do CNE, suas deliberações só se transformam em resoluções válidas após homologação do Ministro. Tanto o Conselho Nacional, quanto os conselhos estaduais e municipais de educação não têm a função de planejar, acompanhar, avaliar, fiscalizar, manifestar seu posicionamento político, sugerir políticas.

Desse modo, se por um lado, já não existe uma coordenação político-administrativa, que ordene, regule, avalie e execute a política nacional de educação, por outro lado, tampouco existem instrumentos efetivos de participação e controle social, formulando políticas, acompanhando ações, fiscalizando aplicação de recursos, avaliando a qualidade dos serviços e resultados. Apenas para exemplificar, enquanto, no âmbito da política de saúde, já foram realizadas sete conferências nacionais de saúde nos últimos vinte anos e quatro conferências nacionais de saúde indígena, a educação brasileira só realizou uma conferência nacional, em 1992, e uma conferência nacional de educação escolar indígena, realizada em novembro de 2009. Hoje existe uma Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, apenas com função consultiva, assim mesmo reduzida na sua função e poder de tomada de decisões, além de ser composta apenas por indígenas, sem os órgãos gestores das políticas de educação escolar indígena. O conservadorismo da educação escolar indígena brasileira que segue o conservadorismo da educação brasileira no tocante à participação e ao controle social dos povos indígenas é histórico.

A partir dessa realidade histórica, se poderia perguntar quais as razões que levaram à diferenciação tão contundente dos processos e ritmos. Do nosso ponto de vista, no caso da educação escolar indígena, as razões devem ser diversas, mas uma merece destaque. Diz respeito ao fato de que a educação escolar sempre esteve no domínio e interesse restrito das elites dominantes do país, que sempre resistem às mudanças políticas e processuais, que podem significar redução ou perda de seus privilégios sociais, econômicos, acadêmicos e políticos, como se verifica hoje no campo do debate sobre as políticas de ações afirmativas. As eli-

tes resistem e lutam contra as políticas de cotas sob o argumento de que isso é privilégio e fere o princípio universal do direito de acesso ao ensino superior, mas esquecem, propositadamente, de que, no Brasil, sempre houve privilégios e reservas de vagas nas universidades públicas para as classes dominantes, para os filhos dos militares, dos nobres, dos dirigentes eclesiásticos. Mas como agora se trata de beneficiar os setores populares, historicamente excluídos, se dizem contra qualquer privilégio ou benefício subsidiado pelo Estado. Dessa forma, pensar, formular e executar políticas e ações educativas sempre foi tarefa “delegada” aos intelectuais e dirigentes políticos de alta patente, restando aos cidadãos comuns enviar os filhos às escolas oferecidas como instituições prontas, fechadas, dogmáticas e voltadas para formar tipos de cidadãos idealizados pelas elites que atendam seus interesses.

O segundo aspecto desta abordagem histórica está relacionado exatamente aos atores sociais indispensáveis no âmbito da discussão, da formulação e execução de políticas educacionais para os povos indígenas sob determinadas orientações político-pedagógicas e ideológicas. Como já foi observado acima, essa oferta de políticas, imposta ou reivindicada pelos povos indígenas, esteve, ao longo da história brasileira, sob a responsabilidade de diferentes atores, instituições e orientações políticas e ideológicas: governos locais, empresas, missões, órgão indigenista, organizações não-governamentais e governo federal. Nos últimos anos, podemos dizer que os segmentos determinantes na discussão e na condução das políticas indigenistas no Brasil são os Estados, os Municípios, a União e as ONG's não-indígenas. Com o passar do tempo, a Igreja foi perdendo terreno e hoje sua influência é muito pequena, reduzida ao campo da crítica, mas com pouco envolvimento prático. Grosso modo, poder-se-ia afirmar que, no centro do debate, duas forças se confrontam: por um lado, o governo e por outro, as ONG's. Isto porque algumas lideranças indígenas, envolvidas no debate, geralmente estão alinhados à agenda e demanda das ONG's, principalmente no âmbito do debate nacional, uma vez que localmente ou regionalmente isso não acontece, porque as demandas são mais específicas e conduzidas por movimentos indígenas locais.

Essa constatação tem me incentivado, nos últimos anos, a desenvolver reflexões e debates dentro do movimento indígena sobre o papel histórico das ONG's e das chamadas assessorias ou especialistas, levando em conta não somente o legado indiscutível da contribuição fundamental que deram à luta dos povos indígenas, nos seus primórdios dos anos 1970 em diante, mas também o tipo de relações que foram se constituindo e os seus impactos para as lutas atuais e futuras dos povos e organizações indígenas. Minha análise, portanto, não deve ser entendida como crítica política ou ideológica, mas como uma análise histórica e instrumental para a compreensão do atual quadro político das lutas indígenas no Brasil, no campo da educação, em seus avanços, desafios, impasses, possibilidades e oportunidades. Nesse sentido, o caminho escolhido para esta análise é pensar essa relação como terceira etapa da tutela indígena no Brasil, que denomino de semi-tutela.

Trato aqui tutela não tanto como prática política que considera os índios como incapacitados de tomar suas próprias decisões e que tem justificado o papel paternalista, tutor, dominador e procurador do Estado, com o poder arbitrário de tomar decisões em nome deles, mas enquanto forma de pensar e agir dos colonizadores que se baseia na idéia de que os índios pertencem a culturas inferiores e, por isso, não são suficientemente capazes de compreender a complexidade do mundo branco e tomar decisões sábias e certas ou, ainda, porque são povos vencidos na guerra, portanto, precisam se submeter à vontade dos vencedores e dominadores. Mas, antes de prosseguir este raciocínio, é importante ponderar que essas qualificações alusivas levam em conta a forma da relação e atuação estabelecida e não os propósitos e compromissos político-ideológicos dos atores e das instituições. Por enquanto, o que interessa mesmo é tratar da relação construída e de seus impactos e resultados na vida dos povos e das organizações indígenas.

Do nosso ponto de vista, a prática da tutela no Brasil teve diferentes momentos, espaços e modalidades, que impactaram por demais a relação dos povos indígenas com a sociedade nacional e com o Estado. O princípio legal que gerou a prática da tutela teve início com a criação do Serviço de Prote-

ção ao Índio (SPI), em 1910, e com a aprovação da Lei 6001, de 1976, conhecida como o Estatuto do Índio, que submete os índios à condição de *relativamente incapazes*, razão pela qual o Estado, por meio do SPI e, depois, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), deveria exercer o papel de tutor e protetor. Ação de tutoria e proteção na prática significava decidir pelos índios, integrando-os forçosamente à comunhão nacional e, dessa forma, apropriar-se de suas terras. Ou seja, se antes do SPI e do Estatuto do Índio, o Estado trabalhava na perspectiva de extinção dos povos indígenas por meio da guerra e da violência física, agora, por meio do SPI e, posteriormente, por meio da FUNAI, essa extinção deveria se dar por meio da integração compulsória. Nesse sentido, proteger significava integrar e tutelar significava submeter e dominar. Há quem acredite que o Estado, ao tutelar, também protegia, o que pode em parte ser verdade, se considerarmos casos e fatos isolados de sertanistas e indigenistas que agiam dentro da instituição indigenista em defesa intransigente dos povos indígenas, movidos por compaixão, piedade e humanidade diante das atrocidades e barbáries a que eram submetidos. Mas se considerarmos a prática institucionalizada e seus resultados práticos, não se pode afirmar que o Estado também protegia. Senão, como se explicaria, nesse período, a vertiginosa queda populacional?

Esse primeiro momento corresponde aos modos de atuação dos anos 1970 e 1980, quando a marca principal é a atuação tutelar convencional, no sentido de que os tutores não-indígenas serviam de porta-vozes, representantes e procuradoras dos povos indígenas junto à sociedade e ao Estado. Para defender os direitos dos povos indígenas, elas falavam em nome dos índios, representavam os índios e tomavam decisões em nome dos povos indígenas. Certamente, foi um período rico da história do indigenismo brasileiro, uma vez que muitas conquistas foram alcançadas, graças a essa forte atuação dos aliados dos índios, em grande parte antropólogos e indigenistas, articulados no interior das entidades de apoio que produziram mudanças históricas na vida dos povos indígenas, mas criou uma relação de forte dependência e subserviência aos “assessores” dos índios.

O segundo momento da tutela foi implementado pela prática missionária. Esta atuação esteve centrada à prática escolar transferida pelo Estado à Igreja. Como as ações do SPI e da FUNAI não foram suficientes para a consumação da integração compulsória, o Estado transferiu também essa tarefa à Igreja, principalmente por meio da catequese e da escola. A catequese e o ensino escolar passaram a ser os principais instrumentos de perseguição e negação das culturas indígenas. Poder-se-ia supor que, de certo modo, era uma estratégia bem pensada e articulada, uma vez que a Igreja faria o primeiro trabalho de amansar os índios, enfraquecendo-os culturalmente, para que depois o SPI e a FUNAI completassem o processo de integração, adaptando os índios já aldeados à lógica da vida não-indígena, tornando-os dependentes compulsivos da cadeia econômica do mercado, por meio dos chamados projetos agrícolas que também visavam à geração de renda, inclusive para a manutenção da política indigenista oficial.

Nesse momento, a Igreja também ganha o direito de ser o tutor dos povos indígenas, com o poder de representá-los em suas vontades e interesses e tomar decisões por eles. O que aqui mereceria um estudo e aprofundamento maior é quanto à intencionalidade da Igreja e dos missionários nos impactos e nas conseqüências resultantes das práticas adotadas, na medida em que, se por um lado, é possível identificar o papel bem intencionado dos missionários na proteção dos índios contra a violência dos colonos, dos comerciantes, dos militares e das tropas de resgates, por outro lado, a prática de perseguição e negação das culturas, principalmente das línguas e das cerimônias religiosas tradicionais, resultava igualmente na violência e integração forçada dos povos indígenas, que por sua vez, resultavam na negação dos seus direitos, cujo instrumento principal foi a escola.

Esse segundo momento teve início com a emergência do movimento indígena impulsionado por meio de organizações e lideranças indígenas politizadas que, na verdade, foram resultantes do próprio trabalho das primeiras ONGs e de setores progressistas da Igreja e da Academia que investiram na formação e capacitação dessas novas lideranças. Esse momento é marcado pelo discurso e

esforço dos antropólogos, dirigentes das ONGs, em favor do protagonismo e da autonomia de pensamento e de prática política dos povos indígenas. Mas, na prática, este discurso nunca foi efetivamente seguido por eles. Ou seja, muda o discurso, tenta-se mudar a prática, investindo na formação e capacitação dos indígenas, mas não foram suficientes para o pleno exercício do protagonismo e da autonomia de voz, de pensamento e de decisões. As razões podem ser diversas, desde problemas dos instrumentos metodológicos adotados, até estratégias para garantir espaço institucional e de empregos para os assessores e aliados dos povos indígenas.

O terceiro momento da prática tutelar é o das organizações não-governamentais pró-indígenas dirigidas principalmente por antropólogos e educadores não indígenas. O que diferencia essa nova prática tutelar é o seu propósito, mas não a forma. Os antropólogos indigenistas, dirigentes das ONG's, mais conhecidos pelos povos indígenas como parceiros ou assessores, mudaram substantivamente o modo de relacionamento dos povos indígenas com os não-índios, inclusive com as instituições governamentais. Como afirmei no início deste trabalho, essa atuação dos antropólogos pró-indígenas pode ser analisada de diversos ângulos e, certamente, com múltiplas percepções, como aqui procuro fazer, a partir de alguns aspectos observados.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que os agentes das ONGs não conseguem superar o papel tutelar que exerceram ao longo de, pelo menos, duas décadas, razão pela qual continuam exercendo o papel de porta-vozes dos povos indígenas e reivindicando legitimidade desse papel. Obviamente, esse papel é hoje assumido com novos perfis, como por exemplo, o de incorporarem junto de si alguns setores ou segmentos do movimento indígena, sugerindo uma nova prática da tutela, que eu denomino de semi-tutela, no sentido de que se admite a capacidade de protagonismo e de autonomia indígena, mas não se cria condições efetivas para o exercício pleno dessa autonomia por parte dos povos indígenas, seja por incapacidade instrumental, seja por uma intenção político-estratégica.

O segundo aspecto é o fato de não terem conseguido transferir suas experiências e seus conhe-

cimentos acumulados, impedindo ou inviabilizando as possibilidades efetivas de protagonismo e autonomia dos povos indígenas, na medida em que eles não ficam de forma permanente nas regiões, mas somente nos períodos de suas pesquisas de campo para conclusão de seus mestrados e doutorados. Disto resulta um processo curioso hoje no seio do indigenismo nacional, em vários campos setoriais da política indigenista, qual seja, a existência de dois grupos heterogêneos de interlocutores: por um lado, as organizações indígenas e, por outro, as organizações indigenistas. Esses grupos de interlocutores ou porta-vozes não só apresentam demandas e pautas políticas diversificadas, quanto, muitas vezes, apresentam demandas, interesses e pautas políticas antagônicas e conflituosas. Essa concorrência, entre o movimento indígena e o movimento indigenista (pró-indígena) das ONG's, tem dificultado a articulação de uma agenda indígena nacional, na medida em que, na concorrência, as ONG's ainda levam vantagem, por influências que exercem junto ao governo, à academia e à sociedade em geral.

São elas que em muitas ocasiões ainda dão a última palavra, pois apresentam e dão maior visibilidade à temática indígena no cenário nacional, portanto, dominam quase que exclusivamente a opinião pública nacional e internacional quanto ao tema indígena no Brasil. Ou seja, permanece no movimento indígena real, como eu já afirmara, ainda na década de 1990, a superioridade do assessor não indígena, frente às próprias lideranças indígenas (FERREIRA, 2001). Pude confirmar essa situação por ocasião da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em Luziânia/GO, em novembro de 2009, quando temas complexos, como as propostas de “Sistema Próprio de Educação Indígena” e dos Territórios Etnoeducacionais, simplesmente não foram discutidas de modo aprofundado, pois as delegações já vinham com posicionamentos fechados, com documentos prontos, orientados e determinados por assessorias não indígenas.

Da relação tutelar construída ao longo do último século, sob a orientação colonizadora ora do Estado, ora da Igreja, ora das ONGs, resultaram os principais desafios enfrentados pelas lideranças

e acadêmicos indígenas, cada um no seu campo de atuação, distantes ou divergentes entre si, mas enfrentando a mesma causa e o mesmo efeito, sem que se deem conta disso, pela própria forma como a nova tutela opera de modo consciente ou inconsciente pelos seus praticantes. Não é tão difícil perceber tal situação. Basta analisar o fato de que o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e a marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus saberes originários e de suas instituições, e incrementar suas capacidades de negociação, presença e intervenção dentro e fora de suas comunidades.

Mas por que, então, mesmo com os primeiros indígenas egressos das universidades, com diferentes especialidades, estimados em pelo menos 500 indígenas, ainda não há sinais claros de produção de mudanças concretas nas realidades de suas comunidades, de seus povos e organizações indígenas, pelo menos no campo da interlocução? No início da instalação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) presenciei um cenário preocupante, quando 13 advogados indígenas pleitearam ao colegiado da Comissão preferência para prestar assessoria aos representantes indígenas dentro do colegiado, e foram simplesmente negados, tendo sido dada preferência aos assessores não indígenas. Podemos até discutir e discordar da forma como foi pleiteada mas não do mérito da proposta.

As experiências e as realidades vivenciadas indicam que não basta apenas formar indígenas para garantir o protagonismo e a autonomia indígena, sem romper as diferentes formas de tutela e colonização. Não é uma tarefa fácil, na medida em que, na atualidade, isso também depende dos próprios índios, uma vez que muitos grupos se tornaram resistentes a isso pela relação de dependência e cumplicidade que foram induzidos a adotar na relação com o Estado, com as Igrejas e com as ONGs.

Por conta disso, hoje, os acadêmicos e profissionais indígenas sofrem dupla exclusão ou discriminação.

minação. São percebidos como ameaças aos postos de lideranças indígenas e ameaças aos postos de assessorias e consultorias para questões indígenas entre os dirigentes e equipes técnicas das ONGs. Em função disso, são excluídos dos processos de discussões, de espaços de tomadas de decisões e dos espaços de execução das ações e das políticas. Quando a ameaça é mais eminente e real, a justificativa para garantir o trabalho e o salário dos assessores não-índios é a concorrência pela qualidade técnico-científico, além, é claro, do tempo de experiência, sabendo-se que os indígenas egressos das universidades ainda não dispõem desses requisitos e não lhes foram dadas oportunidades, o que poderia ser com a legítima justificativa de domínio do notório saber. Desse modo, tão cedo não terão condições de concorrer de forma igualitária com os não-índios, uma vez que ainda levarão tempo para ter seus primeiros especialistas reconhecidos nacional ou internacionalmente, mestres e doutores.

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos, no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas, continuam sendo ocupadas por profissionais não indígenas, especialmente ligados às ONGs indigenistas, na maioria das vezes com apoio das próprias organizações indígenas. A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados ou ainda não possuem experiências para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas que poderia ser complementado com cursos específicos, aliás, como as ONGs fazem para suas equipes técnicas não indígenas, que também saem das universidades com as mesmas deficiências na formação. Mas, se as universidades não dão conta da formação adequada e desejada pelas comunidades desses jovens e se eles não têm oportunidades para adquirirem experiências, quando e de que forma poderão atender aos requisitos exigidos pelas agências do mercado de trabalho e aceitos ou ignorados pelas organizações indígenas?

Este depoimento pode parecer radical, mas vivendo duas décadas em meio ao fogo cruzado, sabemos bem como as coisas de fato acontecem.

Cada um defende o seu espaço institucional, o seu interesse, a sua ideologia, o seu emprego, o seu *status quo* e ninguém quer criar cobras, muito menos incorporar cobras em sua casa, como dizem os políticos. É natural que os indígenas egressos das universidades adotem posturas mais críticas a práticas tutelares viciadas nas comunidades, nas organizações indígenas, nas organizações indigenistas, nas academias e no governo e busquem provocar mudanças e é isso que incomoda e ameaça as lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGs, acostumados às relações e práticas assimétricas que, muitas vezes, beiram um autoritarismo ou imperialismo na condução das discussões e definições estratégicas das organizações indígenas e indigenistas.

Por conta disso, não basta apenas inovar os discursos e aprofundar as críticas. Para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, é necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas instituições, nas pessoas, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas que alimentam e reproduzem percepções e práticas políticas limitadas, contraditórias e equivocadas, no que tange a lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de lutas dos seus povos. Mas como fazer isso sem romper com os parceiros, aliados e assessores de longas datas ou como reduzir a dependência ou mesmo prescindir, em alguns casos, de especialistas exigidos ou impostos pelas políticas governamentais e privadas, considerando que essas assessorias e alianças continuam sendo fundamentais para a manutenção e ampliação dos direitos indígenas no Brasil.

Talvez essa seja a razão da cumplicidade entre as lideranças das organizações indígenas e dos dirigentes das ONGs, em detrimento dos estudantes universitários indígenas, que clamam por um espaço pelo menos em suas próprias comunidades e organizações. Não se trata, portanto, de abrir mão de nada, de prescindir de assessorias, alianças e parcerias, mas de romper os círculos viciosos das relações historicamente construídas com base em uma realidade em que os povos indígenas não dispunham de técnicos, profissionais e especialistas

e, em função disso, se consolidou a idéia de que o assessor tem que ser branco, pois só o branco “sabe”, “pode” e “merece” a confiança da comunidade ou da organização, para incorporar, somar e ampliar o leque de possibilidades de assessorias com os próprios indígenas que estão se formando. Do contrário, o movimento indígena estaria reivindicando formação superior para quê? Para assessorar os brancos, os governos, os empresários?

Pluralismo e Diversidade Cultural Indígena na Educação Escolar Indígena

A questão da diversidade cultural é de extrema relevância para o mundo de hoje e, muito particularmente, para o Brasil que vive nos últimos anos um intenso debate, sobretudo no campo da Educação a partir da discussão sobre as políticas de ações afirmativas. São políticas voltadas, de certa maneira, para minorias, não só étnicas, mas também sociais. No âmbito dessas discussões, o primeiro aspecto importante é a própria formulação do conceito de diversidade cultural. Tem-se a impressão de que se fala muito facilmente da diversidade, mas com pouca responsabilidade sobre as consequências, quando valoramos essa idéia da diversidade cultural, mesmo no âmbito da escola indígena. A maioria das pessoas defende a diversidade cultural, mas pouco se faz para que essa diversidade efetivamente faça parte do exercício diário da nossa vida no mundo, que tem a ver com nosso comportamento, normas, práticas de vida, atitudes e formas de relacionamento dentro e fora da escola.

É perceptível o dilema brasileiro no campo da diversidade cultural, especificamente em relação aos povos indígenas, quando se faz muita propaganda e pouca ação. Basta acompanhar as declarações dos nossos representantes de Governo lá fora, para se perceber a propaganda de que o Brasil é um país democrático, um país pluriétnico que respeita os direitos humanos e os direitos das minorias, porque existem vários instrumentos legais normativos que garantem isso, mas, na prática, pouca coisa tem mudado para dar efetividade ao reconhecimento e à garantia desses direitos. No caso específico dos povos indígenas, o que pesa é

a prática histórica de insistência pela invisibilidade dessas coletividades. É como se, no imaginário coletivo das pessoas, os povos indígenas existissem, mas não enquanto sujeitos e atores políticos dessa diversidade.

De fato, os povos indígenas gozam de direitos específicos que lhes permitem organizar seus modos de vida segundo suas tradições, costumes, culturas, valores e conhecimentos acumulados ao longo de milhares de anos. Eles vivem de formas diferentes, inclusive quanto aos seus sistemas jurídicos. Dentro das terras indígenas, não é a lei policial que vigora, mas as leis tradicionais. Quando alguém viola normas, regras, a comunidade se responsabiliza pelas medidas corretivas e punitivas, aplicando procedimentos administrativos milenares. Desse modo, não necessitam de intervenção policial do Estado para resolver seus problemas, ainda que possam, espontaneamente e de acordo com situações específicas recorrer à autoridade policial. Existe um entendimento predominante entre os povos indígenas de que, dentro das terras indígenas, se aplicam preferencialmente as leis e normas internas tradicionais. Além disso, mesmo quando os índios violam leis e normas tradicionais indígenas ou da sociedade nacional fora das terras indígenas, é necessário considerar o entendimento e a visão cultural que está relacionada àquele evento não aceitável. E a escola precisa incorporar essas visões e práticas e os modos de vida no âmbito de seus instrumentos político-pedagógicos, princípios epistemológicos e metodologias de trabalho.

O Brasil, diferentemente de outros países do continente americano, tem avançado muito pouco no debate e no exercício de uma sociedade ou Estado multicultural. A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma *comunidade imaginada* de um Brasil monocultural e monolíngue. Falar de autonomia, autodeterminação ou autogoverno indígena no Brasil, ainda soa nos ouvidos dos militares, juízes, políticos, intelectuais e educadores como ameaça à soberania territorial do Estado-nação, enquanto no Canadá, nos Estados Unidos, no México, no Panamá, no

Equador, no Peru, na Bolívia e em outros países vizinhos, tais conceitos fazem parte do vocabulário político cotidiano e das práticas concretas em políticas públicas.

Ao contrário do que se prega de forma leviana no Brasil, tais conceitos e práticas não resultaram de nenhuma forma em desintegração da soberania dos estados nacionais, mas em arranjos e modelos administrativos e jurídicos mais democráticos e multiculturais. Algumas experiências, como no Panamá, resultaram na formação de unidades federativas multiculturais muito prósperas, social e economicamente, que têm contribuído para a própria consolidação do estado Panamá democrático e pacífico e do seu pleno desenvolvimento econômico e social. Em muitos países, as estruturas judiciárias há tempo criaram varas e tribunais especializadas em direitos indígenas, que incluem os direitos consuetudinários, abrindo procedimentos administrativos e iniciativas na área de formação jurídica em direitos indígenas.

É necessário, pois, avançar, no Brasil, no debate do multiculturalismo e pluriculturalismo e nos ideais de um pluralismo jurídico efetivo e isso pode e deve começar pela escola. Um país continental, com uma enorme diversidade cultural e étnica, não pode prescindir desse exercício social, na medida em que há a necessidade de garantir espaço plural de convivência e de estabelecimento de direitos e deveres equitativos, como formas eficientes para se evitar futuros conflitos e tensões étnicas e raciais, como vemos nos últimos anos no sul da Ásia e na África subsariana. O aprofundamento e a consolidação de estados-nações democráticos pressupõe, fundamentalmente, o exercício pleno dos direitos individuais e coletivos. Ora, os direitos coletivos, principalmente étnico-raciais, exigem espaços políticos (poder) e administrativos (sistemas jurídicos, econômicos e sociais) multiculturais adequados, em que se sintam integrantes plenos da sociedade, mas aos seus modos.

Para isso é necessário que as universidades públicas brasileira abram cursos e disciplinas que abordem, estudem, pesquisem e sistematizem os diversos sistemas jurídicos dos povos indígenas, para que sejam conhecidos e reconhecidos pelas instituições públicas e produzam novas jurisprudên-

cias que levem em conta os direitos específicos dos povos indígenas e criem novos instrumentos administrativos para isso, tais como varas judiciais, tribunais, delegacias, juízes, procuradores e profissionais especializados em direitos indígenas.

Outro aspecto que deve ser enfrentado pela escola indígena intercultural é o imaginário muito restritivo a alguns aspectos do fenótipo indígena exotizado, que expressa determinado segmento étnico cultural, mas que é apresentado como uma característica distintiva de uma identidade universal indígena. É assim que vemos a grande mídia, como a televisão, considerar e apresentar, como padrão cultural indígena, as características físicas de indivíduos ou grupos indígenas do Parque Indígena do Xingu, quando se ignora que, mesmo entre os diversos grupos indígenas do Parque, as diferenças físicas e culturais são tão grandes. Se se reconhece os povos indígenas como diversos, é importante atentar sempre para o que isso significa, pois implica em vários aspectos da vida, não só no campo da filosofia ou da forma de pensar e viver, mas também das formas de conceber a sociedade, a cosmologia, os valores, o que é considerado como valor e o que é considerado como não valor. Isso é absolutamente variante.

É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais. Mas isso é muito pouco considerado na forma, por exemplo, das instituições escolares lidarem com essas populações. As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica e política e assim por diante.

A segunda questão é trabalhar socialmente essa diversidade. Passamos mais de quatro séculos em que a política oficial da escola distinguia negativamente as pessoas e os grupos, física e cultural-

mente. Passamos de uma fase hostil a essa diversidade cultural brasileira em relação aos povos indígenas, que era considerada um entrave para a formação do Estado Brasileiro e até mesmo para o chamado desenvolvimento, para uma sociedade de maior tolerância, na qual se tolera essa diversidade mas ainda sem uma devida valorização. Neste sentido, é necessário que seja dado o próximo passo, que é sair dessa situação de tolerância para uma convivência mais compartilhada da diversidade. Porque uma coisa é tolerar alguém, outra coisa é compartilhar espaços sociais, espaços de poder e modos de pensar, de viver, valores e conhecimentos. E tudo isso deve começar pela escola.

O terceiro aspecto é que, quando aceitamos afirmativamente a diversidade no ambiente da escola como valor, é necessário que ela seja considerada base orientadora das práticas pedagógicas que resultam nas formas de relações sociais do dia a dia das crianças e dos jovens. Os povos indígenas enfrentam uma educação escolar que, de certa maneira, impõe padrões de vida, que vão da alimentação à língua. Somos obrigados a aprender e a falar uma outra língua, muitas vezes abdicando de nossas línguas maternas, de nossas tradições, de nossos valores. A sociedade dominante impõe inclusive padrões de avaliação dos modos e qualidades de vida como são os índices de desenvolvimento humano e os índices de qualidade do ensino. Mas que qualidade ou qualidades para quem? O que é desenvolvimento humano para um Yanomâni? O que é qualidade de ensino ou de educação para um Baniwa? O que é um ideal de vida para um jovem Guarani?

Existem algumas possibilidades que merecem ser pensadas e construídas. O Brasil está vivendo um momento importante na atualidade, na medida em que percebemos novas possibilidades, com avanços das políticas trazidas a partir da Constituição de 1988. Se hoje pensamos na perspectiva da globalização, sobretudo com relação aos meios de comunicação e à tecnologia da informação, é uma oportunidade para construir modelos de sociedades pluriculturais interessantes, se houver vontade coletiva, mas que não se resolve por meio de decreto ou de lei.

Desse modo, a escola pode ser o principal instrumento para isso. Se a diversidade é considera-

da como um valor no mundo de hoje, temos que utilizar todos os recursos de que o processo de formação escolar dispõe, para fazer com que essa diversidade seja reconhecida, conhecida e valorizada, não apenas na sua generalidade. É muito fácil dizer que no Brasil existem 223 etnias, sem conhecer quem são essas 223 etnias.

Mas quando se fala de Escola está se falando de uma nova forma de poder ou, melhor, de um poderoso instrumento de poder. Está se falando de uma coisa que no Ocidente é muito mais instrumentalizada que é o conhecimento ou saber. O problema é que para os povos do Ocidente o saber científico é absoluto e corresponde à verdade absoluta que substituiu Deus. O saber jurídico, por exemplo, se autodeclara como poder acima do bem e do mal, ou seja, acima do homem e da natureza. Se queremos uma sociedade multicultural, é necessário um processo de desconstrução do absolutismo acadêmico, para que o saber volte a ser uma obra-prima do homem, como algo que é relativo, porque produto do próprio homem e da natureza. O que foi a colonização para os indígenas? De repente chegou um saber que se considerava melhor do que os saberes indígenas – a verdade em si mesma, absoluta – e que tinha que dominar, domesticar os outros saberes, os outros conhecimentos, gerando a enorme dificuldade de diálogo intercultural de fato.

De todo modo, o diálogo sobre a diversidade só será possível quando os diferentes saberes e as ciências humanas forem equivalentes, produzindo harmonia e sinergia entre elas. O que para a academia ocidental pode ser uma heresia total, pode ser uma base epistemológica, religiosa e moral fundamental para garantir o bem viver das pessoas dos grupos ou de outras ciências humanas. Nesse sentido, o diálogo deve começar fundamentalmente entre os saberes, entre as ciências e não entre as disciplinas que foram personalizadas e endeusadas pelo ocidente europeu. Tudo isso deve ser objeto de discussão junto à escola e às universidades.

Outra questão que merece ser destacada é a questão das línguas indígenas. Eu sou do Município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, que é o único município no Brasil onde, do ponto de vista oficial, são reconhecidas três lín-

guas co-oficiais. Além do português, temos mais três línguas co-oficiais: o nheengatu, o baniwa e o tukano. Quando falo *oficial*, é porque vigora na base da lei aprovada pela Câmara Municipal e homologada pelo prefeito e até hoje não contestada em outras instâncias. Essa conquista dos povos indígenas daquele município, onde mais de 90% da população é indígena, traz à tona profundas contradições no campo da base legal do Estado Brasileiro, na medida em que define o Estado Brasileiro como monolíngue, tendo a Língua Portuguesa como a Língua Oficial, mas, ao mesmo tempo, reconhece aos índios o direito de continuarem falando suas línguas próprias.

Existem várias experiências de trabalho com a diversidade linguística, como são os programas de rádios comunitárias que trabalham com as três línguas. No começo, havia uma dificuldade porque havia conflito de uma língua ser mais valorizada do que a outra, ter mais tempo e assim por diante. Também é preciso capacitar comunicadores indígenas para atuarem a partir de suas línguas e isso terá impactos e repercussões positivas nas aldeias, na medida em que as informações serão trabalhadas de forma diferente. Acho que essa visibilidade das línguas é fundamental. Aliás, o principal sonho dos povos indígenas, em termos de políticas públicas, é de se pensar um canal de TV e de rádio público, que simbolizaria como primeiro sinal de reconhecimento dessa diversidade linguística. Vale lembrar que, dos 700 mil indígenas que ainda existem no Brasil, quase a metade pouco fala e entende a língua portuguesa. Então, como é que eles vão exercer uma cidadania, se têm dificuldades para ouvir e falar o português, que é através do qual se explicam os direitos políticos e assim por diante?

Primeiro, é preciso construir e implementar um programa de capacitação de lideranças indígenas em instrumentos nacionais e internacionais de direitos humanos e dos direitos específicos dos povos indígenas, principalmente ao nível de aldeias e organizações indígenas locais e regionais, a exemplo do que aconteceu nos anos 80 e 90 por meio dos conhecidos e bem sucedidos encontros e assembleias indígenas patrocinados pelo CIMI. É bom destacar que, atualmente, há uma nova geração

de lideranças indígenas no comando das comunidades e organizações indígenas que não passaram por nenhum processo de capacitação sobre os direitos indígenas. Curiosamente, as lideranças indígenas atuais são mais escolarizadas, mais articuladas, porém com menor domínio sobre os direitos indígenas e seus mecanismos de operacionalização, talvez por conta de que estão sempre ocupados e engajados com aspectos burocráticos de projetos, uma vez que as organizações indígenas foram sendo transformadas em agências implementadoras de projetos.

A segunda medida seria constituir assessorias jurídicas específicas, aproveitando os primeiros advogados indígenas, sem prejuízo de aproveitamento de advogados não indígenas especializados em direitos indígenas. Hoje em dia, já existem mais de 20 indígenas formados em direito. É notório o fato de que os direitos indígenas garantidos na Constituição são permanentemente violados e desrespeitados pelo próprio Estado brasileiro e por segmentos majoritários ou elites minoritárias do país. Nesses casos não basta apenas cobrar politicamente do governo o respeito e a garantia dos direitos. É necessário também exigir a garantia dos direitos por meio de ações judiciais nas diferentes instâncias judiciárias, inclusive internacionais.

Por último, no caso brasileiro, os povos indígenas precisam se habilitar de forma qualificada e autônoma para lidarem com o universo complexo das políticas públicas, que passa necessariamente por um processo próprio de formação escolar e técnica, mas principalmente por uma formação política adequada e qualificada. O movimento indígena precisa criar seus instrumentos próprios de formação política, que há décadas denomino “escola indígena autônoma”, uma vez que a escola e a universidade, por serem instrumentos do Estado e geridos pelo Estado, jamais poderão gerir ou assumir essa função. É errado pensar que é a escola ou a universidade que precisa assumir e exercer essa função. O Estado até pode ou deve apoiar a iniciativa de uma escola de formação política, mas não é coerente, nem estratégico, do ponto de vista da perspectiva de autonomia dos povos indígenas. Urge no Brasil a formação de uma *intelligentsia* indígena, um corpo orgânico pensante para ajudar

as comunidades, os povos, as organizações e as lideranças indígenas a encontrarem estratégias sábias, certas e coerentes, para trilharem no difícil caminho da luta por direitos, por cidadania, por dignidade, frente a um Estado que, muitas vezes, continua sendo insensível e hostil.

Na atualidade, existem dois modos de conceber e se relacionar com as políticas públicas. Um que concebe a possibilidade de um dia tornar as políticas públicas governamentais como praticáveis segundo as lógicas e racionalidades socioculturais dos povos indígenas; ou seja, que os povos indígenas devem fazer, a seu modo, o papel do estado, inclusive a gestão de recursos e programas. Outro é aquele que concebe as políticas públicas como responsabilidade do Estado e dos governos e caberiam aos índios o controle social e a participação em todas as fases, o espaço de tomada de decisões e de execução, para que os direitos indígenas sejam respeitados e garantidos. As experiências acumuladas demonstram a inviabilidade do primeiro, pois fragiliza os processos de autonomia dos povos indígenas, além de viciar as lideranças indígenas nos problemas de gestão administrativa e financeira dos projetos que tentam executar e implementar, com as melhores intenções possíveis, como foram os casos dos convênios de saúde. Não resta, portanto, outra alternativa, a não ser habilitar as lideranças e as organizações indígenas no seu papel de protagonistas na luta pela defesa primordial dos direitos dos povos indígenas, a partir dos instrumentos e mecanismos existentes de direitos indígenas e humanos, além da luta pelo aperfeiçoamento e pela ampliação desses direitos e de seus mecanismos de efetividade.

Considerações finais

O cenário em que os agentes indígenas de diálogo e de direito atuam na atualidade tem uma base legal e conceitual positiva, fundamentada nos princípios de cidadania, protagonismo e autonomia indígena. No entanto, a base político-administrativa é ainda extremamente conservadora, discriminatória e monolítica, o que torna as práticas políticas ainda fortemente excludentes e injustas. O universalismo e igualitarismo das políticas públicas afron-

tam e atentam contra os direitos específicos dos povos indígenas e a escola, espaço de reprodução desse sistema, precisa tornar-se um instrumento de mudança. Mas não basta querer que a escola automaticamente mude seu perfil, sua função e sua forma. É necessário que gestores, administradores, educadores e lideranças indígenas e não indígenas se capacitem para fazer essas mudanças. Não basta apenas transferir a gestão das escolas aos índios para se esperar mudanças, sem antes investir fortemente na formação técnica e política deles.

Em outra dimensão, a sociedade nacional e o Estado moderno se configuram e se sustentam à base de uma democracia da maioria sobre ou contra as minorias, neutralizando e negando os direitos legais conquistados e constituídos. Essa situação sugere a hipótese de que a garantia dos direitos de grupos sociais depende das co-relações de forças políticas, o que vai contra a noção do Estado de direito e de instituições judiciárias imparciais. É comum ouvir dos operadores de direito, por exemplo, que a eficácia dos direitos indígenas depende de contextos políticos específicos, uma vez que eles são resultado de pactos políticos entre a maioria, cuja vontade tem precedência sobre outras. Deste modo, a aplicabilidade do discurso do multiculturalismo, pluriculturalismo e da interculturalidade demonstram limites determinados, exatamente de acordo com os contextos e interesses da maioria.

Isso pode ser exemplificado pela ausência de representação indígena nos poderes constituídos do país, Executivo, Legislativo e Judiciário, mesmo diante de um discurso e de uma base legal pautada por ideais de multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidade. Os dois primeiros casos dependem de coeficientes demográficos eleitorais e o terceiro caso depende da formação escolar e intelectual dos povos indígenas. O mesmo ocorre com o não reconhecimento prático, por parte do Estado, dos sistemas sociais de vida dos povos indígenas – sistemas jurídicos, sistemas sociais e políticos etc... Essa realidade revela a sociedade moderna com uma sociedade de tolerância limitada, mas muito longe de uma sociedade da diversidade e da multiétnicidade.

Os desafios se concentram em duas dimensões.

A primeira dimensão diz respeito ao campo das políticas públicas quanto ao problema de compatibilidade entre as diferentes bases racionais que fundamentam e orientam as práticas políticas e sociais do Estado, como a Escola, por exemplo, uma das que fundamentam e orientam a vida das comunidades indígenas. Disso resultam práticas excludentes e discriminatórias da administração que é o principal instrumento de limitação e negação dos direitos indígenas. Diferenças conceituais e práticas de chefia, hierarquia, autoridade, burocracia, solidariedade, lealdades, conhecimento, ampliam a distância entre as perspectivas indígenas e as do Estado. A organização social e política, por meio de sindicatos, organizações profissionais (categorias) e partidos políticos vão contra a lógica de vida social e política indígena holística, comunitária, orgânica etc.

Em outra perspectiva, encontram-se as organizações e lideranças indígenas que enfrentam muitas contradições, ambiguidades, conflitos. Tais desafios resultam principalmente da dificuldade de compreensão da complexidade do mundo da escola ou de visões equivocadas acerca dela e de seus instrumentos de poder. Disto resulta a necessidade de uma formação política adequada para criar competências que os empoderem com habilidades suficientes para lidarem com as artimanhas, seduções e tentações dos instrumentos de dominação do Estado. Participação, controle social e ocupação de espaços podem ser transformados em instrumentos de luta dos povos indígenas, na medida em que podem participar ou contribuir para as tomadas de decisões em favor dos povos indígenas, mas até hoje são muito mais instrumentos de do-

minação e legitimação das políticas de interesses do Estado, diante da fragilidade e fragmentação da luta indígena. Uma das questões fundamentais é trabalhar para que as lideranças, que assumem funções ou responsabilidades públicas na escola ou nos sistemas de ensino, não se afastem de suas realidades locais e de algum modo continuem conectadas e envolvidas direta e concretamente, a fim de evitar o distanciamento, o isolamento e a cooptação.

A estratégia fundamental seria a capacidade de assumir concretamente o protagonismo e autonomia de pensamento, de tomadas de decisões estratégicas e recuperação do autogoverno social e territorial. Para isso, o passo mais importante é superar toda e qualquer tutela, de Estado, Igreja, ONGs, Governos, que ainda resiste no meio indígena e indigenista, e investir prioritariamente na formação integral, principalmente dos educadores e das lideranças indígenas, tanto na dimensão teórica e técnica, quanto na dimensão política.

Enfim, é fundamental lutar para que os indígenas deixem de ser vistos e considerados como meio-brasileiros, súditos de segunda categoria, subcidadãos, para serem cidadãos de fato. Nesse sentido, as organizações indígenas e lideranças indígenas como agentes de diálogo, mesmo com todos os problemas, são relevantes e vitais para a garantia e o avanço dos direitos indígenas no Brasil, para os quais a escola é um poderoso potencial de transformação e empoderamento técnico e político de velhas e novas gerações de lideranças e cidadãos indígenas.

REFERÊNCIAS

- BARTOLOMÉ, Miguel. Procesos civilizatórios, pluralismo cultural y autonomías étnicas en América Latina. In: BARTOLOMÉ, M.; BARABAS, A. (Coord.). **Autonomías étnicas y Estados Nacionales**. México: CONACULTA-INAH, 1998. p. 171-194.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México**. Brasília/DF: EDUNB, 1996. (Série Antropológica, 209).
- BUCHILLET, Dominique. **Os índios tucano e o Projeto Calha Norte**. Brasília/DF, 1993. Mimeografado.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Índio na consciência nacional: a noção de colonialismo interno na etnologia". In: _____. **A sociologia do Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1978. p. 65-82.
- GARNELO, Luiza; SAMPAIO, Suly. **Bases sócio culturais do controle social indígena: problemas e questões na região norte do Brasil**. Manaus, 2000. Mimeografado.

BANIWA, G.S.L. **Projeto é como branco trabalha**: as lideranças que se virem para nos ensinar. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, Brasília/DF, 2006.

MATOS, M. H. O. **O processo de criação e consolidação do Movimento Pan-Indígena no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia. Brasília/DF, 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco. Cidadania e globalização: povos indígenas e agências multilaterais. **Horizontes Antropológicos, Porto Alegre**, n. 14, p. 125-141, 2000.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism, ethnic politics in Brazil**. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1998.

WAPICAHANA, Joênia. A implementação dos instrumentos internacionais: desafios e fortalecimento dos povos indígenas. In: **Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas**: APOUNME/COIAB/CIR/WARÁ. Manaus, 2008. p. 29-34.

Recebido em 01.12.09

Aprovado em 05.12.09