



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO SÉCULO XXI: encantos e desencantos

GERSEM BANIWA



LACED



LABORATÓRIO DE PESQUISAS
EM ETNICIDADE, CULTURA
E DESENVOLVIMENTO



Este livro apresenta um amplo cenário das ideias e ações levadas a cabo em torno da ideia de uma educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada por escolas vinculadas aos sistemas de educação no Brasil ao longo dos primeiros anos do século XXI. Gersem Baniwa é um ator privilegiado nos processos que compuseram este cenário: liderança e professor indígena — foi o primeiro indígena a ter o título de doutor em Antropologia no Brasil —, construiu uma reflexão própria e de significativa importância no cenário intelectual brasileiro, seja sobre o movimento indígena e a visão dos brancos acerca do mesmo, seja sobre os planos e práticas da educação escolar indígena tais como levados a cabo neste período.

Se a experiência de ser um indígena que construiu tamanho domínio e experiência ocupando postos importantes na definição das ações de educação escolar indígena no país é a base das reflexões contidas nestes ensaios, aqui, como em sua trajetória, Gersem Baniwa busca romper com os resquícios integracionistas e assimilacionistas de um Estado colonial e tutelar, que através da negação de valores e direitos destrói vidas, culturas e povos. Acredita que as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença, mas nos coloca claramente diante dos muitos desafios concretos de se trabalhar com esses conceitos dentro da malha administrativa do “Estado brasileiro” em seus múltiplos níveis.

Com esse texto, o autor deixa claro àqueles que agora se arvoram a dizer o que os índios querem ou deixam de querer que eles sabem bem o que querem e não precisam ter mais uma vez arautos, porta-vozes e manipuladores.

GERSEM BANIWA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA NO SÉCULO XXI:
encantos e desencantos**





ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA COM UMA LICENÇA
CREATIVE COMMONS ATRIBUIÇÃO 4.0 INTERNACIONAL

FINANCIAMENTO

Este livro foi integralmente financiado com recursos do projeto “Efeitos sociais das políticas públicas sobre os povos indígenas. Brasil, 2003-2018. Desenvolvimentismo, participação social, desconstrução de direitos, e violência”, financiado pela Fundação Ford (doação nº 0150-1310-0), desenvolvido no Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced) / Departamento de Antropologia / Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antonio Carlos de Souza Lima

REVISÃO

Marília Gonçalves

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Patrícia Oliveira

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B17e Baniwa, Gersem, 1964

Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019.

296 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-65679-89-3

1. Índios da América do Sul — Educação — Brasil.
2. Escolas indígenas — Brasil.
3. Educação bilíngue — Brasil.
4. Educação multicultural — Brasil. I. Título.

19-57906

CDD: 371.8298081

CDU: 376.7(=87)(81)"20"

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento — Laced, Prof. Dr. Antonio Carlos de Souza Lima, pelo voto de confiança que depositou em um indígena e pelo apoio e incentivo para a elaboração e publicação desta obra. Minha gratidão também se estende ao projeto “Efeitos sociais das políticas públicas sobre os povos indígenas – Brasil, 2003-2018: desenvolvimento, participação social, desconstrução de direitos e violência”, processo FUJB: 19709-2, financiado pela Fundação Ford.

SUMÁRIO

7	PREFÁCIO
11	INTRODUÇÃO
31	CAPÍTULO I Educação escolar para indígenas no Brasil no final do século XX
59	CAPÍTULO II Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais
102	CAPÍTULO III Direitos indígenas e políticas indigenistas na era petista
125	CAPÍTULO IV Balanço das políticas de educação escolar indígena na era PT
168	CAPÍTULO V Povos indígenas, ações afirmativas, ensino superior e a lei das cotas
197	CAPÍTULO VI Formação indígena e os desafios da participação e da autonomia etnopolítica
243	CAPÍTULO VII De volta às “guerras justas”, porque “o índio não pode deter o desenvolvimento”
255	CAPÍTULO VIII Educação escolar indígena e os mares turbulentos das contrarreformas da educação brasileira
293	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PREFÁCIO

De encantos, desencantos e reencantos: a prática da educação escolar indígena no Brasil contemporâneo

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA

LACED/MUSEU NACIONAL — UFRJ

“Educação escolar indígena no Brasil do século XXI: encantos e desencantos” traz ao público leitor indígena e não indígena o amplo cenário das ideias e ações levadas a cabo em torno da ideia de uma educação indígena intercultural bilíngue e diferenciada por escolas vinculadas aos sistemas de educação (municipais e estaduais principalmente, mas também federal) no Brasil ao longo dos primeiros anos do século XXI.

Seu autor, Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, é um ator privilegiado nos processos que compuseram este cenário: liderança e professor indígena, foi Secretário de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira (AM), dirigente de organizações indígenas, gerente técnico de projetos de cooperação internacional para os povos indígenas. Além dessas posições, foi integrante do Conselho Nacional de Educação, Coordenador Geral de Educação Escolar Indígena na extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação e, durante seu mandato, organizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009). Tais funções, Gersem Baniwa ocupou enquanto se graduava em Filosofia e depois se pós-graduava com mestrado e doutorado (na Universidade de Brasília) em Antropologia, tornando-se o primeiro indígena a ter

o título de doutor em Antropologia no Brasil, o que lhe facultou fazer concurso e passar a professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Neste trajeto, Gersem Baniwa construiu uma reflexão própria e de significativa importância no cenário intelectual brasileiro, seja sobre o movimento indígena e a visão dos brancos acerca do mesmo, seja sobre os planos e práticas da educação escolar indígena tais como levados a cabo neste período. Em livro resultante da sua tese de doutorado, “Educação para manejo do mundo” (Rio de Janeiro: Contra Capa, 2014), o autor apresentou uma importante reflexão sobre práticas educacionais e processos formativos nos contextos específicos interculturais e multilinguísticos do Alto Rio Negro na construção da chamada “educação escolar indígena intercultural bilíngue diferenciada e de qualidade”, o que já fazia repensar uma série de verdades tomadas muitas como autoevidentes e autoexplicativas.

O subtítulo do presente livro — encantos e desencantos — nos sinaliza para as conquistas e para os problemas do extenso (e precário, nos seus meios de realização concretos) trabalho de construção das políticas públicas de educação indígena, que na década de 2000 começou a ganhar forma no MEC, rumo a um possível sistema de educação indígena. São reflexões que passam desde aspectos da participação social e do respeito às especificidades até as dificuldades logísticas, políticas e financeiras. Dá-nos assim o senso da realidade vivida, e não o horizonte programático e do desiderato, tão comum nos textos que versam sobre educação escolar indígena.

O livro está baseado em experiências reais de trabalho pela efetivação destas ideias, o que acaba por pô-las em cheque quanto ao seu poder de guiar ações que sejam capazes de garantir acesso, permanência e sucesso no sistema escolar, organizadas em uma formação integrada às demandas das comunidades indígenas, com condições de apresentar resultados positivos para os projetos individuais e coletivos dos indígenas em todas as regiões do país. O autor não pensa sobre o que poderia ter acontecido mas sobre o que de fato foi possível ser feito.

Se a experiência de ser um indígena que construiu tamanho domínio e experiência ocupando postos importantes na definição das ações de educação escolar indígena no país é a base das reflexões contidas nestes ensaios, aqui, como em sua trajetória, Gersem Baniwa busca romper com os resquícios integracionistas e assimilacionistas de um Estado colonial e tutelar, que através da negação de valores e direitos destrói vidas, culturas e povos. Acredita que as políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença, mas nos coloca claramente diante dos muitos desafios concretos de se trabalhar com esses conceitos dentro da malha administrativa do “Estado brasileiro” em seus múltiplos níveis.

Tal reflexão, original, lúcida e inédita, que temos a honra de dar a público neste início de 2019 sob uma conjuntura política integralmente distinta daquela sobre a qual se debruça, mostra-nos limites do que indígenas e não indígenas puderam fazer diante de estruturas coloniais e discricionárias tão enraizadas na vida brasileira. Hoje, vemos o risco de um “desenvolvimento” excludente, que ameaça modos de vida e é contraditório aos valores e princípios sedimentados na constitucional de 1988. Com esse texto, o autor deixa claro àqueles que agora se arvoram a dizer o que os índios querem ou deixam de querer que eles sabem bem o que querem e não precisam ter mais uma vez arautos, porta-vozes e manipuladores.

INTRODUÇÃO

Os 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil não trouxeram nenhuma novidade significativa e paradigmática no plano da política indigenista, mas promoveram alguns avanços importantes em alguns campos da ação indigenista, notadamente no campo da educação escolar indígena ou mais especificamente no subcampo do acesso de indígenas ao ensino superior. Talvez os poucos avanços não fossem tão valorizados diante do tamanho de expectativas que se tinha. As expectativas eram tão grandes quanto as frustrações e decepções que vieram. A chegada do PT e do Lula ao poder fora projetada como uma espécie de redenção e salvação da classe trabalhadora, dos pobres, dos excluídos, dos injustiçados e dos oprimidos ao longo da história do Brasil, dentre os quais, os povos originários. Para estes, o primeiro mandato do presidente Lula foi frustrante. O segundo foi melhor. Os anos da presidenta Dilma foram mais decepcionantes. Apenas nos últimos meses tentou dialogar e considerar a extensa, complexa e acumulada agenda indígena, quando já era muito tarde. Mas o que viria depois seria bem mais decepcionante.

Quando começamos a redigir este livro nos idos de 2015, estávamos bem decepcionados e frustrados com os governos petistas (2003-2015), mas no período da redação dos últimos capítulos, vivendo as tormentas e desmandos do governo Temer, percebemos o quanto estávamos menos assustados e infelizes. Não imaginávamos que o que estava ruim poderia ficar ainda pior, e de fato ficou, pois com os desgovernos e péssimos exemplos do governo Temer, todos os entes federados e os sistemas de ensino se sentiram liberados para replicarem nos níveis locais e regionais seus desmandos, suas conveniências políticas e suas práticas ditatoriais. Professores indígenas mais qualificados e críticos começaram a ser perseguidos e demitidos. Os movimentos indígenas

locais e micro-regionais foram renegados, afrontados e estrategicamente divididos e enfraquecidos, usando-se para isso as próprias lideranças indígenas (algumas) que aceitavam a subserviência, a manipulação e o uso político em troca de algumas migalhas de salário e emprego nas estruturas administrativas das instituições públicas.

A avaliação que fazemos é de que os governos petistas, embora se declarassem democráticos e populares e tivessem conhecimento e consciência das grandes demandas reprimidas e históricas dos povos indígenas, não foram capazes e competentes ou não tiveram força ou vontade política suficiente para enfrentar, pautar e atender às demandas e os direitos indígenas assim como de outros segmentos minoritários ou historicamente excluídos das políticas públicas nacionais. Nossa opinião é que faltou força, vontade e determinação aos governos petistas para seguir e cumprir o projeto programático original do partido e dos governos eleitos, que contemplava de forma lúcida e coerente as grandes demandas indígenas, como demonstraremos ao longo deste trabalho. O que aconteceu foi que, nas negociações e acordos feitos para garantir a eleição de Lula e uma vez no poder, os governos populares do PT simplesmente sucumbiram ao poder sedutor e tentador do grande capital, conseqüentemente, abandonando os seus princípios, planos, estratégias e bases sociais. Foi uma opção fatal feita pela cúpula dos governos eleitos, pela qual estão pagando alto preço e, junto, toda a população brasileira, particularmente, a população mais humilde, pobre, excluída e desempoderada, dentre os quais, os povos indígenas. Paradoxalmente, os dois governos petistas tiveram bons programas de governo e boas equipes de trabalho, mas acabaram escolhendo outras prioridades e estratégias em nome da chamada “governabilidade” em um regime republicano de presidencialismo de coalisão, onde o povo é o que menos importa, menos ainda, os povos indígenas. A composição político-partidária dos governos Lula e Dilma foi um verdadeiro *frankstein* de quebra-cabeça ideológico e de interesses pouco republicanos que mergulharam os governos em profunda descoordenação e contradições programáticas internas.

É óbvio que, diante de tamanha pluralidade de grupos e interesses, havia também pessoas e grupos dentro dos governos que tentaram e buscaram fazer a diferença no plano das políticas indigenistas. No campo da política de educação escolar indígena, por exemplo, a criação da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad) no âmbito do Ministério da Educação foi fundamental para possibilitar algumas conquistas históricas, notadamente nos campos da formação inicial e continuada de professores indígenas e acesso e permanência de indígenas no ensino superior e com dirigentes muito qualificados. A Secadi continua sendo uma conquista valorosa e essencial para pautar no âmbito do MEC as agendas dos segmentos minoritários da diversidade, dentre os quais, os povos indígenas, mesmo sabendo do lugar pouco relevante que ocupa diante da cúpula do MEC, expressa por meio de reduzida equipe de trabalho e disposição financeira para cumprir sua nobre, complexa e cara missão junto aos segmentos da diversidade. Por outro lado, o campo de atuação da Secadi é potencialmente rico e promissor desde que receba atenção adequada com equipe e recursos financeiros necessários.

A criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) no âmbito do Ministério da Saúde foi outra conquista importante no atendimento de saúde às aldeias com crescente aumento de recursos financeiros e do protagonismo indígena, embora nem sempre coerente com as demandas e interesses dos povos e das aldeias. Além disso, os povos indígenas passaram a receber benefícios importantes e históricos, por meio dos programas sociais criados e estendidos também a eles, como o Programa Luz Para Todos, Bolsa Família, Salário Maternidade, Bolsa Permanência, Bolsa Defeso ou do Pescador e outros. Estima-se que até 2015 quase 100 mil famílias indígenas tenham sido atendidas pelo Programa Bolsa Família, beneficiando mais da metade da população indígena no Brasil.

No plano nacional, é possível identificar aspectos positivos e avanços importantes alcançados pelos governos petistas, principalmente pelos governos Lula, tais como:

- a. Aumento real do salário mínimo de 74% entre 2003 e 2010.
- b. Diminuição da taxa de desemprego de 19% para 11,9%.
- c. Atendimento de mais de três milhões de famílias até 2015 pelo Programa Luz Para Todos.
- d. Atendimento de mais de 13 milhões de famílias ou mais de 50 milhões de pessoas pelo Programa Bolsa Família até 2015.
- e. Libertação de 33 mil trabalhadores do trabalho escravo somente entre 2003 e 2010.
- f. Democratização do acesso ao ensino superior: as matrículas praticamente duplicaram em 10 anos, saltando de 3,9 milhões em 2003 para 7,5 milhões em 2013. Com o Programa de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior, o Brasil saltou de 45 universidades federais e 148 campi, em 2002, para 63 universidades federais e 321 campi, em 2014.

Os dados evidenciam que houve efetivas melhorias para o conjunto da população, especialmente a população mais pobre, incluindo os povos indígenas. Estas políticas diferenciam o governo Lula do governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, porém estas diferenças não mexeram no fundamental, a política econômica, que continuou centrada nos interesses do capital financeiro, no atendimento dos interesses das empreiteiras de obras e dos grandes proprietários de terra vinculados à exportação (agronegócio). Basta conferir que em 2015 foram destinados 280 bilhões de reais para os banqueiros e rentistas, que não chegam a 1 milhão de pessoas, enquanto para os mais de 50 milhões de pessoas (recebendo no máximo R\$ 350,00 por mês) beneficiárias do Bolsa-Família foram destinados apenas 27 bilhões de reais.

No entanto, a partir da escolha política equivocada dos governos petistas, com o atrelamento às elites econômicas retrógradas do país, os povos indígenas continuaram a ser vistos e tratados pelos dirigentes governamentais como uma parte insignificante da sociedade nacional e, portanto, periférica, refletindo na ausência de suas demandas na

agenda e nas pautas dos governos. Bem que tentaram. O presidente Lula, por exemplo, chegou a anunciar em 2007, por ocasião de sua visita a São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas — o município mais indígena do Brasil —, a proposta de um PAC indígena (Plano de Aceleração do Crescimento Indígena), que também foi denominado de PAC Social Indígena ou ainda de Agenda Social Indígena. Pela ocasião, várias ações foram prometidas, mas nunca saíram do papel ou do plano das intenções.

Disso resultaram as peripécias constantes nas políticas indigenistas adotadas pelos referidos governos, marcadas fundamentalmente por demonstrações atrapalhadas de inseguranças e tentativas, iniciativas não continuadas ou não concluídas, equívocos desnecessários e medidas desesperadas e intempestivas. A presidenta Dilma, por exemplo, vetou em 2015 o Projeto de Lei 5944/2013, aprovado pelo Congresso Nacional, que alterava a redação de dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para garantir que as escolas indígenas não fossem avaliadas pelos mesmos critérios das escolas dos não índios e permitir que as línguas indígenas pudessem ser usadas não só na alfabetização e no ensino fundamental, mas também no ensino médio, profissional e superior. O veto foi justificado com argumentos inconstitucionais de que a referida Lei seria contrária ao interesse público e que criaria obrigação demasiadamente ampla e de difícil implementação por conta da grande variedade de línguas indígenas no Brasil. Se o projeto de lei tivesse sido sancionado pela presidenta, permitiria o uso de línguas indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar em todos os níveis de ensino. Era tudo o que se precisava para empurrar o cumprimento da Constituição, que reconhece as línguas, as pedagogias indígenas e os processos educativos próprios que justificam a necessidade de instrumentos de avaliação próprios e diferenciados, mas que os sistemas de ensino se negam a cumprir. Apenas nas vésperas de seu afastamento do cargo da presidência, por ocasião da abertura da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, em dezembro de 2015, a presidenta Dilma assumiu o compromisso

de construir uma sistemática de diálogo, propostas e ações para que a Constituição Federal de 1988, no que toca as políticas indigenistas, fosse cumprida na sua integralidade.

Os povos indígenas historicamente participaram e se envolveram com as campanhas, projetos e elaboração dos planos programáticos do Partido dos Trabalhadores e com o seu principal líder operário. Com a eleição de Lula em 2002, muitas lideranças indígenas passaram a atuar em alguns espaços governamentais considerados relevantes, principalmente nas instituições públicas que tratavam de educação, saúde, cultura, meio ambiente e esporte, deixando descobertos os importantes papéis e funções como dirigentes de suas organizações comunitárias de base, gerando conseqüentemente o enfraquecimento dessas organizações indígenas locais e regionais que ainda presenciamos na atualidade. A ideia era aproveitar a oportunidade para colocar as expertises das lideranças indígenas à disposição dos gestores das políticas públicas em construção pelo novo governo, com a crença de que o governo dos trabalhadores daria maior atenção aos direitos e demandas indígenas. Foi mera ilusão. Como já mencionamos, os governos do PT jamais estabeleceram sequer alguma interlocução efetiva, direta e coordenada. A estratégia de ocupação de espaços governamentais estratégicos, pensada como potencialmente positiva na sua origem e concepção, ao longo do tempo e com os governos cada vez mais anti-indígenas, foi se tornando problemática e hoje, em muitos casos, se tornou um verdadeiro pesadelo para os povos indígenas, na medida em que muitas dessas lideranças indígenas ocupantes de cargos governamentais foram cooptadas e passaram a ser defensores e executores dos desmandos dos governos inescrupulosos contra seus povos e, para piorar, confrontando e dividindo as aldeias e organizações indígenas. Atualmente os governos municipais, estaduais e federal usam essa estratégia para dividir, enfraquecer e dominar os povos indígenas, neutralizando internamente suas forças e lutas.

Analisando as experiências da política indígena e indigenista no período dos governos democráticos e populares pós-ditadura,

verificamos que é possível extrair lições que devem orientar estratégias futuras em contextos similares: **a)** Não é possível pensar em governos pró-indígenas como potenciais solucionadores dos problemas vivenciados pelos povos indígenas. Não dá, portanto, para depositar crenças de soluções dos problemas enfrentados pelas aldeias nas mãos de políticos e partidos. Isso reforça a tese histórica de que a garantia dos direitos indígenas está diretamente ligada à capacidade de luta deles com seus aliados; **b)** O movimento indígena necessita encontrar formas de proteger as suas lideranças e organizações das investidas dos governos em suas deslegitimações e desmobilizações, que acabam enfraquecendo-os em suas lutas. Talvez por meio de boa formação política e de estratégias concretas de renovação permanente de suas lideranças; **c)** A necessidade de construção de projetos etno-políticos dos povos indígenas capazes de torná-los menos vulneráveis e frágeis diante das investidas ideológicas dos governos de plantão; **d)** Continuar e ampliar a luta em busca de condições político-morais para um diálogo intercultural que tenha como objetivo maior um projeto nacional verdadeiramente inter/multicultural. Sem essas condições, diz Souza Lima (2011), pouco ou nada adiantam os novos jargões conceituais do politicamente correto de sustentabilidade, participação, parceria, capacitação, gestão e formação, que podem simplesmente repetir, modernizar ou reforçar o lado pior da tutela colonial e de clientelismo do Estado que considera e coloca o índio nos planos do exótico, do romance, do ideal, do irreal ou do índio hiper-real (Ramos, 1995).

O Brasil indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas na relação com o Estado e com a sociedade nacional. Do ponto de vista da história colonial, o Brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. Tais imaginários reducionistas escondem o Brasil indígena real, com suas limitações, grandezas, potencialidades e oportunidades. O Brasil indígena de pessoas e civilizações complexas e milenares, de cidadãos com vozes, direitos e agendas políticas próprias

e diferenciadas entre si e com relação ao país, mas que clamam por atenção e interação com a agenda nacional. O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida.

Os imaginários coloniais escondem as principais características do Brasil real que precisam ser consideradas nos planejamentos das políticas públicas e nas estratégias geopolíticas. As principais características são: extensão continental; dificuldades de acesso; isolamento político, econômico e cultural; sistemas de transporte e comunicação complexos e precários; altos custos de bens e serviços; instituições públicas frágeis e marginais; infraestruturas precárias, principalmente das escolas indígenas e dos sistemas de ensino responsáveis pela educação escolar indígena; tensões e conflitos fundiários; e racismo.

Os povos indígenas alcançaram avanços importantes em seus processos de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico. Tais avanços podem ser exemplificados por meio da construção de uma complexa e ampla rede de organizações indígenas, que na atualidade exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade do Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional. Outro dado importante, revelador de conquistas históricas, são os novos profissionais indígenas que estão se formando nas universidades, estimados em mais de 33 mil no Brasil. Além disso, houve avanço no tocante à universalização da oferta do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro ciclo (da alfabetização ao 5º ano), por meio de mais de 3.800 escolas e 22.000 professores indígenas.

Mas, ainda persistem velhos problemas e desafios em todas as frentes da política indigenista. A política de educação escolar indígena patina com índices vergonhosos para um país que tem a sétima economia do mundo, e a região amazônica amarga quase 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento. A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas

aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades, onde acabam sendo vítimas de todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo. O êxodo indígena, além de inflar demograficamente os centros urbanos, aprofunda os seus problemas sociais, agrava a violência e a pobreza e esvazia as comunidades indígenas, dificultando ainda mais a organização e estruturação dos serviços de atendimento público principalmente no campo da educação e da saúde, na medida em que o atendimento se torna mais caro em função do número de alunos por professor/escola. Tudo isso em regiões onde as estruturas das instituições públicas são precárias e os recursos financeiros escassos diante de suas necessidades e demandas. Além disso, o esvaziamento das aldeias e terras indígenas gera precedentes hermenêuticos graves no campo do direito e da defesa e proteção/fiscalização dos territórios tradicionais.

Por outro lado, não podemos deixar de registrar e considerar experiências inovadoras e animadoras de vida e de lutas coletivas sendo construídas no âmbito dos centros urbanos por indígenas que lá vivem. Não podemos ignorar o fato de que, segundo dados recentes do IBGE, os índios residentes em cidades já formam a maioria da população indígena no Brasil. Citamos como exemplo o caso dos mais de 20 mil indígenas que residem em Manaus na atualidade, resolveram se organizar por meio da Coordenação das Organizações e Povos Indígenas de Manaus e Entorno (Copime) e estão desenvolvendo estratégias de lutas coletivas muito interessantes e promissoras. Arriscaríamos sugerir que, no caso particular do estado do Amazonas, esses novos sujeitos coletivos indígenas “urbanos” — povos e comunidades — formam a nova força e novo alento de resistência indígena. Neste caso em particular percebe-se que, enquanto as aldeias localizadas em terras indígenas patinam fragilizadas em suas mobilizações e lutas por seus direitos, as comunidades indígenas urbanas estão em franco processo gradativo de empoderamento mobilizativo, organizativo e reivindicativo. E não é só isso. É nelas e delas que percebemos uma nova consciência e força na luta pela valorização de suas culturas, pinturas,

músicas, danças, línguas e afirmação de suas identidades étnicas. São verdadeiros processos de pesquisa, resgate, (re) aprendizagem e (re) construções culturais, identitárias e espirituais.

Diante deste novo cenário de protagonismo, o movimento indígena e indigenista brasileiro tem um complexo e belo desafio a resolver: garantir direitos a estes indígenas residentes em centros urbanos. Isso parece trivial ou paradoxal, mas não é, pois, embora a Constituição brasileira não distinga os direitos dos índios aldeados nas terras indígenas dos índios não aldeados ou urbanos, as políticas públicas o fazem de forma frontal. Por exemplo, a Saúde Indígena Especial atendida pela Sesai/MS por meio dos DSEI só contemplam os indígenas residentes nas aldeias localizadas em terras indígenas. As políticas de educação escolar indígena fazem a mesma coisa. Em nossa opinião, isso representa uma verdadeira afronta à Constituição Federal e aos direitos humanos indígenas. Essa situação põe em dúvida inclusive os já consagrados conceitos de identidade indígena. O que faz ser indígena? Quem é o indígena? Admitir que apenas os residentes em aldeias indígenas distantes dos centros urbanos sejam considerados indígenas com seus direitos é um equívoco muito perigoso e destrutivo. Do mesmo modo, aceitar que apenas os indígenas residentes nas aldeias localizadas em terras indígenas demarcadas tenham direitos específicos é um grande erro, por ser uma atitude de profunda discriminação e racismo. As comunidades indígenas localizadas em centros urbanos são verdadeiras aldeias, com seus caciques e modos de vida, que lutam inclusive por demarcação de suas terras.

O movimento indígena e indigenista precisa rapidamente considerar e incluir esses novos sujeitos coletivos indígenas de direitos em seus escopos ou portfólios de reconhecimento (conhecimento) e atendimento, assim como de outros sujeitos correlatos ou associados como, por exemplo, os novos profissionais indígenas: advogados, médicos, antropólogos, professores, agentes de saúde, agentes florestais, padres, pastores, jornalistas, biólogos, farmacos, políticos, acadêmicos, pesquisadores, artistas, etc. Atualmente esses novos sujeitos estão

subvalorizados ou até mesmo marginais aos espaços dos movimentos indígenas e das políticas públicas, salvo raras exceções. Tais sujeitos coletivos indígenas apresentam habilidades potencialmente relevantes para as lutas indígenas, como o domínio de ferramentas modernas preciosas e inovadoras que podem reforçar substantivamente as trincheiras das lutas indígenas, por meio do domínio e manejo crescente das novas tecnologias de comunicação e informação, das mídias digitais (CD e DVDs) e da presença e participação marcante nas redes sociais, sites, blogs etc., além da presença e diálogo constantes com as autoridades públicas e privadas, por estarem nas sedes administrativas dos municípios e estados ou próximas delas.

De um modo geral, os povos indígenas enfrentam desafios e possibilidades comuns, dentre os quais as grandes distâncias e as precariedades dos sistemas de transporte e de comunicação que encarecem os produtos e serviços, dificultando e, por vezes, inviabilizando a implementação das políticas públicas, que em geral estão localizadas em lugares mais longínquos e de difícil acesso. As instituições públicas localizadas em regiões mais remotas são as mais pobres, com estruturas muito precárias e recursos financeiros muito limitados, na medida em que a distribuição dos mesmos pelo poder central é feita com base em valores e índices per capita populacionais, sem levar em conta as enormes diferenças geográficas, custos operacionais, de serviços e produtos.

Merecem destaque as dificuldades que as instituições públicas governamentais têm para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas. O que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica, a diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos.

As escolas indígenas situadas na região amazônica são as que apresentam maiores contradições se comparadas às outras regiões. De

um lado, muitas escolas indígenas avançaram consideravelmente em boas práticas com inovações curriculares, pedagógicas e metodológicas embaladas pelas diretrizes da educação escolar indígena diferenciada. Muitas adotam ensino bilíngue tendo a língua indígena como língua de instrução, portanto, língua de alfabetização inicial. Trabalham com materiais didáticos monolíngues na língua indígena ou bilíngues (língua indígena e língua portuguesa). Adotam calendários e currículos próprios, específicos e diferenciados. Construíram prédios escolares de acordo com modelos arquitetônicos tradicionais. Em muitas delas, 100% dos que trabalham nas escolas, incluindo gestores, professores e técnicos e administrativos, são indígenas.

De outro lado, é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas formação secundária (ensino médio) e ainda não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) — destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena. A região ainda concentra o maior contingente de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas. Além disso, a alimentação escolar não chega em boa parte das escolas; a maioria dos professores indígenas tem contratos temporários precários; há escolas indígenas com projetos pedagógicos, calendários e organização curricular impróprios e inadequados, confrontando as determinações constitucionais e normas infraconstitucionais.

O poder público conseguiu chegar às aldeias com a escola, mas ainda precisa garantir sua qualidade, por meio de formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura adequada. Não será fácil alcançar essa qualidade da escola, em função da inadequação das políticas vigentes para as realidades das comunidades indígenas, as maiores vítimas das políticas universalistas, enraizadas em um tipo de sociedade — a sociedade hegemônica urbana — muito distinta das sociedades e realidades indígenas ao longo de rios, florestas, montanhas, cachoeiras.

É grande o desafio de como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Um dos

desafios é a inexistência histórica de políticas e programas voltados para atender às demandas e realidades específicas das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo); distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar; construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é via aérea. Para estas realidades, os recursos financeiros definidos por valores *per capita* pela média nacional e os processos licitatórios convencionais são impraticáveis. A ausência de dados confiáveis sobre os povos indígenas é uma dessas políticas historicamente ausentes.

Sem a adequação de processos administrativos específicos, não é possível resolver os problemas de infraestrutura nos rincões das floretas, dos rios, igarapés e montanhas. Muitas comunidades indígenas estão localizadas nessas distantes regiões, onde se refugiaram nos tempos de perseguição, violência e massacres praticados pelas frentes de colonização. Aliás, são esses povos que mais precisam e demandam presença e atendimento do poder público, pela situação de precariedade de suas escolas e por nunca terem tido atendimento digno, dadas as enormes distâncias e dificuldades de acesso. Não se deve olhar apenas para os altos custos ou para as dificuldades de atendimento, que em geral assustam e desanimam planejadores e gestores, mas para os ganhos das políticas públicas e da (re) conquista de dignidades de sujeitos e coletividades.

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante é também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas. A escola indígena, por valorizar os conhecimentos, os saberes, os fazeres, as culturas e os valores indígenas, e por sua localização geográfica, não pode ser usada para justificar sua exclusão. Mas também ela não pode ser incluída de forma

irrefletida nas chamadas políticas inclusivas, isso seria um retrocesso histórico ao tempo das políticas integracionistas e assimilacionistas do Estado colonial, quando inclusão, integração e assimilação indígena significavam negação e destruição das culturas indígenas e extinção de povos inteiros. As políticas de inclusão precisam estar intrinsecamente associadas ao reconhecimento da diversidade e da diferença.

Quando confrontamos a análise da educação indígena com análises sobre a educação no Brasil, percebemos nitidamente o enquadramento dessa população no perfil da exclusão escolar e os desafios educacionais. Neste sentido, melhorar os indicadores educacionais brasileiros está relacionado também ao empenho em melhorar a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo e a educação especial. Do mesmo modo que, para avançar no desenvolvimento humano e socioeconômico do país, há a necessidade de inclusão dos povos indígenas no debate e na sua construção, respeitando suas diversidades, na medida em que estes administram 13% do território nacional com incalculável riqueza material e imaterial. A educação escolar indígena é, sobretudo, condição para uma boa gestão dessa significativa parcela territorial e populacional do país.

Os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana. O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos — professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino — estruturas das escolas e dos sistemas de ensino.

Na atualidade, o acesso de indígenas à educação escolar é um direito e é um dever do Estado assegurá-lo. Mas como assegurar esse direito em uma região onde tudo é mais difícil, mais caro e mais complexo? Por exemplo, como assegurar este acesso a milhares de crianças dispersas

pelas vastas áreas de várzea, igapós, rios caudalosos, lagos, montanhas? Pior ainda: como atender a milhares de crianças indígenas que vivem em acampamentos ao longo de estradas no Mato Grosso do Sul absurdamente excluídas dos seus direitos de estudar e aprender porque não lhes é garantido um pedaço de chão para construir e fazer funcionar uma escola? Muitas crianças residem em pequenos sítios familiares (duas ou três famílias, 3 a 4 crianças na faixa etária escolar), muitos distantes entre si e de comunidades maiores servidas por escola, o que inviabiliza formação de turmas ou criação de escolas, em função dos altos custos aluno/professor/escola. As políticas educacionais atuais não contemplam essas realidades. Há também aquelas situações em que famílias indígenas estão acampadas ao longo de estradas ou sitiadas em fazendas ocupadas. Como assegurar o acesso à escola a crianças indígenas nessas condições em que sequer fazem parte de estatísticas oficiais, mas que são teoricamente detentoras dos mesmos direitos, desejos e sonhos?

A outra questão é: que escola os índios almejam e sonham ter? Ao que os índios respondem: escola do jeito indígena. Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Para isso é necessário que a escola ofereça respostas, possibilidades e oportunidades concretas, objetivas e coerentes para as suas aspirações e projetos pessoais e coletivos, por meio de suas estruturas pedagógicas, curriculares, metodologias, regimentos e calendários. A Escola Indígena não deve se preocupar tanto com as notas dos alunos mas com o alcance de seus sonhos e seus projetos pessoais e coletivos. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos existenciais. O propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor.

É bom salientar que estudos acadêmicos que tratam da educação escolar indígena em geral não valorizam as vozes das crianças e jovens

indígenas. A antropologia, por exemplo, supervaloriza as vozes dos anciões, supostamente, os sábios, os tradicionais, as lideranças. Assim, ficamos sabendo das aspirações dos velhos que, em geral, embora sejam muitos queridos, valorizados e cotejados, pouca influência exercem sobre as atuais gerações mais jovens no tocante aos seus horizontes de vida. Isso é sério se considerarmos a velocidade e a densidade das relações interétnicas vivenciadas na atualidade pelos jovens indígenas num mundo cada vez mais globalizado e informatizado. Os jovens precisam ser ouvidos para sabermos o que esperam e querem da escola indígena. Eles sabem muito bem o que querem da vida, do mundo e da escola.

A escola indígena precisa encantar as crianças e os jovens, com sua capacidade de corresponder às suas ansiedades, inquietações, potências, energias, vitalidades, sonhos. Além dessa resposta existencial, filosófica, política, moral e ética, a escola indígena pública precisa oferecer condições básicas para acesso e permanência, com infraestrutura de prédios escolares acolhedores, com bibliotecas modernas, laboratórios de multimídia atraentes, transporte escolar digno e alimentação escolar de qualidade. Sem encantamento, a escola perde as crianças e jovens indígenas a outras seduzões mais atraentes da modernidade, nem sempre humanas e humanizadoras. O acesso e permanência estão intrinsecamente relacionados, por um lado, às condições sociopolíticas e materiais garantidas pelo Estado, por outro lado, pelo lugar, papel e importância dada a ela pela comunidade indígena e pelas pessoas indígenas, individualmente. É necessário, pois, definir o seu papel e o seu lugar social, para saber de que ela precisa para acolher, manter, motivar, formar, educar, acompanhar e avaliar o sucesso do sujeito aluno.

Pensar a qualidade da educação escolar indígena associada à formação de professores indígenas e gestores deve levar em conta a educação de cada povo indígena em particular. Isso depende do processo histórico vivido e da realidade contextual presente dos povos ou de cada povo. Mas é possível pensar em indicadores de qualidade para a escola indígena,

desde que contextualizado. São os projetos pedagógicos, elaborados pelas comunidades indígenas, que servem como referências para os indicadores de qualidade e para os instrumentos de avaliação, uma vez que definem o porquê, o como e para que a escola.

A escola é um instrumento de formação de pessoas e sociedades. Uma vez resolvidas as questões político-pedagógicas, existem ainda processos e instrumentos mediadores que podem ou não garantir a qualidade desejada, como a formação adequada de professores e de gestores e a existência ou não de materiais didáticos articulados às diretrizes pedagógicas. Essa estreita conexão entre a missão da escola e do ensino e os planos coletivos da comunidade indígena demandante do projeto de escola garantirá a efetiva qualidade da educação oferecida com ampla e concreta participação compartilhada e colaborativa dos próprios indígenas. Na questão da formação de professores indígenas é importante considerar a necessidade de se estabelecer conexão orgânica entre a educação básica e a educação superior, no âmbito principalmente dos cursos superiores de licenciaturas interculturais. A separação e o distanciamento entre esses dois níveis na política educacional brasileira têm sido tão pernicioso que a educação escolar indígena deve evitar.

Há ainda dois aspectos relevantes no tocante à qualidade da educação e da escola indígena: a questão do financiamento e da infraestrutura dos sistemas, nos três níveis de governo, federal, estaduais e municipais. As estruturas humanas e materiais dos sistemas de ensino e das universidades públicas precisam ser ampliadas, fortalecidas e equipadas. Do mesmo modo, os critérios de distribuição dos recursos financeiros para a educação escolar indígena aos municípios e aos estados precisam ser revisados e readequados sob pena de continuarmos amargando os baixos níveis de rendimento de nossas escolas e alunos indígenas.

Assegurar sucesso às crianças e jovens indígenas após a formação escolar ou universitária é outro desafio importante a ser enfrentado, que deve começar desde o processo de concepção da escola indígena,

sua organização curricular e sua estrutura político-pedagógica. Além disso, o êxito na vida pós-formação escolar ou universitária depende ainda da segurança territorial, para que possam desenvolver suas capacidades, habilidades e projetos. O protagonismo indígena na condução da gestão pedagógica e administrativa da escola indígena é essencial para que ela cumpra efetivamente sua função social de acordo com os planos coletivos de vida dos povos.

Para tratar dessas questões e de outras relativas às trajetórias onduladas das políticas indigenistas e em particular das políticas de educação escolar indígena nos primeiros anos do novo milênio que coincidem com as gestões dos governos petistas organizamos este trabalho em sete capítulos. No primeiro capítulo, trataremos de situar os debates atinentes às temáticas indígenas no cenário do Brasil nas últimas décadas do século XX, tendo como referência as novas inspirações inauguradas pela Constituição Federal de 1988, considerada como importante divisor de águas, pelo menos no plano teórico e jurídico, dos direitos indígenas no Brasil, ao superar o paradigma colonial e tutelar da incapacidade civil e cognitiva dos povos indígenas que os havia condenado à extinção ou à condição de povos transitórios, abrindo caminho para a cidadania, protagonismo e autonomia etnopolítica em construção.

No Capítulo II faremos uma breve e elementar reflexão sobre o estado da arte dos debates e práticas interculturais no limiar do século XXI da perspectiva dos povos indígenas a partir de suas experiências recentes no campo da educação e das escolas indígenas denominadas de próprias, específicas, diferenciadas e interculturais. A ideia central é que somente com maior protagonismo e autonomia indígena na governança pedagógica e administrativa das escolas se poderá avançar na efetivação de tais princípios normativos.

No Capítulo III trataremos das trajetórias dos direitos indígenas e das políticas indigenistas em geral na era dos governos do Partido dos Trabalhadores, sugerindo que, para além de tentativas incipientes de mudança e de algumas conquistas históricas importantes, o que

houve foi uma continuidade e até mesmo um aprofundamento dos desrespeitos e da negação dos direitos indígenas e, junto, o desrespeito à Constituição Federal. No Capítulo IV trataremos do balanço geral das políticas de educação escolar indígena no período dos governos petistas, quando buscaremos mostrar como os governos chegaram a ter boas iniciativas, mas não foram capazes de pô-las em prática, por múltiplas razões. No Capítulo V trataremos dos debates e da implementação das Políticas de Ações Afirmativas no campo do ensino superior e o impacto da Lei das Cotas junto aos povos indígenas, mostrando como este campo avançou na dimensão quantitativa de acesso e permanência, mas não na dimensão qualitativa ou na perspectiva das demandas coletivas dos povos indígenas. No capítulo VI faremos uma análise das experiências de participação, controle social e ocupações de espaços públicos governamentais por parte de povos indígenas que se ampliaram significativamente nos governos do PT. Mostraremos como os espaços não foram potencializados, positivados e instrumentalizados para maior incidência nas políticas públicas indigenistas. Em alguns casos, os espaços serviram muito mais de legitimação dos planos e políticas de governo e de desmobilização e cooptação de lideranças indígenas. No último capítulo (Capítulo VII) desenvolveremos uma breve análise do cenário obscuro do país e da política indigenista pós-era PT para buscar alguma luz no fim do túnel desses tempos difíceis do Brasil, focando no papel essencial e estratégico dos povos indígenas e suas lutas.

Estamos vivendo tempos difíceis, de muitos retrocessos, ameaças, violência e derrotas. Precisamos mudar este cenário. Precisamos vencer esse monstro do capitalismo selvagem e sanguinário e do colonialismo racista. Não importa com que velocidade virá a vitória, mas sabemos que ela virá porque precisa vir, de baixo para cima, dos pequenos para os grandes, de poucos para muitos. Precisamos reverter o placar capitalismo/colonialismo e educação, que, segundo o educador João Monlevade (2016), hoje está 7 (capitalismo) a 1 (educação). Para isso, precisamos dar três passos vitais. O primeiro é o passo do

reconhecimento e conhecimento profundo das entranhas e das diferentes faces da colonialidade atual que nos leve a uma consciência e atitude crítica e ativa. O segundo passo é de desconstrução da colonialidade vigente, quebrando a blindagem de seus saberes e práticas racistas e de dominação, por meio de uma limpeza mental, cultural, cognitiva e espiritual. O terceiro e último passo é o da construção de saberes, culturas, práticas, mentes e espiritualidades não coloniais. Mas sabemos que, sem trabalho de base, não se criam as raízes para as necessárias transformações. Transformações rumo ao Brasil que queremos, com os povos indígenas.

Educação escolar para indígenas no Brasil no final do século XX

O século XX ficou marcado na memória dos povos indígenas no Brasil como um período de longo e profundo pessimismo existencial em razão da vertiginosa decadência demográfica e das sistemáticas tentativas do Estado de eliminar os povos originários, pelo menos até a segunda metade do século. Dados da época dão conta de que na década de 1970 havia menos de 100 mil índios dos mais de cinco milhões que viviam nas terras hoje conhecidas como Brasil no início da conquista europeia. Estimativas oficiais da época mencionam entre 70 e 110 mil indígenas aldeados em 1970. Devemos mencionar que a população indígena residente em centros urbanos nessa época era muito reduzida. Parecia que a existência indígena no país se aproximava do fim, ou pelo menos havia chegado ao fundo do poço. Poço este construído ao longo de 500 anos de violenta conquista colonial. A tese do desaparecimento dos povos indígenas no Brasil foi estimada pelos agentes da Colônia e mais tarde do Estado brasileiro. Essa decadência demográfica foi resultado de séculos de guerras, declaradas ou não, de massacre e extermínio físico, de propagação de doenças e de aculturação forçada imposta pelo estado colonial, imperial e, mais tarde, republicano. A conquista da América foi palco de um grande genocídio, talvez o maior da história. Nenhum dos grandes massacres do século XX pode ser comparado a essa tragédia histórica.

Entre as décadas de 1960 e 1980, os governos militares ditatoriais impuseram um violento processo de perseguição e massacre aos povos indígenas. A Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011

por meio da Lei 12.528 para apurar as graves violações de direitos humanos cometidas no período da ditadura militar no Brasil, entre 18 de setembro de 1946 e 05 de outubro de 1988, estima que neste período ao menos 8.350 indígenas foram assassinados (Relatório da Comissão Nacional da Verdade). Este número, ainda que muito subestimado, representa 8,5% da população indígena aldeada da época, estimada em 100.000 indígenas. Além disso, os governos militares impuseram também processos sociogeopolíticos e econômicos que aceleraram e quase liquidaram a presença e continuidade indígena no país por meio dos chamados projetos desenvolvimentistas. Tais projetos envolveram aberturas de estradas, militarização das fronteiras com implantações de pelotões do exército, colonização da Amazônia, inclusive das terras indígenas, consideradas “vazio demográfico”, por colonos nordestinos, exploração mineral, inclusive em terras indígenas, e implantação de colônias agrícolas no lugar de terras indígenas.

Tudo isso significou expulsão dos povos indígenas de suas terras tradicionais para que fossem entregues às elites políticas e econômicas, assim se consumaria a limpeza étnica que pretendia eliminá-los da sociedade brasileira a fim de purificar e homogeneizar a composição identitária e racial do povo brasileiro, como europeia ou neo-europeia. Este sempre foi e parece continuar sendo um dos principais objetivos da política colonial ainda em curso, atualizado com a ideia de projeto nacional. Em grande parte, essa estratégia funcionou. No plano prático, com o drástico declínio populacional. No plano simbólico, a ameaça iminente de extinção real e oficial dos povos indígenas no território brasileiro amedrontou e traumatizou estes povos, enquanto outros, principalmente a elite política e econômica, comemoravam, enfim, o fim dessa parcela importante e originária na composição e construção do Brasil. Planejadores, políticos e pesquisadores chegaram a estimar o tempo derradeiro dessa extinção, a virada do atual milênio. Há quem diga que o governo chegou a elaborar uma proposta de lei que homologaria a extinção desses povos.

Nesse período, as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil. Os planos político-pedagógicos e metodológicos tratavam de acelerar o processo de transição, de acordo com a ideologia da integração e da assimilação cultural, ou seja, arrancar e expulsar os povos indígenas de suas terras e afastá-los de suas raízes tradicionais, culturais, espirituais, linguísticas e identidades étnicas e preparar os sobreviventes para uma nova vida, em que seriam apenas brasileiros comuns junto aos segmentos sociais empobrecidos, marginalizados, escravizados, subjulgados, sem história, sem memória, sem dignidade, sem futuro. Apenas súditos obedientes, ordeiros, genéricos e subalternizados.

Curiosamente estamos falando de uma época em que o Estado brasileiro criou, em 1910, um órgão específico para cuidar e proteger os índios, o Serviço de Proteção aos Índios — SPI. Na verdade, proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional. Neste sentido, os papéis do SPI e da Funai nunca foram de proteger, promover e garantir a continuidade socioétnica e histórica dos povos originários, mas facilitar os seus processos de integração à sociedade nacional, que em outras palavras significa facilitar a extinção e desaparecimento desses povos como étnica e culturalmente diferenciados.

O papel do SPI e mais tarde da Funai foi fundamentalmente amortizar ou tornar menos violento, doloroso e traumático o processo de extinção dos povos originários. Mesmo quando a política de educação escolar para as aldeias da Funai adotou a ideia e a prática do bilinguismo, incluindo as línguas originárias no cotidiano de algumas escolas indígenas, tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das

ideologias dos colonizadores e com isso facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias e junto as culturas e tradições. Neste período, as línguas indígenas foram usadas instrumentalmente para facilitar o trabalho de dominação dos povos nativos por parte dos agentes colonizadores do Estado, para facilitar a aprendizagem da língua colonizadora — a língua portuguesa. Assim, na medida em que os índios iam aprendendo a falar a língua portuguesa, também iam esquecendo e abandonando suas línguas próprias. Desde cedo, os colonizadores aprenderam que precisavam atacar, negar e destruir as línguas, as culturas e tradições, como forma mais eficaz de negar-lhes qualquer direito a cidadania diferenciada. Sem direito ou cidadania diferenciados, o caminho estaria aberto para a usurpação de seus territórios e as riquezas neles existentes.

Pode-se dizer que este foi, em termos gerais, o tom da política indigenista e das políticas de educação escolar para povos indígenas predominante no século XX, ou seja, continuidade dos séculos anteriores de conquista e colonização, com algumas tentativas de redução das barbáries e violências praticadas.

Mas, a partir da década de 1970, sob intensas críticas da opinião pública nacional e internacional, o rumo da história dos povos originários começa a mudar no Brasil. Setores progressistas da Igreja Católica e da Academia, principalmente religiosos, antropólogos e sociólogos, desenvolveram uma intensa campanha em favor dos direitos indígenas de continuarem existindo enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados, portanto, contra qualquer propósito de extinção desses povos. Essa campanha ganhou eco em muitos setores da sociedade brasileira, inclusive no Congresso Nacional e na comunidade internacional. Em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) com o objetivo de apoiar a luta pelos direitos à diversidade cultural e aos territórios tradicionais dos povos indígenas e fazendo contraponto à tentativa de extinção e integração deles à sociedade nacional.

A principal contribuição histórica do Cimi foi o desenvolvimento muito exitoso de encontros e assembleias locais, regionais e nacional dos povos e comunidades indígenas, por meio dos quais os distintos povos que antes nunca haviam se encontrado puderam se conhecer, conhecer as experiências de vida de cada um, as conquistas, os desafios e problemas comuns que enfrentavam no dia a dia. Ao descobrirem que os problemas e desafios que enfrentavam eram muito comuns, logo se puseram a planejar formas e estratégias também comuns de resistência e enfrentamento dos mesmos, nascendo assim o chamado movimento indígena organizado. Os intercâmbios de experiências e de histórias de vida individuais e coletivas foram extremamente proveitosos e valiosos. Além disso, o Cimi também propiciou oficinas de formação técnica e política elementar e básica para as lideranças indígenas que foram muito bem aproveitados e instrumentalizados notadamente nos processos de articulação, mobilização e organização das emergentes organizações indígenas e outras formas de militância política.

Com isso, inicia-se a década de 1970, por um lado, ainda com o fantasma do desaparecimento dos povos indígenas no Brasil, por outro lado, com uma forte reação de uma importante parcela da população brasileira contra a possível extinção dos povos originários. Essa mobilização e campanha contra o desaparecimento dos povos indígenas ganhou força junto à população que lutava contra a ditadura militar que governava o país desde o início da década de 1960. Podemos dizer que a luta contra a ditadura apropriou-se também da luta pelos direitos indígenas e pelo não desaparecimento destes povos, simbólica e praticamente, uma vez que representavam um segmento que resistia mesmo diante de um iminente desaparecimento e apesar da ditadura reinante. Deste modo, o processo de luta contra o desaparecimento dos povos indígenas acompanhou temporal e estrategicamente a luta contra a ditadura, assim como o processo de superação e reversão do prometido desaparecimento dos povos originários e a conquista dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, e com o processo de redemocratização do país, coroado com as eleições diretas para o Congresso Constituinte de 1986.

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista desses povos em toda história de conquista e colonização europeia. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes, os imaginários e os planos oficiais e não oficiais. A Constituição Federal de 1988 é um verdadeiro marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil. Os 488 anos de colonização antes da referida Constituição tinham um sabor de pessimismo existencial alimentado pelo dramático processo de massacres, genocídios e etnocídios que fizeram desaparecer centenas ou mesmo milhares de povos, línguas, culturas, tradições e civilizações autóctones do continente e pelo vertiginoso declínio populacional — de mais de cinco milhões de indígenas encontrados em 1500, chegou-se a menos de 100 mil em 1970, portanto, 488 anos após o início da invasão e conquista portuguesa.

A era pós-Constituição está marcada para os povos originários por um sentimento existencial mais otimista, mesmo considerando o atual cenário de ameaças e retrocessos. Podemos afirmar que as décadas que se sucederam à homologação da atual Constituição Federal foram recheadas de certa euforia subjetiva e coletiva, principalmente das novas gerações de lideranças que participaram das lutas incansáveis no processo constituinte. Com justiça, essa geração de lideranças indígenas se sente muito orgulhosa e heroicamente responsável pelas conquistas constitucionais e pela virada histórica do fantasma do desaparecimento, quebrando o principal paradigma indigenista, colonial e intelectual, do indigenismo do século XX.

É importante lembrar e destacar que as conquistas foram possíveis também em função do contexto político nacional e internacional favorável e das alianças que foram construídas e constituídas em favor da causa indígena. No plano internacional, vivia-se o período pós-Guerra (II Guerra Mundial) e o mundo clamava por paz, justiça e direitos humanos. No plano nacional, a sociedade brasileira enfrentava um período violento de ditadura militar e clamava por democracia e direitos humanos. As alianças construídas e os ventos favoráveis da

sociogeopolítica nacional e internacional contribuíram significativamente para as conquistas. Mas é importante também reconhecer que as conquistas dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 devem-se muito e principalmente ao papel protagônico exercido pelos aliados e parceiros não indígenas em todo processo. Isso não deve diminuir ou menos ainda negar o importante protagonismo e ativismo de lideranças, comunidades e povos indígenas. Mas as alianças foram essenciais, sem as quais talvez os avanços não tivessem sido alcançados ou concretizados, ou talvez não na mesma proporção. Foi importante o papel de aliados como o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (Cedi), atual Instituto Socioambiental (ISA), a Comissão Pró-Yanomami (CCPY), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Amazônia Nativa (Opan), o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comim), para citar aqueles que mais se destacaram, além é claro de importantes e destacados intelectuais da academia. Muitos dirigentes e membros destas organizações não governamentais também atuavam e faziam parte de equipes de setores progressistas de igrejas, universidades, sindicatos e movimentos populares.

O otimismo ascendente dos povos indígenas na última década do século XX tem sentido simbólico e prático. Simbólico, porque a mudança de perspectiva histórica recuperou ou recriou o sentimento de autoestima, mas, principalmente, a crença na capacidade de ação, reação e de protagonismo dos povos autóctones. As grandes lutas, mobilizações e articulações empreendidas em torno da garantia dos direitos indígenas na Constituição de 1988 e a resistência e sinais de superação do fantasma do desaparecimento reacenderam a chama da esperança e sobretudo do sentimento de capacidade de protagonismo de suas histórias e seus destinos, marcando o início da superação da cultura e prática tutelar que permeou a política indigenista do Estado brasileiro no século XX. Os povos indígenas sobreviventes recuperaram o sentimento de que, apesar do processo colonial trágico, estavam vivos e podiam decidir e incidir sobre seus destinos.

É compreensível o otimismo subjetivo que toma conta principalmente da geração de lideranças que acompanhou, participou, protagonizou e viveu as mudanças e transformações que ocorreram neste curto período da História Indígena no Brasil. É uma geração que nasceu condenada ao desaparecimento e ao longo de sua juventude viveu as dores mais cruéis de sentimento de derrota e de impotência diante da pesada carga histórica de violência extrema de cinco séculos de colonização e do enfrentamento da barbárie dos governos sangrentos da ditadura militar. De repente, eis que desponta no final do túnel um possível novo horizonte e uma pequena luz de esperança, suficiente para impulsionar uma reação favorável aos povos indígenas de boa parcela da sociedade brasileira, que chegou a eleger um Deputado Federal Indígena, Mario Juruna. Um setor importante na história, a parcela progressista da Igreja Católica, se alinha na luta pela defesa dos direitos indígenas e, junto a ele, setores da Academia também se juntam às fileiras sociais que se insurgem contra a política etnocida do Estado brasileiro e passam a defender a continuidade existencial dos povos originários. Este processo culminaria na conquista de um capítulo histórico e heróico dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Os processos sociopolíticos de mobilização e organização das comunidades e povos indígenas iniciados na década de 1970, estimulados e apoiados por organizações não governamentais como o Cimi, Opan, Cedi, CTI, Comim e outras entidades ligadas a setores de igrejas ou da Academia, ganham substantivo estímulo e respaldo legal da Constituição Federal e de outras leis infraconstitucionais a partir do final da década de 1980. Com isso, entre 1970 e 2000 foram criadas mais de 500 organizações indígenas formais (com CNPJ) somente na Amazônia brasileira. Na Região do Rio Negro, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, criada em 1987, chegou a congrega 90 organizações indígenas comunitárias, étnicas e pan-étnicas, instituídas como Pessoa Jurídica, conforme a Legislação vigente com suas extensas agendas de articulação, mobilização e lutas por seus

direitos coletivos, além de formulação e implementação de projetos comunitários de subsistência econômica, de resgate e valorização cultural e de desenvolvimento sustentável.

Desde o início do processo de mobilização, organização e luta indígena contemporânea o papel dos primeiros professores indígenas foi fundamental, mesmo considerando que seus processos de escolarização tivessem sido desenvolvidos nas escolas coloniais, na sua maioria, de cunho confessional. Estamos falando de primeiros professores indígenas, com pouca formação escolar se compararmos com a realidade atual, com pouco ou nenhum reconhecimento formal de sua profissão e, conseqüentemente, também de sua remuneração salarial. Na Amazônia, por exemplo, foram os professores indígenas que criaram e por um bom tempo dirigiram as primeiras e principais organizações indígenas locais e regionais, como a Foirn em 1987 e a Coiab em 1989. O papel dos professores indígenas nas iniciativas de mobilização e organização indígena no Brasil sempre foi destaque, assim como continua sendo. Em 1988, os professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima criaram a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (Copiar), que liderou a luta vitoriosa pelos direitos indígenas à educação escolar diferenciada, bilingue e própria no processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

Mas por que a Constituição Federal de 1988 é tão importante e representa um divisor existencial essencial para os povos indígenas contemporâneos? Sem dúvida porque ela estabelece direitos básicos fundamentais que garantem, do ponto de vista intencional e legal, um projeto de país ou de sociedade em que é garantida a continuidade histórica dos povos originários, enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados. É claro que entre o plano das intenções e a garantia efetiva desses direitos há uma considerável distância e diferença, o que não diminui a importância estratégica e prática desses direitos conquistados nas letras da Lei. Um dos resultados práticos mais importantes da Constituição até hoje é a sua contribuição para a superação

(pelo menos provisória) do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, representada pelos índices de crescimento populacional de mais de 3% contra os 1,6% da população não indígena.

O direito mais importante conquistado na Constituição Federal de 1988 é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade cognitiva destes. Com isso, a Constituição instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil e cognitiva. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas que imperou durante boa parte do período colonial, imperial e republicano brasileiro considerava os índios como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural. No plano administrativo, o modelo político pautado em noções de tutela e assistencialismo foi sendo substituído pelo modelo que reconhece e afirma a pluralidade étnica e a autonomia e protagonismo dos povos originários como direitos, estabelecendo-se novas relações promotoras e protetoras de direitos entre o Estado e povos autóctones. Com o reconhecimento da capacidade civil, os povos indígenas conquistaram autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em juízo, cabendo ao Ministério Público, quando acionado, ações de defesa judiciária.

Outra conquista foi o reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem como tais indefinidamente, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Artigo 231). Com isso, deixam de ser percebidos e tratados como transitórios e passam a ser reconhecidos como sujeitos coletivos de direitos permanentes. No plano sociológico, os povos originários passam a ser percebidos como parte integrante e permanente da sociedade brasileira, abandonando os planos de integração e assimilação cultural à sociedade nacional, que no fundo significava o desaparecimento ou extinção desses povos. Os reconhecimentos da capacidade civil e do direito à diferença foram os direitos que mais contribuíram para a superação do processo de extinção

dos povos originários no Brasil, aliados ao processo de organização, empoderamento, autonomia e protagonismo indígena presenciado nos anos que se seguiram à homologação da Constituição Federal em 1988.

Outra conquista importante foi a retomada da noção dos “direitos originários”, com destaque no plano do direito às terras tradicionalmente ocupadas. Essa prerrogativa do direito de posse das terras tradicionalmente habitadas, tratando de povos indígenas, já vinha sendo trabalhada desde a época colonial no século XVII, mas na década de 1970 tinha sido abandonada no âmbito do Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), que preferiu seguir o modelo da sociedade não indígena baseada nas ideias patrimonialistas da propriedade privada. O marco da Constituição Federal de 1988 relativo aos direitos dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam reafirmou que a posse das mesmas é anterior à formação do próprio Estado, existindo, portanto, independentemente de qualquer reconhecimento oficial, administrativo ou jurídico.

Outra conquista importante na Constituição Federal de 1988 foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Este enunciado constitucional abriu inúmeras possibilidades para que se desenvolvessem no Brasil experiências mais variadas e ricas em termos de projetos de escolas indígenas. O enunciado deste direito continua potencialmente aberto na medida em que possibilita generosamente pensar e construir experiências indígenas no âmbito da educação escolar e para além dela, cuja potencialidade foi ainda pouco explorada.

O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem garante aos povos indígenas autonomia para continuarem perpetuando seus sistemas educativos tradicionais, com seus métodos, pedagogias, cosmovisões, filosofias, ontologias e epistemologias próprias. Isso justifica e garante a chamada autonomia da escola indígena na medida em que garantir a efetividade dos processos próprios de aprendizagem

nos planos pedagógicos e curriculares só é possível por meio da participação, do protagonismo e da autonomia etnopolítica de cada escola, ou melhor, de cada povo indígena no momento da concepção, do planejamento e da implementação do plano pedagógico e da governança de sua própria escola. O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem implica em reconhecer e garantir a diversidade de sistemas, modelos e processos educativos indígenas. Não cabe, portanto, pensar escolas indígenas genéricas ou modelos de escolas que possam servir para todos os povos indígenas. Cada povo pode e deve organizar sua própria escola, de acordo com seu sistema educativo societário e civilizacional próprio, que inclui necessariamente seus projetos coletivos, societários e civilizatórios do presente e do futuro.

É importante destacar que a conquista dos direitos na Constituição Federal de 1988 por si só representa um avanço muito importante, pois significa, por um lado, o resultado de um protagonismo indígena nunca visto ou sabido antes e, por outro lado, representa possibilidades reais de novos tempos para os povos originários, como de fato vem acontecendo. Sabemos que vem persistindo um fosso muito grande entre esses direitos indígenas escritos na Lei e a implementação e garantia concreta deles, mas isso de forma alguma deve diminuir a importância deles, nem mesmo se considerarmos os atuais ataques, cercos e tentativas de anulação desses direitos travados no Congresso Nacional, no Supremo Tribunal Federal e no Poder Executivo. A garantia e concretização dos direitos dependem de múltiplos fatores, inclusive do papel, das estratégias e do protagonismo dos povos indígenas, uma vez que vivemos em uma sociedade que se organiza, se estrutura e funciona com base em correlações de distintas forças econômicas, culturais, étnicas, de gênero e segmentos sociais, que configuram a nossa conformação social e política. O empoderamento técnico, político, jurídico e intelectual dos povos indígenas, por exemplo, pode contribuir para que assumam, cada vez mais, com qualidade, a dianteira do protagonismo na luta pela defesa, garantia e concretização dos seus direitos conquistados.

Do ponto de vista histórico-temporal, as escolas implantadas nas aldeias inicialmente pelo SPI e depois pela Funai durante todo o século XX antes da Constituição Federal de 1988 tinham como objetivo promover a integração social, cultural, étnica e identitária, mesmo quando aparentemente buscavam valorizar as culturas e línguas indígenas. A escola na aldeia tinha o propósito de ajudar e apoiar o objetivo de desaparecimento dos indígenas por meio da integração e da assimilação. Já as escolas indígenas que começam a ser concebidas e organizadas nas aldeias após a Constituição Federal desenhavam como propósito a reafirmação e promoção das culturas, línguas, tradições, saberes, fazeres, valores, identidades e conhecimentos indígenas. Em alguns casos, as escolas nas aldeias passaram a ajudar no resgate, na revitalização e na reatualização das culturas indígenas que haviam sido desvalorizadas ou mesmo abandonadas.

Assim, a última década do século XX esteve repleta de buscas, tentativas, planos, projetos e experimentações — com erros e acertos — de novos formatos e modelos de organização de escolas nas aldeias. Um dos desafios foi o que fazer com as escolas já existentes nas aldeias, concebidas, organizadas e funcionando sob o comando de brancos, com o propósito de integração dos povos indígenas, portanto, negando, perseguindo e destruindo as culturas, saberes e conhecimentos milenares originários. Iniciam-se, então, processos de apropriação e transformação dessas velhas escolas coloniais. No Rio Negro, no Estado do Amazonas, por exemplo, as escolas das aldeias que estavam sob o comando dos brancos missionários aos poucos foram sendo apropriadas e assumidas pelos indígenas, de forma gradual e dialogada. Professores, que até então eram de maioria branca atuando nas escolas das aldeias, foram sendo substituídos por professores indígenas, na medida em que estes foram se formando por meio dos primeiros cursos de formação de professores indígenas. Com isso, gradativamente os currículos, regimentos, calendários, materiais didáticos, planos de ensino e projetos pedagógicos também foram sendo adequados, atualizados e transformados.

Enquanto as velhas escolas coloniais das aldeias iam sendo apropriadas e transformadas de acordo com as demandas das aldeias indígenas, outras aldeias começaram a construir escolas novas e inovadoras, agora sob a orientação da nova Constituição, portanto, na perspectiva de escolas bilíngues ou multilíngues, específicas, diferenciadas, com currículos, calendários e regimentos próprios. Essas escolas inovadoras e as escolas apropriadas e transformadas começaram a demandar a necessidade de material didático próprio e específico, bilíngues ou mesmo multilíngues. Com isso, dá-se início a elaborações e publicações de livros didáticos nas línguas indígenas e outros materiais didáticos específicos, inicialmente pelas organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas e posteriormente também pelos sistemas de ensino.

Assim, chegamos ao final do milênio com muitos acontecimentos animadores no plano das inovações das escolas indígenas e da política de educação escolar indígena, não sem fortes resistências, omissões, apatias e indiferenças dos sistemas de ensino e dos distintos governos em todos os seus níveis.

Antes de entrarmos na análise dos acontecimentos no campo da política indigenista ocorridos no período das gestões petistas, é importante fazermos uma breve análise das ocorrências nos debates mais gerais no campo da educação escolar indígena. Isso ajudará na identificação e compreensão de iniciativas propriamente dos gestores petistas e outras políticas e programas que tiveram continuidade, sendo ampliadas e aperfeiçoadas.

Políticas indigenistas pós-Constituição Federal de 1988

À luz dos direitos indígenas conquistados na Constituição Federal de 1988, como tratados acima, os diferentes governos que atuaram após esse período empreenderam importantes mudanças no escopo das políticas indigenistas do país. O termo política indigenista é utilizado para descrever as intervenções que o Estado republicano vem efetuando, desde o início do século XX, junto aos povos indígenas que habitam dentro dos limites do território brasileiro. A ação indigenista organizada inicia-se no Brasil em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPITLN), que a partir de 1918 passa a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Em 1916, o Código Civil brasileiro instituiu a tutela como a figura jurídica reguladora da condição dos povos indígenas, considerando-os incapazes — ou semicapazes ou relativamente capazes — de compreender seus direitos e responsabilidades legais e de responder judicialmente por seus atos. Em função disso, as disposições legais outorgaram ao órgão indigenista a função de tutor, representando-os civil e judicialmente e responsabilizando-se pela gestão financeira e administrativa dos bens e recursos naturais disponíveis nos territórios indígenas. Em 1967, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em vigor até hoje, com pouca modificação em relação à sua estrutura e missão institucional original.

Uma das primeiras mudanças estruturantes na era pós-Constituição Federal de 1988 foi a retirada do monopólio da política indigenista da Funai, considerado até então o único órgão titular indigenista. Em consequência disso, entre 1990 e 1991, por decretos presidenciais, as responsabilidades pela política indigenista foram distribuídas entre as diversas instâncias ministeriais do Estado de acordo com as suas áreas afins. A saúde indígena foi transferida para o Ministério da Saúde em 1990. A educação escolar indígena foi transferida para o Ministério da Educação em 1991. Nesse mesmo período, as questões ambientais foram para o Ministério do Meio Ambiente, os programas sociais foram

para o Ministério do Desenvolvimento Social, as políticas culturais foram para o Ministério da Cultura e assim por diante. Restou à Funai a regularização e proteção territorial, a defesa e promoção dos direitos indígenas de um modo geral, além de atuação complementar e colaborativa com outros ministérios. Mas, na verdade, a Funai nunca digeriu bem isso. Sempre se apresentou como o órgão titular de toda política indigenista do Estado, criando situações embaraçosas e contraditórias na arena interministerial da política indigenista, além de dificultar a atuação dos outros órgãos. Como exemplo dessa contradição, citamos o caso da realização da Conferência Nacional de Política Indigenista em 2014 pela Funai.

Ao abolir o monopólio do órgão indigenista na defesa e regulação dos direitos indígenas, o capítulo dos direitos indígenas na Constituição promoveu o estabelecimento de potenciais parcerias entre o Estado e os povos indígenas, atribuindo ao primeiro o papel de suprir necessidades básicas como a saúde e a educação e de prover apoio e fomento à implantação de políticas setoriais para a geração de renda, gestão territorial e ambiental das terras indígenas e preservação das culturas tradicionais. Aos povos indígenas foi reconhecido o protagonismo político na garantia e efetivação de seus direitos e a corresponsabilização no desenvolvimento de políticas públicas de seu interesse. Essa nova filosofia e metodologia prometidas para a relação povos indígenas e Estado superou a visão até então vigente na política indigenista adotada pela Funai e antes dela pelo SPI, baseada na ideia de que a ação indigenista deveria ser autossustentável, portanto, não implicando ônus para o tesouro nacional. Por isso, ao longo da história, os órgãos indigenistas (SPITLN, SPI, Funai) sempre buscaram financiamento na exploração das riquezas naturais das terras indígenas ou na exploração da mão-de-obra dos indígenas em atividades produtivas denominadas de projetos comunitários para obter boa parte das fontes de financiamento para as atividades programadas como ação indigenista. Ou seja, a ação indigenista não deveria ter nenhum custo ao Estado brasileiro e aos governos, não sendo, portanto, obrigação do Estado e

direito dos cidadãos indígenas. As políticas e ações indigenistas não eram consideradas como direitos. Eram consideradas e tratadas como ações assistenciais, ou seja, dependentes das vontades e interesses dos governos atenderem ou não, de acordo com as suas conveniências.

Analistas e estudiosos do tema reconhecem que, em geral, o fim do monopólio da política indigenista pela Funai e a consequente descentralização dos programas e ações indigenistas por diversos ministérios, inclusive entre estados e municípios, como foi o caso da educação, permitiram significativos avanços, observados nas últimas décadas. Houve uma diversificação muito grande de experiências, modelos e metodologias de planejamento e execução de políticas, programas e ações indigenistas. É fato que essa diversificação de experiências também produziu e aprofundou desigualdades locais e regionais, mais do que fora observado no período da política indigenista do SPI e da Funai.

Dados quantitativos e qualitativos indicam importantes avanços no atendimento aos direitos indígenas por meio das diferentes políticas públicas desenvolvidas no período democrático vigente. A título de exemplo, citamos alguns dados significativos nos campos de educação e saúde que mostram avanços que nenhum outro segmento da população brasileira apresentou, em termos de crescimento tão expressivo no período. No âmbito da educação escolar indígena, segundo dados do Censo Escolar, em 2002 havia no Brasil 1.706 escolas indígenas e 117.446 alunos indígenas matriculados. Em 2015, já eram 3.085 escolas indígenas, 285.303 alunos indígenas matriculados e 20.238 professores indígenas atuando nas escolas das aldeias. No âmbito do financiamento, os recursos financeiros destinados à educação escolar indígena duplicaram em menos de 10 anos. Em 2004, esses recursos, somando-se os aportes oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), os do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e os recursos suplementares, estavam em 600 milhões de reais. Em 2010, este montante ultrapassou a cifra de um bilhão de reais, reforçado pelos recursos do Plano de Ação Articulado (PAR

indígena) e o aumento significativo de alunos indígenas matriculados, aumentando os recursos do Fundeb e do PNAE.

No campo da saúde indígena os avanços também são perceptíveis. Em 2002, 5.654 profissionais de saúde trabalhavam no atendimento às aldeias, contando com um montante de recursos de R\$ 221.413.000,00, quando em 1998 era apenas de R\$ 21.500.000,00. Em 2013, trabalhavam no atendimento das aldeias mais de 20.000 profissionais de saúde, tendo à disposição um montante de recursos financeiros superior a 1 bilhão de reais.

A descentralização da política indigenista espalhada por vários ministérios obrigou os mesmos a criarem estruturas administrativas com equipes e orçamentos próprios para atender às demandas das aldeias nas suas respectivas áreas de atuação. Para esses ministérios, a nova realidade não foi uma tarefa fácil, considerando que nunca haviam trabalhado anteriormente com a temática. De forma que, ao romper a cultura de centralidade da política indigenista em um único órgão, o Estado brasileiro teve que pautar obrigatoriamente as demandas dos povos indígenas em toda sua agenda e estrutura de planejamento, orçamento e gestão, ainda que de forma marginal. Estabeleceu-se assim no seio do Estado e de suas estruturas administrativas uma nova cultura e concepção de política indigenista, para além da cultura indigenista tutelar, paternalista, assistencialista e monopolista. Abriam-se novos caminhos, novas possibilidades e novas experiências de gestão pública no campo da ação indigenista do Estado, mesmo que as velhas culturas e práticas tutelares permanecessem, principalmente no raio de ação da Funai. Os direitos indígenas passam a ser também de interesse dos governos, pautado por suas agendas, ainda que de modo secundário e periférico ou mesmo mal-intencionados.

A partir de 1991, a Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação começou a contar com uma Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) dentro da Secretaria de Ensino Fundamental — SEF e, em 1992, foi criado o Comitê Nacional de Professores Indígenas, com a função de assessorar e acompanhar o desenvolvimento das

políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. A Educação Escolar Indígena foi a que sofreu uma radicalidade maior de descentralização, uma vez que em 1991, por decreto presidencial, a mesma foi retirada da Funai e transferida para o Ministério da Educação, que, por sua vez, transferiu a tarefa pela execução das ações aos Estados e excepcionalmente aos municípios, formando o que hoje é conhecido por Regime de Colaboração. No âmbito do Regime de Colaboração, coube ao Ministério da Educação a responsabilidade pela definição das diretrizes das políticas e de seu financiamento. Os Estados ficaram com a responsabilidade pela execução das ações e os municípios colaborativamente apoiando os Estados na execução, quando assim forem acionados e conveniados.

Na área da saúde, o Ministério da Saúde criou o Subsistema de Saúde Indígena e os Distritos Sanitários Especiais Indígenas com os seus respectivos Conselhos Distritais locais e regionais. Ampliou os recursos financeiros e a participação de indígenas no controle social e na gestão dos DSEI.

Na área de Meio Ambiente, desde a realização da Conferência Mundial de Meio Ambiente denominada Eco 92, ocorrida no Rio de Janeiro, o Ministério do Meio Ambiente começou a discutir e elaborar as políticas de desenvolvimento sustentável e ambiental voltados às terras indígenas. Nessa perspectiva, foram criados programas bem-sucedidos como o Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas — PDPI, o Programa Piloto de Proteção das Terras Indígenas na Amazônia Legal — PPTAL. O PPTAL teve como objetivo apoiar técnica e financeiramente a Funai nos processos de demarcação, fiscalização e proteção de terras indígenas na Amazônia Legal. O PDPI teve como objetivo complementar as ações do PPTAL, apoiando técnica e financeiramente as comunidades e organizações indígenas em suas iniciativas de gestão ambiental, cultural e desenvolvimento econômico sustentáveis. Os dois programas foram componentes (subprogramas) do Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, mais conhecido como PP-G7, por terem sido apoiados técnica e financeiramente por alguns

países do chamado G-7 (grupo dos sete países mais ricos do mundo). O PP-G7 foi criado oficialmente em 1992 por ocasião da realização no Rio de Janeiro da Conferência Mundial de Meio Ambiente (ECO-92) para atender às preocupações mundiais com as florestas tropicais.

Embora esses programas tivessem suas complexidades e limitações, a implementação dos mesmos trouxe mudanças históricas significativas no campo da cultura e das práticas políticas no indigenismo brasileiro, quebrando paradigmas e tabus colonialistas. A principal novidade foi promover a participação das comunidades indígenas nas ações permitindo uma interação protagonista desde a concepção e o planejamento até a execução das ações dos subprogramas, por meio de seminários, oficinas, conselhos ou comissões paritárias nos diversos segmentos do governo. Podemos exemplificar esse feito por meio do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI) e Programa de Proteção das Terras Indígenas na Amazônia Legal (PPTAL), que foram programas discutidos e gestados pelos povos indígenas desde a concepção, inclusive coordenados por lideranças indígenas indicadas pelo Movimento Indígena por meio da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira — Coiab, como foi o caso do PDPI. A Coiab, por meio de suas instâncias deliberativas, passou a realizar as indicações de seus representantes indígenas para o cargo de gestores e para compor os conselhos e comissões consultivas e deliberativas das instituições governamentais e não governamentais quando se tratavam de programas voltados aos povos indígenas. Uma realidade bem diferente da que era comandada pela Funai, que sempre trabalhou com uma cultura autoritária e tutelar sem propiciar oportunidades de participação, controle social e/ou perspectivas de autonomia dos povos indígenas nas ações a eles direcionadas. O exemplo concreto dessa diferença de metodologia foi percebido nos distintos processos de gestão dos projetos PPTAL e PDPI, ocorridos no mesmo período e dentro de um mesmo programa. O PDPI, coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente, desde o início contou com a participação indígena e os gestores foram indígenas indicados pelo movimento indígena.

A governança foi constituída desde o início no âmbito de um Conselho Deliberativo Paritário entre indígenas e não indígenas. O PPTAL, coordenado pela Funai, nunca teve um indígena como gestor e o controle social foi exercido inicialmente por uma comissão paritária consultiva, posteriormente transformada em comissão deliberativa.

Mas, a maior contribuição do PDPI foi a superação do instituto da tutela que considerava na teoria e na prática a incapacidade ou desconfiança indígena, ao garantir repasse de recursos financeiros públicos diretamente às comunidades e organizações indígenas, sem a mediação do Estado (Funai) ou de outras organizações não indígenas. E não foram recursos pequenos. O PDPI chegou a apoiar e transferir recursos de até R\$ 160.000,00 por projeto. Antes, era inconcebível o repasse direto de recursos públicos às comunidades indígenas, já que não podiam responder diretamente por seus atos, de acordo com o Código Civil brasileiro vigente até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em termos de resultados, os dois projetos foram bem avaliados e com resultados muito positivos e concretos, dentro de seus propósitos, métodos e contextos históricos e programáticos, como projetos demonstrativos e pioneiros no trabalho em que as comunidades e povos indígenas assumem protagonismo e pioneirismo enquanto proponentes e gestores diretos de seus projetos e recursos recebidos. O PDPI (2001-2010) apoiou 122 projetos de comunidades indígenas na Amazônia Legal totalizando um montante de 20 milhões de euros. O PPTAL (1996-2008) apoiou e viabilizou a demarcação de 96 Terras Indígenas, totalizando 37,8 milhões de hectares. Além disso, foram apoiados 86 Terras Indígenas em projetos de vigilância, proteção e gestão socioambiental, principais desafios pós-demarcatórios. O PPTAL contou com a soma de 16 milhões de euros.

De modo geral, houve mudanças substantivas e positivas no conceito e no discurso do Estado e dos governos quanto aos direitos indígenas. Houve também sucessivas buscas e tentativas de mudar, criar e inovar as práticas políticas — políticas públicas — no atendimento

às demandas e aos direitos indígenas, embora com poucos resultados e concretude e com muitas iniciativas abandonadas pelo caminho e outras sendo destruídas. De todo modo, entendemos que o saldo no período ainda é positivo.

Olhando para os últimos governos do PSDB e do PT, o de Fernando Henrique Cardoso e os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente, observamos semelhanças e particularidades em suas políticas voltadas aos povos indígenas. De forma simplista, diríamos que Fernando Henrique Cardoso iniciou a construção das novas bases da política indigenista à luz das novas orientações da Constituição Federal de 1988, e o governo Lula aprofundou e ampliou algumas dessas bases e criou outras. No campo da educação, Fernando Henrique Cardoso consolidou a descentralização das políticas de educação escolar indígena sob a coordenação do MEC criando a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) e o Comitê de Professores Indígenas. Esta coordenação foi compartilhada com os estados e municípios em forma de Regime de Colaboração, a partir do qual empreendeu-se a Campanha Nacional pela Universalização do Ensino Fundamental, impactando fortemente no cenário das escolas indígenas com um forte crescimento no número de escolas, professores e estudantes indígenas.

O governo Lula virá acelerar ainda mais esse crescimento, principalmente no seu segundo mandato. Ele deu início às discussões e implementações de programas como os de formação inicial e continuada de professores indígenas no nível de ensino médio por meio do chamando Magistério Indígena e, no nível de ensino superior, por meio das chamadas Licenciaturas Indígenas e de produção de materiais didáticos específicos e bilíngues/multilíngues. O governo Dilma deu continuidade a esses programas. Ainda na gestão do governo de FHC, as discussões sobre ações afirmativas e programas sociais tiveram início, mas foi o governo Lula que aprofundou e iniciou a implementação de várias políticas e ações mais robustas neste sentido.

No campo da saúde, o governo de FHC consolidou as políticas de saúde indígena no âmbito do Ministério da Saúde. Criou o Subsistema

de Saúde Indígena, os Distritos Sanitários Indígenas e os Conselhos Distritais de Saúde Indígena como controle social. O governo Lula deu continuidade a essa política e, como decisão mais importante, criou a Secretaria de Saúde Indígena (Sesai) no âmbito do Ministério da Saúde, responsável pela gestão da saúde indígena, que antes estava sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (Funasa).

Mas, talvez o maior legado do governo FHC no campo da política indigenista tenha sido o número expressivo de terras indígenas demarcadas e homologadas, principalmente na Amazônia Legal, com apoio técnico e financeiro do Programa de Proteção das Terras na Amazônia Legal (PPTAL), programa de cooperação internacional criado no âmbito da Conferência Mundial de Meio Ambiente realizada no Rio de Janeiro em 1992 (RIO-92 ou ECO-92) e gerenciado pela Funai. Associado ao programa de regularização de terras indígenas, as negociações no bojo da RIO-92, também foi criado em 1999 um projeto com apoio da cooperação internacional denominado de Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), que apoiou iniciativas de proteção e fiscalização das terras indígenas demarcadas e de iniciativas voltadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural dos povos indígenas na Amazônia Legal. Esses dois programas foram os primeiros, após a derrubada da tutela indígena pela Constituição Federal de 1988, que adotaram e promoveram a participação indígena, inclusive na governança colaborativa e compartilhada em todas as fases dos programas. Também foram pioneiros no repasse direto de recursos públicos para comunidades e associações indígenas. Tudo isso com resistências, tensões e contradições. É uma pena que nas gestões petistas esses programas não tiveram continuidade, pelo menos não na mesma intensidade, destaque e metodologias.

De todo modo, programas importantes criados e desenvolvidos posteriormente nos governos petistas, como Carteira Indígena (MMA), Prêmio Culturas Indígenas (MinC), Programa Nacional de Gestão Ambiental e Territorial Indígena (PNGATI), seguiram o *modus operandi* inaugurado pelo PDPI e PPTAL, focado nos princípios metodológicos

de participação e governança compartilhada e colaborativa. O PNGATI, na verdade, foi resultado de lições aprendidas do PPTAL e do PDPI, ampliado para o plano nacional e como política pública.

A Carteira de Projetos Fome Zero e Desenvolvimento Sustentável em Comunidades Indígenas — Carteira Indígena — foi uma ação do governo Lula, resultado de parceria entre o Ministério do Meio Ambiente – MMA e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome — MDS, com o objetivo de contribuir para a gestão ambiental das terras indígenas e a segurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas, em todo o território nacional. A Carteira apoiou projetos com foco na produção de alimentos, agroextrativismo, artesanato, gestão ambiental e revitalização de práticas e saberes tradicionais associados às atividades de autossustentação das comunidades indígenas, de acordo com as suas demandas, respeitando suas identidades culturais, estimulando sua autonomia e preservando e recuperando o ambiente das terras indígenas. O Prêmio Culturas Indígenas, criado pelo Ministério da Cultura em 2006, teve como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro a pequenos projetos das comunidades indígenas no Brasil voltados à valorização, ao incentivo e à visibilidade das iniciativas culturais dos povos indígenas em diferentes temas, tais como religião, rituais e festas tradicionais, línguas indígenas, músicas, cantos, danças, teatro e histórias encenadas, jogos e brincadeiras, artesanato, medicina tradicional, memória e patrimônio e arquitetura tradicional. A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas — PNGATI foi criada em 2012 com o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente. Em tese, seria uma primeira política pública nacional voltada para a sustentabilidade social, ambiental e territorial das terras indígenas, resultado

das experiências adquiridas por meio de projetos demonstrativos tratados acima.

De todos os projetos e programas abordados, a PNAGTI é a única que está em desenvolvimento inicial, o que significa dizer que os outros não tiveram continuidade ou não foram institucionalizados. Como se pode observar, foram projetos com temas muito relevantes e avançados e com processos metodológicos inovadores no tocante à participação e ao protagonismo indígena em todas as fases de concepção e execução das ações. Não se pode, portanto, dizer que os governos petistas não tiveram boas iniciativas pensadas e destinadas aos povos indígenas, o problema é que não fizeram prosperar e consolidar.

Os governos petistas deixaram seus legados específicos como no campo do acesso de indígenas ao ensino superior, que está estimado em mais de 33.000 em 2016, por meio de incentivos sociais de bolsas, cotas, reservas de vagas, cursos específicos e outros meios de ações afirmativas. Na saúde indígena, a criação da Sesai. No âmbito da política indigenista mais ampla, destaca-se a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista, que em 2016 foi transformada em Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI) com caráter consultivo. Mas, as principais marcas dos governos petistas ficaram no esforço de buscar maior diálogo e promover maior participação indígena nas políticas públicas voltadas às aldeias, o que pode ser exemplificado por meio das realizações de conferências nacionais inéditas como a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a I Conferência Nacional de Política Indigenista e o Conselho Nacional de Política Indigenista e inúmeras comissões, comitês, grupos de trabalho, seminários e oficinas. No entanto, em nossa avaliação, esses espaços e oportunidades não foram bem aproveitados por múltiplas razões, seja por limitações formativas ou articulativas dos representantes indígenas, seja por estratégias adotadas pelos governos para controlar os espaços e os representantes sociais.

Em geral, percebemos uma gradual evolução nas políticas públicas voltadas aos povos indígenas nesses últimos anos até ao final do

primeiro governo Dilma. O crescimento de recursos orçamentários, criação de estruturas administrativas e de equipes e o crescimento de atendimentos às aldeias são os principais exemplos dessa evolução.

No entanto, muitos projetos estratégicos, estruturantes e modernizantes da política indigenista nunca foram assumidos por nenhum governo nessa era pós-Constituição Federal de 1988, como por exemplo o Estatuto dos Povos Indígenas e a regulamentação e implementação do Instituto da Consulta e do Consentimento Prévio e Informado aos povos indígenas, conforme determina a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do qual o Brasil é signatário e que foi ratificado em 2004 pelo governo Lula. A Convenção 169/OIT, além de não ser cumprida e respeitada, ainda não foi regulamentada no Brasil.

Além disso, a partir do segundo mandato da Dilma, percebemos tentativas e ações concretas de retrocesso e de abandono da agenda positiva que vinha se construindo lentamente. Muitos planos e propostas que vinham sendo discutidas e amadurecidas foram abandonadas ou suspensas. Projetos estruturantes, mesmo os que tiveram resistência dos governos anteriores, estavam em debate e agora saíram da agenda do governo. Destacamos como exemplo no campo da educação escolar indígena a política dos Territórios Etnoeducacionais (Decreto 6368/2009) e as propostas de Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena e da Universidade Indígena; o Conselho Nacional Deliberativo de Política Indigenista, no âmbito do Ministério da Justiça; a autonomia administrativa e de gestão dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), no âmbito da saúde indígena; e o fortalecimento das estruturas físicas, recursos humanos e financeiros da Funai, principalmente nos níveis de coordenações locais e regionais.

Assim, a política indigenista, mesmo reconhecendo avanços e conquistas históricas, continua frágil e fortemente marginal nas políticas do Estado e dos governos. Essa fragilidade, inércia e marginalidade política são resultados de uma visão e opção dos governos por privilegiar os interesses das elites econômicas que financiam suas campanhas e garantem sustentação política de governabilidade, e

que, interessadas nas terras indígenas e nos recursos naturais nelas existentes, tornam os governos reféns para não atenderem aos direitos indígenas, ignorando e descumprindo a Constituição Federal.

Assim, chegamos ao final do século XX com um ar de otimismo na arena das lutas pelos direitos indígenas e sociais no Brasil e no mundo. Os movimentos sociais e populares, incluindo o movimento indígena, estavam em franco processo de efervescência sociopolítica no campo da organização, formação, mobilização e participação. Junto com tudo isso, forças políticas progressistas gradativamente se aglutinavam e ganhavam força em torno do Partido dos Trabalhadores e na figura emblemática do líder operário Luiz Inácio Lula da Silva. Essas forças sociais e populares contavam agora com as aspirações da nova Constituição Federal, além das correntes mundiais de luta pelos direitos humanos e contra qualquer forma de discriminação, preconceito e racismo e pelas promessas das forças políticas de esquerda em ascensão.

O círculo de otimismo ascendente da jornada histórica contemporânea viveria o seu momento de ápice com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, o Lula. Toda expectativa e esperança estavam depositadas no PT e no Lula. As lideranças, as comunidades e os povos indígenas, na sua maioria esmagadora, se envolveram e apoiaram todo o projeto de construção do partido e das recorrentes eleições municipais, estaduais e nacionais. Só para se ter uma ideia do grau de envolvimento nos projetos de poder do PT e do Lula, nas duas eleições vitoriosas, lideranças indígenas participaram da Comissão de Transição do Governo, coordenando a subcomissão que tratou dos planos de governo voltados para os povos indígenas, mas que infelizmente nunca saíram do papel e sequer foram considerados pelas equipes de governo, uma vez empossados. Esperava-se que as forças políticas progressistas no poder, sob a liderança do Lula e com a nova Constituição Cidadã na mão, poderiam enfim realizar as profundas mudanças políticas, sociais e econômicas que o país esperava ansiosamente. Os povos indígenas, mais ansiosos ainda, esperavam

mudanças substantivas na relação do Estado e do governo com eles, superando, enfim, a velha política indigenista colonial, tutelar, assistencialista, excludente, racista, genocida e etnocida. Acreditava-se que, enfim, chegaria o tempo de redenção aos povos indígenas após 500 anos de declaração de guerra ou de “cerco de paz” (Souza Lima, 1995). Seria ledo engano.

Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais

Ao pensar a Educação, conseqüentemente nos remetemos à instituição escolar, que pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social. Sendo assim, é importante considerar o papel real e potencial de uma escola indígena em um contexto de colonialidade e opressão dos povos indígenas exercidas pela própria escola, diríamos, de forma exemplar. Ao tomarmos a ciência escolarizada e as interdições com relação ao acesso a este tipo de conhecimento, quais as demandas indígenas para a escola do século XXI?

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução do *modos pensanti*, *modus operandi* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Acontece que ao longo do tempo essa cosmologia foi sendo constituída, de modo sofisticado, sistêmico e pretensamente imperativo e universal. Dessa forma a escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim que a escola se tornou o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias. Com o avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial enraizada nas sociedades colonizadas.

Foi assim que foram forjadas as ideais de pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo ou interculturalidade, conceitos muito próximos, mas que também podem indicar perspectivas tão diferentes, distantes e até mesmo antagônicas. Multiculturalismo, por exemplo, pode significar meramente o reconhecimento passivo, acomodativo ou mesmo comemorativo da diversidade cultural sem se preocupar ou escondendo as questões de injustiça, desigualdade e exclusão existentes nas relações entre os sujeitos culturais distintos (Candau, 2000). Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Candau, 2000). Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade

capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-espécies. Esta segunda perspectiva significa praticamente e, de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador (Candau, 2000).

A escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante. No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios. Aqui não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes civilizatórios e de conhecimentos.

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade político-pedagógica, sobre os quais possui pouco ou nenhuma governabilidade. Há, por exemplo, pessoas muitas vezes bem-intencionadas que esperam que a escola indígena intercultural harmonize as relações internas dos povos indígenas ou que dê conta da integridade e continuidade das culturas, línguas e conhecimentos tradicionais e ao mesmo tempo converta, pacifique, colonize, civilize o mundo externo extra-aldeia, idealizando uma sociedade ou humanidade de paz, solidária, fraterna, justa, igual, perfeita. Sabemos das grandes limitações da ideia de interculturalidade principalmente no campo da coexistência e da convivência prática. Mesmo os mais progressistas defensores da ideia conseguem avançar ao patamar de tolerância, mas não abrem mão de seus cômodos *modos pensanti, operandi e vivendi*.

Reconhecemos que a proposta de escola indígena intercultural está contribuindo para transformar a escola tradicional para índios — totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas — em escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos. Uma escola dinâmica e em movimento, portanto uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Mas ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas verdadeiramente indígenas. Para que a escola indígena seja intercultural na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então

poderá transformar-se em escola intercultural, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas.

A educação escolar indígena atua na atualidade em diferentes frentes de realidades intra e extra aldeia. Atua, por exemplo, com jovens indígenas urbanos com alta vulnerabilidade socioeconômica, mas também com alto potencial sociocultural, identitário e de conhecimentos tradicionais e científicos no acesso a novas tecnologias de informação e comunicação. No estado do Amazonas, o mais indígena do Brasil, percebe-se na atualidade a força efervescente da cultura indígena entre crianças, jovens e adultos indígenas residentes na metrópole Manaus. Há um coletivo politicamente engajado no sentido da emancipação dos sujeitos por meio do empoderamento de conhecimentos escolarizados e, ao mesmo tempo, a valorização dos conhecimentos e experiências tradicionais, independentemente do espaço em que se encontram os sujeitos e coletivos indígenas, urbanos ou aldeias.

Essa busca ocorre a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes visando à construção do conhecimento pelo próprio sujeito, com vistas à promoção do “intelectual orgânico” nas palavras de Gramsci (1975), de um militante orgânico ou, melhor ainda, do militante indígena orgânico. Os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias que são tradicionalmente presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos. Assim, o discurso da emancipação e transformação social, a partir de sujeitos críticos e proativos nos processos de tomada de decisões, coadunam com os processos educativos pensados para a escola indígena. Esta é e deve ser a intencionalidade política declarada na organização das práticas pedagógicas e currículos de escolas indígenas.

A escola indígena atual projetada estrategicamente como escola indígena própria — específica, diferenciada, autônoma — assume como missão institucional no campo político-pedagógico a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente

situada, começando pela sua própria transformação. Os sujeitos da escola indígena vivem atualmente em um contexto bastante hostil e ameaçador em seus direitos de viver, em seus territórios tradicionais, e de acordo com suas cosmovisões, culturas, tradições e línguas. Um contexto construído ao longo de meio milênio de violenta colonização, mas também de milhares de anos de civilização.

Mais do que conhecer essa triste história, os sujeitos indígenas da escola precisam, de posse dessa consciência histórica, projetar o futuro, que se deseja muito diferente e muito melhor. A escola indígena é parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo. A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, então, assume a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

Não são apenas os sujeitos educandos ou educadores que se querem orgânicos, mas a própria instituição formadora, a escola indígena. O coletivo politicamente engajado só pode ser gerado em uma instituição escolar engajada. Daí a tamanha importância de se ter escolas próprias e autônomas, ou seja, escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Este engajamento politicamente empoderado de sujeitos individuais e coletivos requer na atualidade acesso e domínio de um conjunto amplo e articulado de conhecimentos tradicionais, escolares, técnicos e científicos. Os povos indígenas, por meio da escola, não abrem mão de garantir o acesso mais amplo possível aos conhecimentos encontrados no mundo extra aldeia, que lhes interessam, mas, é claro, sem abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciando os seus conhecimentos próprios.

O Bem Viver, como um estado de espírito no mundo cósmico mais do que uma qualidade material ou social de vida está relacionado às relações equilibradas dos sujeitos humanos e não humanos que coabitam o cosmo. Assim sendo, o segredo para se alcançar o mais alto nível de Bem Viver é que os sujeitos individuais e/ou coletivos

necessitam cultivar permanentemente relações respeitadas, recíprocas, solidárias e, sobretudo, orgânicas, complementares e dialéticas no plano cósmico. Nada precisa ser negado, excludente e concorrente. Ao contrário, tudo pode ser somado, acrescido e aperfeiçoado. Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se, e assim a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela.

A educação intercultural indígena aparece, num primeiro momento, associada à educação bilíngue no ensino fundamental, mas logo se expande até o contexto da educação superior, por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Outras políticas de ações afirmativas como o Prouni e a “lei de cotas” ampliam a possibilidade de acesso ao ensino superior desse segmento, mas não seguem as mesmas premissas dos casos anteriores, já que preveem a inclusão num sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes heterogêneo a seu modo de vida originário. Tal racismo epistêmico precisa ser superado, antes que o céu caia sobre nossas cabeças (Davi Kopenawa, 2015).

As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão. Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas, o indígena continua sendo indígena em todos os lugares e fases de sua vida e, portanto, com o seu direito a uma educação diferenciada. Nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas, as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo.

De todo modo, verificamos avanços ainda que pequenos e em uma velocidade muito baixa. Nos últimos cinco anos, por exemplo,

algumas universidades — como a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e outras — começaram a permitir que estudantes indígenas de graduação pudessem escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas. Isso parece pouco, mas é uma importante quebra de paradigma e de uma gigantesca revolução no epicentro canônico da ciência ocidental.

É importante chamar atenção para o fato de que, mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica, é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela. O acesso à universidade traz muitos e indiscutíveis ganhos reais e potenciais, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral. Tudo isso é necessário e útil não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania. Negar aos povos indígenas o acesso à escola e à universidade é sem dúvida a pior forma de racismo, exclusão e de condenação humana e sociopolítica, uma vez que tornaria o futuro existencial desses povos mais incerto e obscuro.

Milhares de indígenas encontram-se matriculados e estudando nas Instituições de Ensino Superior, federais, estaduais e privadas do país. O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade e um desejo, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir a capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de dar-lhes condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a

sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Além disso, a presença indígena nas universidades pode e deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interesistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos.

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos atuais das universidades, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação, aplicação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases e lógicas cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que têm gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas racistas, excludentes e injustas.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. Os direitos indígenas no Brasil são coletivos, por isso o direito coletivo à terra. As universidades públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizada. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida coletiva indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos originários, as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades (comunidades e povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Mas também não se pode negar os direitos e interesses subjetivos dos indivíduos indígenas. Em geral, o que acontece é que a comunidade indígena (coletividade) luta e conquista as políticas (vagas), mas depois quem se beneficia dessas conquistas são indivíduos que muitas vezes não têm nenhum ou pouco compromisso com a comunidade. É uma das razões que geram as dificuldades para se manter a luta coletiva.

Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial ainda que como memória histórica, linguística e o reconhecimento de seu povo de pertencimento. Recentemente o Ministério Público Federal do Amazonas abriu um precedente interessante quanto a isso ao desautorizar a autodeclaração étnica de um suposto indígena Waimiri-Atroari a pedido coletivo do povo Waimiri-Atroari que não o reconhecia como membro.

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não indígenas, estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes que estudaram em escolas regulares de língua portuguesa em processos seletivos ou mesmo em aulas ministradas unicamente na língua portuguesa? Como se pode perceber, há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse.

Todo contato novo entre sujeitos de culturas distintas provoca impactos e os impactos geram novos sujeitos. Novos sujeitos não implica negação dos sujeitos anteriores, mas sujeitos com novos domínios, contextos, horizontes, possibilidades e oportunidades que o contato e os impactos oferecem. A diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários, com todas as suas implicações. Esses povos apresentam enorme potencial e capacidade para lidar com as tensões interculturais, por meio da resistência e da resiliência. Diante de situações mais adversas, sabem aproveitar as oportunidades e as possibilidades para resistirem e aperfeiçoarem seus modos de vida.

Assim, as diversas ocorrências de tensão cultural entre aldeia, cidade e vida acadêmica, os indígenas, simbólica e concretamente, conseguem revertê-las em seus benefícios, individual e coletivamente. Os sacrifícios e sofrimentos, por exemplo, são direcionados, potencializados, significados e positivados para o alcance dos objetivos e resultados desejados. Isso explica porque os estudantes indígenas cotistas ou não apresentam menores índices de desistência, apresentam maior nível de aproveitamento, interesse, dedicação e são os que mais lutam

e reivindicam seus direitos por formação escolar e universitária. Esta capacidade de suportar e transformar o sofrimento em força motivadora e fonte de sabedoria os índios adquirem por meio dos ritos de passagem, enquanto um processo de aprendizagem, maturação e formação do caráter da pessoa para lidar com a adversidade própria do mundo em que vivemos. Essa espiritualidade e sinergia subjetiva e cognitiva é que liga os sujeitos indígenas em qualquer espaço e tempo em que estiverem.

Não existe indivíduo indígena-átomo isolado no mundo, a menos que não tenha adquirido a formação adequada, o que é perfeitamente possível e crescente, principalmente entre aqueles que por alguma razão histórica se afastaram de suas aldeias e raízes e sistemas educativos tradicionais. Por isso, não há distância social, cultural e espiritual entre indígenas ou comunidades indígenas urbanas e aldeias. Quando há, é porque a distância foi artificialmente ou ideologicamente construída. Neste sentido, perguntar ou se preocupar se o estudante indígena, ao se formar, irá voltar à aldeia para ajudar seu povo, como uma condição de ser indígena ou, pior ainda, para ter direito ou não, não tem sentido. A pergunta devida é quais as condições, estratégias e objetivos para atuar em qualquer contexto. O indígena formado em direito e uma vez advogado pode ajudar muito mais seu povo na defesa de seus direitos atuando nas capitais ou em Brasília onde estão os tribunais judiciários. Qualificar o indígena formado pelo seu retorno ou não à sua aldeia é uma forma de discriminação, preconceito, exotismo e exclusão.

As aldeias e famílias nas aldeias, em geral, têm muito orgulho de seus membros e filhos estudando nas cidades e esperam muito de suas contribuições após concluírem seus estudos, melhor será retornando à aldeia, mas o importante não é simplesmente retornar e sim como, e manter-se conectado e ajudar, de perto ou de longe, mantendo a relação comunitária e identitária.

Uma vez superada a arrogância, a prepotência e o autoritarismo da ciência ocidental, sem dúvida os pontos de convergência entre os conhecimentos tradicionais e científicos são de verificação simples.

Em primeiro lugar, as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, concebem o campo de alcance do conhecimento ao mesmo tempo limitado e ilimitado. Ilimitado, porque está em permanente processo de construção, desconstruções, (re)construções, descobertas, invenções, interpretações e crenças dinâmicas. Limitado, porque não consegue explicar e responder a todas as perguntas humanas. Em segundo lugar, em todas as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, os conhecimentos são construções humanas, ou seja, resultados de observações, experimentações (erros e acertos) e vivências de longo prazo. Então, perguntamos: o que diferencia o conhecimento científico de outros conhecimentos, para além do poderio bélico do guardião ocidental da ciência?

Os povos indígenas, que vivem orientados por cosmovisões baseadas na complementariedade dos conhecimentos, das culturas e das espiritualidades cósmicas (nada a ver com sincretismo), não apresentam nenhum problema para acessar os conhecimentos científicos. Ou seja, da perspectiva indígena, não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros conhecimentos. Em razão disso, os estudantes indígenas que adentram na vida acadêmica, apropriam-se ao máximo que podem dos conhecimentos científicos e técnicos — muitas vezes até dos que não deveriam — a partir de um filtro que fazem de acordo com suas demandas e interesses individuais e coletivos.

Os estudantes indígenas nunca saem das universidades com menos conhecimentos, pelo contrário, sempre com muito mais conhecimentos, pois, além dos conhecimentos tradicionais que já carregam e aperfeiçoaram ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia, agora somam a isso os novos conhecimentos adquiridos na universidade, sempre em seus termos. O mesmo não acontece com a ciência ou a universidade que pouco ou quase nada aproveita dos muitos conhecimentos que os estudantes indígenas portam e circulam silenciosamente e invisivelmente por seus corredores e salas de aula. Se a ciência ocidental adotasse também a lógica da complementariedade de

saberes, todos sairiam ganhando. Se a ciência não é perfeita e absoluta ao complementar seu portfólio limitado de conhecimentos com outros conhecimentos, é uma pena, pois ela ficaria mais rica, mais forte e menos incompleta. Este é o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma interepistemologia ou intercientificidade, muito além da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade que ainda é espelho da colonialidade.

Várias propostas de Universidade Indígena vêm sendo discutidas nos últimos anos. A primeira iniciativa concreta com alcance nacional no campo do debate foi a do Deputado Carlos Abicalil ainda no início do atual milênio, quando propôs e fez tramitar na Câmara dos Deputados um projeto de lei que visava à criação de uma Universidade Indígena. Não prosperou, porque não obteve eco junto aos povos indígenas por ter sido concebido e tratado no âmbito restrito do Congresso Nacional ou junto a algumas poucas lideranças indígenas do Mato Grosso, origem do Deputado. Em 2015, o Ministério da Educação criou um Grupo de Trabalho para discutir o assunto e indicar elementos que pudessem subsidiar ações do MEC quanto ao tema. O GT elaborou um conjunto de recomendações organizado em dois eixos. O primeiro eixo de indicações concentrou na necessidade de consolidação e institucionalização de iniciativas já em curso no campo da formação técnica e superior de indígenas nas universidades. O outro eixo ficou centrado na concordância e na necessidade de dar curso à construção de condições técnicas, pedagógicas, políticas, financeiras e administrativas para a criação de uma Universidade Indígena, em forma de uma rede de universidades, mas com autonomia financeira, pedagógica e administrativa (gestão).

Uma característica comum percebida nas iniciativas surgidas até agora em torno da ideia de universidade indígena é que são de iniciativa e autoria conceitual de não indígenas, mesmo quando a demanda inicial seja dos indígenas. São os não indígenas que definem as bases conceituais, filosóficas e institucionais para a ideia. Isso traz sérias limitações e fragilidades, pois indica a grande probabilidade de que,

se porventura a iniciativa prosperar e de algum modo se concretizar, se tratará, no final das contas, de uma universidade para indígenas e não dos indígenas, ainda que com envolvimento e participação indígena. Deste modo, essa universidade pouco ou nada será diferente das universidades não indígenas. A principal justificativa da necessidade de Universidade Indígena é que as atuais universidades não consideram e abrem espaços suficientes para acolhimento, interação e diálogo dialético e de interaprendizagens com os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos tradicionais e populares. Para nós, só será Universidade Indígena se for verdadeiramente indígena, demandada, concebida, construída, organizada e administrada/gerida por indígenas coletivamente. É claro que apoios, assessorias e parcerias serão sempre bem-vindas e necessárias.

Universidade verdadeiramente indígena não significa que seja exclusivamente para indígenas. Se for de exclusividade indígena, será do mesmo modo que é a universidade tradicional europeia, etnocêntrica, excludente, racista e assim por diante. Universidade Indígena precisa estar assentada sob as bases e lógicas cosmológicas, ontológicas, epistemológicas, pedagógicas e filosóficas dos sistemas civilizatórios indígenas, mas aberta a outros sistemas de conhecimentos, culturas e civilizações. Isso significa garantir que a Universidade Indígena seja operada a partir das formas de concepção, produção, transmissão e práticas de conhecimentos indígenas, mas aberta a outras tantas formas quantas existirem no mundo.

Tudo isso precisaria estar assegurado na organização dos conteúdos, tempos, espaços, materiais didáticos e metodologias de ensino e aprendizagem. A Universidade Indígena precisaria estar intrínseca e organicamente concebida, estruturada e funcionando como um espaço com processos em que os diferentes conhecimentos do mundo interagissem entre iguais, uns complementando os outros, coexistindo e convivendo lado a lado. Por isso e para isso o protagonismo, a autonomia, o empoderamento e autoria indígena são imperativos essenciais. Em função disso, pensamos que o primeiro passo para

pensar em uma Universidade Indígena é avançar na formação superior de indígenas, principalmente nos níveis de pós-graduação, para formar gestores e intelectuais próprios e capacitados para ajudar, apoiar, assessorar e liderar suas comunidades e povos, na construção dessa Universidade Indígena.

A construção e gestão da Universidade Indígena precisa ser feita em diálogo com as universidades tradicionais, no mesmo nível e domínio das questões que envolvem. Isso é muito importante, porque não se quer uma universidade como “coisa de índio para índio” ou uma universidade de segunda categoria, mas uma universidade dos indígenas do/no mundo, com o mundo e para o mundo. Pensar uma universidade indígena fechada em si mesma e afastada ou isolada de outras universidades do mundo seria uma forma de reforçar a exclusão, a discriminação e a negação histórica imposta em todo processo colonial.

A principal justificativa da necessidade de uma Universidade Indígena é que as universidades tradicionais existentes não abrem espaços e não aceitam incorporar ou dialogar com os conhecimentos indígenas ou outros conhecimentos tradicionais. Por isso, a Universidade Indígena precisa ser muito diferente para dar conta desses diversos conhecimentos no mesmo nível de importância. Isso não significa pensar e organizar a Universidade Indígena fechada e isolada nas aldeias ou terras indígenas ou afastadas das outras universidades do mundo. Isso seria outra forma de exclusão, separação e negação de direitos que os povos indígenas já viveram amargamente por imposição do poder colonial. Este tem sido um problema nas iniciativas que surgiram. Como foram guiadas por não indígenas, que, embora bem intencionadas, deixaram se guiar muitas vezes por suas emoções, decepções e frustrações com suas universidades coloniais ou com a sua sociedade ou por suas convicções ideológicas e visões de mundo, acabaram idealizando a universidade indígena como uma espécie de refúgio de seus sonhos e utopias, investindo em tentativas tutelistas de proteger e salvar os “pobres índios” das maldades da sociedade nacional e global das quais fazem parte as universidades. Aliás,

universidade indígena significa exatamente o contrário, ou seja, uma indicação da capacidade dos povos indígenas de retomar as rédeas de suas autonomias societárias, pondo fim ao último grau da tutela que é a tutela cognitiva ou epistêmica. É necessário, portanto, ter muito cuidado e atenção para o que se está dizendo e querendo quando se fala de universidade indígena. Muitas iniciativas que vêm com este discurso são muito boas, legítimas e necessárias, como para organizar e ofertar cursos, programas e outras atividades acadêmicas para indígenas, mas não passam de políticas de formação acadêmica tradicional, com alguns remendos de conhecimentos diversificados (parte diversificada do currículo). Para nós, Universidade Indígena é outra coisa. Tem que ser outra coisa. Tem que ser muito diferente da universidade tradicional, mas não inferior e desconectada dela, muito menos indiferente ou contra ela, uma vez que para os povos indígenas os conhecimentos e as culturas são da ordem e da lógica da complementariedade, organicidade e interculturalidade, e não da exclusão, da fragmentação ou da hierarquização.

Como não se trata de uma universidade apartada, fechada, isolada do universo intracultural exclusivo dos indígenas, cabe ao Estado, por meio do MEC ou das universidades, garantir as condições para sua discussão, organização e funcionamento. A Universidade Indígena precisa fazer parte da rede das universidades públicas. Ela precisa ser parte da estrutura do Estado, patrimônio do povo brasileiro do qual os indígenas fazem parte e a serviço da humanidade.

Estamos vivendo um período histórico de grande crise política, ideológica e ética. A hegemonia da lógica neoliberal, ao transformar direitos em mercadorias, acaba por esvaziar o humano de seus pressupostos sociais e coletivos, reduzindo-o a uma subjetividade atrelada meramente à esfera econômica. Essa produção de “seres para o consumo” atinge a todos os povos do planeta, ainda que seus efeitos sejam mais contestados por alguns, como os indígenas. A ideia de interculturalidade está diretamente relacionada aos princípios morais e éticos da vida, expressos por meio de relações de respeito mútuo e

de reciprocidade. Nessa relação, o que importa são as relações entre os indivíduos e grupos e não o que elas possuem ou representam. De fato, vivemos essa crise política, ideológica, moral, ética, espiritual, humana e civilizacional pela ausência de interculturalidade e pelo império do desrespeito e do egocentrismo.

A hegemonia da lógica neoliberal e capitalista, ao transformar direitos em mercadorias, acaba por esvaziar o humano de seus pressupostos sociais e coletivos, reduzindo-o a uma subjetividade atrelada meramente à esfera econômica e material. Essa produção de “seres para o consumo” atinge a todos os povos do planeta, inclusive indivíduos ou grupos indígenas e comunidades tradicionais. Mas a força da interculturalidade cósmica e coletiva dos povos indígenas tem resistido brava e heroicamente, inclusive, pagando o custo dessa resistência com a própria vida. Os povos indígenas continuam sendo massacrados, vítimas de extrema violência em suas aldeias e terras tradicionais, e suas lideranças assassinadas simplesmente por resistirem aos modos perversos e desumanos de vida capitalista. Por não aderirem às lógicas cumulativista, predatória, escravista e injusta da modernidade neoliberal capitalista.

Como não aceitam abdicar de suas culturas tradicionais comunitárias e solidárias, de suas economias da suficiência e da partilha, de suas espiritualidades e sociabilidades do bem-viver e de seus sagrados territórios ancestrais, a contracivilização da economia da barbárie, sem pudor nem humanidade, adota a cultura do mais forte para passar por cima dos povos inteiros, para em nome do progresso e do desenvolvimento econômico, que nada mais significa acúmulo injusto e criminoso de suas riquezas pessoais ou corporativas, impor a força bruta dos tratores, de estradas, hidrovias, usinas hidroelétricas, fazendas do agronegócio, garimpo, etc. Nesta sociedade moderna decadente e perdida, a soja, o gado, a energia elétrica, a indústria, o banco ou a igreja valem muito mais que pessoas e povos inteiros. No Mato Grosso do Sul, aldeias e famílias Guarani são expulsas de suas terras e suas lideranças assassinadas simplesmente para se ampliar a produção da soja que é exportada para a Europa, onde

alimentará o rebanho de porcos criados por lá. Tudo indica que os povos indígenas e tradicionais continuarão resistindo, como vieram resistindo durante todos os 517 anos de colonização. Essa resistência e exemplo de interculturalidade de fato pode não ter importância para a sociedade moderna, mas serve como exemplo e alternativa para mostrar como a modernidade não precisa ser neoliberal nem capitalista ou praticar barbáries. De que são possíveis outras formas de vida, outros mundos, outros valores e referências humanas e cósmicas. Outros mundos e outras formas de viver o mundo existem e oxalá que continuem existindo.

Língua e educação indígena

Abordaremos aqui algumas considerações sociopolíticas sobre o lugar e o papel das línguas nas cosmologias indígenas e no campo da educação indígena, escolar ou tradicional, numa perspectiva intercultural. Tais considerações baseiam-se em vivência prática, como falante de uma língua indígena, educador e militante da luta por educação escolar indígena e pelos direitos indígenas de um modo mais amplo.

A linguagem é uma das capacidades criadoras mais impressionantes e impactantes da humanidade. É o meio pelo qual os seres humanos se humanizam entre si, ou seja, ao mesmo tempo em que as identificam entre si, também as distinguem dos outros animais. No entanto, essa distinção não significa, de modo algum, hierarquização, uma vez que, em termos de capacidade de comunicação ou linguagem, todos os seres são iguais. Assim, para os Baniwa é também o meio pelo qual se comunicam com outros seres do mundo e com o próprio mundo, uma vez que para estes a comunicação entre os seres é o segredo para o equilíbrio do mundo cósmico. A escassez de caça, por exemplo, pode ser resultado de um equívoco, uma falta ou uma ineficiência de comunicação entre os pajés e os espíritos superiores das caças. Mas, essa comunicação com o universo não é exclusividade dos pajés. Todos os humanos, segundo as cosmologias indígenas, devem permanentemente manter

esta comunicação cósmica. A comunicação, a linguagem e o diálogo são, portanto, essencialmente da ordem espiritual e transcendental.

Segundo a cosmologia Baniwa, o mundo é resultado de um protocolo de comunicação entre todos os seres, criadores e criaturas, cuja linguagem mais proeminente é a de símbolos ou sinais (fenômenos). Deste modo, aos sábios que dominam a totalidade do sistema de comunicação cósmica, quase nada ou mesmo nada pode ser escondido, desconhecido ou secreto. A natureza sempre se manifesta por sinais e por eventos, que aos sábios pajés cabe interpretar, revelar e manejar¹. A título de exemplo, cito um acontecimento revelador de como o sistema de comunicação cósmica funciona, por meio de eventos instrutivos no mundo dos espíritos, que começamos a ouvir desde crianças e que nos ajuda até hoje a entender este sistema de comunicação do mundo, segundo os Baniwa. Isso aconteceu em uma importante aldeia dos Baniwa Ciuci² chamada “Massarico”³, situada no Médio Rio Içana — o rio dos Baniwa —, afluente da margem direita do rio Negro (alto rio Negro). Certa manhã, os habitantes da aldeia Massarico ouviram gritos de macacos barrigudos do outro lado do rio. Macaco Barrigudo é uma das caças mais apreciadas pelos Baniwa, pelo seu tamanho, sua carne, além de ser considerado o mais bonito dos macacos existentes na região. Três homens prontamente embarcaram em uma canoa e atravessaram o rio, à caça dos macacos, com suas sarabatanas e flechas envenenadas de curare. Os três não foram muito felizes na caçada, mas depois de muitas tentativas conseguiram abater um macaco barrigudo. Depois, regressaram atravessando novamente o rio. Ao se aproximarem do porto

¹ O sentido de manejar aqui é equilibrar, pôr em diálogo, pôr em acordo, combinar, acertar ou corrigir defeitos de comunicação ou de relações. Portanto, não tem nada a ver com as noções de dominação e manipulação, próprias do mundo ocidental europeu.

² Baniwa Ciuci, é um clã de elite da sociedade Baniwa, da qual faço parte.

³ A Aldeia Massarico foi uma das aldeias mais importantes dos Baniwa Ciuci, na região do Baixo Rio Içana, distante uma hora de canoa a remo de outra aldeia com a mesma importância chamada Tucunaré Lago, onde meu avô Leopoldino Iderci nasceu, viveu e exerceu sua liderança local e regional.

da aldeia, as crianças, vendo-os, correram para recepcioná-los no porto, ansiosas de verem se e quantos mataram. As crianças quase sempre fazem isso, o que evita que alguém, intencionalmente ou não, esconda sua caça das crianças e da comunidade inteira. O caçador sentado no último banco da popa da canoa, vendo as crianças ansiosas e alegres os esperando, decidiu “brincar” com elas. Pegou o macaco morto que estava à sua frente sobre o jirau da canoa e escondeu-o atrás de si, por debaixo de seu banco. Ao chegarem ao porto, as crianças logo lhes perguntaram quantos haviam matado ao que o caçador sentado na popa respondeu que tinham sido “panema” (mal sucedidos, maus caçadores) e por isso não haviam matado nenhum. Nesse instante, as crianças ficaram muito tristes e de cabeça baixa foram para suas casas. O caçador, da popa, vendo as crianças tristes, quis então fazer-lhes a surpresa devolvendo a alegria, jogando para elas a caça abatida. Quando enfiou a mão por trás do banco para tirar o macaco morto, este havia desaparecido. Os três caçadores, muito tristes, foram logo contar do ocorrido ao grande e velho pajé da aldeia. Este, depois de ouvi-los, pediu que aguardassem sua orientação no dia seguinte, após “sonhar” sobre isso durante a noite. Neste período, não deveriam fazer nada de trabalho. Na manhã seguinte, bem cedo, o pajé chamou os três caçadores e lhes disse:

— “Curui-tá! (meninos!), o que aconteceu foi um sinal e um aviso para este que brincou com as crianças. Foi a finada mãe dele que enviou um sinal para impedir-lhe que fosse trabalhar ontem na roça, como havia planejado, pois se tivesse ido, teria sido picado por uma cobra. O macaco que vocês mataram está pendurado em um galho de “mirapixuna” (uma planta nativa comestível de beira de rio) logo na parte de maior correnteza aí no nosso porto. Foi lá que a finada mãe dele o deixou. Vão buscar, tratar e cozinhar para as crianças e todos nós comermos. Está tudo bem, foi só um aviso. A principal lição de tudo isso que aconteceu para todos nós é que não se deve ‘brincar’⁴ e judiar de crianças”.

⁴ Brincar aqui é no sentido de judiar, brincadeira de mau gosto.

O enredo mostra como o complexo sistema de comunicação cósmica funciona envolvendo humanos (vivos e mortos), não humanos e a natureza, nas suas dimensões material e espiritual. É por meio da linguagem que o homem se situa e é situado na sociedade, na natureza e no mundo. A harmonia da natureza depende de uma boa comunicação entre os entes que a constituem. Neste sentido, língua, sociedade e natureza estão intrinsecamente relacionados, o que, numa perspectiva socio-histórica, possibilita uma permanente e dinâmica relação cósmica dialógica, adaptável à abertura, ao movimento e à heterogeneidade (Bakhtin, 1992).

Diferentemente do pensamento evolucionista, os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original de criação. A capacidade de construir uma língua é um dom recebido no processo de criação do mundo, real ou potencialmente. Cada povo recebeu, em potência, uma língua de comunicação. Mas a língua indígena é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação. Pode-se dizer que, segundo algumas mitologias indígenas, o mundo é resultado de um processo contínuo de comunicação dialógica e dialética dos seres criadores e criaturas. O mundo está sempre em construção, e, junto, as línguas. As coisas foram sendo criadas de acordo com os desdobramentos dos enredos travados entre os seres. Ao longo desses enredos, muitas coisas boas foram criadas por meio da força mágica das palavras, mas também as coisas más. Percebe-se que a palavra, desde a origem do mundo, sempre esteve ligada a forças do bem e do mal⁵,

⁵ Os sentidos do “bem” e do “mal” nas cosmologias indígenas não são os mesmos que os das cosmologias ocidentais europeias. Enquanto nas cosmologias ocidentais judaico-cristãs o bem e mal são dois polos antagônicos, nas cosmologias indígenas, o bem e o mal possuem o sentido de complementares. Na cosmologia baniwa, por exemplo, o herói mítico Kuwai, que criou o veneno “kamahãe” (o mal mais temido entre os Baniwa, enquanto origem de todos os males sociais, pois causa contínuas e permanentes mortes provocadas — assassinatos — entre si. O “kamahãe” é um veneno natural extraído de plantas ou de pedras secretamente manipulado por especialistas), é o mesmo que detém o conhecimento de sua cura. Além disso, Kuwai é cunhado de Nhampiricuri, o herói mítico (Deus) do bem, criador de todas as coisas boas. Como se pode perceber, não há fronteira rígida e intransponível entre o bem e o mal na cosmologia baniwa.

pois na medida em que os criadores foram criando as coisas, algumas dessas coisas não saíram como se pretendia, e os erros precisaram ser sanados ou administrados também por meio da palavra. Os heróis criadores baniwa não possuem atributos de perfeição absoluta ou de “todo poderoso”. Daí, o surgimento dos rituais de pajelança ou de xamanismo, que são processos de (re) estabelecimento da comunicação entre os seres da natureza por meio da linguagem falada ou de rituais específicos que propiciam as conexões comunicativas.

Os deuses ou heróis criadores dos Baniwa não são onipotentes, onipresentes, perfeitos e absolutos, pois muitas de suas criações não saíram como queriam. Muitas criaturas se rebelaram contra os seus criadores. Isso permite que a criação, a construção, a manutenção e a continuidade da existência da Natureza e do Universo dependam das próprias criaturas, no seu conjunto interdependente, orgânico e holístico. Aqui reside uma substancial distinção entre as cosmologias ou teologias ameríndias e as cosmologias/teologias ocidentais de tradição judaico-cristã. É importante também destacar a importância vital e simbólica da língua para os povos originários, por meio da qual estabelecem as conexões com a natureza e com o mundo. A língua é um fenômeno de comunicação sociocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e destas com os seres não humanos da natureza. Assim, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo.

O primeiro aspecto das línguas indígenas é, portanto, o seu caráter sociocósmico, no sentido de que elas propiciam o elo, a conexão e a comunicação com os mundos existentes. Elas expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, valores e espiritualidades (Luciano, 2006). Por meio desta capacidade privilegiada de comunicação, ao mesmo tempo transcendental e imanente, o homem ou a mulher indígena exerce seu papel de destaque na mediação

entre os humanos e os seres da natureza, por meio de diversas formas de linguagem: palavras, cantos, músicas, rezas, rituais, cerimônias etc.

O segundo aspecto relevante das línguas indígenas é o caráter político pedagógico, exercido por meio das variadas formas de comunicação, dentre elas se destacam as línguas faladas no cotidiano da vida, as linguagens especializadas, as linguagens ritualísticas e as comunicações simbólicas. Há, portanto, espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem: lugares e momentos comuns e lugares e momentos específicos e especializados (Pimentel, 2009). As línguas faladas no cotidiano das pessoas são as de domínio comum e coletivo. As pessoas, desde crianças, aprendem a falar. As linguagens especializadas referem-se àquelas de domínio restrito ou exclusivo de determinados grupos, como os pajés, os xamãs e os mestres de cerimônias e de cantos sagrados. As linguagens ritualísticas são aquelas próprias de cerimônias sagradas, em geral, não faladas mas representadas por meio de gestos, eventos, atitudes e exercícios específicos como são os períodos de jejuns, as danças sagradas, os rituais de transe por meio de substâncias alucinógenas como o paricá⁶. A comunicação simbólica é aquela que ocorre por meio de gestos ou atitudes simbólicas, como são as oferendas materiais. Entre os Baniwa, é muito comum o pescador, ao sair para a pescaria, oferecer uma oferenda às “mães dos peixes”, que pode ser um pedaço de beiju ou uma porção de farinha. As oferendas são deixadas em lugares sagrados, em geral, uma gruta, uma pedra sagrada, um lago ou uma foz de um rio. Em geral, esses lugares levam o nome representativo de “mãe dos peixes” ou mãe de um determinado peixe, como por exemplo “tucunaré lago” (lago dos tucunaré), “pirá-paraná” (rio dos peixes), “uatucupáitá” (pedra da pescada); wirá-uaçu paraná irumaça (foz do rio dos gaviões).

Ainda no campo da função político-pedagógica das línguas indígenas é importante considerar os diferentes papéis de grupos sociais e de

⁶ Paricá é um pó alucinógeno produzido a partir da casca de um cipó ou árvore, encontrados na floresta amazônica, de conhecimento específico dos pajés ou sábios indígenas.

gênero. As mulheres são as guardiãs principais das línguas e culturas, principalmente na educação dos filhos, centrada basicamente no ensino das línguas, culturas, crenças e tradições. Nas aldeias e fora delas é muito comum que as meninas sejam mais monolíngues na língua indígena do que os homens. É por isso que as mulheres-mães dão sentido transcendental à noção de mãe-terra, em referência ao território, pois assim como as mulheres-mães são essenciais e vitais para a continuidade da vida, da etnia, da língua, da cultura e da identidade, o território é essencial e vital para a continuidade da vida humana e do cosmo. Há consenso entre os indígenas e os estudiosos do tema de que as mulheres indígenas são mais resistentes e pragmáticas na luta e na defesa de suas línguas e culturas. Os homens são os defensores principais que, assim como as mulheres, carregam a responsabilidade com afinco, cujo momento e espaço áureo ocorrem por ocasião dos ritos de passagem.

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena, é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor. Os pais, os tios e os avós são imprescindíveis e insubstituíveis nessa tarefa de ensinar a língua materna e os valores culturais para as crianças, porque são os que convivem com elas diariamente. Os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais para darem exemplo às crianças, em práticas de valorização das línguas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos. Se um professor ou uma liderança de organização da aldeia que constantemente viaja para os centros urbanos, ao invés de falar a língua indígena, fala a língua portuguesa no cotidiano da aldeia, as crianças tendem a interpretar que, para ser professor ou liderança, precisa falar o português no cotidiano da vida. Isso é um estímulo à desvalorização da língua materna.

Todas as formas de linguagem envolvem seres humanos e não humanos, numa perspectiva de respeito e reciprocidade. A oferenda à mãe dos peixes é para que o pescador tenha sucesso na sua pescaria. Ou seja, trata-se de uma troca recíproca, mas também de reconhecimento e respeito por parte dos humanos à alteridade, à autonomia e agencialidade da natureza e de todos os seres existentes.

É curioso e estranho perceber que, em todas essas formas de linguagem, a escola, em geral, está fora. Ou seja, a escola não incorpora, não valoriza e não pratica essas diferentes formas de comunicação das crianças e jovens indígenas (Pimentel, 2009). Se a moderna escola indígena, de acordo com as leis e normas brasileiras, tem que ser intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, as línguas indígenas deveriam ser pilares fundamentais de sua organização curricular e político-pedagógica. Se é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes milenares, não é difícil concluir que as escolas indígenas, por não considerarem tais saberes, contrariando os discursos modernos do politicamente ou pedagogicamente correto da educação escolar indígena, não contribuam para a transmissão e continuidade viva das línguas, dos saberes e das culturas indígenas.

Assim sendo, as dimensões bilíngue/multilíngue e intercultural precisam ser levadas a sério nas escolas indígenas, pela importância que elas representam para a continuidade histórica dos povos indígenas e dos seus saberes e modos de vida. Sem as suas línguas, não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais. Por exemplo, não se tem notícia até hoje de casos em que as narrativas sagradas proferidas por pajés em suas línguas tradicionais em ocasiões de curas tenham sido traduzidas e utilizadas em outras línguas não indígenas ou escritas em livros. O que acontece muito é a substituição de uma pela outra, como vem ocorrendo no Alto Rio Negro, onde as narrativas sagradas tradicionais conhecidas em Nheengatu como “mutawarissá” foram sendo substituídas por “orações a santos”, incorporadas dos missionários.

Deste modo, fica clara a interdependência entre a língua e a cultura ou entre a língua e a sociedade (Pimentel, 2009). Assim, quando se abandona uma tradição, se abandona também uma língua (e vice-versa) e com ela toda uma concepção de vida e de mundo, porque uma língua expressa um determinado mundo, uma determinada maneira de entender, de interpretar e de se relacionar com o mundo. Quando determinadas atividades ou elementos da cultura são abandonados, parte da língua especializada é abandonada e desaparece. Toda a diversidade de línguas e linguagens, de rituais, de mitos, de rezas, de cantos, de gestos e de atitudes praticados pelos povos indígenas, a escola e a comunidade precisam estimular, valorizar e promover em suas práticas cotidianas de vida. Os saberes sagrados ou especializados fazem a ponte entre o novo e o antigo, entre o presente e o passado, entre o passado e o futuro. Portanto, a transmissão do saber sagrado ou especializado é o elo entre o novo, o antigo e o futuro, sem o qual esta conexão se perde, em geral, de forma irreversível.

A densidade da relação com o território perpassa pela língua própria. Em uma língua indígena, cada criatura, material ou imaterial, cada lugar e cada espaço da natureza tem nome e significado próprio. Isso amplia e fortalece cognitivamente e afetivamente a relação das pessoas e dos grupos com o território. Percebemos isso por ocasião das discussões e implantações dos denominados “territórios etnoeducacionais”⁷, no âmbito das políticas nacionais de educação escolar indígena, coordenada pelo Ministério da Educação nos anos finais da década de 2000. A noção de etnoterritório como referência espacial, cultural, identitária e de gestão nos processos de planejamento, execução e avaliação das

⁷ Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento. Essas áreas formam uma base de planejamento e gestão das políticas de educação escolar indígena no país, a partir da configuração dos etnoterritórios indígenas (terras, línguas, relações sociais, culturais, políticas) no lugar das divisões territoriais dos municípios e dos estados.

políticas de educação escolar indígena foi muito bem compreendida, aceita e incorporada/apropriada pelos povos que falavam a língua própria e tinham a posse de seus territórios.

Embora o dom da comunicação humana, potencial ou real, seja uma dádiva da criação, assim como tudo o que existe no mundo, segundo as mitologias indígenas, as línguas, assim como as culturas, vão sendo constantemente atualizadas, moldadas, aperfeiçoadas e enriquecidas ao longo do tempo. Processos de mudança garantem a elas dinâmicas próprias no acompanhamento permanente das dinâmicas naturais e históricas do mundo. Deste modo, as línguas indígenas acompanham a história, as descobertas, a economia, os costumes, a política, a religião e estão sempre abertas e receptivas às atualizações, às inovações, às descobertas, às invenções e às mudanças que vão transformando o mundo e, junto, a língua, a cultura e os modos de vida e de pensamento dos distintos grupos humanos (Bakhtin, 1992). Promover, portanto, uma língua, não é imunizá-la ou isolá-la, mas dar a ela vitalidade, dinâmica e relevância prática no cotidiano das pessoas (Pimentel, 2009).

Um língua só morre quando deixa de atender e resolver tarefas comunicativas e de contribuir para a organização cultural, política, econômica, social e religiosa da comunidade. Ou seja, quando perde sua função social e seu lugar histórico na vida real e cotidiana das pessoas e dos grupos. Neste caso, ela é substituída por outra língua, em geral, por uma língua dominante (Hamel, 1984). Por isso, não basta promover práticas da língua em razão de eventos ou interesses específicos, para valorizá-la. Ela só terá vitalidade se ocupar um lugar e uma função relevante na existência das pessoas e do grupo falante.

Passamos agora a fazer algumas considerações sobre os desafios político-pedagógicos que considero relevantes para se pensar políticas públicas educativas que tenham por objetivo o resgate e a valorização das línguas indígenas no Brasil.

O primeiro e o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se

perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas. Não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios. Antes da vigência da atual Constituição Federal (1988), esse caráter de transitoriedade era imputada aos índios fundamentalmente no aspecto físico e étnico. Na atualidade, essa transitoriedade é percebida por parte das elites econômicas e políticas como possibilidade ou necessidade cultural, ou seja, como um fenômeno sociocultural. Não se trata mais de pensar e estimular processos de extermínio físico ou populacional, que na prática continuam existindo, mas de estimular processos sociopolíticos e educativos que conduzam os povos indígenas a uma integração híbrida e mestiça, enfraquecendo ou anulando as alteridades e identidades próprias, base dos modernos direitos indígenas coletivos. No fundo, é uma nova modalidade de morte lenta, longa e silenciosa das línguas, das culturas e dos povos originários.

O segundo desafio é como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrica de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados. O Estado, por meio da escola e da universidade, que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores e as culturas, é o principal responsável pelas mortes e pela desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e branqueocêntrica. Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de cultura e

civilização. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares onde ainda encontramos, à luz do dia e escrito nos livros científicos, tais preconceitos já há algum tempo abolidos em nossa legislação.

As dificuldades de reprodução cultural, linguística e étnica atual dos povos indígenas passam pela herança cultural colonialista e tutelar das políticas do Estado, ainda muito presente em campos vitais e sensíveis, notadamente nas questões territoriais, políticas de poder, de participação, de representação, e pelas condições econômicas e sociais precárias a que foram condenados esses povos.

O status de inferioridade colonialista imputado arbitrariamente aos povos nativos, que vem causando entre as línguas indígenas o excesso de empréstimos linguísticos, como faz a escola, conduz essas línguas a posições secundárias, subalternizadas, inferiorizadas, empobrecidas e arrançadas. Aliás, esta é uma das estratégias colonialistas mais conhecidas e perversas, em que os povos indígenas são estimulados ou obrigados a realizarem mudanças culturais com o argumento de que elas são necessidades modernas garantidas pelas leis, portanto são direitos, e, uma vez incorporadas individual ou coletivamente, são usadas como justificativas para negação ou perdas de direitos. É comum ouvir: “ah, eles não são mais índios, porque falam bem o português, vivem na cidade, por isso achamos que não precisam mais de tais benefícios ou direitos”. Enquanto empréstimos linguísticos, como já mencionamos anteriormente, fazem parte da dinâmica e da vitalidade das línguas saudáveis e pulsantes, desde que realizados livre, autônoma e controladamente. Empréstimo linguístico é muito diferente de substituição linguística. No primeiro caso, trata-se de atualização, o que é enriquecimento. No segundo caso, pode significar perda ou mesmo abandono da língua ou parte dela (Pimentel, 2009).

Sabe-se que, em condições normais, quando uma comunidade linguística entra em contato com outra comunidade linguística, seus sistemas linguísticos passam a se influenciar e se enriquecer mutuamente. As noções de bilinguismo e multilinguismo dizem respeito a essa capacidade positiva que os sistemas linguísticos possuem, que ao

entrarem em contato com outros sistemas desenvolvem empréstimos linguísticos desejáveis e controlados que permitem complementações, inovações e atualizações dos seus sistemas (Pimentel, 2009). Mas, para que o bi/multilinguismo não seja uma faceta da cultura e prática colonial, precisa ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder. Do contrário, estará se praticando um bilinguismo ou multilinguismo da subalternidade, ou seja, uma colonialidade linguística, que só vai contribuir para aprofundar ainda mais a relação assimétrica entre as línguas e os seus falantes, que gera toda sorte de dominação, subalternização, negação e extinção das línguas.

O terceiro principal desafio é como e o que fazer para que a escola possa se tornar uma aliada estratégica na valorização das línguas e culturas indígenas, inclusive no enfrentamento e superação das práticas e culturas colonialistas de que tratamos. Particularmente, a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir. Não pensamos que seja difícil imaginar o que fazer. O problema está em como fazer, do ponto de vista da natureza política da instituição. A questão, portanto, é de ordem política e não pedagógica. Ora, a escola, enquanto instituição, é um instrumento ideológico do Estado e, como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito eurocêntrica e branqueocêntrica.

Mas o Estado não é homogêneo, pois a sociedade que a constitui e legitima não o é, do ponto de vista político-ideológico e sociocultural. Além disso, há uma constituição que garante aos povos indígenas o reconhecimento e a valorização de suas línguas e culturas. Assim, existe a possibilidade concreta de a escola indígena ser uma importante aliada na luta pelo resgate e valorização das línguas e culturas indígenas, que em tese só precisaria de decisão política de fazer ou pelo menos deixar fazer, do próprio Estado. Mas cabe também decisão e vontade política dos próprios povos indígenas para fazerem valer seus direitos e seus projetos educativos, à luz de suas autonomias etnopolíticas e dos seus direitos conquistados na forma da lei. É importante destacar

que a grande maioria das escolas indígenas está sob o comando dos próprios indígenas, enquanto caciques, gestores, técnicos, docentes e discentes, com inestimáveis potencialidades para a concretização das mudanças necessárias e desejáveis, no papel, na organização curricular e principalmente nos projetos político-pedagógicos da escola. A escola indígena protagonizada e gerida pelos próprios indígenas apresenta um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas.

No entanto, para isso, a escola precisa realizar uma transformação radical na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias, para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno. No campo da transmissão de conhecimentos tradicionais por meio das línguas indígenas, o professor, ainda que indígena, é com certeza o menos preparado para assumir e realizar essa função, pela sua própria bagagem e percurso formativo.

Outro aspecto desafiador é a existência de grande número de línguas indígenas faladas no Brasil, que são 274 segundo dados do IBGE de 2010. Mas é bom lembrar que esse número representa menos de um terço de idiomas falados no Brasil à época da conquista portuguesa, estimada entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas (Luciano, 2006). Pouco ou quase nada se conhece da situação dessas línguas. O número de linguistas no Brasil é extremamente reduzido. Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores indígenas é a ausência de linguistas estudiosos de línguas indígenas. Sem esses especialistas, como abordar de forma adequada a questão linguística

nesses processos formativos, tão importantes para a valorização, o resgate e o tratamento adequado das línguas indígenas dentro e fora das escolas? Além disso, sem os linguistas especialistas, como produzir material didático bilíngue ou monolíngue nas línguas indígenas?

No estado do Amazonas essa situação chega a ser dramática para os cursos de formação, pois, diante da existência de 39 línguas indígenas faladas, não deve haver mais que cinco linguistas estudiosas de algumas dessas línguas no Estado. Há, portanto, uma necessidade urgente de realização de estudos e pesquisas sociolinguísticas da situação das línguas indígenas no Brasil e principalmente sobre atuais atitudes das gerações falantes dessas línguas para se saber do futuro delas. Da mesma forma, é urgente ampliar e acelerar a formação de linguistas, preferencialmente indígenas. É necessário que as universidades criem novos cursos de linguística. Pensamos que seja necessário e urgente a criação de cursos apropriados e com turmas específicas para formar linguistas indígenas, ainda que sejam na modalidade de projeto, pela urgência e relevância que a temática requer, assim como são as temáticas da educação, saúde, gestão territorial e outras áreas de conhecimento. Sabe-se que, no campo da saúde, da gestão territorial e, principalmente, no campo da formação de professores indígenas, algumas universidades brasileiras já estão oferecendo cursos com turmas específicas para indígenas. Pensamos que a linguística é uma dessas urgências e relevâncias, antes que seja tarde, pois sabemos que se nada for feito, continuaremos assistindo o desaparecimento e a morte de muitas línguas indígenas e com elas o fim de muitos saberes, de povos inteiros que são partes importantes da nossa humanidade e de muitos mundos fascinantes, obras magníficas da Grande Natureza ou do Grande Universo Cósmico.

É necessário destacar alguns aspectos relevantes da função política das línguas indígenas no contexto das lutas mais amplas do movimento indígena. O primeiro aspecto é o poder prático e simbólico que as línguas indígenas possuem entre os povos indígenas e na sociedade mais ampla. As línguas indígenas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica,

que resultam no reconhecimento de direitos específicos. Além disso, as línguas proporcionam a autoestima dos indivíduos e grupos falantes, no contexto das alteridades e autonomias étnicas e linguísticas.

Em função disso, a prática de educação bilíngue intercultural que valoriza o pertencimento étnico e cultural é condição para a promoção de uma educação interepistêmica de longa duração com reformas do Estado e das políticas educacionais e culturais da sociedade nacional, capaz de superar as limitações teóricas e práticas das noções de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, ambas aprisionadas pela visão fragmentada e colonialista do saber e do poder disciplinar homogeneizador e autoritário. Uma educação pautada pela perspectiva ontológica de interepistemologias e cosmopolíticas abarca a noção holística da epistemologia intercósmica, própria das ontologias indígenas. Neste sentido, a educação bilíngue, intercultural e intercósmica aponta para a necessidade de construção de novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais da sociedade dominante e dos povos indígenas.

A noção cosmopolítica designa o caráter holístico, orgânico e interdependente da natureza/cosmo. Esta interdependência cósmica, própria das cosmologias, ontologias e epistemologias indígenas, coloca o imperativo cosmopolítico da linguagem e da comunicação entre todos os seres co-habitantes do planeta e do mundo. Em consequência dessa cosmovisão, pensar a sustentabilidade da vida, do planeta e do mundo exige considerar todos os sujeitos humanos e não humanos, materiais e imateriais existentes. A sustentabilidade ambiental ou ecológica do planeta, por exemplo, não depende apenas de negociações entre os humanos, mas também dos humanos com todos os outros sujeitos, entes, agências que compõem e constituem a cadeia ecológica, humanos e não humanos.

É importante salientar que as línguas indígenas, enquanto patrimônio da humanidade, gozam de reconhecimento, proteção e promoção da Constituição brasileira e de leis internacionais. A atual Constituição brasileira, em seu artigo 231, assim determina:

“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”.

O artigo 210 da mesma Constituição faculta às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Tais instrumentos legais declaram o rompimento da política integracionista de homogeneização cultural, étnica e linguística na sociedade brasileira e garante aos povos indígenas os direitos de continuarem falando suas línguas e praticando suas culturas e tradições, dentro e fora da escola.

Mas, para que essa declaração resulte em realidade concreta é necessário que as línguas indígenas sejam valorizadas, faladas e escritas nos ambientes das aldeias, das escolas e das universidades e em toda a sociedade, de forma permanente, tomando-as como línguas de instrução, materializadas por meio de aulas orais, cantos, exercícios e tarefas escritas e orais cotidianas, elaboração e uso de livros didáticos, elaboração e defesa de monografias, dissertações e teses, tudo e todos em línguas indígenas. Além disso, essas línguas precisam alcançar os meios de comunicação de massa como a televisão, a rádio, os jornais impressos, as igrejas, os quartéis, os sindicatos e outros espaços relevantes.

A existência viva das diferentes línguas é fundamental para se estabelecer a prática do diálogo e do intercâmbio de saberes, de valores e de experiências de vida e de mundos. A diversidade de línguas possibilita o estabelecimento de diálogos cosmopolíticos e conexões transcendentais, envolvendo holisticamente interespiritualidades, intersubjetividades, interepistemologias e as importantes capacidades de articulação das multireferencialidades cósmicas, as multidimensionalidades ontológicas humanas e as multicosmologias linguísticas e ecológicas. As línguas carregam e sustentam mundos, valores e existências humanas e não humanas únicas, porém, diversas, interdependentes.

Os diálogos interlinguísticos são diálogos filosóficos, cosmológicos e cosmopolíticos que podem ajudar a romper a subalternidade interétnica colonialista, na medida em que ajudem a construir processos educativos e exercitar atitudes objetivas e transformadoras propícias ao diálogo político e epistemológico de rompimento com o poder subjetivo da subalternidade e da colonialidade tutelar, etnocêntrica, eurocêntrica, historicamente enraizada em nossa sociedade. Entre os povos indígenas, o diálogo simétrico atua sempre na perspectiva da lógica e da prática de complementariedade, de intercâmbio, de troca, de reciprocidade, de interaprendizagens, de negociação político-linguística e político-cosmológica, ou seja, de um diálogo para o respeito, para o reconhecimento e para a solidariedade entre os humanos e não humanos. Assim sendo, a manutenção escrita ou falada de uma língua indígena é um verdadeiro ato de resistência sociopolítica, que busca uma relação de reconhecimento e de respeito ainda que de modo subalterno ou assimétrico.

Observamos com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, enquanto vivência intermundos e exercício vivo do bilinguismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas muito pouco praticadas. Insistimos no diálogo linguístico enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso, o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo sustentável.

Povos indígenas nos (des) caminhos da inclusão

As ideias norteadoras das chamadas políticas de inclusão e de ações afirmativas, assim como as políticas voltadas à promoção dos direitos humanos, foram e continuam sendo fundamentais para o enfrentamento histórico das mazelas de exclusão, desigualdades e injustiças de todas as ordens, de discriminação e racismo no mundo. Há que se reconhecer as importantes conquistas e avanços nessa direção. No campo dos direitos indígenas, tais diretrizes afirmativas e inclusivas abriram horizontes sem precedentes de possibilidades muito promissoras. É importante reconhecer as conquistas de direitos no acesso a políticas públicas, particularmente a políticas sociais (bolsas, reservas de vagas, cotas etc.), e no acesso à educação escolar e universitária dos povos indígenas, sob a égide das políticas afirmativas e de inclusão, apenas para citar exemplos mais concretos e relevantes. O prenúncio dessas políticas (afirmativas e inclusivas) a partir da Constituição Federal de 1988 contribuiu para a derrubada gradativa e ainda em curso do muro tutelar segregacionista e isolacionista da velha política indigenista (SPI/Funai).

No entanto, a despeito dos discursos e das tentativas de reconhecimento da sociodiversidade brasileira, o Estado e os distintos governos insistem em continuar o discurso e a prática unitarista da sociedade brasileira: uma só língua, uma só cultura, uma só história, um só povo, uma só educação, uma só ciência. Mesmo quando se trata de espaços institucionais voltados para promover a diversidade, a inclusão é entendida e praticada no sentido da homogeneização dos diversos, dos diferentes, o que acaba sempre em detrimento dos diversos mais vulneráveis do ponto de vista das correlações de forças políticas, como são os povos indígenas, que continuam não representados ou sub-representados nos espaços de tomadas de decisões. É evidente no atual cenário brasileiro a tendência de exclusão e discriminação dos povos indígenas mesmo no âmbito das políticas de inclusão da diversidade, em função da equivocada compreensão sociohistórica e

cosmológica desses povos no âmbito do portfólio social da chamada diversidade, enquanto público cliente e cidadãos das políticas de Estado ou de governos.

Em três momentos fortes e distintos, acompanhamos este embate discursivo e enunciativo no âmbito do Estado brasileiro. O primeiro, no processo de discussão e elaboração da Política Nacional de Populações e Comunidades Tradicionais. O segundo, no processo de discussão, elaboração e implantação da Secretaria Especial para Igualdade Racial e posterior Estatuto da Igualdade Racial. O terceiro momento foi por ocasião da discussão e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Os três momentos e oportunidades revelaram claramente as dificuldades e as limitações do Estado brasileiro em lidar com a diversidade indígena. Em todas as ocasiões, o objetivo do Estado sempre foi de incluir, enquadrar, apropriar-se e nivelar, igualar os povos indígenas aos outros segmentos da diversidade social, cultural, étnica e racial. Em função disso, nos dois primeiros casos, rapidamente e quase que “naturalmente”, os povos indígenas foram sendo excluídos dessas políticas na medida em que reclamavam reconhecimento de fato e de direito de suas diferenças internamente ao subcampo social da diversidade ou de comunidades tradicionais. No caso da Secad, os povos indígenas não foram excluídos, mas hoje enfrentam dificuldades e contradições práticas e teóricas ao se misturarem com as perspectivas inclusivistas que a secretaria passou a incorporar a partir da gestão da presidenta Dilma. A Secad passou a se denominar Secadi, com o I de Inclusão ao final. Este I de inclusão havia sido impedido pelos indígenas na origem da criação da referida secretaria, segundo relatos e testemunhos dos dois primeiros secretários da Secad, Ricardo Henriques e André Lázaro, que também foram os criadores do órgão. Ao serem consultados sobre o nome e a importância da criação da Secretaria, os indígenas responderam que concordavam com a proposta, mas não com o nome, porque eles não queriam ser incluídos em nada. O que queriam era exatamente o inverso: o reconhecimento de suas alteridades, de continuarem sendo

diferentes, com suas culturas, línguas e conhecimentos próprios. Anos depois, a equipe da Secad no governo Dilma, sem consultar ninguém, alterou e impôs a atual denominação de Secadi, incorporando a letra I de inclusão, mesmo diante de protestos dos povos indígenas. Essa questão ainda não está resolvida e com certeza ainda teremos vários capítulos da trama.

Se considerarmos as diferentes experiências de políticas indigenistas nos últimos cem anos, podemos agrupar em dois modelos: o modelo SPI/Funai, baseado em política tutelar exclusivista, isolacionista e segregacionista, monopolizado pelo órgão indigenista; e o modelo descentralizado e desconcentrado pós-Constituição de 1988, que mesmo com discursos interculturais e da diversidade tende a caminhar para a diluição das especificidades e das diferenças no complexo e heterogêneo campo da diversidade, pelos caminhos da inclusão e da integração.

Ao que parece, essa confusão tem origem no entendimento limitado ou mesmo equivocado das diferenças específicas entre os diferentes segmentos sociais, culturais, étnicos e raciais que compõem o portfólio da diversidade. Diríamos que o equívoco na compreensão tem origem mais longa e profunda, portanto, epistemológica e cosmológica. A organização do atual Estado brasileiro está orientada pelos conteúdos universalistas dos princípios republicanos, portanto alheio ou indiferente às outras estruturas relacionais da alteridade e da diferença ontológica, cosmológica e epistêmica. Tais orientações, por sua vez, estão distantes e ao avesso das possibilidades de cosmovisões pluralistas, capazes de superar a histórica cosmovisão hegemônica e colonialista do mundo ocidental cristão, cuja estrutura comunicacional está baseada na mediação de Deus, que impõe a cada ser humano, enquanto membro da comunidade cristã dos fiéis, sua união a eles. Cada indígena é um ou será um “deles”, à imagem e semelhança. Este pensamento colonial acerca dos povos indígenas parte do pressuposto de que, se o ideal do homem branco europeu é alcançar a imagem e semelhança de Deus, então o ideal dos índios colonizados deveria ser,

primeiro, alcançar a imagem e semelhança do branco, para depois, quem sabe, se aproximar da imagem e semelhança de Deus.

Assim permanece o império da responsabilização solidária pelo outro como um dos “deles” (“nossos índios”, “índios deles”). Neste sentido, a perspectiva de inclusão se torna nada mais do que uma questão de tempo, na perspectiva do “eles flexível”, abertos a nos receber para sermos um deles, à semelhança deles, e se não for, precisa ser. Esta é uma questão problemática da noção de identidade, na media em que se pauta sempre pelo idêntico, pelo similar, na contramão da alteridade, da diferença e da autonomia étnica e cultural.

Essa cosmologia basilar do ocidente que fundamenta a conformação do Estado brasileiro e dos seus agentes considera os povos indígenas — que não querem se tornar idênticos, ao contrário, querem continuar sendo diferentes — estranhos indesejáveis, empecilhos, complicados, problemas, chatos, inconvenientes. Essa inconveniência dos povos indígenas ocorre também, em grau e forma diferenciada, no âmbito interno dos chamados segmentos da diversidade, que se orientam sob outras origens, outros princípios e outros horizontes socioculturais, identitários, cosmológicos e epistemológicos. Esta é, ao nosso ver, a principal razão pela qual em todas as tentativas de inclusão dos povos indígenas em políticas mais amplas para a diversidade, os povos indígenas ou foram excluídos ou foram mal ou sub-representados, subalternizados, subvisibilizados.

Um dos equívocos mais gritantes é comparar pela similaridade os propósitos de inclusão dos povos indígenas com os dos sujeitos da educação especial, da educação do campo, da educação sexual. Ora, até onde entendemos, os sujeitos dessas modalidades de educação pertencem, em geral, à mesma matriz cultural, cosmológica e epistêmica da sociedade dominante. É perfeitamente legítimo e compreensível que reivindicuem tratamentos específicos para atender a suas particularidades físicas, culturais, geográficas. Portanto, pautam-se pelos direitos especiais, daí a noção de educação especial, nos marcos da sociedade dominante. Aqui, a ideia de inclusão é adequada e clara.

Ocorre que os direitos dos povos indígenas, chancelados pela Constituição Federal, não dizem respeito a necessidades ou exigências especiais, mas a direitos diferenciados, por não pertencerem ou comungarem da mesma matriz cultural, cosmológica e epistemológica da sociedade dominante. Ou seja, as culturas dos povos indígenas não são subculturas da cultura dominante. São outras culturas, diferentes culturas, com suas lógicas, racionalidades e sistemas cosmológicos e epistêmicos próprios, construídos historicamente ao longo de milhares de anos e por meios de ricas e complexas civilizações humanas.

Diante do exposto, faz-se necessário e urgente qualificar o debate em torno das políticas de inclusão para os povos indígenas, na perspectiva de uma inclusão que, segundo Habermas (2001), por um lado não pode significar confinamento dentro de si e fechamento diante do alheio. Antes, inclusão dos povos indígenas deve significar que as fronteiras da humanidade estão abertas a todos, inclusive àqueles que são estranhos e querem continuar sendo estranhos. Para isso, deve-se proceder a uma revisão do conceito kantiano dos direitos do cidadão do mundo, para abrir espaços às políticas de reconhecimento às quais cabe garantir, com equivalência de direitos, a coexistência e convivência de diferentes subculturas, culturas e formas de vida dentro de uma comunidade republicana (Habermas, 2001, p. 9).

Para fins de debate, sugerimos que, no lugar de inclusão, trabalhe-mos na perspectiva de acolhimento interativo e dialético ou de acolhimento do reconhecimento, para fugirmos da velha oposição binária entre inclusão e exclusão, próprias das sociedades ocidentais europeias, para abrir possibilidades a outras relações humanas intersubjetivas, intercósmicas, intermundos, complementares, interativas, colaborativas, orgânicas, interdependências.

As formas de diferenças de corpo, de aprendizagens, de linguagens, de ser, de vestir-se e de viver devem ser vistas não como um atributo ou uma propriedade dos chamados de diferentes, mas como uma possibilidade de ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas. Deste modo, as políticas para diversidade implicam

quebra de paradigmas: reconhecer as especificidades socioculturais e epistemológicas e suas implicações teóricas e práticas.

As políticas da diferença e da diversidade reclamam por novos olhares — olhares múltiplos, abertos e sensíveis para romper com a hegemonia do olhar míope da Ciência e das Políticas Públicas que quer iluminar tudo: olhares da alteridade, olhares subalternos, olhares subjacentes, olhares intersubjetivos. Os diferentes povos indígenas são sujeitos históricos, cultural e epistemologicamente diferenciados, não apenas contextualizados. É necessário, pois, instaurar e praticar a pedagogia da diversidade, da diferença, do diálogo simétrico, interativo e, principalmente, a pedagogia do reconhecimento, do respeito e da empatia. Pedagogia que não exotiza e nem endemoniza o outro, o diferente.

Uma condição político-instrumental para a instauração dessa sociedade da diversidade é o caminho da autonomia etnopolítica, como necessidade para coexistência e convivência solidária, colaborativa e pacífica de sociedades e Estados pluriétnicos e plurinacionais. Seu oposto é a perspectiva de desagregação dos Estados. Para isso, é necessário enfrentar e superar os desafios problemáticos para se alcançar a autonomia indígena, a saber: a) a tutela histórica do Estado e de suas agências (Academia, Igrejas, ONGs, Universidades, Sindicatos, Partidos Políticos; b) comunidade imaginada do Estado, onde não há lugar para outros *modus pensanti, vivendi* e *modus operandi*, além daqueles neocoloniais europeus; c) visão imaginada, exótica (enfeite emotivo ou culpa vitimizadora da maioria) ou trágica dos povos indígenas (empecilho, vergonha nacional).

A autonomia etnopolítica diz respeito à autonomia interna das etnias, reconhecida e garantida pelo Estado como resultado de um processo de amadurecimento e coroamento de relação sociopolítica adequada entre os povos indígenas, a sociedade nacional e o Estado, na sequência seguinte de reconhecimento: reconhecimento ↔ confiança ↔ respeito ↔ cidadania plural ↔ participação em decisões ↔ autonomia etnopolítica. Do contrário, os indígenas, enquanto povos

diferenciados e minorias dentro das maiorias e minorias dominantes, precisam proteger-se de seus próprios governos e de seus próprios pares da diversidade. Em sociedades democráticas de cunho universalista, o poder da maioria se funde ou se confunde com a cultura política geral.

O *slogan* mais ouvido e pronunciado nos últimos anos no campo da educação brasileira é “Educação Para Todos”. Pergunto: Que educação? Ou melhor, quais educações? Que todos? Ou melhor, quais todos?

É importante nunca esquecer que nós, povos indígenas, como afirma Jussara Hoffmann: “Somos diferentes. Essa é nossa condição humana, existencial. Pensamos de jeitos diferentes. Agimos de formas diferentes. Sentimos com intensidades e formas diferentes. E tudo isso, porque vivemos e aprendemos o mundo de formas diferentes”.

Direitos indígenas e políticas indigenistas na era petista

Neste capítulo, faremos uma análise dos acontecimentos relativos aos direitos indígenas no período das gestões petistas do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff. A chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder máximo do país, por meio da eleição de Lula para a Presidência da República nas eleições de 2002, após três tentativas anteriores, significou uma importante conquista, comemoração, expectativas e esperança por parte dos povos indígenas e de seus aliados.

De forma muito resumida, pode-se caracterizar os governos petistas no que tange à política indigenista com alguns avanços, tentativas e buscas de inovações que não se concretizaram apesar de boas intenções e propostas, expressas por meio dos compromissos ideológicos e programáticos assumidos e de muitas contribuições recebidas dos movimentos sociais indígenas e indigenistas que logo se viram frustrados e decepcionados. A sensação geral é a de que se perdeu uma grande oportunidade para mudar o Brasil e a história, o cenário e o futuro dos povos indígenas, sempre ameaçados em suas existências, dignidades e direitos. Tudo poderia ter sido diferente e muito melhor.

O período de transição suscitou ainda mais expectativas pelo fato de lideranças indígenas terem participado diretamente da equipe de transição do novo governo, por meio de uma subcomissão específica criada para elaborar o plano de governo voltado aos povos indígenas, ou seja, uma nova política indigenista. Esta subcomissão foi coordenada por uma liderança do movimento indígena, o que demonstra

por si só a forte relação entre o partido e suas lideranças, que agora compunham o novo governo e o movimento indígena organizado brasileiro. Isso poderia representar um compromisso histórico do Estado com os direitos e interesses desses povos.

Embora a referida subcomissão tivesse um curtíssimo prazo de 40 dias para a elaboração de um plano indigenista de governo, a mesma conseguiu esboçar e entregar à coordenação da equipe de transição uma proposta razoável com alguns pontos interessantes que contou com a participação de um bom número de lideranças indígenas e de especialistas e indigenistas experientes. A proposta apresentada refletia o resultado de mais de uma década de debates e três ocasiões de eleições presidenciais disputados por Lula. Já em 1988, representantes indígenas reunidos em Brasília tiveram um encontro com Luiz Inácio Lula da Silva, expressando a ele suas principais reivindicações, preocupações e propostas. No período de transição de governo, nos meses finais de 2002, várias organizações indígenas e indigenistas chegaram a elaborar e apresentar à equipe de transição do governo do presidente eleito propostas voltadas à modernização da política indigenista brasileira, dentre as quais, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (Capoib), do Conselho Indigenista Missionário, do Instituto SocioAmbiental (ISA) e da Associação dos Trabalhadores da Funai. A Coiab, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a Coordenadoria de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazônica (Coica) e o Instituto de Estudos Econômicos (Inesc), com apoio do Senado Federal, realizaram em novembro de 2002 o Seminário Índios e Parlamentos, em um dos auditórios do Senado Federal em Brasília, que suscitou a ideia de um Parlamento Indígena no Brasil, apresentada como proposta ao governo Lula. A Coiab, a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e o Museu Nacional-Laced/MN/UFRJ realizaram em dezembro de 2002 um importante seminário Bases para Uma Nova Política Indigenista, no Rio de Janeiro.

Como resultado de todo esse investimento do movimento indígena e indigenista na tentativa de contribuir e subsidiar o primeiro governo petista eleito, a Coordenação do Programa do Governo do então candidato Lula Presidente publicou em setembro de 2002 uma “Carta Compromisso com os Povos Indígenas”. Nesta carta, a coordenação do Programa de Governo, reconhece que “a questão indígena é um aspecto importante na transformação da sociedade e construção de um novo modelo político, social e econômico para o país”. O documento de 16 páginas começa delineando um “quadro lamentável” da política indigenista, das realidades e dos direitos indígenas no Brasil. Na segunda parte do documento, foram descritas as Novas Diretrizes e Pontos Programáticos Propostos para uma Política Indigenista. Na eleição de 2005, que reelegeu o presidente Lula, e na eleição de 2009, que elegeu a presidenta Dilma, também foram elaborados programas de governo muito semelhantes ao primeiro, de 2002. A proposta de governo de 2005, por exemplo, reconhece a inércia do primeiro governo Lula no campo da política indigenista.

Dentre os aspectos mais importantes das proposições apresentadas nos programas de governo de 2002, 2006 e 2010, destacam-se:

- Criação de um Conselho Superior de Política Indigenista;
- Criação e implementação de uma Secretaria Especial de Promoção dos Direitos Indígenas, com status de Ministério, para coordenar as políticas indigenistas, vinculada diretamente à Presidência da República;
- Criação e implementação de Distritos Especiais Indígenas (DEIs) como unidades administrativas vinculados à Secretaria Especial e com autonomia de gestão orçamentária e de planejamento no seu nível de atuação. Cada DEI contaria com um Conselho Distrital e Conselhos Locais;
- Aprovação do novo Estatuto dos Povos Indígenas;
- Reestruturação ampla do órgão indigenista federal;

- Combater tenazmente a impunidade nos crimes contra índios, suas comunidades e identidade étnica;
- Articular programa especial e emergencial — no âmbito do órgão indigenista oficial — visando demarcar, homologar e registrar todo o atual passivo de terras indígenas não demarcadas;
- Remodelar o sistema federal de promoção da educação indígena, libertando-o das amarras técnico-burocráticas e do menosprezo político-ideológico a que está relegado;
- Apoiar os povos indígenas nas discussões e implantação gradual do Parlamento Indígena, como instância qualificada e representativa dos povos indígenas no Brasil;
- Criar condições legais e políticas para criação de vagas para representantes indígenas no Congresso Nacional.

No âmbito das diversas propostas apresentadas pelo movimento indígena e indigenista, citamos as mais importantes.

- Criação do Conselho Nacional de Política Indigenista com caráter deliberativo;
- Criação da Secretaria Nacional de Política Indigenista;
- Criação da Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena;
- Criação de um Fundo Específico para a Política Indigenista;
- Criação de Programas Regionais para fins de planejamento e execução da política indigenista;
- Aprovação do novo Estatuto dos Povos Indígenas;
- Criação de um órgão federal específico para cuidar da saúde indígena;
- Reestruturação do órgão indigenista oficial;
- Criação do Parlamento Indígena;
- Reserva de vagas no Congresso Nacional para representantes dos povos indígenas;
- Criação de programas de formação inicial e continuada para professores indígenas.

Descrever essas propostas ajuda a destacar em primeiro lugar a importância das apostas no governo petista por parte do movimento social indígena e indigenista por meio de propostas concretas apresentadas; em segundo lugar, destaca que o governo Lula tinha consciência e bom domínio do quadro lamentável da situação dos direitos indígenas e que chegou a assumir compromissos sérios e avançados para enfrentar e resolver os problemas; em terceiro lugar, suscita reflexões sobre porque nada ou quase nada foi implementado do ponto de vista estruturante na política indigenista nos 14 anos do governo petista. Entre todas as propostas apresentadas e assumidas pelo governo, apenas a criação do órgão federal para cuidar da saúde indígena foi cumprida, com a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena no âmbito do Ministério da Saúde.

O Programa de Governo de 2002 da coligação Lula Presidente foi um dos mais avançados da história brasileira e com ele toda esperança depositada e apostada por indígenas e aliados. Mas, os sentimentos de otimismo e esperança logo começaram a dar lugar a preocupações, decepções e frustrações. O primeiro sinal para isso foi a decepção com o trabalho realizado pela subcomissão de assuntos indígenas da equipe de transição, que sequer foi considerado e incluído no Plano de Governo publicado a poucos dias da posse do presidente Lula. Nunca ficamos sabendo das razões que levaram à sua desconsideração, exclusão e esquecimento. Supomos que tenha sido em razão de contar com propostas bastante inovadoras que deve ter assustado ou contrariado a equipe central do governo ou que a cúpula do governo e do PT teve que sucumbir aos interesses de sua base aliada formada para garantir a governabilidade, notadamente o PMDB, que é conhecidamente anti-indígena, pelo menos na maioria de sua bancada parlamentar e dirigentes partidários.

Os primeiros quatro anos de governo do presidente Lula foram simplesmente melancólicos, para não dizer tristes e decepcionantes. Não houve uma iniciativa importante e consequente no tocante à mudança na política indigenista, nem mesmo alguma tentativa de

abertura de canal de diálogo com os movimentos sociais indígenas e indigenistas. A frustração foi geral. As únicas medidas pontuais e importantes tomadas foram a homologação da Convenção 169/OIT em 2004, mas sem nenhuma consequência concreta de sua aplicação pelo próprio governo e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no âmbito do Ministério da Educação, em cuja pasta foi alocada a coordenação de educação escolar indígena, mas de forma bastante periférica diante de temas considerados mais importantes, tais como: alfabetização, educação do campo, educação em direitos humanos, educação especial, educação prisional, educação para meio ambiente e educação para relações étnico-raciais. Mas, mesmo do lugar periférico da Secretaria, a Secad/Secadi foi sempre essencial e continua sendo nas conquistas educacionais indígenas.

Muitos analistas explicam a decepção com o fato de que Lula foi eleito por uma ampla coalizão, que somou aos votos tradicionais da esquerda os de outros setores descontentes com o modelo político liberal, incluindo neste último grupos de empresários industriais e a classe média. Essa ampla e diversificada coalizão do governo se refletiu na contraditória composição do Ministério de Lula. Frei Beto, assessor do presidente Lula, definiu bem essa situação ao afirmar que o PT havia chegado ao governo, mas não ao poder (Fleury, 2003). Segundo Fleury, o governo Lula caracterizou-se por continuísmo na política econômica ortodoxa e impasses devido às contradições internas ao governo. As primeiras tensões se fizeram sentir no interior do próprio Partido dos Trabalhadores, caracterizado tanto pela disciplina histórica partidária quanto por seus compromissos ideológicos e programáticos, que foram abandonados ou desvalorizados, abrindo caminhos em franca contradição com as bases do partido e os movimentos sociais que tradicionalmente o apoiavam, inclusive o movimento indígena.

As frustrações se explicam se considerarmos aquilo que se esperava de governos populares, progressistas e historicamente comprometidos com as causas populares, pelo menos no discurso político-ideológico. Esperava-se que os governos petistas pudessem implantar uma nova

política indigenista baseada em pelo menos três diretrizes básicas. A primeira diretriz seria a instituição de uma nova relação entre Estado e povos indígenas, que significaria abandono da herança tutelar, paternalista e integracionista com o ingresso num novo cenário jurídico e administrativo, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Era mais do que necessário superar a cultura e prática autoritária e viciada da política indigenista oficial. O novo marco regulatório da relação Estado e povos indígenas deveria ser estabelecido por uma legislação infraconstitucional específica — o Estatuto dos Povos Indígenas, capaz de superar as tendências de fragmentação das normas regulamentares que incidem sobre os direitos dos povos indígenas como mineração, propriedade intelectual, uso de recursos naturais, educação, saúde, demarcação de terras e outros.

Esperava-se um novo modelo de atenção pela Administração Pública inspirada nas lógicas e modos de vida e realidades socioculturais indígenas. O novo modelo exigia uma substancial reestruturação dos serviços públicos e atendimento aos modos e planos societários de vida e o reconhecimento de fato e de direito das organizações e comunidades indígenas como interlocutores legítimos, autônomos e sujeitos ativos de seus projetos de vida, sem a intermediação de nenhum órgão ou entidade indigenista. Isso exigia uma nova institucionalidade, um novo marco regulatório de modo a produzir, com ampla participação das organizações e comunidades indígenas, a articulação das diversas políticas setoriais indigenistas, garantindo maior sinergia e melhores resultados, superando a atuação fragmentada, sem coordenação, sem articulação interinstitucional, que marcou a política indigenista brasileira nos últimos anos. Isso significaria trazer a política indigenista como um todo para o centro das políticas de Estado e Governo.

Outra diretriz esperada era a demarcação, proteção e desenvolvimento sustentável das terras indígenas, considerando que muitos povos vivem imersos em conflitos fundiários, envolvidos pela violência dos invasores de suas terras. Seria necessário, portanto, priorizar os processos de demarcação, desintrusão e proteção das terras indígenas.

Além disso, seria necessário criar e implementar programas articulados de etnodesenvolvimento, em harmonia com os modos coletivos presentes e futuros de vida de cada povo.

Mas, não se pode afirmar que tudo tenha sido decepção e frustração. Considerando tudo o que estamos vivendo na atualidade nas mãos do governo pós-Dilma. É importante fazer justiça aos fatos que aconteceram para explicitar as conquistas, os avanços e também os problemas e desafios identificados ao longo das referidas gestões governamentais. Reproduzimos a seguir elementos de análise constante do Programa de Governo Lula Presidente de 2006, que certamente refletiu a realidade do primeiro governo, mas que não se modificará ou se modificará muito pouco no segundo mandato e nos mandatos posteriores de Dilma Rousseff. O Programa de Governo Lula Presidente 2006 indicou diretrizes, estratégias e ações para a efetivação das mudanças necessárias e ansiosamente desejadas, capaz de resgatar a confiança e a esperança no Projeto Político Histórico do Partido dos Trabalhadores (PT), no tocante ao dever moral e ético do resgate da dívida histórica do Estado brasileiro com os povos indígenas, seus primeiros habitantes. O Programa não apenas reafirmou os princípios políticos e legais que precisavam orientar a nova relação pretendida entre Estado/sociedade e povos indígenas, como propôs um novo marco regulatório dessa relação e de uma nova institucionalidade e estrutura orgânica, ágil, eficiente e capaz de dar conta das tarefas e responsabilidades do Estado e do governo na perspectiva reivindicada pelos povos originários.

Algumas políticas setoriais que contemplam os direitos e demandas indígenas foram ampliadas e fortalecidas, a partir de muita pressão do movimento indígena, nas áreas de educação, saúde, cultura, segurança alimentar e meio ambiente. Os recursos diretamente relacionados às ações de políticas indigenistas no Plano Plurianual do Governo foram ampliados; programas voltados para a melhoria das condições de vida de todos os cidadãos, como construção de escolas, acesso ao ensino superior, assistência social, Programa Fome Zero, Bolsa Família, Luz

para Todos, entre outros, passaram a contemplar e beneficiar também as comunidades e famílias indígenas. Foram garantidos alguns importantes fóruns de participação às lideranças e organizações indígenas, tais como as Conferências pela Igualdade Étnico-Racial, as Conferências sobre o Meio Ambiente, as Conferências de Saúde, as Conferências de Saúde Indígena, as Conferências de Educação, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, a Conferência da Juventude e a Conferência das Mulheres. De forma mais específica vale ressaltar como importantes conquistas a homologação da terra indígena Raposa Serra do Sol, a Ratificação da Convenção 169/OIT, a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), a criação do Programa Nacional de Gestão Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI), os Programas de Acesso e Permanência ao ensino superior que também beneficiaram os estudantes indígenas (tais como o Programa Universidade Para Todos (Prouni), a Lei das Cotas e a Bolsa Permanência) e os programas de formação de professores indígenas (Licenciaturas Interculturais/Prolind, Magistério Indígena e Saberes Indígenas na Escola).

No entanto, por ausência de mudanças conceituais, estruturais e jurídico-administrativas assumidas na Carta de Compromisso com os Povos Indígenas 2002, os principais problemas enfrentados pelas comunidades e povos indígenas continuaram e, em alguns pontos, até se acirraram, principalmente na questão fundiária. Assim, persistiram entre as comunidades, organizações e lideranças indígenas e seus aliados um clima de permanente insatisfação. Existiu no interior do próprio governo o sentimento difuso de que tudo poderia ser diferente e melhor realizado. Circulou na mídia o registro de que, se houve mudanças, estas foram no sentido inverso ao apontado acima, ou seja, no sentido de deterioração das relações, dos direitos e das ações junto aos povos indígenas. A sensação geral é de que se perdeu uma grande oportunidade para realizar mudanças históricas, desejadas e necessárias na política indigenista oficial.

O paradoxo acima referido pode ser compreendido pelo entrelaçamento de alguns aspectos centrais da política indigenista nos

governos petistas. O primeiro aspecto diz respeito ao crescimento do orçamento para as políticas indigenistas enquanto que as ações e a execução orçamentária seguiram fragmentadas, sem coordenação, sem uma articulação interinstitucional que produzisse maior sinergia e melhores resultados. Houve claras dificuldades e conflitos para se ter clareza, definição e determinação de qual era o plano programático do governo quanto à política indigenista, as estratégias e as ações prioritárias e quem tinha a responsabilidade ou autoridade para dar ritmo e prioridade. Diante das dúvidas, contradições e desgovernos, logo cresceram dentro do governo as antigas forças anti-índigenas aglutinadas em torno do PMDB e de outros aliados de plantão, que fazia parte, de forma oportunista (como sempre foi) da composição do governo, desviando-o do caminho traçado inicialmente, expresso na Carta de Compromissos com os Povos Indígenas 2002.

O segundo aspecto diz respeito ao órgão indigenista oficial, a Funai, que enquanto órgão executor de parte da Política Indigenista, seguiu pautando sua ação pela mentalidade da tutela, que nega aos povos e organizações indígenas a voz e controle sobre as políticas públicas que lhes dizem respeito. A Funai é o órgão mais antigo que trabalha com os povos indígenas e que até hoje nunca criou uma instância institucional de participação e controle social de suas políticas e ações, servindo como um verdadeiro mau exemplo. A Comissão Nacional de Política Indigenista, depois transformada em Conselho Nacional de Política Indigenista, mas mantendo seu caráter consultivo, não pode ser considerada órgão de participação e controle social da Funai, uma vez que seu campo de atuação é a política indigenista em geral. Outros órgãos que passaram a atuar no campo indigenista a partir da Constituição Federal de 1988 logo criaram conselhos ou comissões participativos para o acompanhamento, aconselhamento e controle social de suas ações. Apenas a título de exemplo, citamos o Ministério da Educação, que criou a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, e o Ministério da Saúde, que criou a Comissão Nacional dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Condisi) e o Fórum Nacional

dos Presidentes de Conselhos Distritais Indígenas, além dos conselhos distritais locais. São órgãos colegiados que vêm funcionando com certa regularidade e assumem importância estratégica inegável, mesmo com muitas dificuldades, fragilidades e limitações.

Acrescente-se a tudo isso a postura do órgão indigenista de continuar não reconhecendo a consistência dos esforços e iniciativas de outros órgãos do Estado junto às populações indígenas. Em muitos momentos o órgão exerceu mais o papel de fiscalizador e crítico das ações indigenistas quando não concorrentes de outros órgãos, tensionando e dificultando ainda mais o cenário já difícil em que as políticas indigenistas se encontravam e se desenvolviam. Ao invés disso, o órgão, que é o principal responsável pela política indigenista, deveria ter se posicionado e atuado como corresponsável, colaborador, parceiro ou mesmo indutor de iniciativas pró-indígenas junto aos outros órgãos do Estado que estavam atuando ou tentando atuar junto às aldeias.

Por outro lado, a Funai foi, em vários momentos ao longo dos governos petistas, alçada à condição de coordenador geral da política indigenista do Governo, carregando com isso uma percepção de retrocesso conservadora para a política indigenista dos referidos governos. Em função disso, os esforços de outros ministérios mais sensíveis ao diálogo e à construção e implementação de novas políticas e práticas ficaram intimidados, desmotivados ou desvalorizados em avançar para não “transgredir” a irreal e superada titularidade do órgão indigenista oficial quanto a tudo o que diz respeito aos povos indígenas. Isso foi mais perceptível com a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), cuja presidência foi entregue ao titular da Funai, quando deveria ter sido entregue a algum ministro com representação e poder de convocar e coordenar outros ministros e ministérios. Com isso, as reuniões da Comissão se tornaram, com raras exceções, reuniões internas da Funai, sem nenhuma pauta estratégica abrangente e consequente da política indigenista do governo e do Estado.

O movimento indígena e seus aliados e parceiros bem que tentaram ajudar o governo, problematizando a questão indígena e sugerindo

caminhos concretos que lograram algumas poucas conquistas, como a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e os diálogos e interlocuções abertas junto ao Grupo de Trabalho Interministerial de Política Indigenista (GTPI) e ao Grupo de Trabalho Interministerial que tentou elaborar proposta de regulamentação da Convenção 169/OIT. Na busca do diálogo qualificado, o movimento indígena e seus aliados desde o início do governo Lula tentaram uma aproximação institucional por meio do Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), que anualmente realizou o “Abril Indígena” e o “Acampamento Terra Livre” como espaço representativo e qualificado de debate e diálogo com o governo até a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que passou a assumir e organizar tais eventos. Estas iniciativas de diálogo produziram alguns avanços quanto a entendimentos de pautas e agendas prioritárias comuns entre o governo e o movimento indígena e seus aliados, mas o governo teve dificuldades políticas e operacionais em efetivá-los. Um dos poucos resultados concretos alcançados a partir do diálogo travado no âmbito do FDDI e das arenas do “Acampamento Terra Livre” foi a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e a criação da CNPI.

Diante deste cenário de continuísmo da política indigenista marginal, contraditória e ineficiente nos anos de governo petista, o movimento indígena e suas organizações continuaram não sendo reconhecidos pelo Estado e pelo governo como interlocutores legítimos e autônomos. Tudo foi mediado pelo órgão indigenista. O órgão indigenista não tem, por sua história e cultura institucional, status, estrutura, ideologia, missão, orçamento, corpo técnico, nenhuma possibilidade de coordenação intersetorial. Dessa forma, persistiu a crítica de que, apesar de mais ações e mais investimentos, em muitos aspectos a qualidade de vida e as perspectivas dos povos indígenas não mudaram, mudaram muito pouco ou mesmo pioraram nesses anos. Isso alimentou a crítica persistente de que o governo perpetuou o regime paternalista, antiquado e autoritário da tutela. Apesar da promulgação da Convenção 169/OIT em 2004, que determina a participação informada dos povos

indígenas na formulação, desenvolvimento e avaliação de todas as ações passíveis de afetá-los, essa participação e consulta continuou muito incipiente e não institucionalizada ou regulamentada.

Continuou imperando certo grau de confusão, descoordenação e de antagonismo nas diretrizes das políticas indigenistas definidas pelos diferentes órgãos de governo, por meio das conferências nacionais realizadas no período, como a Conferência Nacional de Saúde Indígena organizada pelo Ministério da Saúde por meio da Funasa, que deliberou pela continuidade da saúde indígena na Funasa, e a Conferência Nacional dos Povos Indígenas organizada pelo Ministério da Justiça por meio da Funai, que deliberou pelo retorno da saúde e educação indígena à Funai. Diante dessa confusão, o governo central ignorou as duas opções indicadas pelas duas conferências nacionais e optou por um terceiro caminho criando a Secretaria Especial de Saúde Indígena ligada ao Ministério da Saúde. As tensões e confusões existentes no seio do governo petista também puderam ser observadas dentro do próprio órgão indigenista, a Funai, que em 2006 realizou a I Conferência Nacional de Política Indigenista e, em 2015, realizou outra conferência com a mesma denominação de I Conferência Nacional de Política Indigenista, sugerindo o não reconhecimento da primeira.

O quadro lamentável da política indigenista demonstrada na Carta de Compromisso de 2002 mudou muito pouco ao longo dos 14 anos do governo petista. Nas questões das Terras Indígenas, a morosidade nos processos demarcatórios continuou, acirrando conflitos em muitas comunidades e povos indígenas. Um indicativo desses conflitos é o aumento do número de lideranças indígenas assassinadas, que segundo dados do Cimi foram 92 em 2007 e, em 2014, foram 138.

O volume de processos demarcatórios pendentes e inconclusos aumentou, assim como as situações de demarcações mal-feitas, necessitando retificações, sem contar as muitas dezenas de terras ainda sem nenhum reconhecimento oficial, mesmo sendo reivindicados pelos índios. Continuaram, assim, situações preocupantes que afetam populações indígenas configurando flagrante desrespeito aos direitos

humanos e aos direitos específicos dos povos indígenas garantidos pela Constituição Federal e pelas leis internacionais ratificadas pelo Brasil. Um caso emblemático nesse sentido é o do povo Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul, que vive em situação de confinamento em terras extremamente reduzidas.

No campo da Legislação Indigenista, o desenho do órgão indigenista e as práticas administrativas que continuaram sendo adotadas refletem claramente o espírito da Lei 6001/1973 — Estatuto do Índio —, elaborada e aprovada em 1973 pela ditadura militar e um quadro jurídico que regulava os direitos indígenas inteiramente antagônicos às formulações e pressupostos da Constituição Federal de 1988. Uma legislação específica que viria mudar e adequar este quadro jurídico ultrapassado, o Estatuto das Sociedades Indígenas (PL 205/1991) ou Estatuto dos Povos Indígenas, como queriam os povos indígenas, permaneceu sem aprovação no Congresso Nacional desde 1991. Dessa forma, há enorme distância entre os princípios constitucionais em vigor e os princípios que orientam as práticas políticas do Estado, num flagrante desrespeito aos direitos indígenas.

No campo da Saúde Indígena, o modelo dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e da criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai/MS), apesar de ser o avanço mais significativo na política indigenista dos últimos 20 anos, padece de muitas imperfeições, como a falta de reconhecimento e promoção das concepções e práticas tradicionais de saúde, falta de autonomia de gestão administrativa e financeira dos Distritos e uma perversa influência política (dos partidos políticos) nas indicações dos seus gestores, a falta de sensibilidade por parte dos gestores e técnicos centrais de Brasília, o excesso de burocracia, a partidarização dos cargos nas distintas instâncias do subsistema, a falta de política ou programa de formação inicial e continuada para agentes indígenas de saúde e a permanente cooptação de lideranças e agentes indígenas em favor dos interesses do governo e desfavor dos direitos e interesses dos povos e das comunidades indígenas. A cooptação foi muito explícita no processo de discussões da

proposta do Instituto Nacional de Saúde Indígena (Insi), apresentado pelo Ministério da Saúde (MS) como o órgão que seria executor das ações de saúde indígena, quando as lideranças indígenas ligadas às estruturas da saúde indígena do Ministério da Saúde se posicionaram favorável à proposta, contrariando frontalmente a posição do movimento indígena organizado e articulado pela rede de organizações indígenas que compõem a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que era claramente contrária à criação do Insi.

No campo da Educação, mesmo reconhecendo o aumento significativo de recursos públicos e de oferta de ensino em todos os níveis destinado especificamente aos povos indígenas, muitos problemas estruturais, operacionais e programáticos persistiram, como as dificuldades de articulação da sonhada gestão compartilhada dos três níveis de ensino ou Regime de Colaboração (União, Estados e Municípios), a irracionalidade dos instrumentos e processos burocrático-administrativos inaplicáveis às regiões e terras indígenas que inviabilizam processos de construções de escolas, compra e distribuição da alimentação escolar, material escolar e didático e desenvolvimento dos cursos de formação de professores e da incongruência entre os sistemas próprios de educação indígena e o sistema nacional de educação escolar. A educação escolar indígena não pode avançar sem unidade orçamentária específica e instrumentos administrativos adequados, específicos e flexíveis capazes de serem aplicados de formas diferenciadas para os povos indígenas em respeito aos seus direitos de terem seus processos próprios de ensino-aprendizagem, como estabelece a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os inúmeros pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, além de outras leis e normas infraconstitucionais. No próximo capítulo trataremos com maiores detalhes o cenário da educação escolar indígena no contexto dos governos petistas.

Boas iniciativas descontinuadas

Como já afirmamos ao longo deste trabalho, os governos petistas foram marcados fundamentalmente por compromissos anunciados e pouco ou não cumpridos e por boas iniciativas não concluídas ou consolidadas. Isso deixa claro mais uma vez as contradições programáticas e opções políticas dos governos, além, da fraqueza e incapacidade estrutural e operacional de suas equipes. Já tratamos dos compromissos assumidos no âmbito dos programas de governo. Trataremos agora de algumas iniciativas que foram interessantes e que tiveram início no campo mais amplo da política indigenista, mas foram abandonadas no meio do caminho. Trataremos também de alguns compromissos assumidos que não saíram do papel, aqueles que consideramos estratégicos e estruturantes e poderiam ter contribuído para o salto de qualidade que se queria tanto na relação entre Estado e povos indígenas, e que, por não terem sido implementados, a política indigenista continua e continuará frágil, incoerente e capenga.

REESTRUTURAÇÃO DA FUNAI

Diante de um cenário lamentável da política indigenista refletido na desestruturação, enfraquecimento e esvaziamento técnico, político e orçamentário do órgão indigenista, reconhecido na Carta Compromisso com os Povos Indígenas do Programa de Governo 2002 Coligação Lula Presidente, o governo petista bem que tentou fazer alguma mudança, mas sem sucesso. O governo Lula foi o que mais tentou, no seu segundo mandato. Promoveu uma tentativa de reorganização da estrutura do órgão, incluindo uma nova nomenclatura para as coordenações regionais e locais, concurso público para repor parte do quadro perdido nos últimos anos e inclusão no Plano Plurianual 2012-2015 de um Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas. Essas ações foram realizadas, mas com poucos impactos e resultados no cenário debilitado do órgão e da política indigenista. Em alguns contextos, o quadro inclusive piorou.

No decorrer de 2010, ano das comemorações do centenário do indigenismo no Brasil, iniciado em 1910 com a criação do Serviço do Proteção ao Índio (SPI), foi concretizado um processo de reestruturação da Funai amparado pelo Decreto Presidencial de No. 7.056/2009. A principal mudança foi a substituição das antigas Administrações Regionais e Locais (AER) e Postos Indígenas (PIN) por Coordenações Regionais (CR) e Coordenações Técnicas Locais (CTL), respectivamente. As AERs e os PINs foram criados ainda no período do Serviço de Proteção ao Índio (SPI-1910/1967) e tinham como principal objetivo prestar assistência tutelar aos índios. O decreto que criou as CRs e CTLs previu a criação de um Comitê Gestor paritário (50% indígena, 50% servidor), para cada Coordenação Regional, para garantir o protagonismo dos povos indígenas na implementação e execução das políticas públicas indigenistas. Foram criadas 36 Coordenações Regionais (as AERs eram 45) e 297 Coordenações Técnicas Locais.

O maior equívoco da medida, entre muitos, foi não ter contado com ampla e qualificada participação dos povos indígenas. Em razão disso, desde o início, as medidas foram duramente criticadas e sofreram forte resistência por parte dos povos indígenas na sua implementação, forçando o governo a recuar e rever a proposta inicial por inúmeras vezes. Algumas antigas AERs que não foram transformadas em CRs tiveram que ser revistas e corrigidas. Citamos como exemplo o caso da CR Vale do Javari, que tinha sido transformada em CTL e, diante de forte pressão, teve que ser revista e transformada em CR Vale do Javari. Além disso, a insuficiência crônica de recursos orçamentários, a redução crescente de recursos humanos, além da falta de qualificação e a desvalorização política gradativa do órgão foram suficientes para neutralizar qualquer impacto e resultado positivo da proposta de reestruturação, que se pode dizer, não está concluída, até hoje, quando observamos o órgão ainda mais enfraquecido e congelado na UTI das políticas públicas.

No tocante à insuficiência de recursos humanos no órgão indigenista, o governo tentou amenizar a situação realizando em 2010 um concurso público para ingresso de 425 pessoas no quadro da Funai. Acontece que

este contingente não foi suficiente sequer para repor 1/3 das perdas de pessoal dos 15 anos anteriores, principalmente por aposentadoria, segundo os próprios funcionários do órgão. Para piorar a situação, quase 1/3 dos ingressos por meio do referido concurso público abandonou os cargos em menos de cinco anos por variadas razões, desde pessoas que foram aprovadas e, quando foram tomar posse, perceberam complexidades do campo de atuação, como a distância dos grandes centros urbanos e a necessidade de compreensão e sensibilidade com as distintas realidades indígenas, e logo abandonaram seus postos e cargos, até pessoas ligadas a servidores públicos federais como militares que apenas se aproveitaram do concurso para ingressarem na Administração Pública que só ficaram alguns poucos anos em seus postos de origem e logo pediram suas remoções para outras regiões menos remotas do país, amparados pelas leis. Ou seja, o problema foi que o concurso público realizado não foi pensado, concebido e organizado para atender às realidades das aldeias e terras indígenas. O concurso público deveria ter sido específico para selecionar pessoas com experiências comprovadas e preparadas para trabalhar em regiões, lugares e com povos com características muito específicas, preferencialmente profissionais indígenas ou não indígenas autóctones.

Outra iniciativa tomada na tentativa de fortalecer o órgão indigenista foi a elaboração e inclusão ao Plano Plurianual desde 2008 do Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígena sob a coordenação da Funai. O Programa contemplava um conjunto de políticas e ações na perspectiva de articulação e transversalidade das políticas públicas indigenistas. O Programa de 2012-2015 deixa explícitas as intenções do governo por meio de nove objetivos, cada um com a sua caracterização, metas, unidade orçamentária e iniciativas correspondentes.

OBJETIVO 1 (0943): Garantir aos povos indígenas a plena ocupação e gestão de suas terras, a partir da consolidação dos espaços e definição dos limites territoriais, por meio de ações de regularização fundiária, fiscalização e monitoramento das terras indígenas e

proteção dos índios isolados, contribuindo para a redução de conflitos e para ampliar a presença do Estado democrático e pluriétnico de direito, especialmente em áreas vulneráveis.

OBJETIVO 2 (0945): Implantar e desenvolver política nacional de gestão ambiental e territorial de terras indígenas, por meio de estratégias integradas e participativas com vistas ao desenvolvimento sustentável e à autonomia dos povos indígenas.

OBJETIVO 3 (0948): Promover o acesso amplo e qualificado dos povos indígenas aos direitos sociais e de cidadania por meio de iniciativas em prol do desenvolvimento sustentável desses povos, respeitado-se sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições.

OBJETIVO 4 (0949): Preservar e promover o patrimônio cultural dos povos indígenas por meio de pesquisa, documentação e divulgação das diversas ações de fortalecimento de suas línguas, culturas e acervos, prioritariamente aqueles em situação de vulnerabilidade.

OBJETIVO 5 (0950): Articular as políticas públicas implementadas pelos órgãos do governo federal junto aos povos indígenas, compatibilizando suas estratégias de regionalização e sistemas de informação de modo a otimizar seus resultados, com desdobramentos territoriais.

OBJETIVO 6 (0951): Promover e proteger os direitos dos povos indígenas de recente contato por meio da implementação de iniciativas que considerem sua situação de extrema vulnerabilidade física e cultural.

OBJETIVO 7 (0952): Promover o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada em todos os níveis e a articulação e o acompanhamento das políticas públicas de educação, com vistas à autonomia e sustentabilidade desses povos por meio da valorização da cultura e das suas formas de organização social.

OBJETIVO 8 (0953): Promover a consolidação da reestruturação organizacional da Funai com vistas ao seu aperfeiçoamento institucional, por meio da implementação de projetos voltados à estruturação e melhoria dos processos de trabalho, capacitação intensiva de recursos humanos, suporte tecnológico e infraestrutura física.

OBJETIVO 9 (0962): Implementar o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, articulado com o Sistema Único de Saúde (SUS), baseado no cuidado integral, observando as práticas de saúde e as medicinas tradicionais, com controle social, garantindo o respeito às especificidades culturais.

Como podemos observar nos nove objetivos propostos, as intenções do governo foram muito boas, mas quase nada saiu do papel, e o que saiu não foi suficiente para impactar e mudar as difíceis e complexas realidades de vidas nas aldeias, positivamente. Ou seja, os propósitos principais e estratégicos das iniciativas não foram alcançados que eram de implantar e estabelecer uma nova base de atuação do Estado centrada na superação de paradigmas conceituais de tutela e assistencialismo que têm marcado a cultura e a prática das políticas indigenistas no Brasil. Mas, lembremos mais uma vez que alguns resultados importantes foram alcançados, principalmente no campo do acesso a políticas sociais, muito valorizados pelos povos indígenas, como a Bolsa Família, Luz para Todos, Bolsa Permanência, Prouni, Cotas e vagas nas universidades, dentre outros. O crescente desprestígio da Funai no âmbito do governo aliado a outros fatores como as limitações orçamentárias e carência de recursos humanos foram os principais responsáveis pelos resultados pífios e frustrantes do Programa.

ESTATUTO DOS POVOS INDÍGENAS

Outra iniciativa frustrante, mas bem intencionada, do segundo governo Lula foi a tentativa de desengavetar e aprovar o Estatuto do Índio, que está desde 1991 parado no Congresso Nacional. Entre os anos de 2008 e 2009, o governo patrocinou uma série de seminários regionais e nacional, com acompanhamento da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), com o objetivo de atualizar a proposta em tramitação no Congresso Nacional e apresentar uma nova proposta substitutiva. Uma das principais mudanças na nova proposta foi substituir o título de Estatuto do Índio por Estatuto dos Povos Indígenas,

introduzindo e destacando o conceito de Povo Indígena em um projeto de lei nacional. O conceito povo indígena já está consagrado pelas leis internacionais, com destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (Convenção 169/OIT), que, mesmo sendo ratificada pelo Brasil em 2004, setores conservadores do governo, como os militares, ainda resistem ao conceito tão importante e caro aos povos indígenas. O mesmo aconteceu com o conceito de território, que também foi introduzido no novo texto do Estatuto e com as mesmas resistências, vez que os conceitos de Território e Povo abrem possibilidades maiores para os avanços nas autonomias e autodeterminações internas dos povos, de acordo com as convenções internacionais, o que é interpretado como possíveis ameaças à soberania nacional pelos seguimentos conservadores da sociedade brasileira.

Em agosto de 2009 o governo, acompanhado pelas lideranças indígenas da CNPI, fez a entrega da nova Proposta do Estatuto dos Povos Indígenas. Foi a última vez que se ouviu falar dela, diante da flagrante fraqueza, incapacidade ou falta de vontade política do governo de aprovar a matéria.

CONVENÇÃO 169/OIT

Outra iniciativa não concluída pelo governo Lula foi a tentativa de regulamentação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho ratificada pelo Brasil por meio de Decreto Legislativo n. 143 de abril de 2004, portanto, com força de lei. Este instrumento legal garante aos povos indígenas do país o direito de consentirem ou não com o uso de parcelas do seu território para todo e qualquer empreendimento que os afeta, independentemente de estes empreendimentos estarem fisicamente fora das terras indígenas formalmente reconhecidas pelo Estado brasileiro.

Os povos interessados terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento na medida em que afete sua vida, crenças, instituições, bem-estar espiritual e as terras que ocupam ou usam para outros fins, e de controlar, na maior medida possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente. (Artigo 71)

Em 2012 o governo criou um Grupo de Trabalho Interministerial por meio de Portaria n. 35 de 27 de janeiro de 2012 com objetivo de estudar, avaliar e apresentar proposta de regulamentação da Convenção 169/OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, no que tange aos procedimentos de Consulta Prévia. O Grupo de Trabalho, no seu esboço de agenda, reconheceu a autoaplicabilidade da referida Convenção, ou seja, sua aplicação direta no Brasil, prescindindo de qualquer tipo de regulamentação para sua máxima vigência ou aplicação. Ocorre que a Convenção foi ratificada pelo Brasil em 2004 e, desde lá, nenhum governo aplicou a Lei. Nenhuma obra ou lei que, afetando os interesses e direitos indígenas, tivesse sido alvo de convocatória dos distintos governos. Algumas consultas havidas neste período foram arrancadas pelos povos indígenas com apoio de seus aliados e do Ministério Público, como são os casos das Conferências Nacionais Indigenistas. Deve-se reconhecer a complexidade da questão em se tratando de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais — protegidos da Convenção —, com os quais a consulta plena esbarra em questões conceituais e operacionais de acesso e comunicação, quando uma boa e importante parcela destes povos não tem o domínio total da língua portuguesa e nem a obrigação de entender os processos.

Diante de resistências dos principais interessados na questão — povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais —, o Grupo de Trabalho não conseguiu apresentar nenhuma proposta de regulamentação da Lei. As resistências foram baseadas fundamentalmente na desconfiança ao governo quanto aos seus propósitos. Os povos

indígenas, os quilombolas e as comunidades tradicionais levantaram dúvidas sobre as reais intenções do governo a partir das distorções na aplicação das disposições da própria Convenção e o distanciamento da proposta do governo dos padrões internacionais estabelecidos quanto a forma, escopo e objetivos do instituto da Consulta Prévia.

O processo metodológico adotado pelo GT teria se caracterizado pela ausência ou insuficiência de participação dos próprios povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, justamente aqueles que deveriam ter a palavra final sobre o assunto tão sério, pois diz respeito à conveniência ou não de adoção de medidas que impliquem na restrição do usufruto de seus direitos, suas terras, suas crenças, seus hábitos culturais, seus modos de vida, seu futuro, enfim, suas riquezas materiais e imateriais. Além disso, a iniciativa poderia apresentar risco maior de retrocesso que tal medida poderia acarretar aos direitos internacionalmente reconhecidos dos povos indígenas e tribais, pela falta de confiança nos propósitos do governo, leitura esta tomada a partir do cenário da política indigenista que se estava vivendo.

Balanço das políticas de educação escolar indígena na era PT

As políticas de educação escolar indígena adotadas ao longo de 14 anos de governos petistas seguiram os ritmos e os tortuosos caminhos da política indigenista do período. Algumas medidas importantes foram tomadas e programas inovadores e estruturantes foram iniciados, a maioria não concluída. De um modo geral, podemos afirmar que, no âmbito da política indigenista, a educação escolar indígena foi a que avançou na era petista. Embora os avanços tenham sido poucos, foram importantes e históricos, impactando substantivamente no cenário da política indigenista com consequências ainda não estimadas. Em muitos casos, houve uma continuidade no ritmo de ampliação quantitativo no atendimento escolar às aldeias, embora com questionável qualidade do ensino e da infraestrutura das escolas que já vinha sendo observado nos anos anteriores do governo Fernando Henrique Cardoso.

Não podemos dizer que houve retrocesso. Reconhecemos importantes conquistas, como por exemplo o acesso de indígenas ao ensino superior, os programas de formação inicial e continuada de professores indígenas e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no âmbito do Ministério da Educação.

Resumidamente, podemos afirmar que as gestões petistas deram continuidade a algumas ações iniciadas na gestão anterior, algumas das quais ampliadas. Outras foram criadas, embora não consolidadas. Poucas ações estruturantes e programáticas foram implantadas, embora

muito aquém das ideias e resultados esperados, e outras iniciadas, mas não continuadas ou consolidadas.

O cenário da educação escolar indígena, portanto, teve melhora pequena mas importante no período, e a continuidade dos muitos problemas que assolam as escolas indígenas das quais trataremos a seguir, não sem antes fazermos uma breve análise dos avanços observados e das tentativas de estruturação da política de educação escolar indígena, mas que não saíram do papel ou não alcançaram resultados esperados.

Avanços

A primeira iniciativa relevante tomada no primeiro mandato do presidente Lula foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade — Secad em 2004. Ela foi e continua sendo essencial na luta diária para pautar na agenda do MEC as questões que envolvem a educação escolar indígena e de outros segmentos da diversidade e minorias sociais. Alguns avanços que ocorreram no período foram alcançados pelo esforço das equipes da Secad, mesmo em condições marginais dentro da estrutura institucional do MEC.

A segunda iniciativa importante foi a criação e ampliação gradual do Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas nos níveis secundário, por meio dos cursos denominados Magistério Indígena, e superior, por meio das Licenciaturas Indígenas Interculturais (Prolind). Os cursos de Magistério Indígena são ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação, e os cursos de Licenciatura Indígena são ofertados pelas universidades públicas, mas todos com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, por meio da Secad/Secadi.

A terceira iniciativa importante foi o conjunto de medidas tomadas e incentivadas pelo governo federal que facilitaram e possibilitaram o acesso de indígenas ao ensino superior. Atualmente estima-se que mais de 33 mil indígenas estejam matriculados e cursando o ensino superior.

Isso de fato é a grande e principal novidade nos últimos 15 anos, uma vez que antes o número de indígenas que havia conseguido ingressar no ensino superior era irrisório. O aumento no acesso e permanência deve-se a várias medidas tomadas pelos governos petistas, como a criação de cursos específicos de formação superior para professores indígenas (Prolind), o Programa Universidade Para Todos (Prouni), a Lei das Cotas, o Programa Bolsa Permanência, bolsas universidades disponibilizadas pelos estados e municípios, cotas e reservas de vagas abertas por universidades públicas e privadas. Esses programas são fundamentais para estimular e garantir o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior.

A outra iniciativa histórica foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada em 2009, precedida de conferências locais das comunidades educativas e regionais realizadas ao longo de 2008 e 2009. A importância desta Conferência é praticamente simbólica e política, por ter sido a primeira em 509 anos de Brasil e por ter pautado o Estado pela primeira vez das demandas históricas — passado, presente e futuro — dos povos indígenas no que tange aos seus direitos, anseios e projetos de escola e educação mais ampla. Da Conferência participaram mais de 50 mil indígenas e não indígenas que atuam no campo da educação escolar indígena, considerando as mais de 2.000 conferências locais das comunidades educativas, das 36 conferências regionais e da conferência nacional. Referimo-nos à importância simbólica e política da Conferência, pois no campo prático quase nada do documento final aprovado foi considerado e implementado pelo governo até o momento, quando estamos em plena realização das etapas locais e regionais da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Outra iniciativa importante criada pelo Governo Dilma em 2014 é o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE), cujo objetivo é estimular e promover formação continuada de professores indígenas focada em processos de alfabetização — letramento e numeramento — e associada à produção de material didático específico. Este projeto, embora frágil

do ponto de vista institucional e financeiro, tem possibilitado aos professores indígenas e pesquisadores envolvidos aproximarem mais — e concretamente — os saberes indígenas do cotidiano da escola. A ação é executada por algumas universidades ou redes de universidades por adesão e sofre sérias fragilidades principalmente no campo do financiamento, que é de responsabilidade da Secadi/MEC, na modalidade projeto, não constante, portanto, da matriz orçamentária ordinária das universidades executoras. O PSIE é o único programa concebido como base pedagógica estruturante dos Territórios Etnoeducacionais na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos professores indígenas e em suas práticas pedagógicas no chão da escola/aldeia.

Outra iniciativa bem-intencionada do governo Lula foi o incentivo oferecido aos estados e municípios para construção de escolas indígenas, por meio do Plano de Ação Articulado (PAR) criado em 2007, quando foram disponibilizados mais de R\$ 100.000.000,00 (cem milhões de reais). Dez anos depois, apenas 2/3 das construções previstas foram concluídas, por várias razões, dentre as quais se destacam as de ordem administrativa — licitações — inaplicáveis em regiões como Amazônia, por suas distâncias, custos e logísticas altamente complexos.

Com o avanço na formação de professores indígenas e a ligeira melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, houve um considerável aumento no número de matrículas de alunos indígenas, se aproximando da marca de 300 mil na educação básica, embora concentrada basicamente nas séries iniciais do ensino fundamental, e também no número de professores indígenas, que ultrapassou a marca de 22.000, e no número de escolas indígenas, este superando a cifra de 3.000 em 2015. Ainda que esta ampliação não tenha sido acompanhada por melhoria na qualidade do ensino e das condições estruturais das escolas indígenas, a ampliação no acesso e atendimento revelada pelo número de alunos indígenas matriculados forma um conjunto importante de conquistas e avanços no combate à exclusão, desigualdade e promove mais direito e cidadania.

Indicadores dos avanços da educação escolar indígena no Brasil nos últimos anos

Um dos avanços mais significativos no campo da educação escolar indígena foi a ampliação do atendimento escolar e universitário às crianças e aos jovens indígenas, em todos os níveis, mas com predominância nas séries iniciais da educação básica e na educação superior. Não é nosso objetivo apresentar dados detalhados e exaustivos, mas relacionar e comparar dados em uma escala de tempo capaz de demonstrar a evolução da política de educação escolar indígena no país no período analisado e identificar avanços concretos na oferta, pelo menos no plano quantitativo, e que de todo modo representam maior inclusão de crianças e jovens no atendimento escolar, tendo como referência programática e histórica de direitos indígenas as orientações da Constituição Federal de 1988. Tais avanços também são relevantes na medida em que podem indicar novas perspectivas de exercício da cidadania, do protagonismo sociopolítico na construção dos planos de vida e de autonomia étnica e societária, a partir do apoio empoderado dos novos conhecimentos, habilidades e competências adquiridas na escola e na universidade, além de novos sujeitos escolarizados e intelectuais orgânicos que passam a compor as linhas de frente das lutas coletivas indígenas por seus direitos.

AMPLIAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

EVOLUÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA — 2002 / 2015

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	VARIAÇÃO ESCOLAS	NÚMERO DE ALUNOS	VARIAÇÃO/ ALUNO
2002	1.706		117.446	
2003	2.060	20,75%	139.556	18,8%
2004	2.228	08,10%	147.571	5,7%
2005	2.324	04,30%	164.018	11,1%
2006	2.422	04,20%	172.591	5,22%
2015	3.085	27,37%	285.303	65,30%

FONTE: CGEEI/SECAD/MEC

É fato que nas últimas duas décadas aconteceram conquistas extraordinárias no campo da política de educação escolar indígena no Brasil, em grande medida pela articulação e pressão dos povos indígenas, mas também por maior sensibilidade dos dirigentes do poder público no processo de redemocratização do país, iniciado nos anos finais da década de 1980 e acelerado nos anos de governo petista. Saímos de algumas poucas escolas em aldeias que tinham por objetivo integrar, civilizar e colonizar os povos indígenas, proibindo suas línguas e condenando suas tradições e culturas, para muitas escolas indígenas bilíngues ou plurilíngues e interculturais, com autonomia político-pedagógica, nas quais 96% de professores são indígenas, enquanto ao final da década de 1980 eram apenas 2%, portanto, 98% eram professores não indígenas atuando nas escolas das aldeias.

A partir da aprovação da Lei 9.394/96, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (2001), ocorreu no Brasil um processo acelerado de expansão da oferta do Ensino Fundamental para as comunidades indígenas. O Censo Escolar de 2003 já apontava que naquele ano existiam 150.000 estudantes indígenas no Brasil. O Censo Escolar de 2015 revela que esse número subiu para 285.303, dos quais pouco mais de 27.000 eram do ensino médio. O número de estudantes no ensino médio parece irrisório, mas representa um enorme crescimento, uma vez que em 2002 eram apenas 1.187. Outro dado curioso é em relação ao ensino superior, onde se estima mais de 33.000 estudantes indígenas cursando graduação ou pós-graduação, bem superior ao contingente de estudantes indígenas no ensino médio.

As conquistas devem-se em grande parte à mobilização e protagonismo dos povos indígenas, inclusive em espaços de gestão, às políticas de universalização do ensino básico e de ações afirmativas para os casos de ensino superior que forçaram o acesso por cotas ou reservas de vagas e ampliação dos recursos financeiros. Avanços conceituais e políticos permitiram o reconhecimento e a institucionalização de categorias sociais estratégicas para os povos indígenas rumo à recuperação de

suas autonomias etnoculturais, como professores indígenas, escolas indígenas e materiais didáticos específicos. Metodologias inovadoras nas práticas educativas aos poucos vão surgindo e ganhando espaço nas escolas, permitindo aos índios oportunidades de escolhas decisivas nas lutas por seus projetos, direitos e interesses.

Os números apresentados indicam que, a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período. Alguns fatores explicam esta expansão. A Educação Escolar na percepção dos povos indígenas, além de ser um direito básico, é estratégica na defesa de seus direitos e para o exercício da cidadania. É também fundamental para a governança e gestão de seus territórios e para a continuidade de seus projetos societários de vida. Por isto, aumentou nos últimos anos a demanda por implantação de escolas nas terras indígenas. Entre os setores sociais brasileiros, os povos indígenas se destacam na luta pela escola pública de qualidade em nosso país.

A taxa de crescimento populacional da maioria dos povos indígenas no Brasil que se aproxima de 4,0%, muito acima dos 1,6% de crescimento médio da população brasileira, representa também um fator importante no crescimento da demanda e consequentemente dos números de matrículas.

É importante ressaltar que a expansão da oferta do segundo segmento do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série ou do 5º ao 9º ano) no período de 2003 a 2015 foi mais acentuada que a oferta do primeiro segmento, o que significa em médio e longo prazo a possibilidade de universalização do ensino fundamental completo nas terras indígenas. A relação entre o número total de estudantes nos dois segmentos do ensino fundamental é outra forma de detectar a expansão da oferta de 5ª ao 9ª ano nas aldeias. Os dados do Censo Escolar mostram uma evolução ainda mais significativa no ensino médio oferecido nas terras indígenas:

	2002	2006	2015	TAXA DE EXPANSÃO
Nº de escolas indígenas com ensino médio	18	99	127	+ 700 %
Nº de estudantes indígenas nestas escolas	1.187	7.900	27.415	+ 310 %

FONTE: INEP

A dependência administrativa é um dos principais fatores que influencia na gestão da escola indígena. Os dados de 2015 demonstram uma proporção entre escolas a nível estadual (1.333 escolas) e municipal (1.679 escolas), havendo um número reduzido de escolas privadas (26), conforme gráfico abaixo:

ESCOLAS INDÍGENAS	Nº DE ESCOLAS
Estaduais	1.333
Municipais	1.679
Particulares	26
TOTAL	3.038

FONTE: CGEEI/SECAD/MEC 2015

Em 2006 havia 1.113 escolas indígenas estaduais e 1.281 escolas indígenas municipais. Assim, observamos um expressivo aumento no número de escolas indígenas mantidas por 179 secretarias municipais de educação e um leve crescimento na quantidade de escolas indígenas estaduais, o que pode representar uma tendência de municipalização das escolas indígenas.

Nos anos anteriores estava em curso um processo de “estadualização” de escolas indígenas. O Censo Escolar de 2005 indicava uma reversão desta tendência, provavelmente causada pela ocorrência de eleições municipais em fins de 2004, tendência esta que se mantém no censo dos anos seguintes. É necessário verificar, em cada caso, se a “municipalização” observada aconteceu prioritariamente a partir de demandas indígenas ou se ocorreu influenciada predominantemente por fatores relacionados ao jogo político-partidário em cada município.

Outro motivo de crescimento no número de escolas municipais é a atuação de novos dirigentes municipais, principalmente nos estados do Amazonas e do Pará, que, acatando reivindicações das comunidades, criaram ou reconheceram novas escolas indígenas.

O Estado do Amazonas se destaca quanto ao número elevado de escolas indígenas municipais, com 58,6% (984) das escolas municipais de todo Brasil. Por outro lado, Roraima e Maranhão mantêm a maior quantidade de escolas estaduais: 17,8% (255 escolas) e 18,8% (269 escolas). Já o número de escolas privadas é bastante reduzido (26 escolas). Em geral, os municípios apresentam maiores precariedades técnicas e financeiras no atendimento das escolas indígenas. A região amazônica é a que apresenta o maior número de escolas indígenas municipais. Este é um dado importante a ser considerado, pois é onde se encontram os municípios com maiores dificuldades técnicas e financeiras em função das grandes distâncias, das barreiras naturais de acesso, do isolamento histórico que dificulta e precariza a presença do Estado, das precariedades de transporte e comunicação e dos elevados custos de bens e serviços. Além disso, em muitos estados, os povos indígenas têm lutado pela estadualização ou mesmo pela federalização das escolas indígenas.

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente mais grave.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebe-se um crescimento cada vez maior da demanda pela educação infantil, na proporção de 100% nos últimos quatorze anos, principalmente entre comunidades e famílias onde, por razões diversas, os

pais precisam trabalhar como assalariados fora da aldeia ou da terra indígena, para garantir o sustento da família, razão pela qual decidem deixar seus filhos nas escolas e creches. Muitos povos e comunidades indígenas não aceitam a educação infantil por entenderem que crianças menores devem ser educadas por suas famílias nas tradições, línguas e conhecimentos tradicionais, coisa que a escola ou o professor não consegue fazer de modo adequado. Assim, a oferta da educação infantil se tornou opcional para os povos indígenas, com direito a consulta sobre o interesse ou não.

	2002	2006	2015	CRESCIMENTO 2002/2015
E. Infantil	9.476	18.918	27.358	288,7%

FORNTE: INEP/MEC

ENSINO FUNDAMENTAL

Os números relativos ao Ensino Fundamental indicam um crescimento significativo na oferta da educação escolar às comunidades indígenas, embalado pela política de universalização do ensino fundamental no Brasil, adotado pelos governos nos últimos 25 anos. O Censo Escolar 2015 (Inep/MEC) revelou que a educação escolar indígena cresceu 81,7% só nos últimos 14 anos de governo petista. Em 2002, havia 99.066 alunos indígenas estudando em escolas indígenas. Em 2015, esse número subiu para 285.303 indígenas estudando em 3.085 escolas indígenas do país.

	2002	2006	2015	CRESCIMENTO 2002/2015
E. Fundamental	99.066	134.220	180.059	81,7%

FORNTE: MEC/INEP

O problema é que o aumento da oferta não significou uma melhoria na qualidade do ensino em termos de uma educação escolar pública, indígena, específica e diferenciada, nem um aumento orçamentário

destinado efetivamente às escolas indígenas. O próprio Ministério da Educação reconhece que a ampliação da oferta deve-se em grande parte pela demanda e pressão dos índios e outra parte pela força da lei que obrigou os Estados e Municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). É verdade que houve uma melhoria no investimento de recursos públicos, o que ampliou substantivamente a oferta, mas não foram atendidos satisfatoriamente os reclamos dos custos financeiros necessários para atendimento aos propósitos didáticos e pedagógicos de uma educação específica e diferenciada. Em termos de materiais didáticos, por exemplo, os investimentos foram destinados à aquisição e distribuição de livros didáticos convencionais (destinados ao público urbano ou rural do país) e muito pouco para a produção de livros didáticos específicos. Outro exemplo é o caso da merenda escolar sob o controle dos municípios que continuaram a adquirir alimentos industrializados fora dos hábitos alimentares das crianças indígenas, quando poderiam comprar a própria produção das comunidades locais, melhorando a qualidade, respeitando os costumes e hábitos alimentares, além de ser um investimento econômico importante na vida das comunidades indígenas locais. Ou seja, os recursos ampliados e aplicados nas escolas indígenas foram consequência direta do aumento geral de investimentos em educação no país por força de leis, mas não foi criado nenhum programa orçamentário específico e adequado para a educação escolar indígena.

Em geral, as escolas de ensino fundamental das comunidades indígenas enfrentam hoje profundas contradições e ambiguidades, em grande medida por conta do modelo educacional seriado em vigor no país. O bilinguismo, por exemplo, geralmente só é praticado nas primeiras quatro séries iniciais. São pouquíssimas as escolas que trabalham o ensino bilíngue ou plurilíngue em todo o ensino fundamental. Já é significativo o número de materiais de alfabetização, mas são pouquíssimos os materiais didáticos que tratam de conhecimentos

específicos como as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etno-histórias e outras especialidades que deveriam ser trabalhadas de forma articulada durante todo o ciclo do ensino fundamental, médio e até superior.

As causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira é relativa ao próprio modelo de sistema educacional que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais ela não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação ou os estudantes não conseguem dar continuidade aos seus estudos. A segunda causa, consequência da primeira, é a carência de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente dos formadores dos cursos de formação e professores indígenas.

ENSINO MÉDIO

De acordo com o Censo Escolar 2015, dos 285.303 estudantes indígenas da Educação Básica, apenas 27.415 estavam no ensino médio. Mas esse número representa um crescimento de 2.309% entre 2002 e 2015, uma vez que em 2002 eram 1.187 estudantes indígenas que estavam matriculados no ensino médio. Os números revelam outro aspecto importante a ser considerado na análise dos dados principalmente para efeitos de ações estratégicas de intervenção, o fato de que o crescimento da oferta no ensino fundamental coincide com a ampliação da participação e do controle social por parte das comunidades indígenas, o que não acontece em outros níveis de ensino. É bom lembrar que o ensino fundamental está sob a competência dos municípios, portanto mais próximos das comunidades indígenas. Essa proximidade permite que os índios participem, por exemplo, dos conselhos municipais de educação e em muitos municípios a população indígena é eleitoralmente significativa, ou mesmo majoritária,

como no caso de São Gabriel da Cachoeira no Amazonas e São João das Missões em Minas Gerais.

	2002	2006	2015	CRESCIMENTO 2002/2006
E. Médio	1.187	7.900	27.415	2.309%

FONTE: MEC/INEP

O ensino médio é competência dos Estados, portanto, muito mais distante das possibilidades de participação permanente das comunidades indígenas nas tomadas de decisões. No atual sistema educacional brasileiro, o ensino médio é o início do processo seletivo excludente para qualquer cidadão brasileiro, índio e não índio. Embora seja necessário reconhecer o esforço do governo em ampliar a oferta no ensino médio, os números ainda continuam irrisórios diante das demandas indígenas. Mas o problema da oferta não é o que mais preocupa os índios. O maior problema é a qualidade do ensino oferecido. As escolas de ensino médio são as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são escolas implantadas com pouca discussão sobre seu papel social na vida presente e futura das comunidades beneficiárias. As escolas seguem na maioria das vezes o modelo urbano de ensino médio, disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos “brancos”. É muito comum ouvir dos estudantes indígenas de ensino médio que o ensino fundamental é lugar onde se “estuda as culturas indígenas” e o ensino médio é lugar de “aprender conhecimentos importantes”. O que preocupa é que esta fase de ensino e de vida individual (adulta) representa um momento decisivo na vida do jovem indígena, uma vez que o encaminhará para uma determinada perspectiva individual e social. Desta forma, para o jovem indígena, essa etapa representa uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não indígena (cidade, mão-de-obra, mercado etc.).

Além disso, o censo escolar do Inep/MEC não dá conta de milhares de jovens indígenas que todo dia saem de suas aldeias e enfrentam horas de viagem de ônibus em estados precários quando não de quilômetros de caminhada a pé para estudarem em escolas não indígenas mais próximas, porque não tem ensino médio em suas aldeias ou mesmo as séries finais do ensino fundamental. Nessas escolas não indígenas os estudantes indígenas enfrentam diariamente toda sorte de preconceito, discriminação e racismo, além das duras dificuldades de transporte e alimentação. Por isso é urgente a implantação de escolas com ensino médio nas aldeias e dentro das terras indígenas.

A impressão que se tem é de que, enquanto o ensino fundamental é mais flexível e aberto a mudanças de que as comunidades indígenas precisam para organizar e conduzir seus processos próprios de aprendizagem de acordo com seus horizontes socioculturais, o ensino médio é, com raras exceções, o diferencial no sentido inverso dos avanços conceituais e metodológicos alcançados no ensino fundamental através das vertentes interculturais, bilíngues e diferenciadas. Não basta, portanto, apenas ampliar a oferta, mas melhorar substancialmente a qualidade do ensino médio, que passa necessariamente pela gestão indígena das escolas, para que elas sejam colocadas efetivamente a serviço de suas necessidades, interesses e legítimos projetos socioculturais.

ENSINO SUPERIOR

A ampliação da oferta no ensino fundamental e do acesso ao ensino médio resultou na ampliação da demanda ao ensino superior desde o início do atual milênio.

A ampliação do acesso ao ensino superior teve início ainda na década de 1990 a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Algumas instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), adotaram as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios oportunidades

de participar dos processos seletivos. No caso da Ufam, trata-se de abertura de polos universitários em alguns municípios estratégicos em cujos espaços eram oferecidos alguns cursos na modalidade de salas de extensão. Desde então, somente no município de São Gabriel da Cachoeira já foram oferecidos 23 cursos, tendo formado mais de 1.800 novos profissionais de ensino e pesquisa, dos quais 90% são indígenas. Atualmente essa modalidade de serviço no Estado do Amazonas é também oferecida pela Universidade Estadual do Amazonas, dobrando o número de estudantes indígenas que ingressam anualmente no ensino superior.

As primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas envolvendo estudantes indígenas remontam ainda ao início da década de 1990, por meio de convênios entre a Funai e algumas universidades públicas e privadas, como o que permitiu o ingresso de um grupo de estudantes indígenas na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) no começo da década. Mas foi a partir da virada do milênio que as propostas mais abrangentes começaram a ganhar força e forma. Atualmente, muitas universidades públicas e particulares e até mesmo alguns municípios e estados oferecem bolsas de estudos para estudantes indígenas na graduação e pós-graduação. Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena para contribuir com a ampliação do acesso de estudantes indígenas e negros ao ensino superior. A Fundação Ford, por exemplo, através do IFP (International Fellowship Programa), ofereceu, entre 2001 e 2012, 42 bolsas por ano no Brasil para estudantes carentes, para ingresso e permanência no ensino superior exclusivamente para os níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado). No Brasil, 14 estudantes indígenas foram beneficiados pelo programa.

Mas foram as políticas robustas tomadas pelo governo petista que aceleraram numa velocidade impressionante o acesso e a permanência de indígenas ao ensino superior. Segundo dados do MEC, existem atualmente mais de 33.000 estudantes indígenas matriculados nas

universidades brasileiras, número, portanto, bem superior ao de estudantes indígenas no ensino médio. Isso representa mais de 10% dos estudantes indígenas do ensino médio, mas menos de 3% dos que ingressam no ensino fundamental. Neste sentido, a atual década (2010) pode ser considerada a década do acesso de indígenas ao ensino superior. Esta é a boa notícia. A má notícia é que este avanço deixou o ensino médio indígena em uma situação preocupante, uma vez que começamos a ter mais vagas para indígenas no ensino superior do que o número de estudantes indígenas que concluem o ensino médio aptos para o ingresso ao ensino superior. Algumas universidades públicas começam a ter vagas ociosas no conjunto das reservadas aos indígenas, o que pode estimular refluxo nas estratégias e planos de expansão gradativa de vagas para indígenas no ensino superior.

Algumas políticas e programas criados e implementados pelo governo Lula foram os principais responsáveis pelo crescimento acelerado do acesso de indígenas ao ensino superior, das quais trataremos a seguir.

PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS — PROLIND

Programa criado em 2005, o Prolind promove e fomenta a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com o objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. A Secadi, SESU e Setec publicam editais periodicamente, e as instituições de educação superior (IES) apresentam projetos que serão apoiados pelo MEC com uma organização que envolve períodos de formação na universidade e nas comunidades indígenas. Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 instituições de ensino superior (IES), tais como: Ufac, UFRR, UFMG, Ufam, Ifam, UFMS, Ufes, UFCG, IFBA, UFSC, UFG, UFP, UFC, UFGD, Uneb, Unir e Unifap. Pelo menos 30 turmas e 1.800 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de Prolind.

O MEC e as IES envolvidas estão buscando caminhos para institucionalização desses cursos, para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Esse passo é fundamental para oferecer maior segurança institucional ao programa, em todos os aspectos básicos, como administrativo, financeiro, pedagógico. Sem essa institucionalização efetivada, como se encontram atualmente, mesmo com os compromissos missionários dos grupos de professores que sustentam essas iniciativas, as condições de trabalho e de atendimento aos estudantes indígenas continuarão precárias e muitas vezes desumanas diante de escassez de tudo, a começar por recursos financeiros pelos quais os coordenadores de cursos precisam realizar verdadeiras maratonas anuais à Secadi/Brasília com pires na mão que, em geral, e depois de muita espera e paciência, são conquistadas ao final do primeiro semestre, prejudicando seriamente os calendários letivos de um semestre inteiro dos professores cursistas e dos alunos das escolas indígenas.

COTAS E RESERVAS DE VAGAS

A promulgação da Lei 12.711/2012 e seu marco regulatório, o Decreto nº 7.824/12, que dispõe sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil.

Antes do evento da Lei, cada Universidade ou instituição de ensino superior poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de reservas de vagas ou outra forma de ação afirmativa para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Essa característica, ao mesmo tempo em que permitiu aos IFES responder às peculiaridades e demandas locais em que estavam inseridas, determinou um caráter diversificado das políticas afirmativas na educação superior brasileira. Até a aprovação da supracitada lei federal, as ações afirmativas se disseminaram pelo

país de forma pontual, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Os processos internos que levaram à adoção de políticas afirmativas variaram muito caso a caso. Em algumas universidades, a organização de docentes dentro do campus foi decisiva, em outros, os núcleos de estudos afro-brasileiros já existentes passaram a demandar um posicionamento dos órgãos universitários sobre o assunto.

Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas, federal e estaduais. Deste modo, o conjunto de estudantes indígenas no ensino superior garantiram o acesso por diferentes instrumentos de ação afirmativa, dentre os quais destacam-se as leis das cotas (federal, estaduais e municipais), o Prouni, os cursos específicos (licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia e saúde coletiva) e reservas de vagas.

Quanto à Lei das Cotas, Lei N. 7.211/2012, por sua relevância histórica e estruturante, trataremos com maior profundidade no próximo capítulo.

PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituída em 2013 depois de intensos debates, estudos e pressão da sociedade. A Secad realizou estudos nos anos de 2006 e 2007 junto a algumas IES públicas para verificar as demandas, incluindo sugestões de valores. O Programa concede bolsas para estudantes de baixa renda matriculados nas Universidades e Institutos Federais. No caso de estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados, reconhecendo dessa forma a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e sucesso no percurso acadêmico. Em 2016, 5.835 estudantes indígenas foram atendidos pelo Programa. Estudos realizados pela Secad haviam apontando a necessidade de um programa da natureza do Bolsa Permanência para atender aos estudantes indígenas das universidades

públicas (federais e estaduais) e comunitárias, incluindo graduação e pós-graduação. Os estudos indicaram o papel histórico importante de algumas universidades comunitárias no atendimento de indígenas no acesso ao ensino superior. Quanto à pós-graduação, a Secad realizou encontros com a coordenação do Programa de Bolsa Internacional da Fundação Ford para conhecer suas experiências, principalmente no tocante aos processos pré-acadêmicos e tutoria permanente ao longo de toda a formação do estudante. Como se pode perceber, a política adotada por meio do Bolsa Permanência ignorou os resultados desses estudos, restringindo os beneficiários apenas aos alunos das universidades federais e apenas ao nível de graduação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A formação de professores indígenas é outra ação que alcançou avanços significativos ao longo dos governos petistas. Três frentes de ação foram desenvolvidas: formação inicial no nível de ensino médio — Magistério Indígena; formação inicial no nível de ensino superior — Licenciaturas Interculturais (Prolind); e Formação Continuada — Saberes Indígenas na Escola (PSIE) e PAR Indígena. A Formação Inicial em Magistério Indígena é ofertada pelas Secretarias Estaduais de Educação com apoio técnico e financeiro da Secadi/MEC por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR Indígena). A formação inicial em Licenciaturas Interculturais é ofertada pelas Instituições Públicas de Ensino Superior com apoio da Secadi/ME, Sesu/MEC e Setec/MEC, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas Indígenas (Prolind). A formação continuada é oferecida pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola e pelas secretarias estaduais de educação por meio do PAR indígena.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola foi criado em 2014, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC. O Programa promove uma formação específica para docentes indígenas,

qualificando-os em suas práticas de letramento e numeramento a partir do uso das línguas indígenas e dos conhecimentos indígenas. A formação também desenvolve subsídios para a construção de currículos para a produção de materiais didáticos tendo os professores indígenas como autores desses materiais a partir de pesquisas com os sábios e conhecedores indígenas. Em 2016, o Programa formou os primeiros 3.760 professores indígenas (354 orientadores de estudo e 3.407 professores alfabetizadores). Em 2017 estavam em formação 5.174 professores indígenas, entre 429 orientadores de estudo e 4.745 professores indígenas alfabetizadores. O programa atua a partir de redes de formação, envolvendo diretamente secretarias estaduais e municipais de educação, sob a coordenação de uma ou de um grupo de instituições públicas de ensino superior.

É um excelente Programa, por sua missão formadora, e o único concebido como base programática da Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, de que falaremos adiante, mas que sofre seriamente dos mesmos males de outros programas não institucionalizados da Secadi/MEC, ou seja, falta de recursos humanos, estrutura física e escassos e irregulares recursos financeiros, dentre outros.

RECURSOS HUMANOS — FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A proposta de educação escolar diferenciada foi fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena: o dos professores indígenas. Os números atuais são representativos desse avanço. Vinte anos atrás, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca dos 20% do total dos docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas. De 1981 a 1997, últimos anos em que a educação escolar indígena esteve sob a responsabilidade da Funai, os profissionais que trabalhavam nas escolas indígenas do país não ultrapassaram o número de 2.637, somando professores, monitores, auxiliares, programadores educacionais e auxiliares de ensino.

Em 1997, o número de professores indígenas atuando nas escolas indígenas ainda era de menos de 70% do total, ou seja, mais de 30% de professores ainda eram não índios trabalhando nas escolas das aldeias.

QUANTITATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE 1981-2006⁸

ANO	CATEGORIA FUNCIONAL	PROFISSIONAIS	FONTE
1981	Funcionários da educação	205	Funai
1983	80 monitores ⁹ e 193 docentes	273	Relatório de Educação/Funai
1985	178 monitores e 186 professores	364	Cunha
1988	244 monitores e 451 professores	695	Cunha
1990	244 monitores, 320 professores e 131 auxiliares de ensino	695	Comunicação Interna/Funai
1997	1.985 professores indígenas e 652 professores não índios	2.637	Relatório Funai
2006	10.928 professores indígenas e 1.928 professores não índios	12.856	CGEEI/MEC — 2006
2015	20.238 professores indígenas	20.238	Inep/MEC 2015

Em 2015 atuavam em escolas indígenas 20.238 professores indígenas. Desses, 9.424 (46,6%) eram formados em curso superior; 9.411 (46,5%), em nível médio; 919 (4,5%) possuíam curso fundamental completo; e 484 (2,4%) possuíam ensino fundamental incompleto. Quanto à situação funcional, 14.363 professores (71%) tinham contrato temporário de trabalho; apenas 4.302 professores (21,3%) eram concursados/

⁸ Os dados relativos ao período anterior de 2000 foram tomados do relatório de consultoria de Eliene Amorim contratada pelo Conselho Nacional de Educação, com recursos do PNUD e os demais são do Censo Escolar (Inep).

⁹ Os agentes indígenas inseridos na escola eram denominados de "monitores bilíngues", encarregados somente de alfabetizar as crianças na língua materna. Vencido esse período, a criança iria para uma turma com professora não indígena.

efetivos; 459 professores (2,3%) eram terceirizados ou contratados no regime celetista. Regido pelo CLT — Consolidação das Leis do Trabalho (Documento Base da II Coneei).

PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ESPECÍFICOS

O Programa foi criado em 2005 com objetivo de fomentar a publicação de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas. Para tornar transparentes os processos de seleção e avaliação dos projetos apoiados, o MEC criou uma comissão técnica contemplando importante participação indígena que ficou conhecida por Capema (Comissão de Avaliação Permanente do Material Didático). No seu primeiro momento, operou apoiando técnica e financeiramente sistemas de ensino, universidades e organizações sociais, inclusive indígenas, em oficinas de capacitação e elaboração de materiais didáticos específicos, na sua maioria bilíngues ou multilíngues. Atualmente é operacionalizado nos espaços de formação inicial e continuada de professores indígenas oferecidos por Secretarias Estaduais de Educação, no caso dos cursos de Magistério Indígena e por Universidades, no caso das Licenciaturas Indígenas e da Ação Saberes Indígenas na Escola. Entre 2003 e 2008 foram publicadas 84 obras para 52 povos, abrangendo 32 línguas indígenas e a língua portuguesa, entre livros, CDs e DVDs. No período de 2009 e 2015 foram publicadas mais 98 obras abrangendo 48 povos indígenas. É lamentável que o programa tenha deixado de apoiar as organizações civis, pois são as que mais apresentam expertise nesse ramo de atividade e as que mais produziram materiais didáticos específicos e bilíngues para as escolas indígenas em toda história recente do Brasil e da política de educação escolar indígena.

Os dados, embora sejam reduzidos frente às grandes demandas e à enorme diversidade de povos e línguas, representam importante avanço, uma vez que antes sequer havia programa voltado para isso, que é fundamental para a transformação da escola indígena colonial em escola própria, autônoma, bilíngue/multilíngue, específica e

diferenciada. De acordo com o Censo Escolar de 2015, 53% das escolas indígenas dispõem de material didático específico, mesmo que em alguns casos isso signifique um único livro. Isso se soma ao indicador de que 69,5% das escolas indígenas fazem uso das línguas originárias nos processos pedagógicos e curriculares.

Problemas e desafios que persistem

Olhando para os principais problemas e desafios que persistem no campo das políticas de educação escolar indígena no Brasil, percebemos que são antigos e conhecidos. O primeiro deles é a dificuldade na definição de responsabilidades no âmbito do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino. Persiste a dúvida de quais são as responsabilidades de cada sistema federado de educação — União, Estados e Municípios. No império da dúvida, cada sistema busca sempre empurrar a culpa ou a responsabilidade para outro pelas deficiências no atendimento das aldeias. A dúvida sobre as responsabilidades dos distintos sistemas de ensino cria situações absurdas em que não se sabe de quem é a palavra final sobre a questão. Ou seja, de quem é a responsabilidade final para responder e atender aos direitos indígenas quanto ao atendimento escolar. Como o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino, que deveria definir, organizar e coordenar os trabalhos e as responsabilidades não funcionam, as escolas indígenas vivem permanentes dilemas de não saber a quem recorrer para resolver seus problemas cotidianos. Essa dúvida tem se aprofundado nos últimos anos por uma leitura ainda mais preocupante por parte de alguns dirigentes do Ministério da Educação de que a educação escolar indígena não seria mais de responsabilidade da União ou do governo federal por meio do MEC e sim dos estados e municípios, contrário ao que definiu o Decreto Presidencial 26/1991, que transferiu da Funai para o MEC a responsabilidade por todos os níveis e modalidades de ensino e pela definição de políticas de educação escolar indígena de

qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passaram a ser responsáveis pela execução desta política educacional (Cadernos Secad/MEC 3, 2007, pag. 23). É muito preocupante essa tendência do Ministério da Educação e do governo federal de se eximir ou negar sua responsabilidade constitucional, quando sabemos que a questão indígena é toda de responsabilidade da União, como consta claramente na Constituição Federal, no Artigo 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.

O segundo desafio é o não cumprimento das leis e normas. O Brasil tem um arcabouço jurídico e normativo invejável para a educação escolar indígena. O problema é que os sistemas de ensino, as secretarias estaduais e municipais, as escolas e as universidades simplesmente não cumprem. E também ninguém cobra o cumprimento. Vejamos um exemplo muito simples. A lei determina que pelo menos 30% da alimentação escolar indígena deve ser regionalizada, ou seja, atendida com produtos da agricultura familiar não industrializados. No caso das escolas indígenas, seria a produção das próprias aldeias, considerando inclusive suas tradições alimentares. Os municípios e estados não cumprem isso, raras exceções. A determinação legal visa não apenas garantir maior qualidade na alimentação, mas, sobretudo, garantir aos estudantes indígenas o acesso à alimentação saudável e adequada, uma vez que um dos grandes problemas da alimentação escolar indígena é a sua distribuição, pelas dificuldades geográficas e altos custos de transporte. Como a lei não é cumprida, milhares de crianças de centenas de escolas indígenas continuam sem acesso à alimentação alguma. Considerando os períodos sazonais de escassez de caça e pesca (seca prolongada, rios secos, rios cheios, períodos de *buiassú* na Amazônia), em muitas escolas e aldeias do país a alimentação

escolar é a única refeição do dia da criança indígena. Sua falta certamente inviabiliza as atividades escolares, com a suspensão das aulas, prejudicando o direito de aprendizagem das crianças.

Outro problema é a não consolidação de políticas e programas. As políticas e programas existentes e em curso funcionam sob condições muito precárias e descontínuas, porque não estão consolidadas nas estruturas programáticas e orçamentárias das instituições públicas. Programas exitosos como o Prolind, Saberes Indígenas na Escola, Magistério Indígena, Produção de Material Didático e PAR Indígena podem desaparecer de uma hora para outra, bastando para isso uma decisão unilateral e monocrática de um gestor. O Prolind já completou 10 anos, com muito êxito, mas todo ano os coordenadores dos cursos vivem o drama da incerteza se terão recursos para continuar suas atividades de formação. Todo ano precisam mendigar junto à Secadi/MEC, em busca de recursos financeiros específicos para dar continuidade às suas atividades de formação inicial de professores indígenas, processo que em muitos casos pode durar seis meses ao ano, ou seja, um semestre inteiro, como é o caso dos programas da Universidade Federal do Amazonas. Com isso, as etapas intensivas do tempo universidade dos cursos só acontecem no segundo semestre do ano, considerando os tempos de negociações, transferências, licitações e empenhos realizados arduamente no primeiro semestre. É uma verdadeira novela reeditada a cada ano.

Outro problema é a não aplicação dos recursos orçamentários e financeiros destinados às escolas indígenas e, junto com isso, a ausência de controle social efetivo. É muito comum a prática de uso dos recursos destinados às escolas indígenas para outros fins pelos gestores. É fato que os recursos financeiros cresceram substantivamente nos últimos anos, concentrados fundamentalmente em dois fundos constitucionais: O Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar). Esses dois programas destinam aos estudantes indígenas valores muito superiores aos destinados aos estudantes não indígenas.

O montante de recursos se aproxima de 1 bilhão de reais por ano. Se os recursos desses dois programas fossem mesmo aplicados como deveriam ser, as escolas e os estudantes indígenas não estariam em situação tão precárias quanto estão hoje. O problema é que esses recursos com certeza não estão sendo administrados pelos municípios e estados de forma adequada. Os recursos não chegam às escolas indígenas como deveriam chegar. Isso ocorre porque não existe ou não funciona o controle social dessas políticas e do uso dos recursos financeiros. Isso acontece porque, mais uma vez, a lei não está sendo cumprida. A lei determina que, para que os Estados e Municípios possam receber e administrar os recursos orçamentários e financeiros do Fundeb e do PNAE, eles precisam criar e fazer funcionar os seus respectivos conselhos: Conselho do Fundeb e o Conselho do PNAE. Cabe a estes conselhos o papel de acompanhar, fiscalizar, avaliar e aprovar ou não os planos de trabalho, os relatórios e as prestações de contas dos referidos recursos. Obrigatoriamente, estes conselhos deveriam garantir, na sua composição, representantes dos povos e das escolas indígenas. Sabemos que isso não acontece. Muitos conselhos até existem, mas não contemplam a participação indígena e, mesmo quando contemplam, servem mais como instâncias legitimadoras das decisões dos prefeitos e secretários municipais de educação do que para exercer seus papéis de controle social. Ou seja, os conselhos estão mais à disposição e a serviço dos dirigentes do poder municipal do que no cumprimento de sua missão institucional e legal de controle social. Além disso, a grande maioria não contempla a participação indígena em sua composição. Há também a enorme dificuldade para fiscalizar a aplicação adequada desses recursos destinados aos estudantes e escolas indígenas, uma vez que não estão identificados e separados dos recursos destinados aos estudantes e escolas não indígenas. Ou seja, os recursos destinados às escolas indígenas não são específicos e não vão separados ou discriminados para os municípios e estados. São fundos únicos transferidos indiscriminadamente para as contas dos municípios e estados, dificultando ou mesmo impossibilitando o

rastreamento de suas aplicações por parte dos órgãos de controle e das comunidades indígenas. Como os recursos não são separados e discriminados, os municípios e estados nunca se preocupam em separar e destinar de forma específica e diferenciada aquilo que seria de direito dos estudantes e escolas indígenas. Assim, os estados e municípios acabam usando quase todo o recurso, inclusive das escolas indígenas, nas escolas não indígenas ou para outros fins nos centros urbanos, que em geral garantem votos que elegem os seus dirigentes. Deste modo, as escolas indígenas acabam recebendo migalhas ou uma parte pequena dos recursos destinados a elas por Lei, tornando inclusive sem sentido ou efeito algum os valores *per capita* superiores de estudantes indígenas nos critérios de cálculo e distribuição orçamentária e financeira estabelecidos pelas leis e normas vigentes, como outro flagrante de descumprimento das leis e normas do país. As escolas indígenas são preteridas porque, em geral, as aldeias não apresentam densidade eleitoral/populacional relevante para os dirigentes políticos locais, por isso preferem investir os recursos em lugares que garantem suas eleições.

Outro problema histórico é a não concretização dos princípios da educação escolar específica e diferenciada. A maioria das escolas indígenas do país opera de forma muito semelhante às escolas não indígenas, nas suas formas e modos de organização e governança administrativa, pedagógica e curricular, metodologias, tempos, calendários, material didático e seriação. O direito constitucional assegurado aos povos indígenas no uso de seus processos próprios de ensino-aprendizagem não é cumprido pelas escolas, principalmente pela resistência dos sistemas de ensino e seus dirigentes e pela falta de qualificação dos professores e gestores. Os cursos de formação de professores ainda não aprenderam como oferecer formações que habilitem os professores indígenas a trabalharem no cotidiano de suas escolas com os processos pedagógicos próprios, que significaria promover ensino-aprendizagem a partir dos modos e das formas tradicionais de produção, reprodução, divulgação, circulação e uso de conhecimentos indígenas ou não.

Outro problema grave que as escolas indígenas continuam enfrentando é a precariedade nas contratações de professores indígenas. Dos 20.238 professores indígenas que atuavam nas escolas das aldeias em 2015, apenas 4.302 eram concursados/efetivos, ou seja, 21,3%, enquanto 14.363 professores indígenas (71%) tinham contrato precário ou temporário, e 459 (2,3%) professores eram terceirizados ou contratados no regime celetista, regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Contratos temporários significam contratos precários e em muitos casos trata-se de extrema e absurda precariedade. Os contratos temporários ou precários são um dos principais responsáveis diretos pela precariedade de funcionamento das escolas indígenas e pela precariedade na qualidade do ensino oferecido, na medida em que deixa os professores completamente reféns das vontades e conveniências dos gestores municipais e estaduais, muitos deles anti-indígenas ou indiferentes e ignorantes no tocante aos direitos indígenas em geral e, em especial, à educação escolar indígena. Essa situação é responsável pela permanente irregularidade e, às vezes, pelo verdadeiro caos no calendário das escolas indígenas, pelas descontinuidades dos processos inovadores de desenvolvimento pedagógico e pela desvalorização dos processos de formação e capacitação de professores.

A predominância de contratos temporários e precários de professores indígenas é a principal responsável pela negação ou restrição dos direitos de aprender das crianças indígenas, por meio das reduções drásticas de dias letivos ao ano. Todo ano os problemas se repetem. Os processos seletivos (em geral, precários, confusos, politizados e partidarizados) acontecem todo começo de ano e muitas vezes só são concluídos no final do primeiro semestre, deixando as crianças sem aula o semestre inteiro, prejuízo que nunca será repostado, uma vez que no mês de dezembro todos os professores são novamente desligados. Isso quer dizer que no regime de contratos temporários e precários, os professores indígenas todo ano precisam enfrentar processos seletivos que em geral são realizados entre janeiro e março. Quem consegue ser selecionado assina o contrato anual de trabalho em meados do

mês de março e abril, na melhor hipótese, quando começam as aulas, mas, entre novembro e dezembro, esses contratos são encerrados e os professores demitidos sem os direitos trabalhistas básicos, tais como: férias, décimo terceiro, seguro saúde entre outros.

Essa situação torna os professores indígenas presas fáceis e profundamente vulneráveis diante dos desmandos dos dirigentes e gestores municipais e estaduais. Todo início de ano letivo, agravado no início dos mandatos eletivos, repete-se a prática de verdadeiras caças e perseguições aos professores indígenas que não votaram nos dirigentes eleitos ou que não compactuam com os desmandos dos dirigentes. Assim, conseguir ser selecionado para atuar como professor, na maioria das vezes, significa submeter-se às vontades e conveniências pessoais ou partidárias dos dirigentes, ou seja, o emprego de professor acaba sendo uma moeda de troca, de favor ou de subserviência política partidária. Isso gera graves consequências para os programas de formação, uma vez que os professores indígenas formados ou em formação são, em geral, mais críticos às gestões locais das políticas de educação escolar indígena, acabam sendo preteridos e em seus lugares os gestores preferem contratar professores leigos, sem formação, por serem menos críticos ou exigentes em seus direitos. Então, para que formar professores indígenas? Além disso, essa forma imoral de partidarização e privatização dos espaços e cargos públicos de professor e escola indígena acaba gerando sérios conflitos entre os indígenas, ou seja, entre aqueles que se vendem aos gestores e são usados como escudos ou mesmo armas contra aqueles que não se rendem ou se entregam.

Outra situação que envergonha a política de educação do país e que mais representa e demonstra o descaso do Estado brasileiro (8ª economia do mundo) e dos distintos governos com os povos indígenas e particularmente com a educação escolar indígena é a precariedade física e estrutural das escolas indígenas. Não se trata apenas de estrutura física em termos de prédios escolares, mas também de muitas escolas que só existem nos bancos de dados do Censo Escolar, pois elas nunca foram criadas, registradas, regularizadas ou reconhecidas

oficialmente pelos sistemas de ensino, como podemos ver nos dados a seguir apresentados.

Segundo dados do Censo Escolar 2015, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), das 3.085 escolas indígenas, 905 (29,3% do total) não possuíam prédio para seu funcionamento e, se funcionam, isso acontece em lugares e condições muito precárias, submetendo crianças e jovens indígenas a estudarem em condições indignas. A situação pode ser ainda muito pior. Primeiro, porque os dados do Censo Escolar são bastante relativos na medida em que muitas vezes os informantes indígenas consideram os barracões improvisados pela aldeia como prédios escolares. Segundo, porque em muitos casos quem preenche os formulários do Censo Escolar são técnicos ou gestores das Secretarias de Educação nas sedes dos municípios ou estados com base em estimativas ou mesmo segundo interesses do município a respeito do que e como os dados devem ser registrados e divulgados. Além disso, dados apurados pelo Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (Foreeia) indicam que apenas o Estado do Amazonas amarga 754 escolas indígenas sem prédios próprios e adequados e que funcionam em barracos improvisados.¹⁰ Estes dados do Foreeia indicam claramente que os dados do Censo Escolar com relação a escolas indígenas sem prédio estão subestimados.

Outros indicadores revelam a precariedade das estruturas e, conseqüentemente, de funcionamento das escolas indígenas no Brasil e da qualidade do ensino ministrado nessas instituições. Segundo dados da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, baseados no Censo Escolar 2015, 1.339 escolas indígenas (43% do total) não estão regularizadas por seus respectivos sistemas de ensino. Isso quer dizer que essas escolas não possuem atos de criação, projetos político-pedagógicos aprovados, regimento interno, planos de

¹⁰ Material de divulgação e documento oficial da 1ª Marcha pela Educação Escolar Indígena do Amazonas, 17 e 18 de fevereiro de 2016, Resultados e Encaminhamentos.

cargos e salários para os professores indígenas, carreira do magistério indígena e lei que regulamenta o concurso público diferenciado para professores, gestores, técnicos, administrativos e serviços gerais para escolas indígenas.

O Censo Escolar de 2015 revela ainda que 1.303 escolas indígenas não acessam água filtrada; 1.148 não possuem abastecimento de energia elétrica; 1.497 não têm esgoto sanitário; 2.750 não dispõem de biblioteca; e apenas 239 escolas indígenas no Brasil possuem acesso à internet. No Estado do Amazonas, das 1.011 escolas indígena, 972 não dispõem de nenhum tipo de abastecimento de água, 862 não têm energia elétrica e apenas 24 escolas indígenas possuem algum tipo de acesso à internet. O Censo Escolar 2015 destaca ainda que as estruturas físicas de suporte ao ensino-aprendizagem das ciências, informática e linguagens (português e matemática) encontram-se praticamente ausentes nas escolas indígenas. Somente 11% das escolas possuem laboratórios de informática, 1% possui laboratório de ciências, 11% têm bibliotecas e 15% têm acesso à internet.

Merece destaque o fato de mais de 1/3 das escolas indígenas não terem acesso a energia elétrica. Essa condição condena essas escolas a qualquer possibilidade de acesso aos benefícios dos programas digitais. O Ministério da Educação, assim como estados e municípios, tem programas de distribuição de computadores para escolas e professores, mas que no caso dessas escolas indígenas, não funciona, pois estão excluídas. Se receberem, não terão como utilizar esses instrumentos tão úteis e importantes nos processos de ensino-aprendizagem nos tempos atuais.

As questões de estrutura física que demandam construções de prédios escolares adequados e de estrutura logística que demandam transporte de alunos, professores, material escolar e alimentação escolar necessitam de um olhar e tratamento diferenciados, por sua complexidade e necessidades específicas, considerando as realidades regionais e locais. Os estados com maior percentual de escolas indígenas sem prédio (94%) estão na região amazônica (Acre, Amapá, Amazonas,

Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte dos Estados do Mato Grosso e Maranhão). O curioso é que são os estados que atualmente mais possuem recursos orçamentários e financeiros parados ou bloqueados oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE/MEC). Segundo dados da CGEEI/Secadi/MEC, a região detém R\$ 39.772.498,75 (trinta e nove milhões, setecentos e setenta e dois mil, quatrocentos e noventa e oito reais e setenta e cinco centavos) de recursos parados, o que corresponde a 93% do total desses em todo o país para a construção de escolas indígenas, oriundos do Plano de Ação Articulado (PAR) contratados ainda em 2007. É evidente que isso não seria, nem de longe, suficiente para resolver ou mesmo minimizar o enorme déficit de construção de escolas, mas revela de imediato que a questão não é apenas disponibilizar recursos financeiros, mas que há outras questões responsáveis por essa problemática, de ordem política e da lógica e racionalidade dos processos administrativos operantes. A correlação entre o déficit de recursos e a política de construção de escolas denota a necessidade de ações que levem em consideração as especificidades da Amazônia Legal no que tange à execução de recursos orçamentários para a construção de escolas em lugares com especificidades geográficas e logísticas singulares.

É importante registrar que os dados não incluem as chamadas “salas de extensão” ou “escolas anexas”. Ou seja, o número de escolas sem prédio e de alunos estudando em espaços impróprios pode ser ainda muito maior, uma vez que as escolas ou salas anexas representam um número significativo, mas não são contempladas nos dados do Censo Escolar. Há ainda o caso das escolas com prédios próprios, mas construídos pelas próprias comunidades diante da omissão e inércia do poder público. O Censo Escolar não permite diferenciar entre um prédio escolar construído pelo poder público ou construído pela própria comunidade.

Diante desse quadro, está em andamento um processo para construir emergencialmente e experimentalmente, do ponto de vista metodológico, financeiro e administrativo, 50 escolas indígenas no

Território Etnoeducacional Rio Negro, em diálogo com os povos e organizações indígenas da região. Essa experiência de construção de escolas indígenas em uma região que apresenta profundas adversidades geográficas e logísticas — rios encachoeirados, secas de rio prolongadas que os tornam intransitáveis boa parte do ano, além de enormes distâncias e ausência de sistemas de transporte e comunicação — deverá gerar um conjunto de diretrizes para uma proposta de Política Nacional de Construção de Escolas Indígenas que leve em consideração as distintas realidades regionais, culturais, econômicas, logísticas e pedagógicas.

Os dados acima revelam o quanto o Brasil está longe de oferecer aos povos indígenas um atendimento com o mínimo de qualidade nos serviços educacionais. Sem uma infraestrutura decente não é possível pensar em qualidade do ensino.

Outra preocupação recorrente na educação básica indígena é a quantidade de dias de aula, tendo em vista o regime de educação diferenciado, no qual ciclos de trabalho, rituais mitológicos e festivos implicam em ocupação ou deslocamento das comunidades, o que pode provocar considerável redução da duração ideal do ano letivo (200 dias), tal como definido pela LDB. Os dados, porém, demonstram que nenhuma escola indígena está abaixo dessa meta anual, sendo que algumas encontram-se com valores acima dos dias referentes a um ano, ou seja, 365 dias.

ESCOLAS INDÍGENAS	DIAS LETIVOS
Escola Municipal Indígena Jacaré	375
Escola Municipal Indígena Lucila Da Costa	603
Escola Municipal Indígena Ai Watura	659
Escola Indígena Kokama Sao Jose	688
Escola Indígena Weupu	688
Centro Educacional Pan Americano	570
Escola Indígena Estadual Purure	366
Escola Indígena Estadual Kuynpe Kanpai	587

ESCOLAS INDÍGENAS (CONTINUAÇÃO)	DIAS LETIVOS
Escola Indígena Bom Jesus	668
Escola Indígena Formosa	366
Escola Indígena Zemu e Haw Takwar Tyw	707
CEI General Bandeira De Melo	401
Escola Indígena Boa Vista	429
Escola Indígena Jose Bernardino	395
Centro Educacional Indígena Ywytuhu	678
Centro Educacional Arca de Noé	697
Escola Municipal Mitã Rory	675

FONTE: INEP, 2013

Os dados acima demonstram uma constância que dificilmente reproduz a realidade, mas que se enquadra nos critérios legais definidos pela LDB. A situação das 18 escolas que apresentam um número maior de dias letivos aponta para uma ausência de critérios de validação por parte do Inep, na medida em que possivelmente ocorreu erro de preenchimento.

A regulamentação das escolas é um dos principais elementos para descentralização de recursos e mesmo para a contratação de professores, pois garante um espaço de existência das escolas dentro do quadro administrativo dos estados e municípios. Por consequência, é por meio da regulamentação que ocorre a aprovação dos Projetos Políticos Pedagógicos, o que garante a especificidade da educação indígena, por instituir planos de ensino diferenciados. Em termos de dados, pode-se observar que apenas 54,4% das escolas indígenas no Brasil encontram-se regulamentadas, sendo que 29,9% alegam que estão com a documentação em tramitação e 15,62% não estão regulamentadas. Os dados demonstram a irregularidade das escolas indígenas, o que talvez contribua para a precária situação que os mesmos vêm demonstrando nas diferentes variáveis.

A pior situação de irregularidade enfrentada refere-se a Roraima, visto que 268 escolas estão em situação irregular. Por outro lado, o

Estado do Amazonas demonstra a maior quantidade de escolas regulamentadas (820 escolas indígenas), o que enseja inferir que é mais fácil o processo de regulamentação de escolas municipalizadas do que de escolas cuja dependência administrativa se liga aos estados. Isso pode acontecer pela proximidade dos órgãos e gestores municipais das lideranças e dos professores indígenas, o que facilita permanente diálogo, cobrança e incidência dos povos indígenas sobre os dirigentes e gestores públicos municipais, além da existência de prefeitos e secretários municipais indígenas, como ocorre no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. Mas, não podemos esquecer que os municípios são os que mais apresentam dificuldades técnicas e financeiras para atender às comunidades indígenas.

Além da necessidade de acelerar o processo de regularização das escolas indígenas, é fundamental garantir também que essa regularização administrativa e pedagógica esteja acompanhada pela incorporação dos princípios, metodologias e práticas da educação escolar específica, diferenciada, bilíngue, intercultural, própria e autônoma. A regularização de escolas indígenas merece uma atenção maior pelas políticas públicas educacionais. Uma das iniciativas que poderia ajudar a resolver o problema seria realizar campanhas de regularização das escolas indígenas que envolvessem comunidades educativas das escolas indígenas, Câmaras Municipais, Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Estaduais de Educação. A regularização de todas as escolas indígenas seria um sinal concreto de avanço na qualidade específica e diferenciada dessas escolas, de acordo com as aspirações dos povos indígenas, das normas e da legislação vigente.

Ainda considerando as vastas extensões da região amazônica, onde está concentrada mais de 60% da população estudantil indígena do país, a metodologia centralizadora e terceirizadora (técnicos preenchem em nome dos gestores, professores e alunos) do Censo Escolar impossibilita qualquer acesso a informações preciosas sobre crianças indígenas fora da escola (que nunca entraram numa escola)

espalhadas pelos chamados “centros de produção extrativista” ou pelos longínquos confins de rios, lagos, várzeas, igarapés e montanhas. Isso só poderia ser resolvido com a participação direta dos professores e lideranças indígenas locais que conhecem e sabem como acessar essas regiões e essas populações historicamente excluídas, esquecidas e sem nenhuma cidadania ou direito.

Boas iniciativas em educação escolar indígena descontinuadas

Os governos Lula e Dilma (destacadamente, o governo Lula) tiveram algumas ideias e iniciativas muito boas e inovadoras para a política de educação escolar indígena. Algumas foram concretizadas parcialmente e continuam operando mesmo em condições precárias. Algumas foram iniciadas e depois paralisadas. Outras foram iniciadas e depois abandonadas.

As iniciativas que foram concretizadas e continuam funcionando com dificuldades são: a criação e funcionamento da Secadi/MEC; criação e manutenção do Programa de Apoio à Formação de Professores Indígenas — Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); criação e manutenção do Plano de Ação Articulado Indígena — PAR Indígena; e a criação e manutenção do Programa Saberes Indígenas na Escola. Já tratamos destes programas no capítulo anterior.

Uma iniciativa muito boa e inovadora, mas que foi abandonada ou interrompida foi a criação da política dos chamados Territórios Etnoeducacionais em 2009, que encontra-se paralisada desde 2011, quando houve mudança na direção da Secadi/MEC. A política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE) foi criada por meio do Decreto Presidencial n. 6.861/2009, determinando que os sistemas de ensino passassem a atender às demandas educacionais dos povos indígenas a partir de unidades etnoterritoriais específicas como base administrativa e pedagógica. A política dos TEE criou uma nova base administrativa (organização do atendimento), de planejamento e de gestão das ações

da educação escolar indígena a partir dos etnoterritórios educacionais no lugar das divisões territoriais dos municípios e estados. A ideia central era aprofundar, viabilizar e concretizar o que preconiza o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, quanto à implementação de políticas de educação escola indígena a partir do reconhecimento, da valorização e promoção das culturas, tradições, saberes, fazeres, pedagogias, metodologias e das línguas indígenas. A política funcionaria praticamente a partir de uma mesa de diálogo e de trabalho da qual participariam todas as instituições responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das políticas de educação escolar indígena, inclusive e principalmente os povos indígenas. Ou seja, um instrumento de concretização do Regime de Colaboração.

Entre 2009 e 2011, quando a política foi paralisada, foram criados e pactuados 25 Territórios Etnoeducacionais de um total de 41 previstos em todo país. Essa política é de grande importância, pois reúne os diversos atores locais para acompanhar e definir estratégias e ações na área de educação específica e diferenciada, em um determinado território e para um determinado povo ou grupo de povos e comunidades étnicas, culturais e linguísticas, sob a coordenação estratégica do Ministério da Educação. Com a efetivação dos TEE, acredita-se que se poderia fortalecer a defesa e efetividade dos direitos indígenas a uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Nesse curto período de implementação, o MEC lançou por duas vezes o Plano Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, com ações que seriam implementadas atendendo aos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais pactuados, que nunca saíram do papel, foram sumariamente engavetados e esquecidos.

Desde 2011, por ocasião das mudanças na direção do MEC e da Secadi, a política foi paralisada no âmbito do MEC (coordenador e indutor da política) sem previsão de retomada ou mesmo certeza desta possibilidade. O movimento indígena continua permanentemente cobrando a retomada da política para dar continuidade à implantação dos TEE ainda não criados e pactuados e para retomar, aperfeiçoar e

consolidar os que já foram pactuados. Nos estados aonde TEE foram criados, como Amazonas, Mato Grosso do Sul e Bahia, os povos indígenas continuam se apropriando da política e dos Planos de Ação pactuados e assinados como referência para suas lutas reivindicatórias.

É importante destacar ainda que a política dos Territórios Etnoeducacionais assume a estratégia de efetivar o Regime de Colaboração, mantendo as responsabilidades constitucionais da União, dos Estados e Municípios no atendimento aos direitos e demandas educacionais dos povos indígenas. O fracasso ou abandono da política dos TEE significará o retorno das antigas e polêmicas pautas da federalização, estadualização e municipalização das políticas de educação escolar indígena, perspectivas distintas de difícil consenso mesmo entre os povos indígenas.

A Política dos TEE foi a maior aposta do governo Lula no campo da educação escolar indígena. Tanto é que por duas vezes foi lançado o Programa Nacional da Política denominado Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas. Pela sua importância, reproduzimos a síntese das ações planejadas:

A. GESTÃO EDUCACIONAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

- Formação das equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino para a gestão dos TEE e para a educação escolar indígena: a) 180 técnicos formados em cursos de especialização em parceria com a UFRJ/Museu Nacional; b) Grupo de trabalho com estados e municípios com maior número de escolas indígenas.

B. PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS E USO DE LÍNGUAS INDÍGENAS

- Criação e desenvolvimento da Ação Saberes Indígenas na Escola: a) Curso de Aperfeiçoamento para professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental — letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua; letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua; letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como

segunda língua ou língua adicional; conhecimentos e artes verbais indígenas; b) Materiais didáticos — produção de dicionários bilíngues (kit pedagógico) e bolsas para professores indígenas cursistas e para professores formadores indígenas responsáveis pela formação local; c) Difusão de textos legais e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena por meio de publicação bilíngue — 15.000 exemplares publicados e distribuídos; Programa Nacional Biblioteca na Escola Indígena (Lei 11.645/2008) — 60.000 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental até 2015; Formação de professores no Ensino Superior — Licenciaturas e Pedagogias Interculturais — 700 vagas; Educação integral — Programa Mais Educação; Apoiar a produção e publicação de obras, preferencialmente de autoria indígena.

C. MEMÓRIA, MATERIALIDADE E SUSTENTABILIDADE

- Ampliação, reforma e construção de escolas indígenas — 120 projetos aprovados até 2014.
- Disponibilização de equipamentos multimídias para a produção e registro de músicas, narrativas, documentários e vídeos sobre a temática das culturas indígenas — 1.000 escolas atendidas.
- Programa Dinheiro Direto na Escola — PDDE Indígena.
- Apoio à presença dos sábios indígenas nas escolas para compartilhar seus saberes e práticas culturais tradicionais.
- Investimento na aquisição de transportes fluviais de pequeno porte (voadeiras).
- Caminho da Escola: ônibus, lanchas e bicicletas — 250 lanchas licitadas.

D. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

- Pronatec/EJA: 10.000 estudantes indígenas (saúde indígena, recursos naturais).
- 03 Campi ou Núcleos Avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas.

- Criação de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

E. EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

- Bolsa Permanência de R\$900,00 para estudantes indígenas de instituições federais de Ensino Superior.
- Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (mobilidade acadêmica para estudantes indígenas).
- Grupo de Trabalho para realizar estudos sobre a criação da Universidade Intercultural Indígena.
- Apoio à criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro.

Restam ainda outras duas boas políticas inovadoras que foram iniciadas nas gestões petistas e que foram abandonadas. A primeira iniciativa desse gênero foi a política dos Observatórios de Educação Escolar Indígena. A segunda foi a proposta de criação da Universidade Indígena.

O programa Observatório da Educação Escolar Indígena foi lançado em 2009 por meio de um edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) com o objetivo de estimular o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a formação de professores e gestores educacionais no âmbito dos Territórios Etnoeducacionais. O programa estava voltado à educação básica indígena e pretendia promover e implementar a formação inicial e continuada de professores, preferencialmente indígenas, a inserção e a contribuição destes profissionais nos projetos de pesquisa em educação e a produção e disseminação de conhecimentos que priorizassem atividades centradas como cursos, oficinas, produção conjunta de material didático, para-didático e objetos de aprendizagem nos formatos impresso e digital. O programa foi desenvolvido nos moldes do Observatório da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (Secad) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC).

Os projetos que foram aprovados no edital, em número de 12, realizaram pesquisas no âmbito da educação escolar indígena, bem como acompanharam as ações de etnoterritorialização da educação indígena nas regiões que estavam sendo implantadas. O programa foi concebido e construído como importante instrumento de apoio à implementação dos Territórios Etnoeducacionais, no campo da pesquisa e de avaliações das práticas educacionais em desenvolvimento. Mas a iniciativa não teve continuidade, porque parou no primeiro e único edital de 2009. Depois disso o tema foi inserido nos editais universais do Observatório de Educação, perdendo todo sentido, coerência e propósito.

Em 2015, o Ministério da Educação criou um Grupo de Trabalho para estudar e elaborar uma proposta de discussão a respeito da viabilidade de criação de uma Universidade Indígena no Brasil. Uma iniciativa brilhante, necessária e justa para com os povos indígenas, considerando que o governo Lula havia criado mais de uma dezena de universidades voltadas a atender às realidades e demandas específicas regionais e sociais, entre elas a Universidade do Pampa (Unipampa), a Universidade de Integração Latinoamericana (Unila) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). O GT que contou com importante participação indígena cumpriu sua tarefa elaborando e entregando aos dirigentes do MEC uma proposta que, em síntese, indicava duas perspectivas inter-relacionadas. Uma perspectiva que previa a necessidade de fortalecer as iniciativas voltadas aos povos indígenas já existentes e em curso junto às universidades, e a outra que indicava a necessidade de criação de uma Universidade Indígena entendida como um conjunto de instituições de ensino superior atuando em rede sob a coordenação de uma instância gestora e articuladora para garantir autonomia financeira e pedagógica às iniciativas, necessária para driblar e superar as resistências conservadoras das universidades tradicionais no âmbito de seus conselhos superiores.

A iniciativa e os resultados dos trabalhos do GT não tiveram consequência nenhuma, pelo menos até o presente momento. Diante disso, pode-se concluir que, quando se trata de direitos e demandas dos povos indígenas, tudo é mais difícil, mesmo quando se tem boas ideias e iniciativas ensaiadas. A importância de universidades indígenas se justifica pela necessidade de termos espaços institucionais plurais de estudos, pesquisas e ensino, voltados também para os saberes e conhecimentos indígenas, além dos chamados conhecimentos universais. Universidades indígenas seriam concebidas e organizadas a partir dos modos de produção, reprodução, transmissão e uso de conhecimentos — metodologias e pedagogias indígenas —, e com lugar e espaço garantido para os conhecimentos tradicionais indígenas, além de outros conhecimentos do mundo e suas formas de produção, transmissão e aplicação.

Não se trata, portanto, de uma universidade apartada, exclusiva de indígenas para indígenas, mas de indígenas e com indígenas para e com o mundo. A proposta de Universidade Indígena foi ganhando terreno na medida em que se foi observando que as universidades existentes, mesmo depois da inserção de estudantes indígenas em seus quadros discentes, não mostraram interesse e compromisso com os conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e aplicação. Não adequaram suas políticas para acolher os estudantes indígenas. Não reformularam os currículos de seus cursos ou as linhas de pesquisa de seus programas de pós-graduação para ampliar as opções temáticas que pudessem atender aos interesses e às demandas dos estudantes e pesquisadores indígenas oriundos das aldeias, que certamente não são as mesmas dos estudantes e pesquisadores não indígenas dos centros urbanos. A Universidade Federal do Amazonas, situada no Estado com a maior população e diversidade étnica indígena do país, sequer apresenta em seu campus algum sinal material ou simbólico (monumento, centro de convivência, placa etc.) da presença indígena na instituição e na região, como por exemplo a Universidade de Brasília (UNB) tem uma maloca destinada à convivência e espaço organizado

e estruturado de apoio aos estudantes indígenas. A UNB acolhe e atende estudantes indígenas de todo Brasil, pois está localizada em uma região que não tem população indígena autóctone. Mesmo com todo este esforço, a UNB também não mudou seus *modus operandi* no tocante à organização curricular e metodologias de ensino e pesquisa. Sem uma universidade própria e com as universidades tradicionais epistemologicamente fechadas, os povos indígenas, particularmente os jovens indígenas que vão às universidades eurocêntricas, não encontram lugar para divulgar, promover, estudar, pesquisar e ensinar seus conhecimentos tradicionais, que acabam sendo desvalorizados, esquecidos ou abandonados.

Mas, a demonstração mais clara do descaso do Estado e dos governos para com os direitos dos povos indígenas e particularmente com a educação escolar indígena é a total irrelevância dada aos resultados da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I Coneei). Foram aprovadas propostas importantes e históricas como a criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, do Fundo Nacional de Educação Escolar Indígena, do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena, da Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena, da criação da Universidade Indígena e da Implantação de todos os Territórios Etnoeducacionais. Nada disso saiu do papel sequer para a pauta ou agenda de discussões do governo.

Povos indígenas, ações afirmativas, ensino superior e a lei das cotas

São inegáveis as conquistas e os avanços de inclusão social no âmbito das políticas públicas brasileiras nos últimos 20 anos, destacadamente no campo do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais historicamente excluídos, como são os povos indígenas. A aprovação da Lei das Cotas é uma dessas importantes conquistas. Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o Projeto de Lei 180/2008, que cria uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino, foi aprovado e sancionado pela Presidenta da República em agosto de 2012 na forma da Lei 12.711/2012. Esta Lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia).

Trata-se de uma conquista histórica importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os brasileiros, na sua grande diversidade sociocultural, econômica e trajetória escolar. Mas a política de cotas, assim como todas as políticas de ações afirmativas, não pode ser considerada como um fim em si mesmo nem como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. É um ponto de partida para se pensar o enfrentamento mais pragmático das desigualdades associadas à exclusão e às discriminações racial, sociocultural, econômica e étnica. Neste sentido, o alcance da Lei depende de ações e estratégias a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino.

Em síntese, a Lei 12.711/2012 determina que em quatro anos (até 2016) as Universidades e os Institutos Federais de Ensino deveriam reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. No primeiro ano (2013), 12,5% das vagas deveriam ter sido reservadas para este público, seguido de crescimento proporcional a cada ano até completar os 50%. É importante destacar que o limite de baixa renda a ser considerado é de até um salário mínimo e meio (1,5), o que equivalia a R\$ 933,00 em 2011, avaliada por meio da Declaração de Imposto de Renda, extrato bancário ou até mesmo visita ao domicílio do estudante, segundo o Ministério da Educação.

Para a subcota racial seria requerida apenas a autodeclaração do candidato. O número de vagas é diferente em cada estado, calculado pela soma dos três grupos (pretos, pardos e indígenas) na respectiva unidade da federação, conforme censo do IBGE. A média dessa população no país é de 51,17%. Os candidatos desses grupos disputam as mesmas vagas, mas podendo as instituições federais, no âmbito interno, estabelecer vagas específicas para povos indígenas, por exemplo.

Os povos indígenas formam um dos segmentos sociais brasileiros que mais têm cobrado do Estado políticas de ações afirmativas com vistas a combater a histórica exclusão e desigualdade social, econômica e política. Acompanharam e participaram, em diferentes momentos e de diferentes modos da luta, da aprovação da “Lei das Cotas” e de outras iniciativas similares que tinham como objetivo a democratização de acesso ao ensino superior. Ao longo deste processo de debate, sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal.

Deste modo, para que os povos indígenas possam ser adequadamente favorecidos pela referida Lei, algumas medidas concretas precisam ser tomadas ou evitadas pelas Instituições de Ensino Superior, sem as quais dificilmente se alcançará resultados esperados; isso pode

até mesmo dificultar a continuidade de iniciativas já conquistadas e em curso nestas instituições, no âmbito do acesso e permanência de estudantes indígenas.

O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito, é também uma necessidade deles e um desejo da sociedade brasileira, na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte e comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com a Universidade, com o Estado e com a sociedade nacional no que tange aos interesses comuns e nacionais, como por exemplo a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância dos conhecimentos tradicionais, da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos.

Para isso, esses povos contam atualmente com convênios internacionais e leis nacionais para garantir seus direitos. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU e a Constituição Federal de 1988, que assegura os direitos coletivos dos povos indígenas.

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender a suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos das atuais Instituições de Ensino Superior, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Como garantir a convivência e coexistência lado a lado e simétrica das pedagogias, saberes e conhecimentos indígenas e suas formas de produção, transmissão e uso. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas racionalistas, academicistas e cientificistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais de volta à civilização da barbárie, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas desonestas e perversas.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade. Todas essas questões precisam ser consideradas na implementação das políticas de cotas para o segmento indígena. Como contribuição para o debate, passamos agora a tratar pontualmente de alguns aspectos que consideramos de maior preocupação na aplicação da lei, principalmente aqueles resultantes do longo e equivocado processo de relação do Estado brasileiro com os povos indígenas.

A primeira questão diz respeito ao fato de que os direitos indígenas no Brasil são coletivos, por isso o direito à terra coletiva. As Universidades públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizada. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida nativa. Do ponto de

vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas universidades não são dos indivíduos, mas das coletividades (povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de interesse, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) vem fazendo isso há algum tempo, no seu programa de pós-graduação em antropologia, por meio de um convênio estabelecido com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). A FOIRN seleciona candidatos que são enviados à UFPE para realizarem o curso. É interessante observar como 100% dos estudantes que saíram de suas aldeias por indicação coletiva de suas comunidades e organizações continuaram seus trabalhos junto às suas aldeias durante e depois da sua formação. Isso ajuda a resolver várias questões, principalmente quanto à identificação dos candidatos e o compromisso com a comunidade após a conclusão do curso. Mas, em geral, o que acontece é que a comunidade indígena luta e conquista as políticas (vagas), mas depois quem se beneficia dessas conquistas são indivíduos que muitas vezes não têm nenhum ou pouco compromisso com a comunidade, o que é agravado pelo fato de que, pela complexidade de acesso aos vestibulares realizados em centros urbanos, são os candidatos indígenas residentes nestes centros urbanos que em geral se beneficiam dos programas de acesso. Estes apresentam menos envolvimento com as comunidades aldeadas, pois influenciados pelas lógicas de relacionamento nas cidades (mercado consumista e cumulativista, profissão individual, concorrências e disputas políticas), tendem a ser menos sensíveis ao valor e princípio comunitário de vida.

Deste modo, é necessário que os processos de ingresso contemplem de algum modo os indígenas das aldeias, com formas indutoras e diferenciadas. Caso contrário, se estará beneficiando majoritariamente ou, em alguns casos, exclusivamente, indígenas dos centros urbanos. Esclarecemos que somos totalmente favoráveis à inclusão dos indígenas residentes de centros urbanos no atendimento dessas

políticas. O que discutimos é a necessidade de atender pelo menos na mesma proporção aos indígenas que vivem nas aldeias, pois estes apresentam maiores possibilidades de corresponder às expectativas de suas coletividades, além de serem sempre os mais excluídos, uma vez que os residentes em centros urbanos ou próximos dos centros urbanos possuem mais oportunidades e possibilidades de acesso por meio de outras iniciativas e modalidades. Além disso, é necessário considerar que em processos seletivos internos e específicos, os estudantes indígenas residentes em centros urbanos ou próximo dos centros urbanos e que, portanto, estudam em escolas de ensino médio urbano cuja língua de instrução é a língua portuguesa — língua das provas de seleção —, têm mais facilidade de êxito do que os estudantes indígenas residentes nas aldeias que estudam em escolas indígenas cuja língua de ensino é a língua indígena e não a língua portuguesa. Sem considerar esses fatores, as políticas de acesso ao ensino superior de indígenas, ainda que específicas, continuarão hierarquizadas, excludentes e injustas. Assim, da mesma forma que é excludente e injusto tratar igualmente os desiguais quando se trata de índios e não índios em processos seletivos universalistas, também é desigual e injusto tratar igualmente os índios aldeados e os índios urbanos em processos seletivos específicos para índios genéricos.

Essa individualização do processo de ingresso e permanência tem legitimado a chamada autodeclaração para a identificação étnica, que, embora legal, não é suficiente e não tem resolvido o problema. Existem casos absurdos de identificação étnica gerados a partir da simples autodeclaração, inclusive violência e ameaças de morte entre candidatos ou estudantes indígenas, como pude observar na Universidade de Brasília, com acusações de que não indígenas estariam indevidamente ocupando vagas de indígenas, acessados por supostas falsas autodeclarações étnicas ou por declarações indevidas de reconhecimento fornecidas por lideranças indígenas ou por órgãos como a Funai. Há muita reclamação de que a Funai tem emitido o Registro Administrativo do Índio (RANI) sem rigor e critérios técnicos para não indígenas interessados

pelas cotas reservadas aos índios ou para acesso a programas sociais. Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva e societária dos povos indígenas para dizer quem é ou não membro de sua coletividade. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como de pertencimento etnoterritorial, ainda que referenciadas em memória histórica, além de linguística e reconhecimento de seu povo de pertencimento.

A outra questão diz respeito à relevância da diversidade étnica e cultural dos povos originários no âmbito das políticas públicas como parte do tripé constituinte da sociedade brasileira: índio, branco e negro. Essa relevância deve estar fundamentada na sua existência e na contribuição histórica que deram à formação do Estado brasileiro. Estamos falando de 375 povos originários, falando 275 línguas, portadores de saberes milenares e administradores de 13% do território nacional. É essa riqueza da diversidade sociocultural, como verdadeiro patrimônio da sociedade nacional, que deve ser considerada e não seu potencial demográfico, econômico e político-eleitoral. A ideia de que a subcota indígena não é viável pelo baixo ou inexistente coeficiente demográfico indígena em alguns estados não se sustenta, pois só pelo fato de existirem no estado deveriam ter-lhes garantido vagas, para não se perder a integridade do caráter da pluriétnicidade da política, ainda que se trabalhasse, por exemplo, com uma cota mínima de uma vaga naqueles estados com baixo coeficiente demográfico. Quanto a isso, existem exemplos em outros países vizinhos na América do Sul onde essa questão foi razoavelmente melhor resolvida, no esforço de garantir nas políticas públicas a diversidade cultural e os segmentos sociais não representados ou sub-representados do país e a concretude do país pluriétnico e multicultural.

Na Colômbia e na Venezuela, por exemplo, independentemente do coeficiente demográfico e político-eleitoral, foi garantida a representação

indígena nos parlamentos daqueles países, por meio de vagas ou cotas específicas. Pensamos que as políticas das cotas nas universidades deveriam dar exemplo e ser o primeiro passo nessa direção da democratização da representação etnopolítica e da divisão de poder, garantindo espaços de representação indígena em todos os seus colegiados superiores. O fato é que o país não pode continuar ignorando os povos indígenas e se autoproclamando democrático e pluriétnico, pois um dos indicadores da democracia é a forma como se trata minorias como os povos originários, tão importantes para a formação e consolidação do próprio Estado e da sociedade brasileira atual. Uma das formas de excluir e negar os direitos das minorias é considerá-las como coeficientes numéricos ou econômicos. Um dos eixos e focos das políticas de ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, é dar visibilidade e relevância à diversidade sociocultural do país, mas isso só se efetivará quando essa diversidade for considerada nos seus aspectos qualitativos e não somente quantitativos.

Outra preocupação com a Lei das Cotas é a homogeneização da política para a diversidade. Historicamente, as políticas públicas no Brasil sofrem profundas contradições em suas tentativas de valorização da diversidade. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância da diversidade, ela também é empobrecida ou negada, quando se estabelecem políticas únicas na tentativa de atendê-la, como se os seus segmentos sociais e étnicos fossem uniformes. Ora, mesmo dentro do segmento indígena a diversidade é enorme, e nenhuma política pública, mesmo sendo específica para os indígenas, irá atender às distintas realidades, demandas e perspectivas históricas dos 375 povos indígenas, pois cada um tem uma história particular de contato, nível de interação com a sociedade nacional e projetos societários próprios.

Neste sentido, a decisão do Ministério da Educação de orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez tende a prejudicar o segmento indígena, por exclusão.

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não indígenas (pretos,

brancos e pardos), estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado) e que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais? Como se pode perceber, há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos originários, limita ou impede o exercício pleno desse direito impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse. Aliás, temos políticas públicas recentes que foram criadas com o objetivo de atender às demandas das minorias sociais, incluindo os povos indígenas, mas no processo de implantação estes foram excluídos. É o caso da Política Nacional para as Comunidades Tradicionais: embora os povos indígenas tenham participado de todo o seu processo de construção, atualmente estão excluídos da política. O mesmo aconteceu com a criação da Secretaria Especial para a Igualdade Racial (Seppir), da qual os povos indígenas encontram-se atualmente também excluídos, embora na sua origem estivessem incluídos. Tais exemplos demonstram que a simples inclusão dos povos originários nas políticas gerais voltadas para a diversidade resultou em mais uma forma de exclusão e negação destes. Portanto, colocar os índios para disputar as mesmas vagas com pretos e pardos deixa-os mais uma vez em uma situação de grande desvantagem, não por incapacidade cognitiva ou intelectual, mas por seus processos educativos distintos. A marca principal dos direitos indígenas é a diferença e a equivalência e não a igualdade ou similaridade, razão pela qual os povos indígenas têm reivindicado tratamento diferenciado em que o foco da política seja a valorização e o reconhecimento das diferenças e da diversidade e não a inclusão e homogeneização das políticas, mesmo no âmbito das políticas para a diversidade ou minorias sociais. Em muitos casos, as políticas de inclusão, mesmo bem-intencionadas, podem significar

categoricamente a exclusão sociopolítica. Neste sentido, nos preocupam as últimas tendências dentro do Ministério da Educação, de inclusão da educação escolar indígena na educação do campo, pois isso representaria um retrocesso de pelo menos 20 anos. Até a década de 1990, todas as escolas das aldeias e a educação dos indígenas eram denominadas de escolas rurais, portanto, parte da educação rural. Agora seria tudo educação do campo ou tudo educação inclusiva?

A outra preocupação concerne ao desafio que o aluno indígena enfrenta diante dos percalços e complexidades do mundo acadêmico, o que remete à necessidade de se pensar na criação de programas específicos de acompanhamento e tutoria dos alunos aprovados no processo de cotas, que trabalhe desde o acesso, a permanência nas universidades até o regresso para as suas respectivas comunidades. É necessário considerar a necessidade de nivelamento de conhecimento dos estudantes ao iniciarem seus estudos nas universidades e a sua adaptação ao mundo acadêmico de forma a estimular a sua permanência e não permitir a evasão, uma vez que a distância da família, a nova cultura e os modos de vida tendem a estimular a desistência dos seus objetivos. É a oportunidade para se resolver a transição do estudante do seu processo diferenciado de educação escolar (bilíngue, intercultural, específico) da aldeia para a escola ou universidade global. Esta ponte entre processos distintos de educação precisa ser feita de forma adequada. Não basta disponibilizar sistemas de cotas, mas complementá-los e reforçá-los com projetos e programas que possibilitem o apoio e acompanhamento dos acadêmicos viabilizando o sucesso em todo o processo de formação.

Uma proposta viável seria disponibilizar bolsas de pesquisa que mantenham os alunos indígenas em conexão permanente com suas comunidades durante os estudos, além de ações pedagógicas que reduzam práticas de discriminação, racismo e humilhação de que eles são constantemente vítimas nas universidades.

É importante destacar que se as questões levantadas aqui não forem consideradas no processo de implementação da Lei de Cotas, os povos

indígenas podem mais uma vez serem excluídos, com poucos resultados ou, pior ainda, prejudicados por retrocesso nas iniciativas já existentes, como são os programas e cursos inovadores de formação de professores indígenas e de outros cursos específicos e diferenciados, como em gestão territorial (UFRR), etnodesenvolvimento (UFPA/Altamira), agroecologia (MS) e os inúmeros programas de acesso meritocrático e de permanência inovadores, espalhados pelo Brasil. Estas iniciativas, diferentemente das cotas, valorizam o caráter coletivo dos direitos indígenas. É fundamental que a implementação da Lei de Cotas não desestime a continuidade de outras iniciativas existentes ou a serem criadas, pois, como já mencionamos, a lei está longe de dar conta das demandas, realidades e desejos das comunidades indígenas, principalmente quando o seu foco é o interesse individual e não o coletivo.

Para que a Lei venha a atender aos direitos indígenas em suas demandas e realidades, é necessário que sua aplicação esteja pautada sobre os direitos coletivos, os processos específicos e diferenciados de ingresso, a relevância da diversidade e de programas de acompanhamento e a tutoria e apoio a pesquisas comunitárias dos estudantes que os mantenham conectados e envolvidos com suas comunidades. Além disso, é necessário considerar essa conquista como uma parte importante da política, mas valorizando e estimulando a continuidade e ampliação de iniciativas já existentes ou a serem criadas, destacando-se aquelas que incorporam a perspectiva comunitária da formação superior.

Políticas afirmativas nos (des) caminhos da diversidade indígena

Nas últimas duas décadas, os povos indígenas foram envolvidos em intensos debates e tentativas de formulações dos chamados programas e políticas públicas de inclusão, que ao mesmo tempo em que buscaram reconhecer suas diversidades culturais, étnicas e linguísticas, buscavam também não excluí-los, marginalizá-los ou isolá-los, como fora durante os longos séculos de colonização. As

políticas de inclusão não são exclusivas para os povos indígenas, mas direcionadas a todos os segmentos sociais, culturais e étnicos historicamente excluídos ou marginalizados pela sociedade dominante e pelo Estado, e que se autodeclaram e reclamam o reconhecimento de suas identidades históricas, culturais, linguísticas e étnicas.

A afirmação da diversidade étnica, cultural e linguística dos povos originários é prerrogativa histórica da Constituição Federal de 1988, quando no artigo 231 reconhece as organizações sociais, as tradições, os costumes, as línguas e seus territórios tradicionais. No artigo 210, as línguas indígenas, assim como seus processos próprios de educação, são expressamente reconhecidos e afirmados para fins de processos educativos, escolares ou não. No âmbito do Direito Internacional, a ratificação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho pelo Brasil em 2004 e a adesão à Declaração dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 2007, reafirmaram o reconhecimento dos direitos específicos e diferenciados desses povos no Brasil.

É importante situar a temática indígena no atual debate sobre as políticas inclusivas voltadas para a diversidade em curso no Brasil. Nosso foco aqui é tentar identificar algumas conquistas históricas importantes, mas, sobretudo, algumas preocupações, incômodos e constrangimentos que os povos indígenas estão vivendo no campo do debate, mas sobretudo no campo das práticas políticas resultantes dos discursos e das teorias que tratam da diversidade e da inclusão. Tais preocupações partem da percepção de que as políticas públicas de inclusão, na moda no discurso oficial do Estado e dos governos, têm representado aos povos indígenas, de um modo geral, novas formas de integração, de enquadramento e de encapsulamento sociocultural, político e epistemológico. Essa perspectiva discursiva e prática vai na contramão dos discursos e das teorias de inter/multiculturalismo, da diversidade e de ações afirmativas, que se guiam pelo reconhecimento, promoção e valorização das diferenças étnicas, socioculturais e epistemológicas.

A Constituição Brasileira de 1988 inaugura a nova feição do Estado brasileiro, qual seja, a de um Estado onde os direitos humanos assumem protagonismo e emergem como finalidade última da ordem jurídica. A Constituição consagra um conjunto de direitos voltados para a promoção da dignidade humana e dos valores da liberdade, igualdade e fraternidade. Importa aqui analisar o princípio da igualdade nas diversas vertentes que esse princípio comporta e como catalizador da criação de diversos mecanismos jurídicos, políticos e administrativos para a promoção da igualdade étnica e racial.

Destacam-se duas vertentes na concepção da igualdade: a) a igualdade formal, consubstanciada na fórmula “todos são iguais perante a lei”, que, a seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios; e b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva, onde importa o reconhecimento de identidades. É a igualdade orientada pelas relações sociais do indivíduo, por critérios de gênero, raça, orientação sexual, idade, entre outros e de relações sociais pautadas pela estigmatização, que podem alijar o indivíduo do acesso a bens públicos relevantes ou a direitos fundamentais básicos.

Surge na Europa, após longo processo de intensa instabilidade, o constitucionalismo social-democrático, característico do segundo pós-guerra, o qual se revelou mais próximo da realidade social por não vislumbrar uma função meramente abstrata no princípio da igualdade, mas vê-lo como um objetivo a ser buscado pelo Estado, mediante o desenvolvimento de políticas públicas universais tendentes a eliminar os diversos fatores impeditivos de igual acesso de todos aos bens jurídicos fundamentais.

No caso brasileiro, nota-se que a igualdade, além de abrir o catálogo dos direitos fundamentais enunciados na Constituição (art. 5º, *caput*, CF/88), constitui objetivo fundamental da república (art. 3º, III, CF/88), o que implica um duplo compromisso do Estado Brasileiro com a realização desse princípio. Nesse contexto, destacam-se duas espécies de mecanismos jurídicos de enfrentamento da problemática da discriminação: a) os mecanismos repressivo-punitivos, que buscam

punir, proibir e erradicar a discriminação; e b) os mecanismos promocionais, que buscam promover, fomentar e fazer avançar a igualdade.

É no segundo grupo que se encontram inseridas as políticas inclusivas e ações afirmativas, mecanismo que busca acelerar o processo de igualdade, ao mesmo tempo em que buscam remediar um passado histórico de discriminação. Assim, as políticas inclusivas podem ser definidas como mecanismos destinados a transformar as condições resultantes de um passado discriminatório e excludente, promovendo o acesso a bens públicos relevantes. As políticas inclusivas, além de mecanismo compensatório de um passado de discriminação, apresentam uma dimensão prospectiva, ao buscar concretizar um projeto de igualdade — um projeto de sociedade — através do acesso a bens públicos que possam elevar as condições de vida dos beneficiários dessas políticas.

No caso específico das políticas de inclusão para povos indígenas, enquanto minoria nacional, vale também destacar o princípio da diferença, que permitam expressar as diferenças no contexto do Estado: diferenças de línguas, de formas de propriedade, de organização política, de sistemas de representação, de relações de parentesco, de sistemas educativos, de cosmovisões e modos de vida.

Trata-se de construir cidadanias diferenciadas, para grupos que são diferenciados. A ideia de compensação faz sentido em relação aos povos originários se tomada como reparação das políticas assimilacionistas que sempre caracterizaram a atuação do Estado frente a eles. A aplicação de políticas compensatórias e/ou de ações afirmativas implica, portanto, a contextualização dos povos indígenas no Estado brasileiro e a questão da diferença sociocultural. Pensar em compensação, tendo em vista os séculos de massacre a que estiveram e, de certa forma, ainda estão submetidos, cabe a partir da referência do respeito aos seus modos de vida, ao direito de continuarem sendo povos étnica, cultural e linguisticamente diferenciados. As políticas de inclusão precisam então reconhecer e considerar a afirmação da diferença.

As políticas inclusivas são fomentadas também na esfera do Direito Internacional Público, através da Convenção Internacional Sobre

a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação, adotada pela Resolução 2.106-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965, e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. O Comitê da Eliminação da Discriminação Racial, órgão encarregado de aplicar a Convenção, aclarou o escopo das obrigações dos Estados sob o artigo 1º, parágrafo 4º, da Convenção. O Comitê definiu medidas que incluem todo o espectro de instrumentos legislativos, executivos, administrativos, orçamentários e regulatórios, em todos os níveis do aparato estatal, bem como planos, políticas, programas e regimes preferenciais em áreas como emprego, habitação, educação, cultura e participação na vida pública, para grupos desfavorecidos, concebidas e implementadas com base em tais instrumentos. De acordo com o Comitê, as medidas especiais não constituem uma exceção ao princípio da não discriminação, mas são essenciais ao seu significado a ao projeto da Convenção de eliminar a discriminação racial e étnica e avançar a dignidade humana e a igualdade efetiva.

Destacamos também o documento oficial brasileiro apresentado à Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, em Durban, África do Sul em 2001 que afirmou a importância de os Estados adotarem ações afirmativas enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerâncias correlatas.

Consideramos ainda que a escola indígena é o espaço, por excelência, de diversidade, não apenas étnica, cultural e linguística, mas também de gênero, diferenças etárias, de visões de mundo, projetos coletivos e valores. Nas escolas indígenas é comum a existência de pessoas de diferentes culturas, línguas e idades numa mesma sala de aula: salas multietárias, multisseriadas e multiculturais. A convivência multiétnica cria sensibilidades para lidar com a diversidade humana (Luciano, 2011). Mas, mesmo em uma comunidade indígena, a convivência intercultural não é uma tarefa fácil, uma vez que também são influenciadas pela matriz monocultural ocidental. Deste modo, muitas vezes a riqueza da

sociodiversidade indígena se transforma em instrumento de exclusão e desigualdade. As experiências de vida alicerçadas em contextos múltiplos da sociodiversidade humana se choca com a experiência de vida não indígena colonial monoculturalista. A luta histórica por direitos humanos no mundo pós-colonial e pós-contato contribuiu para a conquista dos direitos específicos dos povos indígenas, no campo da educação, da saúde, da cultura, da autossustentação. O processo de reconhecimento dos direitos humanos dos povos indígenas representou o próprio reconhecimento da humanidade e da cidadania indígena. Isso porque, durante a fase inicial da conquista, os colonizadores tiveram dúvidas sobre a sua humanidade levando-os a serem considerados sem cultura, sem alma, sem lei e sem fé. E, se eles não eram humanos, então não podiam ser filhos de Deus, cidadãos ou súditos.

A luta por direito humano universal foi fundamental para a garantia dos direitos de cidadania indígena, como os direitos ao território, à educação, à saúde, ao emprego, à alimentação e outros. No caso brasileiro, os direitos humanos avançaram muito mais que os direitos indígenas específicos. Este avanço dos direitos humanos sobre os direitos indígenas trouxe dificuldades ao reconhecimento da importância dos direitos humanos para os povos indígenas, ao mesmo tempo de garantir os seus direitos específicos. Isso porque os direitos humanos universais não se podem sobrepor aos direitos indígenas específicos, na medida em que os primeiros tendem sempre a universalizar e homogeneizar todos os direitos, enquanto que os direitos indígenas primam pelas especificidades e particularidades de direitos, que garantem a continuidade desses povos, culturalmente específicos e diferenciados.

As especificidades indígenas referem-se a algumas características comuns, tais como: são povos originários habitantes do país e do continente americano muito antes da chegada e ocupação dos conquistadores europeus e com ascendência e pertencimento histórico, étnico, cultural, territorial e espiritual próprio. A ascendência étnica e a relação com os territórios tradicionais são relações ancestrais fundamentais para a autoafirmação identitária e continuidade histórica do povo.

A política indigenista deveria ser caracterizada pelos direitos diferenciados e específicos para garantir a continuidade da sociodiversidade indígena. Os dois campos de direitos (humanos e indígenas) sofrem limitações e problemas de ordens conceitual e prática. Nos últimos anos, o campo dos direitos humanos passou a ser um campo minado, manipulado e por vezes pervertido por parte de radicais fundamentalistas de grupos religiosos e políticos, como o que vem acontecendo no Brasil com a discussão preconceituosa sobre o tema do “infanticídio” entre povos indígenas, criminalizando as culturas indígenas, tudo em nome dos supostos direitos humanos universais. Na prática, é o autoritarismo cultural do ocidente que se considera e se impõe aos outros como portadores de civilização máxima ou perfeita, que levou à noção de que os direitos humanos (ocidentais) são superiores a quaisquer outros direitos específicos, se consolidando deste modo o paternalismo e tutela jurídica dos direitos humanos (Luciano, 2011).

Disso resulta que os direitos indígenas sofrem limitações e dilemas, principalmente quanto à dúvida gerada do universalismo dos direitos humanos, de que aqueles podem ser tratados como direitos adicionais ou complementares necessários para suprir a vulnerabilidade ou incapacidade indígena (humana), o que justificaria a proteção paternalista do Estado. Nosso entendimento é de que os direitos indígenas não são complementares nem adicionais, são equivalentes e inter-relacionados. Os povos indígenas ganharam o direito a serem cidadãos plenos, ou seja, podem ser cidadãos específicos pertencentes aos seus povos e nacionalidades e, ao mesmo tempo, gozarem também da cidadania brasileira, importante para se pensar a autonomia étnica (interna), a autonomia relacional ou tutelar (intra-Estado) e para a autorrepresentação e representação (autonomia externa, reconhecida e garantida pelo Estado).

Mas, a autonomia pressupõe livre pensamento e decisão que precisa ser encarada como conquista, exercício e vivência. Aqui entra o desafio político-jurídico das políticas públicas. Como conciliar a antinomia entre o direito universal à igualdade de condições e oportunidades e

o respeito às diversidades étnicas e socioculturais, principalmente se levarmos em consideração as inevitáveis seduções do mundo capitalista e classista globalizado que arrastam pessoas, povos e culturas inteiras?

Essa encruzilhada sociopolítica é o principal dilema da política indigenista atual. Como sair dessa armadilha? Cremos que ainda não temos respostas. Mas é importante termos clareza e consciência desses desafios para ajudarmos (pelo menos não atrapalharmos) os povos indígenas na busca por respostas e caminhos próprios. O ponto principal da análise parte da percepção de que as propostas de diversidade, inclusão, diferenciação e interculturalidade, no âmbito das políticas públicas indigenistas contemporâneas, não foram suficientemente capazes, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas.

Para os povos indígenas, as políticas públicas passaram a ser “necessidades pós-contato” (Dias da Silva, 1998, 31), um desejo e um direito. Esses povos não abrem mão do acesso às políticas públicas, pois lutaram ao longo do tempo para que esse acesso se tornasse um direito e uma realidade, superando séculos de exclusão, isolamento e negação. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer com a necessidade de superação de vários obstáculos. Um desses obstáculos é transformar a sociodiversidade indígena do país, de instrumento de exclusão e desigualdade, para oportunidade de transformação das relações e da sociedade mais solidária e igualitária, que respeitem e valorizem a diversidade de culturas, de valores humanos, de visões de mundo e de modos de vida.

A promulgação da Lei 12.711/2012 e seu marco regulatório, o Decreto nº 7.824/12, que dispõem sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil.

Antes do evento da Lei, cada Universidade ou instituição de ensino superior poderia, no exercício de sua autonomia, definir políticas de

reservas de vagas ou outra forma de ação afirmativa para grupos sociais ou étnico-raciais desfavorecidos. Essa característica, ao mesmo tempo em que permitiu aos Ifes responderem às peculiaridades e demandas locais em que estavam inseridas, determinou um caráter diversificado das políticas afirmativas na educação superior brasileira. Até a aprovação da supracitada lei federal, as ações afirmativas se disseminaram pelo país de forma pontual, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

Os processos internos que levaram à adoção de políticas afirmativas variaram muito caso a caso. Em algumas universidades, a organização de docentes dentro do campus foi decisiva. Em outras, os núcleos de estudos afro-brasileiros já existentes passaram a demandar um posicionamento dos órgãos universitários sobre o assunto.

Ensino superior e os povos indígenas

A questão do acesso dos povos indígenas à educação superior é apenas o início de um longo e complexo desafio. É necessário que a instituição acadêmica reconheça que está diante de outras formas de conhecimento, igualmente relevantes, que devem merecer respeito e valorização se se pretende estabelecer um diálogo entre saberes e culturas. Se não se considerar a dimensão epistemológica, ontológica e cosmológica dos saberes indígenas, a questão se torna mero problema processual, administrativo e burocrático. O acolhimento dos acadêmicos indígenas deveria considerar não apenas suas urgentes demandas materiais, mas também, e especialmente, suas visões de mundo, suas cosmologias e os desafios subjetivos que esses jovens indígenas experimentam quando adentram instituições universitárias.

A questão dos povos indígenas no país ainda é mal compreendida, a despeito das importantes conquistas expressas na Constituição Federal de 1988 e em legislações derivadas, principalmente a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho. Os povos indígenas permanecem

desconhecidos em sua diversidade e ignorados em muitos de seus direitos. O censo dos povos indígenas, realizado em 2010 pelo IBGE, oferece informações de grande valia para que os brasileiros conheçam esses povos, valorizem suas culturas e respeitem seus direitos. São 896,9 mil indígenas, 36,2% vivem em áreas urbanas e 63,8% em área rural. Há 505 terras indígenas, que representam 12,5% do território brasileiro, onde residem 517,4 mil indígenas (57,7% do total).

O Censo identificou que em 80% dos 5.564 municípios brasileiros há pelo menos uma pessoa que se identifica como indígena. Eles estão presentes em todos os estados da Federação, desde o Amazonas, com mais de 168 mil indígenas, até o Rio Grande do Sul, onde vivem pouco mais de 2.500 indígenas. O perfil etário dos povos indígenas é de uma pirâmide de base larga que vai se reduzindo com a idade. São altas as taxas de fecundidade e de mortalidade. Em 93,6% das terras indígenas, mais da metade da população tem até 24 anos de idade. O Censo relata a existência de 305 etnias ou povos (comunidades definidas por afinidades linguísticas, culturais e sociais) que utilizavam 274 línguas distintas. Dos indígenas com 5 anos de idade ou mais, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português.

Mas, o desafio de garantir os direitos indígenas não é restrito às suas comunidades. Do ponto de vista do direito à educação, trata-se de uma questão de fazer valer a justiça. Do ponto de vista sociopolítico, trata-se da convivência ativa e participação da diversidade na construção de um patrimônio comum que deve ser compartilhado. A educação superior dos povos indígenas guarda sentidos profundos que devem ser considerados quando se trata de definição de políticas públicas e da garantia de direitos. Em primeiro lugar, a Constituição garante direitos iguais aos brasileiros e adicionais aos povos indígenas, como a educação em língua e calendário próprios, inclusive no ensino superior.

Dados do IPEA revelam que menos de 2% dos estudantes afrodescendentes estão em universidades públicas ou privadas. Atualmente, 96% dos universitários brasileiros são brancos, 3% são negros e 1% amarelos/pardos (inclui indígenas). Os dados demonstram a insuficiência

das políticas universalistas e a necessidade de criação de mecanismos de acesso ao ensino superior para a população negra, parda e indígena. A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, é um marco na promoção da igualdade racial no Brasil. Precedida por esforços pontuais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que já estabelecia uma ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência, a lei finalmente institucionalizou uma necessidade há muito sentida pela população afrodescendente e indígena do país.

Outro precedente importante da Lei nº 12.711/2012 foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, representou um importante catalisador das ações afirmativas nas universidades federais. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como uma de suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvessem “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. Com efeito, 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni adotaram algum tipo de ação afirmativa.

Merece destaque também a Lei nº 12.288/10, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que busca garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A Lei conceitua ações afirmativas como “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (art. 1º, VI). A Lei ainda determinou a integração da população negra em condições de igualdade de oportunidade na vida econômica, social, política e cultural do país. Uma das medidas prioritárias é a implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer,

saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à justiça e outros (art. 4º, VII).

Outro impulso para a adoção de medidas especiais de caráter temporário foi o julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 pelo Supremo Tribunal Federal. Na ação, o programa de reserva de vagas da Universidade de Brasília foi questionado pelo Partido Democratas (DEM), que asseverou a sua inconstitucionalidade e a violação do princípio da meritocracia. Ao julgar improcedente a Arguição, o Ministro Relator, Ricardo Lewandowski, pontuou que:

parece-me ser essencial calibrar os critérios de seleção à universidade para que se possa dar concreção aos objetivos maiores colimados na Constituição. Nesse sentido, as aptidões dos candidatos devem ser aferidas de maneira a conjugar-se seu conhecimento técnico e sua criatividade intelectual ou artística com a capacidade potencial que ostentam para intervir nos problemas sociais. Essa metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a continuidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.

A adoção de políticas de ações afirmativas cresceu rapidamente no início do século XXI, quer por decisão das assembleias legislativas, como foi o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2002, e da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, em 2003, quer por decisão de seus conselhos superiores, como foi o caso da Universidade de Brasília, em 2003. Em 2011, 70 das 98 universidades públicas estaduais e federais adotavam políticas de ação afirmativa e, em 36 delas, havia ações específicas para os povos indígenas. Em 2009, foi aprovada a Lei 12.155, na qual os artigos de 9 a 13, regulamentados pelo Decreto n. 7.416/2010, autorizam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a “conceder bolsas para alunos e professores vinculados a projetos e programas de ensino e extensão voltados a populações indígenas, quilombolas e do campo”.

Após a batalha jurídica no Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012 a adoção de cotas para ingresso nas universidades federais foi considerada constitucional, e legítimos os critérios de raça e cor nos processos seletivos. Essa importante vitória abriu caminho para a votação e aprovação pelo Congresso Nacional do projeto de lei sobre reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, que tramitava há muitos anos.

Estudos mais recentes identificam algumas tendências de ação afirmativa na universidade brasileira. Uma delas é que os principais beneficiários dessas políticas são os alunos egressos da escola pública e as minorias étnico-raciais: das universidades com reserva de vagas, bônus ou acréscimo de vagas, 26 (vinte e seis) visam a esse grupo. As análises mostram ainda que 15 (quinze) universidades já tinham programas similares ao da Lei, que mesclam alunos de escolas públicas e alunos pretos e pardos como beneficiários (denominados “negros” ou “afrodescendentes” em alguns programas). Em seguida vêm os indígenas, que em 20 (vinte) universidades se beneficiam de algum tipo de política afirmativa, como reserva de vagas, licenciatura especial ou processo seletivo específico para ingresso em alguns cursos das Ifes. As pessoas com deficiência são beneficiadas por 07 (sete) programas e, finalmente, os quilombolas, contemplados por dois programas. Por fim, outros grupos compostos por professores da rede pública sem formação adequada à Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e refugiados políticos compõem os grupos de beneficiários dessas ações.

Os estudos identificaram quatro tipos de ações afirmativas realizadas pelas Ifes: a) reserva de vagas; b) processo seletivo específico (para indígenas e outros grupos); c) cursos específicos; e d) bonificação (atribuição de pontuação extra na nota do Enem ou vestibular) para grupos sociais específicos.

A Lei permite a conjugação das políticas já instituídas pelas Ifes à reserva dos percentuais legais, o que garante não só o respeito ao princípio da autonomia universitária, mas também às necessidades locais (que uma política universal muitas vezes não consegue atingir).

Ações afirmativas para indígenas na pós-graduação

Até 2014, pelo menos doze universidades públicas, além da Universidade Federal do Amazonas, já haviam adotado e implementado cotas para negros e indígenas na pós-graduação. São elas: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Universidade Estadual da Bahia (Unesb), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Universidade de São Paulo (USP).

Pioneira no sistema de reserva de vagas na graduação, a Universidade de Brasília (UNB) já tem cotas nos programas de pós-graduação de Sociologia, Antropologia e Direito. Foi a primeira universidade federal a aplicar cotas raciais e étnicas na graduação e pós-graduação. As cotas na pós-graduação vieram dez anos depois do sucesso do sistema na graduação, já que os cotistas têm desempenho acima da média com resultados muito positivos (Folha de São Paulo, 25/11/2014). As cotas para negros e indígenas na Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília foi de iniciativa dos discentes e do colegiado do curso, a partir de uma constatação de que em 1999 apenas 1% dos professores da UNB eram negros. A partir de 2015, os programas de pós-graduação que adotaram cotas para índios e negros reservaram 20% de vagas para negros no mestrado e doutorado.

O caso mais ousado foi o da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UFSB), que desde 2003 reserva 40% de vagas para negros e 5% para indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado. A partir de 2015, criaram os chamados Colégios Indígenas ou Campus Indígenas de Formação Superior.

O critério para reservar vagas é fixado de acordo com a demanda e o perfil do curso. Na pós-graduação de Antropologia do Museu Nacional

da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o entendimento foi de que cotas para índios enriqueceriam o curso. Assim, a UFRJ aprovou em 2014 20% de vagas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia para negros e duas vagas para indígenas, adotando nota de corte menor. A Uneb desde 2011 adota 40% das vagas em todos os cursos de pós-graduação para negros e 5% para indígenas. A UFT criou, em 2013, o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente. A seleção em 2014 adotou o Sistema de Ações Afirmativas, reservando vagas para estudantes indígenas. No mestrado de História na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), seis vagas são separadas — duas para negros, duas para integrantes de movimentos negros e duas para índios. A UFPA, desde 2007, oferece duas vagas reservadas para povos indígenas, por meio do Edital Diferenciado no Programa de Pós-Graduação em Direito. Em 2008, foi a vez do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e, em 2010, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. As Universidades Federais de Santa Catarina e Pelotas são outros exemplos, com cotas em Antropologia, Sociologia e Direito. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab, no Ceará e na Bahia), a ação afirmativa na pós-graduação é um mestrado interdisciplinar que mescla Agronomia, Saúde e Engenharia.

A USP, apesar de historicamente refratária ao sistema de cotas na graduação, desde 2006 fixou um terço das vagas de seu programa de pós-graduação em Direitos Humanos para negros, indígenas, pobres e deficientes físicos. No Rio de Janeiro, em 2014, foi aprovada uma lei que reserva vagas para negros, índios, alunos de escolas públicas ou carentes em colégios particulares, entre outros grupos sociais, nos mestrados e doutorados das universidades estaduais.

Os principais argumentos utilizados pelas Instituições de Ensino Superior que adotaram as políticas de cotas raciais, sociais e étnicas na graduação e pós-graduação não se restringiram ao enfrentamento das desigualdades ou da exclusão, mas foram também de ordem epistemológica, ou seja, baseados na importância da academia abrir espaços para o verdadeiro diálogo intercultural ou intercientífico. É o propósito de tornar o ambiente acadêmico um lugar mais plural e diverso. Mas é

forte a defesa de que as políticas de cotas sociais são necessárias para amenizar a profunda desigualdade social. No caso particular de cotas para indígenas na pós-graduação, é também para possibilitar a formação de pesquisadores alinhados com temas tradicionalmente invisibilizados pela academia. As Instituições Públicas de Ensino Superior também invocam estatísticas do IBGE para justificar a adoção de ações afirmativas na pós-graduação para negros e pardos, que representam 51% da população, enquanto apenas 18,8% da população com mestrado pertencem a esse grupo étnico. Entre os doutores, a proporção é de 14,6%.

Como podemos observar, consolidadas nas graduações, as cotas também começam a se espalhar por programas de pós-graduação nas universidades públicas do país. Para mestrado e doutorado, a lei federal não exige reserva de vagas, mas cada departamento ou instituição tem autonomia para fixar critérios dos processos seletivos. Entre os programas que já têm ação afirmativa, a maioria é da área de Ciências Sociais.

Segundo o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Ricardo Lewandowski (relator das Cotas Raciais em Universidades Públicas), “a política de reserva de vagas não é de nenhum modo estranha à Constituição”. A ex-Vice-Procuradora Geral da República, Débora Duprat, afirma que “as universidades definem as suas missões e, com isso, elas planejam suas políticas de admissão segundo méritos que considerem relevantes”.

O Ministério da Educação não impõe políticas de ações afirmativas na pós-graduação, dando às IES liberdade para fazer o que julgarem mais conveniente em matéria de qualificação para a pesquisa científica. Além disso, há um conjunto de leis e tratados internacionais e a própria Constituição Federal que, ao atribuírem valor à autonomia universitária, estabelecem a necessidade de ações afirmativas.

O argumento da necessidade de uma lei específica para cotas na pós-graduação foi expressamente abordado pelo Supremo Tribunal Federal, em uma decisão do Ministro Ricardo Lewandowski, a respeito de um caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre o argumento de que a lei 12.711/2012 apenas criou autorização

para a reserva de vagas na graduação. Segundo o Ministro, “a lei não deu autorização, ela obrigou as universidades, querendo ou não, a adotarem um índice específico de vagas para o ingresso na graduação, mas não tratou, seja para obrigar, seja para impedir, a adoção de critérios para a Pós-Graduação”. Assim, a universidade pode (deve) adotar as medidas afirmativas na pós-graduação.

No Recurso Extraordinário 597.285, o relator Ministro Ricardo Lewandowski, em 09 de maio de 2012, recorre a cinco instrumentos como base legal para argumentar em favor do uso de critério étnico-racial no ingresso no ensino superior, quais sejam: 1) Políticas Afirmativas; 2) Plano Nacional de Direitos Humanos; 3) Plano Nacional de Educação; 4) Lei n. 10.558/2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade; e 5) Lei n. 10.678/2003, que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que autorizou por via legal implementação de políticas afirmativas pelo poder público. Ao se referir à autonomia universitária, citando o Artigo 207 da Constituição Federal, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmou: “no mérito, assim como fez o acórdão recorrido, afastar a alegada necessidade de lei formal para disciplinar a matéria, que está inserida no âmbito da autonomia universitária”.

O sistema de cotas para negros e indígenas na graduação e pós-graduação já completou dez anos em 2013. Já contamos, portanto, com duas gerações inteiras de cotistas que terminaram suas graduações e pós-graduações. A maioria dos programas de pós-graduação que adotaram cotas sustenta nota 7 e, nesse período, mantiveram a nota. Ou seja, os programas continuaram com alta qualidade. A necessidade de cotas na Pós-Graduação é algo que se impõe para todas as Universidades, para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico.

Os Programas de Pós-Graduação das IES federais devem abrir-se para uma concorrência de candidatos negros e indígenas que crescerá vertiginosamente nos próximos anos como consequência da Lei das Cotas. Abrir cotas em Programas de Pós-Graduação passa a ser uma

responsabilidade política inadiável diante do novo momento de inclusão racial e étnica no sistema universitário federal no Brasil, comprometidas com a compreensão, o respeito e compromisso de promoção da diversidade social, étnica e racial da nossa sociedade, com ênfase nos povos indígenas, quilombolas e na população afro-brasileira como um todo.

Ações afirmativas para indígenas apresentam fundamentações específicas e relevantes, quais sejam: a) a trajetória escolar de alunos indígenas que tende a ser extremamente específica, tendo em vista, por exemplo, o caráter diferenciado da educação escolar indígena (assegurado pela Constituição Federal de 1988), que não é desenhada para contemplar, em igual extensão, os mesmos conteúdos da educação escolar padrão nem opera segundo as mesmas pedagogias; b) a diferença linguística, o português sendo frequentemente uma segunda língua para esses estudantes; c) a centralidade da oralidade nas tradições de conhecimento nativas, com implicações sobre a apropriação indígena da escrita como tecnologia de conhecimento gerando dificuldades suplementares para estes alunos.

Destacamos que algumas universidades federais (UFG, UFGD, Ufam), já adotam línguas indígenas como línguas de elaboração e defesa de monografias. Assim, as monografias podem ser redigidas nas línguas indígenas, assim como as defesas podem ser feitas também nas línguas indígenas, exigindo que a composição das bancas examinadoras leve em consideração essa nova realidade. Isso significa que muitos estudantes indígenas com grande potencial intelectual, experiências de pesquisa e projetos relevantes encontrariam dificuldades em competir com estudantes não indígenas nos termos dos processos de seleção formatados a partir do perfil de escolarização daqueles que fizeram sua formação básica em escolas não indígenas. Isso sem falar nas dificuldades muito práticas que estudantes indígenas encontram para levar a termo sua formação escolar, dada a precariedade da maior parte das escolas indígenas. Estes problemas, que desafiam os universitários indígenas durante suas pós-graduações, mesmo quando concluídas em instituições de ensino superior padrão, nem

sempre são plenamente superados nesses contextos, e continuam como desafios para os candidatos à pós-graduação.

Se a especificidade da formação escolar dos potenciais candidatos indígenas à pós-graduação pode aparecer, por um lado, como um *handicap* a ser superado, por outro ela reflete a inserção desses estudantes em tradições de conhecimento historicamente ignoradas e desprezadas, notadamente, no contexto das universidades e suas disciplinas. Parece mais que justo que os programas de pós-graduação deem um exemplo no esforço de valorizar as especificidades dessas tradições, em lugar de mantê-las à margem por força de uma imagem do conhecimento e uma ideia de ciência que as exclui.

No entanto, é importante destacar e reconhecer que a adoção de políticas afirmativas tem impulsionado o acesso e a permanência, mas quase quanto à gestão de conhecimento, no sentido de considerar os novos sujeitos indígenas de conhecimentos. Na UNB, por exemplo, uma das IES pioneiras na adoção de reservas vagas para negros e indígenas, não se tem notícias até hoje de que tenham sido reformuladas suas matrizes curriculares ou metodologias de pesquisas para atender aos novos sujeitos de estudos, pesquisas e conhecimentos. As IES necessitam estimular, em todos os níveis de ensino, a criação e a implantação de cursos, disciplinas, programas e projetos destinados à produção, difusão, conservação e inovação de conhecimentos, saberes, técnicas, tecnologias pertencentes ao legado cultural das populações negra, indígena, quilombola e tradicionais. Para a execução dessas atividades, devem adotar os idiomas dos falantes ou do público destinatário. As IES deveriam definir, a partir de consulta prévia às comunidades e aos órgãos de representação social, critérios e normas para o reconhecimento das expertises, das competências e da autoridade intelectual dos tradutores, mestres, dos sábios, curandeiros, artesãos, peritos e demais especialidades envolvidas nas ações de ensino, criação e implantação de cursos, disciplinas, programas e projetos destinados à produção, difusão, conservação e inovação de conhecimentos, saberes, técnicas, tecnologias pertencentes ao legado cultural das populações negra, indígenas e tradicionais.

CAPÍTULO VI

Formação indígena e os desafios da participação e da autonomia etnopolítica

Neste capítulo desenvolvo reflexões pedagógicas e políticas sobre as experiências vividas no Brasil pelos povos indígenas nos últimos 30 anos em busca de maior autonomia etnopolítica em seus territórios e nos campos do controle social, da participação e da representação, tendo como foco o campo das políticas de educação escolar e da saúde indígena. O esforço visa compreender as possíveis aproximações e fronteiras de racionalidades que permeiam as novas estratégias e práticas etnopolíticas dos povos indígenas na relação com a sociedade nacional e particularmente com as políticas de Estado, numa perspectiva dialógica e dialética de reconhecimento e interculturalidade. Trato interculturalidade enquanto possibilidade de diálogo interativo, convivência e coexistência respeitosa entre diferentes culturas como relações de diálogo colaborativo e solidário e de reciprocidade que permeiam as cosmologias ameríndias e conformam suas alianças com outras sociedades e povos (Candau, 2000).

Em busca de autonomias perdidas

De acordo com as conceituações mais comuns, povos indígenas são aqueles descendentes de povos que habitavam o continente americano muito antes da conquista europeia e que continuam vivendo

segundo suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais, religiosas e políticas. São povos que, por manterem seus sistemas educativos, cosmológicos, filosóficos e epistemológicos próprios, mantêm algum grau de autonomia em relação à sociedade nacional ou global dominante. Muitas comunidades indígenas, por exemplo, não precisam do mercado de trabalho para garantir seu sustento diário, que é garantido por meios de práticas de caça, pesca, roças e trocas interfamiliares. Também em muitas comunidades indígenas, quando alguém comete uma infração (crime), não é preciso chamar a polícia para resolver o problema, pois para isso existem sistemas jurídicos tradicionais próprios que são aplicados.

A Constituição Federal de 1988, em vigor, reconheceu esses sistemas próprios de organização social, político e jurídico como fundamentais para a continuidade étnica e cultural desses povos e determinou que o Estado criasse condições adequadas para garantir, proteger e promover tais direitos. Ao reconhecer os sistemas de conhecimentos, de valores e de organização social, a Carta Magna reconheceu o direito de autonomia étnica e cultural desses povos. Em função disso, a terra indígena foi considerada coletiva e de importância vital, pois está diretamente relacionada aos valores espirituais e ao desenvolvimento da cultura e do bem viver. No âmbito da política nacional de educação escolar indígena, o governo passou a reconhecer e promover, ao menos no discurso e por meio de normas, os processos educativos tradicionais próprios por meio da chamada escola indígena específica e diferenciada.

A continuidade ou a retomada dos planos de vida de cada povo, também denominados projetos societários ou projetos de futuro, depende das lutas por reconhecimento étnico, direitos políticos e direitos de cidadania, pois fazem parte de um projeto maior que é a retomada da autonomia étnica, desta vez, no âmbito do Estado. A cidadania é a pertença passiva e ativa de indivíduos a um Estado-nação com certos direitos e obrigações universais. As pessoas e coletividades podem possuir seus próprios imperativos morais, costumes ou mesmo direitos específicos, mas estes se tornarão direito de cidadania se forem aplicados e garantidos pelo Estado (Luciano, 2006).

O atual indigenismo brasileiro tem como característica principal a retórica da luta por reconhecimento dos direitos indígenas enquanto coletividades históricas, como sujeitos de direitos específicos, pautada pelas tendências políticas e ideológicas do multiculturalismo (Kymlicka, 1996). Multiculturalismo e pluriculturalismo são formas de pensar políticas que consideram a diversidade de povos e culturas. Os povos indígenas são percebidos como organizações socioculturais e sociopolíticas autônomas, e as políticas governamentais precisam ser aplicadas para garantir a continuidade de suas culturas, línguas e conhecimentos e que sejam valorizados, transmitidos e perpetuados pelas gerações presentes e futuras, garantindo ao mesmo tempo o acesso aos recursos modernos (Luciano, 2013).

Do ponto de vista indígena, a cidadania é desejada na medida em que necessitam do amparo das leis do país para reivindicar seus direitos à terra, à saúde, à educação, à cultura, à autossustentação e outros direitos no âmbito do Estado nacional. No interior das comunidades indígenas, a Carteira de Identidade é desnecessária, mas torna-se imprescindível quando lidam com a sociedade nacional. A antropóloga Alcida Ramos (1991) afirma que, enquanto os brancos naturalizam a cidadania, os índios instrumentalizam-na, uma vez que o que é natural é a sua especificidade étnica. Os povos indígenas, por sua condição demográfica inferior, têm procurado sabiamente articular o sentido natural e instrumental da cidadania, aliado à noção de direitos universais do homem, em favor de seus direitos e interesses específicos.

Para a consolidação da cidadania diferenciada, há a necessidade de incorporação à noção, o reconhecimento do direito de diferenciação garantindo a igualdade de condições, não pela semelhança, mas pela equivalência, criando novos campos sociais e políticos onde os índios fossem cidadãos do Brasil e ao mesmo tempo, membros plenos de suas respectivas sociedades étnicas. A ideia do Brasil como um país pluriétnico é uma porta de entrada para isso, mas não é suficiente enquanto o exercício da multiculturalidade não for incorporado à vida prática da sociedade nacional. Somente a convivência intercultural efetiva é

capaz de possibilitar a coexistência da lógica da etnia e da lógica da cidadania. O status de cidadania é valorizado pelos indígenas não somente como instrumento de garantia dos direitos básicos, como ter documentos civis e ter acesso a políticas públicas, mas principalmente como instrumento para acessar direitos estratégicos, como participação e representação política que os habilitem a influenciar nas tomadas de decisões de seus interesses (Luciano, 2013).

Um dos objetivos dos povos indígenas é alcançar considerável grau de autonomia dentro de seus territórios. A luta por reconhecimento, por protagonismo e por cidadania deve levá-los a estabelecer condições para retomar pelo menos parte da autonomia etnopolítica perdida ao longo do processo de dominação colonial. Para as lideranças indígenas, a autonomia tem dois significados: o da liberdade de viver segundo suas culturas e tradições e a liberdade de acessar direitos sociais e políticos emanados da sociedade moderna e do Estado.

Uma comunidade vivendo livre e tranquilamente sua vida, de acordo com suas culturas e tradições, mas com liberdade e condições de acesso ao mundo branco para acessar os direitos, benefícios, serviços e bens da sociedade moderna. É a liberdade e possibilidade de circular no seu mundo e no mundo do branco de forma consiente, respeitosa e reconhecida. (Professor Baniwa, 29/06/2011).

O depoimento acima revela duas compreensões centrais da autonomia indígena. O primeiro princípio é de garantir liberdade interna ou autogovernança étnica. O segundo princípio é a liberdade de acesso ao mundo extra-aldeia ou extra-étnica. O que tem de comum entre os dois campos é a necessidade de que essa circulação nos dois mundos seja de forma articulada, manejada, afirmativa, reconhecida e respeitosa. O que se espera da autonomia é a possibilidade de superação da fase cruel do período colonial violento e dominador que levou esses povos à profunda baixa autoestima e negação de si mesmo. A valorização dos documentos emitidos pelo Estado representa a concretude desse reconhecimento de brasilidade, de cidadania, do direito de livre circulação e empoderamento político e cultural junto à sociedade nacional e global.

Quando o índio tira documentos como Carteira de Identidade, CPF, Título de eleitor, ele se sente orgulhoso, valorizado, reconhecido. É porque ele está conquistando uma coisa que o fará ser respeitado pelos brancos lá fora. Ele se sente mais livre em todos os ambientes, principalmente no meio das autoridades brancas. (Professor Baniwa, 29/06/2011)

É necessário fazer uma rápida revisão conceitual e política da noção de autonomia indígena, pela necessidade de identificarmos as diferentes perspectivas apontadas na atualidade. A ideia de autonomia para os povos originários pode ser compreendida a partir de alguns aspectos centrais, a saber: a) reconhecimento de direitos políticos, econômicos e socioculturais por parte dos Estados nacionais; b) reconhecimento e garantia das formas próprias de participação na vida nacional e no âmbito das estruturas de poder do Estado; c) garantia do desenvolvimento autônomo; d) direito à Livre Determinação ou Autogoverno étnico ou comunitário, nos marcos dos Estados.

No Brasil, pouco se discute sobre a noção de autodeterminação. Dois aspectos podem explicar essa posição. O primeiro aspecto diz respeito ao receio de falar e tratar do conceito pela posição ainda muito conservadora do Estado brasileiro, principalmente de setores militares, que consideram tal conceito ameaçador à soberania do país. Recentemente, o General de Exército reformado Luiz Gonzaga Schroeder, ex-presidente do Clube Militar, ao se referir à posse do Ministro Celso Amorim no Ministério da Defesa, disse em entrevista:

Na minha opinião, causa apreensão. Porque o passado do ministro Amorim, na área diplomática, foi um passado triste para a diplomacia brasileira. É uma história negra da diplomacia brasileira (...). Além do mais, na época do ministro Amorim, ele deixou passar um ato que eu considero um crime de lesa-pátria. Ele deixou ser aprovada na ONU (Organização das Nações Unidas) a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, que afronta a soberania brasileira (Terra Magazine, 17/08/2011¹¹),

¹¹ Disponível em <<http://terramagazine.terra.com.br/interna>>. Visitado em 17/08/2011.

O segundo aspecto diz respeito ao atual contexto histórico de afirmação de espaço sociopolítico dos povos indígenas frente ao Estado e à sociedade nacional, que ainda demanda abertura e construção de diálogo. Demandar ao Estado e à sociedade nacional uma agenda de discussão sobre o direito de autodeterminação e autogoverno poderia dificultar ainda mais o tenuous processo de construção de diálogo.

A autonomia buscada pelos povos originários se limita à autonomia étnico-comunitária e etnoterritorial, cujo objetivo é garantir que as comunidades continuem vivendo livremente de acordo com seus costumes e tradições dentro de seus territórios e aldeias. Existem outras dimensões da autonomia indígena que se referem a relações que estabelecem fora das aldeias. O longo processo de colonização enfraqueceu as suas formas tradicionais de organização social e política e com isso foram perdendo controle sobre a organização interna da vida. Agentes de ONGs, de igrejas e de setores do governo passaram a ter controle sobre a vida nas aldeias, por meio de diversos instrumentos e recursos, principalmente por meio das políticas públicas. Isso se torna mais grave quando os povos não têm nenhuma participação e influência sobre essas políticas, desde a sua formulação nos gabinetes urbanos até a execução delas nas terras indígenas. Deste modo, autonomia indígena significa também avançar no controle político interno e externo sobre questões de seus interesses. A necessidade de participação e representação política no âmbito do Estado e da sociedade nacional é outra condição para a autonomia indígena, a partir de duas âncoras: uma no controle da vida nas aldeias e terras indígenas e outra no mundo e poder do Estado. Para que a participação política aconteça de forma menos assimétrica, os indígenas necessitam ter domínio dos códigos socioculturais, políticos e epistemológicos da sociedade nacional dialogando com os códigos de sua cultura, cosmovisão e epistemologia.

Contudo, participação e representação passam necessariamente pelo poder de mobilização política e argumentação técnico-científica, ou seja, pela necessidade indiscutível de formação política, técnica

e acadêmica. Não basta ser portador de capital cultural genuíno ou organização e mobilidade política, é necessário, sobretudo, consciência e atitude política. Para nós, aqui reside a principal limitação atual do movimento indígena brasileiro que é a compreensão do contexto sócio-político em jogo na sua totalidade. O movimento indígena precisa adquirir uma compreensão clara das regras do jogo político em vigor para evitar ou diminuir riscos iminentes ou já experimentados e aproveitar as oportunidades, possibilidades e potencialidades que a sociedade ou o próprio movimento apresenta. Mas, esta capacidade precisa ser adquirida e apropriada por meio de uma boa e adequada formação política e técnica.

Na tentativa de exemplificar o desafio da consciência e atitude política, apresentamos a questão partidária envolvendo o movimento indígena no estado do Amazonas. No período em que estávamos iniciando a escrita deste livro, acompanhava atentamente algumas poucas discussões, mas muitas negociações dispersas, desarticuladas e por vezes hostis às próprias perspectivas do movimento, sobre a participação e envolvimento indígena nas eleições de 2014. No início, houve tentativas, por parte de algumas lideranças, de articular candidaturas indígenas chanceladas pelo movimento indígena. Isso não demorou muito para ser inviabilizado pelos próprios indígenas interessados em candidatar-se sob imposição dos seus distintos partidos políticos dominados por elites políticas e econômicas dominantes no Estado, que, diga-se de passagem, foram e são historicamente os responsáveis pela negação dos direitos indígenas e pela marginalização, perseguição e violência contra os povos indígenas. Ou seja, o projeto coletivo próprio de participação, representação e autonomia política foi rapidamente dissipado para atender aos interesses dos partidos políticos que são contra os direitos e interesses coletivos dos povos indígenas.

Assim que os donos dos partidos ficaram sabendo da possibilidade do movimento indígena se articular e lançar seu candidato próprio, imediatamente reagiram, mobilizando as próprias lideranças indígenas para inviabilizarem o projeto de autonomia de suas comunidades e

povos, pois isso poderia quebrar a hegemonia política dos colonizadores não indígenas. Como resultado, nenhum candidato indígena saiu no estado com a chancela do movimento ou de uma coletividade indígena, embora 10 candidatas indígenas de seis partidos tenham conseguido registro de suas candidaturas. Não acreditamos que seja intencional o papel desempenhado pelas lideranças indígenas que inviabilizaram o projeto etnopolítico coletivo. Por falta de formação adequada não adquiriram suficiente consciência e atitude política frente às pressões sedutoras e maquiavélicas dos mal-intencionados políticos colonialistas ou mesmo anti-indígenas. As lideranças indígenas foram simplesmente manipuladas e ludibriadas. O mesmo pode ter acontecido com a maioria dos 86 candidatos que se declararam indígenas nas eleições de 2014, segundo dados do TSE (agosto/2014)¹².

Se for dessa forma que os candidatos indígenas são forjados, à revelia ou mesmo contra a vontade do movimento indígena coletivo, não dá para alimentar muitas esperanças de que, mesmo vitoriosos, os povos indígenas estarão representados ou terão apoio deles, embora este seja sempre o discurso de todos. É o que acontece com os prefeitos indígenas eleitos, que no Amazonas já somam quatro só nos últimos 10 anos. Nenhum até hoje se identificou com o movimento indígena, embora todos tenham chegado à vitória com esse discurso e com o trabalho e a luta de décadas do movimento. É claro que, se os indígenas são eleitos sob o comando dos não indígenas por meio de seus partidos políticos, são estes não indígenas e os partidos que os guiam, os condicionam, os chantageiam que impõem suas pautas e bandeiras de lutas e não as pautas, agendas e interesses indígenas.

Este exemplo mostra claramente os grandes desafios para a autonomia indígena, dentro dos próprios movimentos indígenas e fora deles. Mas, a possibilidade de reconstrução de autonomias de vida em seus territórios é um novo alento para o presente e futuro desses

¹² Os dados do TSE foram elaborados por Ricardo Verdum e acessado via redes sociais.

povos. Um dos elementos centrais para a efetividade desse desejo é o início de vários projetos coletivos de autogestão territorial, que estão em experimentação e deverão impulsionar e subsidiar o processo de reelaboração da autonomia desejada. A autonomia, na prática, continuou acontecendo entre eles, mesmo após a instalação do Estado brasileiro. Em muitos povos indígenas, são eles que definem e organizam suas aldeias e seus territórios segundo seus costumes, tradições e leis.

Até aqui tratamos da noção de autonomia na perspectiva apontada pelo Estado, que em nosso entendimento não coincide exatamente com a ideia-prática de autonomia pensada e desejada pelos povos indígenas. Isso porque, na perspectiva do Estado e da sociedade dominante, autonomia está sempre relacionada a uma fronteira espacial física ou simbólica que envolve poder, controle, dominação, soberania. Na perspectiva indígena, ao contrário, autonomia representa fronteiras organizadoras e facilitadoras de mobilidade e de comunicação, uma vez que autonomia significa, como vimos acima, na voz de um professor baniwa, “uma comunidade vivendo livre e tranquilamente sua vida, de acordo com suas culturas e tradições...” É a liberdade e possibilidade de circular no seu mundo e no mundo do branco de forma consciente, respeitosa e reconhecida. Deste ponto de vista, enquanto para o Estado autonomia é para limitar fronteiras espaciais e mobilidades sociais, para os povos indígenas autonomia significa garantir vias espaciais de mobilidade social e cósmica.

Essa noção de autonomia política e territorial das cosmologias indígenas não se confunde, mas também não se confronta com a noção de soberania territorial doutrinária dos Estados nacionais, em nome do qual se pratica crimes bárbaros contra grupos humanos, em guerras infundáveis, como acontece atualmente no Oriente Médio. As cosmologias ameríndias das terras baixas, muito diferentemente das cosmologias das sociedades europeias, concebem o estar-no-mundo de forma distributiva, compartilhada e colaborativa. Cada sociedade humana possui seu lugar no mundo organizado e estruturado pelo criador nos primórdios da criação do cosmo, evitando desse modo

qualquer necessidade de presunção expansionista. Não se trata, portanto, de questionar ou contradizer a doutrina das fronteiras nacionais, que no discurso são invioláveis e doutrinárias, mas na prática são simbólicas e porosas, principalmente no contexto atual da globalização e da transnacionalização das relações sociais e econômicas.

Portanto, a ideia de autonomia como livre circulação e comunicação não ignora as fronteiras nacionais nem as fronteiras patrimoniais dos direitos subjetivos, próprios das sociedades contemporâneas neoliberais, na medida em que esta “livre circulação e comunicação” precisa estar baseada no reconhecimento, no respeito e na dignidade interpessoal e intersocietária, o que pressupõe relações de diferentes sujeitos e espaços sociais ou, em última análise, de diferentes agencialidades.

Como se pode observar, são racionalidades distintas, mas não necessariamente contraditórias, que em uma sociedade verdadeiramente multicultural e pluriétnica deveriam ser complementares e dialógicas, desejáveis para uma coexistência e convivência harmoniosa. Talvez neste desencontro de racionalidades esteja a explicação do exemplo antiautonômico da participação indígena na vida partidária de que tratamos anteriormente. Enquanto os donos não indígenas (dirigentes) dos partidos políticos estão interessados na disputa pelo poder, em definir quem e como mandar e quem e como obedecer, os indígenas estão pensando em como circular pelo mundo do poder, mesmo sem o poder. As lógicas do exercício do poder, como controle e dominação, por isso mesmo, são pouco inteligíveis e práticas no âmbito das cosmologias indígenas baseadas em epistemologias de reciprocidade, complementariedade e holismo cósmico.

O desencontro das racionalidades indígenas e não indígenas colonizadoras é uma razão forte para a necessidade de se estabelecer instrumentos adequados e eficazes de participação dos povos indígenas nas tomadas de decisões no âmbito do Estado e da sociedade nacional sobre o que lhes dizem respeito, enquanto sujeitos específicos de direitos e cidadão nacionais plenos. Deste modo, a Convenção 169 da OIT, ao estabelecer o princípio jurídico de consulta prévia e informada aos povos indígenas

sobre tudo o que lhes diz respeito ligado aos Estados nacionais, o faz do ponto de vista moral, histórico, político e do direito humano. O princípio, portanto, longe de ser um direito-privilégio, é um direito vital, pois é a única possibilidade de coexistência e convivência harmoniosa e pacífica, na medida em que os povos indígenas se sentem e se percebem reconhecidos e aceitos plenamente na sociedade-nação, com seus direitos, específicos e plenos, respeitados e garantidos. De outro modo, estarão excluídos da sociedade-nação, que em geral provoca sentimento de insatisfação, ódio e violência.

Desde o século XIX ocorre a conformação do Estado brasileiro como expressão dos interesses das elites colonizadoras. O novo Estado, criado e organizado a partir das ideias liberais da revolução burguesa que triunfou na França em 1789, excluiu os povos indígenas do seu projeto político. Desde então o Estado brasileiro tem se tornado um fator negativo para a continuidade dos projetos sociais e étnicos, condenando-os a um congelamento político, jurídico, social e econômico. O Estado não tem sido capaz de agrupar em uma unidade coerente e equilibrada todos os povos que convivem em seu território. Em consequência, estes povos têm sido secularmente impedidos de influenciar na vida pública a partir de suas normas, modos e códigos culturais. Nos últimos anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos, por meio de suas organizações, a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos. Propõem a transformação do estado unitário e homogêneo em um estado plural e descentralizado, que possibilite em seu interior a existência e desenvolvimento de espaços de autonomia que impulsionem a conformação de um Estado plurinacional, indispensável para esses povos, que não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país (Luciano, 2006).

As diferentes formas de autonomia indígena em construção não estão dirigidas a negar as principais instituições vigentes, senão torná-las mais flexíveis e abertas, com capacidade para promover a coexistência pacífica e solidária de todos os brasileiros. Para isso, esses

povos contam atualmente com convênios internacionais e leis nacionais para garantir seus direitos. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Únicas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em Setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, e a Constituição Federal de 1988, que asseguram a inclusão dos direitos coletivos dos povos indígenas. Assim, as lutas indígenas representam em sua totalidade um fato de extraordinária importância na história do Estado-nação como povos originários. As reivindicações por terra, por um meio ambiente saudável, pelo reconhecimento de sua organização social, por suas estruturas políticas, por sistemas econômicos e por seus símbolos de identidade estão encontrando cada vez maior justificação moral e ideológica na sociedade brasileira e mundial.

No discurso político contemporâneo, esses avanços alcançados podem ser definidos como início de processos de autonomia com grandes possibilidades futuras. Trata-se de uma autonomia que se fundamenta na vontade de interagir, de participar e não excluir componentes culturais e políticos diversos, com potencial para resguardar e defender direitos que atendam a todos, tanto pela ação de governos locais como de organizações autônomas. Com efeito, as experiências dos povos indígenas para defender seus direitos territoriais autogestionados, suas culturas e conhecimentos tradicionais mostram, em seu conjunto, o avanço de uma luta própria que deve ser entendida como um esforço transformador da sociedade. Não existe um modelo acabado de autonomia indígena pós-colonial, porém existem experiências de gestão territorial e projetos sociais que configuram entes de diferenciação ao Estado excludente que tem insistido em ignorar os povos originários. As possibilidades de autonomia indígena dependem de três conceitos e práticas políticas inseparáveis: multiculturalidade, cidadania e autonomia.

Essa autonomia é uma necessidade e condição para a continuidade histórica dos povos originários, enquanto direito de perpetuar seus modos de vida em seus territórios. Não está em questão a soberania do Estado, nem a negação de pertencimento a uma nação plural, que

de direito já é garantida pelo Estado brasileiro, de acordo com suas leis. Tampouco é desejo dos índios o isolamento étnico. Em experiências recentes de ocupação de espaços políticos importantes como o governo do município é sintomático perceber como em nenhum momento se ouviu dos índios alguma atitude de discriminação em relação à minoria branca. É como acontece na Bolívia, que mesmo com os índios sendo majoritários e estando no poder, não se viu até hoje alguma movimentação na direção de constituição de algum Estado indígena independente. O que os povos indígenas reivindicam, desde o início do atual milênio, é o respeito à sua existência histórica, aos seus direitos conquistados e à transformação de suas terras em unidades territoriais administrativamente autônomas.

Território é todo espaço imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material, cultural e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. A terra é o espaço geográfico que compõe o território, onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio e a montanha apresentam seus significados e importâncias cosmológicas (Luciano, 2006).

O conceito de etnoterritório recoloca a importância simbólica e prática da noção de território indígena, superando a noção tutelar de “terra indígena” que, segundo Little, é “uma categoria jurídica que originalmente foi estabelecida pelo Estado brasileiro para lidar com povos indígenas dentro do marco da tutela” (2002, 13). A noção recupera o sentido do espaço simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças, nas histórias e mitos. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território. Tais territorialidades alternativas

têm importância para a organização política do espaço nacional, para a construção de novas formas de convivência nacional sob múltiplas formas de apropriação do território e para se construir as autonomias indígenas. A importância das territorialidades indígenas se contrapõe à visão comum de que um dos principais efeitos da globalização é a fragilização do vínculo entre um fenômeno cultural e a sua situação geográfica, ao transportar até à proximidade imediata, experiências e acontecimentos que na realidade se encontram distantes ou muitas vezes desespacializados.

Mesmo considerando que muitos povos indígenas no Brasil não vivem mais em seus territórios ancestrais, por terem sido expulsos e deslocados ao longo da história de colonização, não diminui a importância do território no imaginário e na vida diária desses povos, razão pela qual o direito à terra continua sendo a principal reivindicação. E quando há o reconhecimento de alguma terra, ainda que não seja ancestral ou originária, este território é comemorado, pois ele simboliza e concretiza a relação ancestral e espiritual com o território cosmológico.

A sociodiversidade indígena no Brasil depende das configurações territoriais que servem de referência para os projetos societários e identitários construídos historicamente por cada povo. Os projetos societários são construídos a partir de valores simbólicos da história, das perspectivas políticas de autonomia etnoterritorial, das perspectivas de continuidade etnocultural e das estratégias de interação com a sociedade nacional e global. Essa relação dos povos indígenas com o seu território foi profundamente afetada e deturpada com o processo colonial, deflagrando transformações em múltiplos níveis de existência espiritual e sociocultural. Uma das medidas político-administrativas adotadas pelo poder colonial para a dominação foi impor uma divisão fragmentada e aleatória dos territórios com limites definidos e fronteiras demarcadas, gerando profunda desestruturação territorial, sociocultural e política. Funcionou, portanto, a máxima: dividir para dominar.

A recomposição territorial, enquanto sentimento de pertença espacial e social (identidade étnica) pode despertar e rearticular sensibilidades

e capacidades coletivas e de unidades sociopolíticas, fragilizadas ou desarticuladas ao longo do processo colonial, por modos de vidas impostos por políticas baseadas no princípio da individualidade e da governança genérica. O exercício da autonomia ou manejo do mundo indígena pressupõe referências socioespaciais e sócio-históricas. Os povos indígenas buscam recuperar o aspecto sócio-histórico (ancestralidade, origem étnica/etnicidade, culturas, tradições) e o aspecto socioespacial (terra e território) como meio para sobrevivência, principalmente física. Na atualidade, estão decididos a conquistar e consolidar a dimensão do espaço sociopolítico (cidadania, participação política e autonomia de pensamento e de decisões), que completaria um importante período cíclico de sua história de resiliência e afirmação do futuro mediante a sociedade dominante, recompondo a dimensão integral da vida material e espiritual (Luciano, 2011).

Assim, é possível pensar os territórios etnoeducacionais (TEE), os distritos sanitários especiais indígenas (DSEI) e a organização espaço-administrativa da Funai como experiências de autonomia de gestão pública etnoterritorializada, com todas as limitações e fragilidades que deverão ser enfrentadas, principalmente quando se trata de espaço estatal. Os TEE, os DSEI e as coordenações regionais da Funai poderão no futuro ser transformados em Unidades Territoriais Autônomas (UTA) que viabilizem um modelo de autogoverno, a exemplo de iniciativas de implantar UTA de alguns países latino-americanos como Panamá e Guatemala¹³. As unidades territoriais preconizadas teriam como base espacial e institucional as configurações étnicas e não simplesmente

¹³ No Panamá, existe o Território Autônomo Kuna que é uma Unidade Federativa do Estado Panamenho, portanto, com organização e estrutura política e administrativa própria, onde os chefes do poder executivo (Governador e Vice-Governador) são membros eleitos pelo e do povo Kuna, assim como os membros da Assembleia Legislativa (Assembleia do Povo Kuna). Em 2002, tive a oportunidade de visitar o Território Autônomo Kuna e na ocasião pude participar como convidado visitante de uma Sessão Ordinária da Assembleia Geral do Parlamento Kuna, que contava com a participação do governador Kuna e de um representante (não índio) do Governo Federal do Panamá.

espaços geográficos ou administrativos. Os territórios indígenas autônomos formariam unidades políticas integrantes da estrutura do Estado-nação que ganhariam certas autonomias administrativas e que organizariam uma administração pública adequada para atender às diversas realidades indígenas do Brasil. Isso não significa que cada terra indígena formaria uma unidade territorial autônoma, uma vez que muitas terras, povos e comunidades indígenas, conforme proximidades étnicas e geográficas, podem compor uma única unidade política administrativa, mesmo considerando que muitos povos estão encurralados em terras reduzidas, como os Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, e os povos do sul e nordeste.

O outro aspecto refere-se à possibilidade de construir uma experiência de participação e controle social indígena mais efetiva no âmbito das políticas de educação escolar indígena por meio das unidades de planejamento e gestão configuradas segundo as territorialidades definidas coletivamente com permanente participação e envolvimento de representantes indígenas. Os Territórios Etnoeducacionais, assim como os Distritos Sanitários Especiais e as Coordenações Regionais da Funai preveem a constituição de colegiados representativos — comissões gestoras — no âmbito de cada território, com a função de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de trabalho no âmbito dos etnoterritórios, o que pode garantir maior participação indígena em níveis territoriais e locais, na medida em que esses colegiados operam dentro ou muito próximo às terras e comunidades indígenas. O bom funcionamento desses colegiados poderá garantir maior rigor na aplicação dos recursos, melhor qualidade na execução das políticas e maior possibilidade de intervenção e influência dos povos indígenas na condução das políticas públicas.

Mas, para que os povos indígenas consigam alcançar algum grau de reconhecimento, cidadania e autonomia, será necessário enfrentar e superar muitos desafios. O principal deles refere-se ao fantasma da tutela que persiste no pensamento e na prática da política indígena e indigenista. Não nos referimos apenas a formas de paternalismo,

clientelismo e de dependência viciosa de tutores oficiais, que ainda vigora principalmente na Funai, mas, sobretudo, nas formas de pensar e estabelecer estratégias de luta adotadas por segmentos do movimento indígena, que se aglutinam em volta do órgão e que lutam para defender seus interesses privados em detrimento da luta mais ampla de seus povos. A cultura da tutela, da dependência e da submissão parece enraizada e ainda em expansão no cenário das lutas indígenas, cada vez mais complexo e sutil, por envolver novas lideranças emergentes filiadas às academias.

O outro desafio é como reverter o processo de dependência dos povos indígenas do governo para resolver seus problemas, mesmo os mais simples para os quais a comunidade poderia encontrar soluções internamente. Esta dependência é resultado de séculos de tutela e de paternalismo a que foram submetidos, acostumando-os a depender de ideias, de iniciativas e de recursos externos para garantir sua manutenção. Atualmente, ainda é possível perceber vários tipos de tutela, praticada por diferentes instituições do Estado, da Igreja, da Academia e das ONGs.

As organizações indígenas atuais, pelo fato de terem múltiplos parceiros e aliados nacionais e internacionais, bem diferente de anos atrás, tendem a se sentir mais à vontade e livres para escolher e priorizar parceiros e aliados, nem sempre de forma adequada e sábia, pois perderam também referências históricas de experiências sobre quem são ou podem ser parceiros ou aliados. Tendem, por exemplo, equivocadamente, a priorizar parcerias e alianças com instituições governamentais ou multilaterais, por conta das possibilidades de arremeter altos recursos, esquecendo-se de que estes podem ser parceiros de projetos, mas não aliados da causa.

O Brasil, diferentemente de outros países do continente americano, tem avançado muito pouco ou quase nada no debate e no exercício de uma sociedade ou Estado multicultural. A estrutura judiciária do país é exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e 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 e políticos como ameaça à soberania territorial do Estado-nação, quando 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 em políticas públicas. Ao contrário do que se prega no Brasil, tais ideias não resultaram em nenhuma forma de desintegração da soberania dos estados nacionais, mas em arranjos e modelos administrativos e jurídicos mais democráticos e multiculturais. Algumas experiências, como no Panamá desde a década de 1950, resultaram na formação de unidades federativas multiculturais muito prósperas social e economicamente, que têm contribuído para a consolidação do estado do Panamá democrático, pacífico e do seu desenvolvimento econômico e social. Em muitos países, as estruturas judiciárias há tempo criaram varas e tribunais especializados em direitos indígenas, que inclui os direitos consuetudinários, abrindo procedimentos administrativos e iniciativas na área de formação jurídica em direitos indígenas. Essas experiências de organização estatal multicultural enfrentam muitas contradições e problemas, mas têm ajudado a garantir convivência mais amistosa entre os diversos grupos étnicos, garantindo espaço para a continuidade e o desenvolvimento das diversas culturas e acomodando de forma mais harmoniosa os distintos interesses socioculturais, econômicos e políticos dos diversos grupos étnicos no interior dos Estados nacionais.

É necessário avançar no debate do multiculturalismo e nos ideais de um pluralismo jurídico efetivo que clama por uma regulamentação que reconheça, sobretudo, o direito efetivo de veto dos povos indígenas aos grandes projetos de desenvolvimento regional que afetam seus territórios. Um país continental, com uma enorme diversidade cultural e étnica, não pode prescindir desse exercício social, considerando que há a necessidade de garantir espaço plural de convivência e de estabelecimento de direitos e deveres equitativos para se evitar

futuros conflitos e tensões étnicas e raciais, como vemos nos últimos anos no sul da Ásia e na África Subsaariana. O aprofundamento e a consolidação de estados-nações democráticos pressupõem 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 os povos se sintam integrantes plenos da sociedade nacional, mas aos seus modos.

É nessa perspectiva etnopolítica que os povos indígenas tomaram como tema marcante e significativo o elemento território, que, reinterpretado de acordo com a visão cosmológica ancestral, articula a necessidade de estabelecimento de seus novos *modus vivendi* e *modus operandi* (Bourdieu, 1974), em favor de suas identidades e formas de vida, levando-se em conta os novos quadros sociais que se apresentam e a necessidade de corresponder às perspectivas pós-contato na relação com a sociedade moderna, notadamente no campo dos direitos e da cidadania.

A principal argumentação quanto a essa busca por espaço e autonomia é a de que não basta apenas garantir o direito e as condições de sobrevivência ou de existência, pois o que dá sentido à vida é a capacidade de seu controle ou manejo. Controle e manejo referem-se fundamentalmente ao papel de sujeito que cabe ao homem e aos grupos sociais, diante da necessidade de equilíbrio e harmonia do mundo. A autonomia comunitária, étnica e territorial reivindicada pelos indígenas obedece aos marcos legais do Estado-nação constituído. A autonomia cultural não é nenhuma ameaça ao Estado-nação, limita-se à manutenção e reconquista de um alto grau de manejo sobre a tomada de decisões que afetam o grupo étnico local, ou seja, controle dos recursos naturais e culturais, nos marcos de seus territórios, o que requer um Estado forte, capaz de garantir a integridade do direito.

Outro desafio colocado é quanto à efetividade da cidadania diferenciada, que requer superação da ideia de que o índio pertencente ao seu grupo étnico não poderia pertencer à nação brasileira. No passado recente, o índio que mantinha e assumia sua identidade

cultural, pertencia a uma nação diferente da nação brasileira, era baniwa, tucano, menos cidadão brasileiro. Ramos (1991) afirma que, neste caso limitado da noção de cidadania no singular, ela é temporizada, territorializada e ideologizada. Falta espaço étnico legitimado e apropriado à complexidade pluriétnica do país, para que os povos indígenas do Brasil sejam de fato cidadãos do Brasil no campo interétnico e membros plenos de suas respectivas sociedades.

O primeiro desafio é a necessidade de problematização da ideia de protagonismo e autonomia indígena. Por vezes os povos indígenas e seus aliados substancializam e automatizam o exercício do protagonismo e da autonomia indígena com a ideia de que isso só será possível se e quando os próprios indígenas estiverem no espaço ou no comando de seus interesses (poder). Esse idealismo é ingênuo na medida em que segue a visão limitada e equivocada de índio hiper-real (Ramos, 1995), ou seja, índio idealizado puro, perfeito e autossuficiente, como se o índio estivesse isento e imune às mazelas e malícias do mundo envolvente.

O segundo desafio está relacionado à compreensão de que os atuais modelos de espaço e de exercício do poder no âmbito dos Estados nacionais, ao mesmo tempo em que são necessários e desejáveis, são potencialmente sedutores e corruptores, para qualquer indivíduo ou grupo humano, índio ou não índio. O poder político, para índios ou não índios, tanto pode ser um instrumento de solução de muitos problemas quanto pode ser um instrumento para o fracasso na vida das pessoas e de grupos sociais. O que pode fazer a diferença não é se o ocupante do poder é índio ou não índio, mas outras estratégias e mecanismos de controle de poder, como por exemplo o qualificado controle social, para exercer e evitar a manipulação e cooptação do prefeito indígena por grupos políticos brancos corruptos. Muitas conquistas dos povos indígenas, como a criação de espaços gerenciais nas estruturas municipais, estaduais e federal que passaram a ser assumidos por indígenas, inicialmente indicados pelas comunidades ou organizações indígenas e que, com o passar do tempo, foram sendo apropriados e partidarizados

por políticos não índios, hoje se transformaram em principais focos de tensão, conflito, divisão, desestruturação e enfraquecimento dos movimentos indígenas organizados.

O terceiro desafio diz respeito ao significado, ao lugar e aos modos de relações que se estabelecem no campo do poder no mundo indígena e no mundo dos brancos. As formas de exercício do poder no mundo dos brancos são muitas vezes distintas e conflitantes com os modos de exercício de poder entre os povos indígenas.

Destacamos nesta reflexão a necessidade premente de formação política, técnica e científica de indígenas. Não nos referimos a qualquer formação, mas a uma formação específica, adequada e de qualidade. O crescente e acelerado grau de acesso de indígenas ao ensino superior verificado na última década, embora deva contribuir, nem de longe será suficiente para esta necessária formação. Não existem cursos universitários para isso nem achamos que a universidade seja para isso, a menos que fosse uma universidade indígena, própria, autônoma, específica e diferenciada. Mas isso é um ideal, uma utopia realizável, apesar de muito distante da nossa realidade indígena e não indígena brasileira. O movimento indígena, com seus parceiros e aliados, precisa urgentemente criar condições e mecanismos para essa formação. Há anos defendemos a ideia de uma escola de formação indígena autônoma. Autônoma na sua concepção, nas suas metodologias e na organização de conhecimentos. Pouco importa quem garante a sustentação financeira, embora o ideal é que fossem os próprios povos indígenas.

Afinal de contas, autonomia não é uma coisa que o Estado ou algum governo vai dar aos povos indígenas. Terá que ser arrancada, exercitada, vivenciada, experimentada, arriscada. Para qualquer possibilidade de sucesso, uma boa formação política é necessária ou mesmo uma condição. Isso porque autonomia mexe com o campo das relações políticas de poder, extremamente complexo, sedutor, traiçoeiro. Não é um campo para lideranças principiantes ou amadores, mesmo para aquelas melhores que estão no universo das aldeias ou dos povos indígenas. Foi-se o tempo em que bastava ser uma liderança tradicional a caráter,

exótica por assim dizer, para sensibilizar a sociedade dominante. Hoje se exige da liderança indígena poder de convencimento no debate, na discussão e na formulação de políticas. Mais do que isso: se exige do indígena capacidade e habilidade para lidar com o seu mundo e com o mundo envolvente. Isso não é ruim. Isso é bom. É a possibilidade e oportunidade de início de reconstrução da autonomia, na medida em que o ator, o sujeito, a agência das decisões e da história deixa de ser o Estado, o governo, a Funai, e voltam a ser os próprios povos indígenas, como antes da conquista colonial. Mas, para isso, as lideranças precisam se preparar e se qualificar para lidar, gerenciar e manejar essa nova e atual realidade de suas comunidades e seus povos.

No passado recente, os povos indígenas no Brasil contavam com uma rede considerável de assessorias, apoiadores, aliados e colaboradores para orientá-los nessas difíceis discussões e decisões, mas que cada vez mais está sendo reduzida ou mesmo anulada pela própria reivindicação dos povos em favor de seu protagonismo e autonomia. Portanto, os povos indígenas, por meio de suas lideranças, uma vez bem formadas e informadas, terão que encontrar caminhos certos para a construção da autonomia e do futuro desejável.

Da parte do Estado, há a necessidade também urgente de criar mecanismos de participação e representação dos povos originários em todas as instâncias de tomada de decisões. Isso se torna cada vez mais um imperativo de governabilidade democrática, na medida em que esses povos avançam nas conquistas e garantias de direitos e cidadania, no crescimento demográfico, na sua importância sociopolítica e estratégica em algumas unidades federativas, como Roraima e Amazonas, e nas perspectivas apontadas pelo grande número de indígenas, profissionais, intelectuais e pesquisadores que estão sendo formados pelas universidades. Muitos destes, em breve, serão novas lideranças, formadoras e mobilizadoras de suas comunidades e de seus povos, exigindo do Estado novas formas de relação e de distribuição e exercício do poder. Além disso, é sempre importante destacar a importância dos territórios indígenas, que hoje somam 13% do território nacional, sendo que na

Amazônia Legal representam 23%. Este patrimônio territorial aliado à sua grande socio e biodiversidade representa uma alternativa para o Brasil. É dele que o Brasil dependerá muito em breve para garantir qualidade de vida ao seu povo, em função de seus recursos naturais estratégicos como a água potável e a sua floresta viva, além, é claro, dos modos sustentáveis de vida dos povos indígenas.

Participação, representação e controle social indígena

Processos interculturais pressupõem convivências e coexistências de culturas abertas. Pessoas ou grupos solidariamente dispostos ao diálogo, mutuamente colaborativos (dispostos a dar colaboração e a receber colaboração) e que não se consideram autossuficientes e autorreferentes. Aqui reside o maior desafio para a interculturalidade no campo das políticas públicas, uma vez que, no âmbito das instituições, este campo é um dos mais conservadores, no tocante à compreensão e aceitação de outras racionalidades, práticas e modos de vida que não sejam as lógicas ocidentais de modos de vida e de pensamento que permeiam as práticas políticas e administrativas do Estado. Entre as sociedades originárias e tradicionais, este fenômeno de resistência e conservadorismo ao diálogo colaborativo, complementar e solidário é igualmente observado. São sintomáticos os casos em que os velhos sábios (pajés), diante da iminência de suas práticas saírem de seu controle e ganharem asas rumo à academia, por exemplo, tomam a decisão de não mais as praticarem e transmitirem a herdeiros, e assim morrem consigo todo o conjunto de conhecimentos e práticas milenares.

Sem a superação das resistências conservadoras no campo do diálogo colaborativo e da solidariedade complementar dos diferentes regimes de conhecimento — acadêmico e tradicional — até mesmo o campo da pesquisa fica prejudicada e muitas vezes inviabilizada. A relação assimétrica existente entre os pesquisadores acadêmicos — universalistas e autorreferentes — e os sábios tradicionais não

possibilita avanços, na medida em que, diante da ausência de confiança recíproca, os últimos se negam a revelar seus conhecimentos, inviabilizando qualquer diálogo colaborativo simétrico e produtivo. Diante disso, os interlocutores e sujeitos indígenas de conhecimento passam a criar estratégias de autodefesa para se livrar de forma elegante dos pesquisadores sem desapontá-los, criando “teorias criativas” ou “histórias interessantes” em respostas às suas entrevistas, que em geral empolgam os pesquisadores por imaginarem que descobriram teorias inéditas ou paradigmáticas.

Outro imperativo à interculturalidade prática é a necessidade de criação ou aperfeiçoamento de espaços concretos de diálogo. Os denominados instrumentos e espaços atuais de participação e controle social, tais como conferências, conselhos, comissões e comitês, embora contemplem presença indígena em suas composições, em alguns casos de forma paritária entre representantes indígenas e não indígenas e em outros poucos casos majoritariamente indígenas, são, de longe, suficientes e adequados, porque ainda são espaços de colonização e tutela, onde as relações são predominantemente assimétricas. Tais espaços servem muito mais como instrumentos de legitimação das concepções, vontades e interesses dos governos e da sociedade dominante do que para estabelecer o diálogo franco e simétrico. Isso acontece, por um lado, pelas suas estruturas estrategicamente controladas pelas instituições governamentais que organizam, priorizam e impõem metodologias, agendas e pautas de discussão além do controle dos recursos financeiros. Por outro lado, pela pouca capacidade técnica e teórica dos representantes indígenas em compreender as estratégias, os interesses e as forças políticas em jogo.

Os representantes indígenas atuam isoladamente, ou seja, defendem suas compreensões, interesses e demandas pessoais ou de grupos corporativos e não de suas comunidades e povos, porque não têm apoio para realizar estudos, discussões e consultas junto às suas bases sociais coletivas. Os espaços de participação e controle social utilizam monocraticamente a língua portuguesa, prejudicando e excluindo os

representantes indígenas falantes de suas línguas maternas originárias. Os representantes indígenas já entram nas reuniões ou eventos em desvantagem por não dominarem a língua portuguesa. Além disso, já entram intimidados nas reuniões, por vezes perdidos e assustados. Tímidos, porque sabem que terão enormes dificuldades para entender e acompanhar os debates e as discussões que serão travadas, pela complexidade e dificuldades que apresentam com a língua portuguesa e, especialmente, com a linguagem técnica utilizada nessas reuniões. Se já é difícil entender o que está sendo discutido, imagina falar e expressar ideias. Por isso muitas vezes entram e saem calados das reuniões. É tudo o que os não índios querem, pois assim aprovam e legitimam com facilidade suas vontades e interesses, “chancelados” pelo representante indígena que ali estava presente de corpo. Entram perdidos não apenas em relação aos temas tecnicamente complexos que serão abordados, mas também pelos espaços e ambientes desconhecidos, verdadeiros labirintos, corredores ou auditórios pomposos e processos burocratizados de acesso, circulação, inscrição e rituais de inscrição para se ter direito a falas. Participam assustados das reuniões porque os *modos operandi* dos debates calorosos são para eles muitas vezes desrespeitosos e ofensivos. Em geral, levantar a voz quando se está falando e cortar ou interromper a fala de quem está falando são comportamentos não aceitáveis entre os povos indígenas, pois expressam desrespeito, raiva e violência que pode levar à quebra de diálogo, ou seja, à violência ou guerra. No entanto, é o que mais se vê em reuniões de colegiados. De outra parte, os *modus operandi* das reuniões importantes dos povos indígenas se dá de forma serena, todos falando, cada um a sua vez, por longos discursos sem interrupção e todos atentos e com muito respeito.

Diante dessa desvantagem, os povos indígenas buscam indicar como seus representantes indígenas mais escolarizados ou com experiências com a vida urbana e políticas governamentais, que em geral dominam melhor a língua portuguesa e os *modus operandi* dos não índios e dos espaços de políticas públicas. Mas com isso, os povos indígenas caem

em outras possíveis armadilhas de seus próprios membros, que por tratar-se de indígenas muitas vezes já viciadas ou cooptadas pelos não índios, acabam defendendo muito mais os interesses dos gestores e políticos não indígenas do que de suas comunidades.

As lógicas de organização, representação e legitimação operantes nesses espaços de “participação” são pouco ou nada inteligíveis aos povos indígenas pelas distâncias ou antagonismos culturais, cosmológicos e epistemológicos envolvidos, de um lado dos povos indígenas e de outro, do Estado e da sociedade dominante. Para superar tais antagonismos comunicacionais, político-institucionais, racionais e de relações políticas de alteridades e autonomias étnicas, seria necessária a criação de espaços interculturais e cosmopolíticos de diálogo nos moldes pensados por vários estudiosos como os de “comunidade de comunicação e argumentação” (Cardoso de Oliveira, 2006; Apel, 1985), “comunidade moral” (Heckenberger, 2001) e argumentação moral de Habermas (1987). Embora esses autores apresentem a ideia da comunidade de comunicação e argumentação como ideal a ser alcançado e não como uma comunidade a ser efetivada, ela pode ajudar a avançar na construção de mecanismos mais efetivos de comunicação intercultural, como espaços de diálogos, de negociações e de interações mais simétricas e recíprocas (Luciano, 2013).

A comunidade moral de Heckenberger aponta para uma situação em que os membros que dela participam são incapazes de se reproduzirem simbolicamente de forma independente, mantendo entre si um complexo sistema de comunicação. Se pensarmos a ideia original de Estado-nação numa perspectiva de comunhão nacional, enquanto unidade articulada (e negociada politicamente) de pessoas, culturas, etnias e nações, a ideia de comunidade moral é sem dúvida relevante, principalmente se levarmos complementarmente em conta a noção de argumentação moral de Habermas (1987), como espaço de diálogo livre, fundamentado na consciência que se projeta na diversidade e na solidariedade cósmica. Todos esses ideais de convivência humana na sua diversidade étnica e sociocultural buscam em comum pensar

como processar o reconhecimento mútuo de validade dos argumentos pelos integrantes do diálogo, condição para a coexistência exitosa da humanidade e do mundo cósmico. Para que os povos indígenas consigam alcançar algum grau concreto de participação nas tomadas de decisões sobre seus próprios destinos e o país, é necessário que eles compreendam os *modus operandi* da sociedade dominante e sejam compreendidos por ela. Para isso, a comunicação, a intenção, a colaboração, a cooperação e o mútuo reconhecimento são pressupostos fundamentais.

Nas últimas duas décadas os povos indígenas do Brasil mergulharam em experiências complexas no campo das políticas públicas. Essas experiências apontam sentidos diferenciados e por vezes antagônicos de compreensão e de sentidos teóricos e práticos do campo. Por um lado, protagonizam processos de continuidade das concepções próprias e de práticas tradicionais de organização e tomada de decisões. Por outro lado, estimulam, cobram e pressionam cada vez mais para que jovens indígenas se capacitem e atuem como agentes formuladores e implementadores de políticas públicas nas aldeias. Acontece que, na maioria das vezes, esses agentes indígenas atuam a partir de uma formação básica monolítica nos conceitos e práticas da Administração pública ocidental, muito distantes ou mesmo opostos às realidades das aldeias.

O distanciamento e o desencontro das diferentes origens e horizontes culturais e cosmológicos de compreensão de práticas políticas não contribuem para a possibilidade de um diálogo intercultural efetivo, reduzindo com isso uma maior eficácia dos distintos protocolos no plano das estratégias políticas. A distância entre as referências culturais tradicionais e as práticas políticas do Estado, por exemplo, dificulta ou mesmo inviabiliza tentativas de diálogo que busquem, no plano teórico-prático, sentidos de complementariedade, de interação, de reciprocidade, de diálogo colaborativo, de articulação e de combinação intermundos, intercosmológica e interepistemológica dos distintos saberes e práticas.

Urge, portanto, cenários e contextos de interculturalidade promotores de interação entre agentes indígenas e não indígenas, nos espaços de participação, representação, controle social e de tomada de decisões. O cenário atual de supervalorização dos conhecimentos ocidentais e dos seus *modos operandi* e *pensanti* levados a efeito pela cultura e prática política dominante desvaloriza sobremaneira os modos indígenas de participação e tomada de decisões, enquanto potenciais agentes e sujeitos do diálogo intercultural.

No âmbito do Estado, o modelo administrativo e burocrático é comprovadamente inadequado para dar conta das realidades e demandas dos povos indígenas, nas perspectivas atuais das leis nacionais (CF 1988) e internacionais (Convenção 169), ou seja, de políticas específicas que respeitem, valorizem e promovam suas culturas, suas cosmovisões e os seus modos de ser e de viver. A ausência de instrumentos adequados é um fator desmotivador e impeditivo de estabelecimento de políticas específicas para os povos indígenas com viés intercultural e cosmopolítico. O caráter monoculturalista da administração pública está pensado e organizado para atuar dentro de uma cultura homogênea ou de uma realidade espacial, social e temporal única: a vida urbana capitalista. Deste modo, exclui não apenas grupos ou segmentos sociais étnicos, como os povos indígenas, mas todos aqueles que não vivem nos centros urbanos ou que não sucumbiram à cultura capitalista (Bartolomé, 1996). Nas políticas públicas, por exemplo, não se pode observar os direitos específicos em nome do universalismo e da homogeneidade social adotada pela administração pública. Seria necessário pensar e constituir novos instrumentos de atendimento dos direitos indígenas, fundamentados em autonomias administrativas, tendo como referência e base as autonomias territoriais, étnicas, culturais e de cosmovisões.

Outro exemplo que podemos citar ainda no campo dos conflitos de lógicas nos modos de ser e de fazer entre o mundo indígena e o mundo branco é quanto às formas de poder e de tomada de decisão. Em primeiro lugar, os povos indígenas quase nunca delegam poder

absoluto a um representante. Em segundo lugar, quase nunca tomam decisões por votação, ou seja, não consideram decisões de maioria ou de minoria dominante, mas apenas por unanimidade. Em geral, enquanto não se chega a um consenso, não se toma decisões, a não ser pelo caminho do conflito e da guerra. Em outras palavras, os povos indígenas exercem o poder coletivamente e de forma solidária, não havendo espaço para delegação de poder, nem mesmo às suas denominadas lideranças, caciques ou *tuxauas*.

Para os povos indígenas, o que é dito é sagrado, é questão de honra. O valor da oratória, da coletividade e da chefia são três pilares da organização social e política dos povos indígenas. O que tem sentido e valor é o que se assume como compromisso público por meio da fala e da autoridade consentida pelo coletivo. No mundo branco, tudo isso não tem valor. No comando de uma organização social no formato de associação formal, uma liderança indígena que assume a presidência da entidade tem a ilusão de poder, de representatividade e se baseia no que é escrito em detrimento do que é dito. É tudo meia ilusão. Primeiro, porque em algumas coisas ele tem poder concreto, como assinar cheques ou assinar documentos com valor jurídico. Por outro lado, suas decisões podem não ser aceitas, resultando em conflitos ou hostilidades. As decisões também podem ser desautorizadas ou mesmo condenadas por terceiros, financiadores, por exemplo, mesmo à revelia da coletividade que o delegou ou decidiu solidariamente. É um conflito infundável, por que a liderança vive “fazendo de conta” que é leal ao seu povo, que é sua base sociocósmica, e ao mesmo tempo “fazem de conta” lealdade ao financiador, ao seu provedor político, em geral, o Estado.

O cenário em que as lideranças indígenas de diálogo atuam no momento tem uma base legal e conceitual positiva fundamentada nos princípios de cidadania, protagonismo, interculturalidade e autonomia indígena. No entanto, as bases cosmológicas e político-administrativas são ainda extremamente conservadoras, discriminatórias e monolíticas, o que torna as práticas políticas ainda fortemente excludentes

e injustas. O universalismo e igualitarismo das políticas públicas afrontam e atentam contra os direitos específicos dos povos indígenas.

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. Esta situação sugere a hipótese de que a garantia dos direitos de grupos sociais depende das correlações de forças políticas, o que vai contra a noção de Estado pluriétnico ou multicultural e do Estado de direito e de instituições judiciais 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 resultados de pactos políticos entre a maioria, cuja vontade tem precedência sobre outras.

Deste modo, a aplicabilidade do discurso do multiculturalismo, pluriculturalismo e da interculturalidade demonstra limites determinados de acordo com os contextos e interesses da maioria. Isso pode ser exemplificado na 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, interculturalidade e cosmopolítica. 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 de saúde, por exemplo.

Deve-se ter em mente que uma orientação para políticas públicas voltadas para os povos indígenas, adequadas e transversalmente articuladas, que caminhem ao encontro dos projetos societários de cada povo, só será alcançada com a efetiva participação qualificada dos principais interessados, os povos indígenas. Esta participação deve ser assegurada de forma ampla, garantindo o respeito a modos próprios de organização e formas específicas de discussão e deliberação de cada povo.

Nos últimos quinze anos de governo petista no Brasil, a participação indígena no âmbito das políticas públicas indigenistas cresceu de modo significativo. Isso, no entanto, não resultou em melhoria qualitativa das referidas políticas, o que revela limites ou mesmo problemas nessa participação. Participação indígena a que nos referimos aqui tem diversos sentidos e formas, contamos desde participações em conferências, congressos, seminários, encontros, conselhos, comissões, comitês e grupos de trabalho a ocupações de cargos e funções em instituições públicas governamentais. Destacamos, no entanto, que segundo nosso entendimento nenhum desses meios atendem ao dispositivo legal de Consulta Prévia e Informada, garantida pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A homologação da referida convenção em 2004, início do governo petista do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, portanto, propiciou a multiplicação de espaços de consulta e de participação indígena. A título de exemplo, citamos os casos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena — I Coneei, realizada em 2009, precedida de realizações de 16 conferências regionais, nos anos de 2007 e 2008. Em 2016, nos meses finais da presidenta Dilma Rousseff, petista, deu-se início aos preparativos para a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena — II Coneei. Em 2015, foi realizada a I Conferência Nacional de Política Indigenista, precedida por conferências regionais no ano de 2014.

As conferências acima referidas são históricas, porque foram realizadas pela primeira vez em toda a história do Brasil. Ou seja, passaram-se mais de 515 anos e nunca o Estado havia realizado essas conferências temáticas para ouvir os povos indígenas, considerando a enorme importância das temáticas da política indigenista e da educação escolar indígena. Isso sem considerar as conferências de saúde indígena, que já vinham acontecendo em outros anos e governos e outras conferências temáticas no campo da cultura, do meio ambiente, da juventude, das mulheres e do desenvolvimento econômico.

No campo das ocupações de espaços políticos e representacionais nos órgãos públicos houve também uma evolução gradativa significativa nesses últimos 15 anos. Ampliou-se o número de vereadores eleitos, que alcançou a cifra de 176 em 2016, contra 76 em 2012. Foram eleitos 06 prefeitos e 08 vice-prefeitos em 2016, contra 03 prefeitos e 04 vice-prefeitos em 2012. É importante destacar que esses políticos indígenas foram eleitos quase que exclusivamente por indígenas, o que revela uma inovação na consciência e conseqüentemente no comportamento político das comunidades indígenas e uma tendência estratégica importante.

No campo da gestão técnica e funcional nos espaços de poder governamental, também verificou-se movimentação importante. Já no início do governo do presidente Lula, pela primeira vez uma liderança indígena conhecida e reconhecida assumiu a função de Diretor de Desenvolvimento Comunitário, uma das Diretorias mais importantes da Funai em Brasília. Em 2006, foi a vez de uma liderança indígena assumir pela primeira vez na história do Brasil a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação, espaço importante e estratégico, até hoje sob a responsabilidade de educadores indígenas. Ainda no MEC, em 2015, uma professora indígena assume a Diretoria da Diversidade, Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico-Raciais, uma conquista de espaço ainda mais importante e estratégica para o movimento indígena e, em particular, para a educação escolar indígena. No mesmo período, uma liderança indígena assume a chefia de gabinete da Secretaria Especial de Saúde Indígena no Ministério da Saúde. Em 2016, pela primeira vez, foi eleito um professor indígena como reitor de uma Universidade Federal. Ainda no âmbito do governo federal, outros espaços importantes de tomada de decisões foram conquistados por indígenas em algumas situações de forma pontual e descontínua, como por exemplo no Ministério do Meio Ambiente e no Ministério do Esporte.

Essas conquistas no âmbito do governo federal ecoaram no dos governos estaduais e municipais neste mesmo período. Vários estados

e municípios criaram secretarias, fundações, assessorias, diretorias, gerências e coordenações para assuntos indígenas cujos dirigentes foram ou são lideranças indígenas. Alguns estados, como Amazonas e Acre, criaram secretarias, mas depois de algum tempo regrediram para fundações ou assessorias especiais. Outros, como Roraima, continuaram com as secretarias. No campo da educação escolar indígena, quase todos os estados e municípios que possuem escolas indígenas em suas redes de ensino criaram núcleos, gerências ou coordenações para cuidar da educação escolar indígena que ficaram, na maioria dos casos, sob a direção de indígenas.

A conquista desses espaços de participação, representação e gestão pelo movimento indígena é reveladora das mudanças táticas e estratégicas na relação dos povos indígenas com o Estado. É claro que esses espaços conquistados e ocupados permitem aos indígenas incidirem, de algum modo, nas formulações e execuções das políticas públicas, seja para o bem ou para o mal. Essa aproximação ou envolvimento dos indígenas nas teias do poder público e de diferentes governos provoca impactos inevitáveis na relação interna destes e externa, com o Estado e com a sociedade nacional, relações que ainda precisam ser estudadas e aprofundadas para se ter uma ideia melhor sobre suas consequências e resultados nos diversos planos e linhas de frente de luta dos povos indígenas na defesa de seus direitos e interesses coletivos.

Não há dúvida da importância simbólica e prática destes espaços de representação e de gestão, seja porque força uma visibilidade maior das questões indígenas no âmbito dos espaços institucionais em que as políticas indigenistas são concebidas, planejadas, executadas e coordenadas, seja porque os indígenas conseguem contribuir para maior efetividade e melhor eficiência e eficácia qualitativa dessas políticas. Além disso, a presença e envolvimento indígena nesses espaços estratégicos das políticas indigenistas servem também como processo de aprendizagem ou de interaprendizagens. Os indígenas aprendem a dominar os códigos, as racionalidades, as lógicas e os *modus operandi* próprios das políticas e da administração pública.

Assim, as experiências nesses campos complexos da Administração e Gestão Pública processam também um importante empoderamento, tão necessário para incidirem de forma mais autônoma e protagônica (superando cada vez mais a velha tutela dos não índios, aliados ou não) nos espaços de participação e controle social das políticas indigenistas, aos quais constantemente são chamados.

Por outro lado, os dirigentes, gestores e técnicos não indígenas que estão à frente das instituições — tomadores de decisões e executores das políticas — também acabam aprendendo muitas informações importantes e valiosas sobre os povos indígenas no dia a dia dos embates teóricos, técnicos e administrativos que envolvem o planejamento e implementação das políticas públicas. Em geral, estes gestores e técnicos, que quase sempre não conhecem nada sobre os povos indígenas, a não ser os imaginários e estereótipos preconceituosos veiculados pela mídia conservadora e pelos livros didáticos colonialistas, acabam sendo sensibilizados e mais instruídos, e alguns acabam mesmo se tornando novos defensores dos direitos indígenas nos espaços em que atuam.

Mas essas conquistas e oportunidades também apresentam seus efeitos colaterais, suas contradições e limitações. Isso porque muitas vezes os espaços de participação, representação e gestão servem como moeda de troca para os governos terem sob controle as lideranças indígenas e suas comunidades e povos. Em geral, os espaços institucionais do poder público são partidarizados, ou seja, entregues a determinadas agremiações partidárias que compõem a base política de determinado governo. Com isso, os cargos e funções não estatutárias dentro de uma unidade administrativa são distribuídos entre técnicos ou agentes ligados ou filiados a essas agremiações partidárias. Assim, muitas vezes os indígenas acessam esses espaços pelos mesmos mecanismos de rateio partidário, o que limita significativamente sua atuação no plano interno da instituição e junto à sua comunidade e aos seus povos. Deste modo, a atuação do representante indígena será sempre dentro de uma “camisa de força”, com pouca ou nenhuma liberdade

para propor, formular e implementar políticas, programas e projetos de interesse coletivo dos povos indígenas, pois sua lealdade deve ser dada ao partido político que detém o controle daqueles espaços e aos seus respectivos propósitos políticos, ideológicos e programáticos. Quando isso acontece, esses espaços de participação, representação e gestão acabam gerando conflitos internos dentro da comunidade, do povo e do movimento indígena, entre aqueles que apoiam essa subserviência ao governo ou ao partido e aqueles que desejariam ver o indígena aliado e leal aos propósitos das coletividades indígenas.

Mas existem experiências de indígenas atuando dentro das esferas do governo de forma autônoma e leal às suas comunidades e povos de origem, sem dependência partidária. São casos em que indígenas são convidados a darem suas contribuições técnicas em determinados órgãos públicos e questões temáticas, por seus méritos devidamente reconhecidos e conhecidos por suas experiências anteriores bem-sucedidas. Há outros casos em que o acesso de indígenas a espaços de gestão pública se dá por meio de uma negociação legítima e autônoma da comunidade ou do movimento indígena com certos dirigentes governamentais. Nestes dois casos, a chance da participação indígena ser minimamente exitosa com algum ganho positivo é maior pela força e contribuição colaborativa, cooperativa e de controle social empenhada pelo movimento indígena. Nos casos em que ocorre essa parceria político-administrativa, revela-se, por um lado, maior nível de sensibilidade e compromisso dos dirigentes governamentais e institucionais com as questões indígenas e, por outro lado, maior nível de consciência política e capacidade técnica de incidência das comunidades ou do movimento indígena envolvido. De todo modo, em todos os casos, nada é simples, tranquilo e fácil. As experiências estão sempre repletas de tensões, contradições, perdas e ganhos, idas e voltas, conquistas e derrotas.

Para nós as experiências são válidas e podem ser aperfeiçoadas, melhoradas, qualificadas e potencializadas para um maior e melhor protagonismo indígena no campo das políticas indigenistas. Por isso,

vale a pena correr os riscos e muitas vezes sacrificar certas lideranças, desde que essas experiências e seus riscos façam parte de estratégias e propósitos coletivos. Experiências exitosas, ainda que pequenas, localizadas, pontuais ou mesmo individuais, em geral representam muito orgulho aos povos indígenas, o que ajuda a aumentar a autoestima e autoconfiança de que vale a pena investir, ampliar ou mesmo consolidar suas estratégias não apenas no campo da participação, da representação e do controle social, mas também na ocupação técnica e nos campos de gestão e administração pública, e assim ampliar seus escopos de protagonismo. Historicamente, estes espaços de gestão pública e governamental foram exclusivamente de domínio dos brancos, ou seja, campos blindados para qualquer participação e incidência indígena, uma vez que os indígenas eram considerados cognitivamente e tecnicamente incapazes para participar e dar suas contribuições ou eram considerados ameaçadores ou não confiáveis do ponto de vista político ideológico, com o receio de que pudessem a partir desses espaços minar o controle e a soberania dos brancos colonizadores sobre os destinos dos povos indígenas, das políticas públicas e da própria soberania do país.

A ocupação dos espaços governamentais por indígenas representa uma mudança significativa tanto no imaginário dos agentes do Estado com relação aos povos indígenas quanto dos indígenas com relação ao Estado. Mas, para que esta estratégia avance com resultados mais positivos, é necessário que seja acompanhada por outras ações estratégicas, a saber:

- a. Maior coesão, articulação e mobilização do movimento indígena organizado nos níveis locais, regionais e nacional, para que deem suporte, legitimidade, empoderamento e acompanhamento aos seus membros e representantes indígenas. Essa coesão é primordial para o fortalecimento do movimento indígena, articulando diferentes pautas, agendas, lideranças temáticas e setoriais indígenas (professores, agentes de saúde, pesquisadores, intelectuais, escritores, sujeitos profissionais, etc.);

- b.** Formação política e técnica aplicada alinhadas às estratégias e planos programáticos das comunidades indígenas, que deve ser de responsabilidade do movimento indígena e seus parceiros, uma vez que essa formação não é nem será encontrada em nenhuma escola ou universidade. Essa formação é condição não apenas para o bom exercício da representação ou da gestão por parte dos indígenas, mas também para as boas escolhas dos representantes por parte dos representados indígenas a partir de perfis coerentes que orientam suas escolhas e indicações. Isso é muito importante para superar os modos tradicionais de escolhas e indicações indígenas baseadas em afinidades de parentesco ou de amizades sociopolíticas dos tuxauas e lideranças, agravados pela manipulação dos dirigentes políticos e governamentais dessa prática tradicional de acordo com seus interesses para controle do poder, por meio da divisão e do enfraquecimento das coletividades indígenas geradas a partir dessas formas familiares e individualistas de tomada de decisões;
- c.** Empoderamento político partidário para participar cada vez mais das esferas de tomadas de decisões e da representação sociopolítica do país. Embora essa estratégia possa apresentar uma espécie de “faca de dois gumes”, não nos parece haver outras estratégias de protagonismo e autonomia indígena mais institucionalizadas senão ocupar também esses espaços de poder, pelo menos enquanto tivermos e vivermos nessa atual sociedade democrática e partidária comandada por correlações de forças entre majorias, minorias, setores, seguimentos, classes, grupos sociais, forças econômicas, religiosas e grupos étnicos. Não apostar também em espaços de poder partidário para indígenas é deixar os povos indígenas à mercê e sob a tutela de outros seguimentos e interesses, mesmo quando se trata de parceiros e aliados históricos, como vem acontecendo nos 517 anos de colonização.

No campo da saúde, por exemplo, para que o diálogo, a participação e o controle social indígena possam ter alguma efetividade prática, seria necessário aproximar e tornar mutuamente inteligíveis as distintas racionalidades que fundamentam as concepções de saúde, doença, tratamento e cura constantes das cosmologias indígenas. Mas, o horizonte interpretativo delineado a partir da noção de interculturalidade em voga limita-se a abordagens humanísticas segundo a racionalidade ocidental-europeia, ou seja, relações entre os humanos *strictu sensu*, muito distintas das cosmopolíticas interculturais ameríndias, onde a categoria humano é bem mais abrangente, podendo envolver, inclusive, coisas, seres e espíritos da natureza. Em geral, as cosmologias ameríndias consideram todos os seres, reais e potenciais, criadores e criaturas, dotados de intencionalidade, de agencialidade, de vontade, sensibilidade e de protagonismo ativo e reativo. Em consequência, as concepções de saúde-doença e os consequentes processos terapêuticos seguem estas visões e modos de relacionamento entre os distintos seres da natureza, todos potencialmente humanizáveis. Este regime de conhecimento é muito diferente do regime de conhecimento dominante na sociedade moderna, sob a qual se assenta toda a concepção e prática científica da biomedicina, fundamentadas na ideia cartesiana e positivista de que apenas o homem é dotado de agencialidade.

Inicialmente, tratamos de considerações esquemáticas de alguns pressupostos e imperativos para o exercício hermenêutico e empírico da interculturalidade, como aponta Little (2010), no campo das políticas de saúde indígena, focadamente nas experiências de participação e controle social. O primeiro pressuposto diz respeito aos sistemas de conhecimentos e visões de mundo que orientam as racionalidades e práticas médicas que se desenvolvem e se legitimam dentro de uma cultura e ordem estabelecida que é o campo das políticas públicas sob a égide das políticas de Estado ou de determinados governos, portanto, sob determinadas orientações ideológicas.

Como afirmamos, as políticas públicas se organizam e operam a partir de uma perspectiva de universalização em seus pressupostos

teórico-práticos que conflitam com as cosmologias tradicionais. Para garantir a observância e a valorização da interculturalidade, do multiculturalismo, do pluriculturalismo e do cosmopolitismo nas políticas públicas de saúde, seria necessário repensar as bases cosmológicas, filosóficas, racionais e práticas biomédicas da ciência médica moderna, permitindo e garantindo a autonomia dos povos indígenas na definição das concepções e práticas intermedicinais que lhes interessam e na autogestão dessas políticas no âmbito de seus etnoterritórios. Mas, as racionalidades e práticas biomédicas em vigor são criadas, recriadas e reproduzidas no âmbito das instituições acadêmicas, com base em uma cosmologia específica, espacial e temporalmente determinada: a cosmologia ocidental europeia. A Universidade é a base que sustenta essas racionalidades e práticas e é, portanto, lá que precisamos buscar uma compreensão filosófica, sociológica, histórica e política desses fenômenos e trazer para o debate outras possíveis racionalidades e práticas de saúde, por exemplo, de povos tradicionais, que se fundamentam em outras cosmologias e racionalidades.

Por outro lado, corre também que a Universidade apresenta potencial inestimável para possíveis contribuições em processos de desenvolvimento de racionalidades e práticas inovadoras na cultura dominante, na medida em que entre as suas capacidades estão produzir, desnudar, explicitar, visibilizar e inovar práticas e conhecimentos. Assim, consideramos que qualquer possibilidade para uma inerculturalidade no campo das medicinas — modernas e tradicionais — passa necessariamente pelo conhecimento e reconhecimento mútuo dessas racionalidades e práticas. A Universidade deveria assumir, portanto, uma função estratégica fundamental, não apenas quanto à legitimação de processos de produção e reprodução de conhecimentos, mas também de abrir caminhos para novos horizontes epistemológicos e práticas de vida, principalmente na formação de novos cidadãos, profissionais e sujeitos com novas sensibilidades, racionalidades e práticas interculturais.

Necessitamos, portanto, de cenários e contextos de interculturalidade promotores de interação entre os profissionais de saúde

não indígena, agentes indígenas de saúde, pajés e pesquisadores e formadores acadêmicos. O cenário atual de supervalorização dos conhecimentos medicinais ocidentais, levada a efeito pela cultura e prática biomédica dominante, desvaloriza sobremaneira os agentes indígenas de saúde, enquanto potenciais agentes e sujeitos do diálogo intercultural e cosmopolítico.

Os agentes indígenas de saúde são duplamente desqualificados, interna e externamente. São desqualificados e inferiorizados pelos profissionais brancos que os consideram como meros auxiliares sem confiança em sua capacidade técnica e profissional, por serem indígenas e representantes da medicina tradicional. Por outro lado, sofrem desconfiças também de suas próprias comunidades por serem vistos como ameaças aos seus conhecimentos, tradições, valores e práticas tradicionais, por serem percebidos como importadores, portadores, mediadores, negociadores e promotores de conhecimentos de práticas médicas do branco colonizador no âmbito das aldeias, a partir dos seus processos de formação pelas instituições governamentais de saúde. Um exemplo claro dessa desconfiça moral, ética e profissional ao agente indígena de saúde é quando este, sob a orientação da medicina biomédica, orienta ou promove o uso de camisinhas pelos indígenas nas aldeias. Os chefes de famílias, os mais velhos e os pajés, guardiões da cultura, das tradições, dos saberes e dos valores tradicionais, em geral ficam com muita desconfiça ou mesmo contrariados com o que consideram intromissão indevida, inadequada e ilegítima em assuntos e questões vitais e sagradas da reprodução humana, que seguem fundamentos morais e éticos específicos a partir de suas cosmologias milenares também específicas e tradicionais. Um diálogo franco e simétrico resolveria essa situação em melhores termos.

Uma das causas desta dupla desconfiça e do não lugar dos agentes indígenas de saúde é o modelo de sua formação técnica que não articula suficientemente os diferentes conhecimentos da relação intercultural e intercósmica, como ocorre também com outros profissionais indígenas, como os professores indígenas. Nesse contexto, as comunidades têm toda

razão em desconfiar de seus papéis, capacidades e principalmente dos impactos que suas visões e práticas estranhas podem produzir dentro das comunidades, hoje muito mais para importar visões, concepções e práticas medicinais exógenas do que para aproximar e articular os diferentes saberes e práticas presentes e envolvidos nessa trama interétnica em torno da saúde indígena.

De fato, os cursos de formação de agentes indígenas de saúde até hoje desenvolvidos, mais do que no caso da formação dos professores indígenas, estão pedagogicamente baseados no determinismo científico, próprio da biomedicina ocidental, que não inclui a antropologia da saúde nem o eixo ético-humanístico ou cosmopolítico das sociedades ameríndias. A organização curricular desses cursos de saúde e, conseqüentemente, dos processos formativos caracterizam-se fundamentalmente pelo desconhecimento dos referenciais culturais, cosmológicos e epistemológicos diferenciados das medicinas tradicionais e das referências conceituais dos povos indígenas no que tange às concepções de vida, morte, doença, saúde, cura de corpo, de alma, de espírito, natureza e cultura.

Em razão dessa ausência ou incipiência de processos pedagógicos e metodológicos interculturais e intercósmicos na organização dos cursos de formação em saúde, que os tornam monoculturais na perspectiva da medicina ocidental, os agentes indígenas de saúde acabam, de fato, se tornando mais tradutores ou importadores de conhecimentos ocidentais, portanto, como neocolonizadores intraétnicos no campo da saúde e da cultura em geral. Segundo Mendonça (2005), os agentes indígenas de saúde atuam como elo e mediadores entre os serviços de saúde *made in* ocidente e a comunidade indígena em seus interesses de mercado.

Um elo entre os serviços de saúde e a comunidade indígena como estratégia de ampliação da cobertura da assistência médica, e ao mesmo tempo, como estratégia do movimento indígena em busca de uma inserção no mercado de trabalho e de algum controle em relação às questões de saúde-doença. (Mendonça, 2005)

É importante considerar a relevância prática e a legitimidade das funções do agente indígena de saúde na dimensão de mediação, importação e tradução de visões e práticas da biomedicina, tanto do ponto de vista pessoal quanto coletivo dos indígenas, mas chamamos atenção para o fato de que na perspectiva de processos interculturais e cosmopolíticos tudo isso é insuficiente sem considerar os conhecimentos e as práticas tradicionais dos povos indígenas, o que poderia tornar os agentes indígenas interlocutores, agentes, sujeitos efetivos e membros de coletividades indígenas de diálogo ou de comunicação intercultural. Há, portanto, uma necessidade urgente de uma profunda reforma curricular dos cursos de formação em saúde ainda encapsulados em modelos disciplinares e monoculturais, além de uma decisão política dos povos indígenas na definição e determinação política e prática do papel intercultural de seus agentes de saúde. Os cursos de formação dos agentes indígenas de saúde deveriam ser espaços efetivos de diálogo entre os distintos regimes de conhecimento e visões cosmológicas, por meio do compartilhamento solidário e complementar dos conhecimentos acadêmicos e tradicionais, materializado por meio do diálogo efetivo e presencial entre agentes médicos e pajés.

Mas, afinal de contas, o que de tão importante e diferenciado os cursos interculturais e cosmopolíticos em saúde precisam contemplar? Antes de tudo, é preciso ter em mente as duas fundamentações filosóficas do sistema de saúde ocidental: a biomédica e a sanitária. A biomédica refere-se às interações entre patógenos e hospedeiros que podem resultar em desajustes de funções orgânicas. A dimensão sanitária refere-se aos determinantes e condicionantes sociais de saúde, tais como higiene, limpeza e alimentação. Essas bases epistemológicas do sistema de saúde ocidental são as mesmas em qualquer país ou lugar do mundo em que são adotadas e aplicadas. Essa compreensão e concepção do processo saúde-doença-cura ligada à visão evolucionista e higienista da França do século XIX e sustentada no ciclo pobreza-ignorância-doença responsabiliza os próprios grupos colonizados por suas doenças, a partir de suas desvantagens socioeconômicas e

do atraso civilizacional e cultural. O foco da abordagem fica apenas no gerenciamento de corpos e de comportamentos e não de espíritos, almas, meio ambiente e contextos socioculturais, religiosos e cosmopolíticos que as medicinas tradicionais exigiriam: “o civilizado deve fazer evoluir o primitivo e que o saber científico deve esclarecer e/ou validar o saber local” (Lorenzo, 2011, p. 335).

Este etnocentrismo e antropocentrismo na concepção e na condução dos planejamentos locais de saúde e, principalmente, na organização curricular e metodológica dos cursos de formação em saúde é responsável pela descontextualização dos comportamentos, simplificação das demandas e generalização das necessidades das pessoas e dos grupos, tudo o que é antagônico às possibilidades de instrumentos e processos interculturais e cosmopolíticos.

A partir deste esquema explicativo do sistema ocidental de saúde, podemos classificá-lo como “cultura da sociedade” na medida em que está alicerçada na estrutura biológica e sociocultural das pessoas e dos grupos, distinguindo-o, portanto, dos sistemas tradicionais de saúde indígenas, referenciados em sistemas cosmológicos específicos, que podemos classificá-los como da ordem da “cultura da natureza”, pelas razões que passaremos a abordar a seguir.

Segundo as cosmologias indígenas, todos os seres são irmãos, inclusive os humanos. Os espíritos existem, vivem e nunca morrem. Alguns se refugiaram em seres que se personificaram em serras, montanhas, lagoas, rios, pedras, praias, etc. Morte é apenas o descanso dos espíritos, que continuam se comunicando. Esta lei de origem serve como base simbólica e prática para resolver a identidade das pessoas e dos grupos, curar doenças, resolver conflitos e projetar a vida em território determinado.

Doença é perturbação do espírito da natureza, por violações comportamentais dos seres. Por esta razão, a terra é a mãe, assim como o território é o pai dos seres irmãos. Assim, o território e a terra ganham importância vital. São mais importantes que a própria vida dos seres. Esta relação profunda, sensível e com mútua agencialidade forma a

base cultural, cosmológica e epistemológica fundamental da medicina tradicional. O território é o espaço específico, local próprio, com nome e história própria, com significado e sentido próprios. Território é como um corpo — nosso corpo — do qual fazemos parte. Como tal, quando este corpo — território — ou parte dele sofre violência, sentimos dor. É como se nosso fígado ou pulmão estivessem doendo, porque estão doentes. É como se nosso corpo todo estivesse doente.

Pode-se afirmar que cada cultura ou povo indígena possui sua epistemologia própria e particular. Mas também essas cosmologias tradicionais possuem características comuns, que unem os laços entre irmãos, no plano humano e cósmico. Um bom exemplo dessa constatação são os deuses e espíritos contidos nos animais e nas coisas, que são considerados os responsáveis pelos adoecimentos das pessoas e dos grupos, mas também pelas curas (Lorenzo, 2011, p. 333).

Em suma, pode-se dizer que os sistemas tradicionais de saúde operam baseados nas relações que estabelecem em dois planos. No primeiro plano, as relações se estabelecem entre os seres humanos e não humanos, portanto, no plano empírico. No segundo plano, as relações ocorrem entre os espíritos entre si e estes com os animais, com as coisas e com os humanos. A saúde dos humanos depende da saúde de outros seres e do mundo como um todo. Os pajés xamãs são os agentes que transitam e manejam estes dois planos, com a capacidade de promover doença, curar doença e ainda promover a saúde. O processo saúde-doença-cura não se encontra no plano sociobiológico mas no plano simbólico dos espíritos e deuses. Garantir boa saúde implica, portanto, sempre uma relação política entre os seres do mundo, daí a ideia de cosmopolítica. Para as culturas indígenas, portanto, no lugar de “mente sã em corpo são”, é “corpo são em espírito sã”. Toda doença é doença de alma e de espírito, resultado de uma relação cosmopolítica indevida. Em outras palavras: não existe doença provocada por microorganismos ou organismos biológicos, mas sim pelos espíritos e agentes da natureza, ainda que por meio de seres intermediários ou fenômenos concretos provocados sempre intencionalmente a partir

de relações bem ou mal estabelecidas. Doença, portanto, é sempre resultado de uma relação fracassada ou equivocada, parcial ou integralmente, no âmbito da organização cósmica.

Mesmo quando alguém fica doente ou morre em decorrência de um acidente por afogamento no rio, por exemplo, ainda assim, o fenômeno só ocorreu por obra de espíritos, em consequência direta do comportamento moral da própria vítima ou do seu grupo. Pode ser, por exemplo, em consequência de um desrespeito ao espírito do determinado rio, ou seja, uma relação fracassada ou indevida. É importante perceber essa interdependência entre os seres do cosmo, pois saúde ou doença e sua cura dependem do equilíbrio e da harmonia das interações entre os seres, ou seja, do meio ambiente como um todo.

Foi a partir dessa constatação que Levi-Strauss (1975) construiu a noção de eficácia simbólica, para explicar os processos de cura e adoecimento mediados por uma estrutura de signo inscrito na tradição de um grupo e que envolvem consciência coletiva e posturas de coletividade — força simbólica tão significativa que resulta em situações concretas de doença e morte reais, despercebidas e inacessíveis à medicina ocidental (Lorenzo, 2011, p.335) etnocêntrica, positivista e racionalista.

Assim, em uma perspectiva intercultural e cosmopolítica, a ética da vida e do mundo está em reconhecer outras formas de ver e se relacionar com os distintos mundos e suas diferentes formas de manejo, que precisam conviver e coexistir solidariamente. Práticas de diagnósticos e terapias tradicionais não podem ser apenas toleradas ou incorporadas pelo sistema de saúde ocidental como acessórios, complementos, alternativas, sem uma articulação intercultural e cosmopolítica. Os conhecimentos tradicionais não podem simplesmente ser inferiorizados, desconsiderados, desqualificados, negados e condenados. Uma das possibilidades no plano ético é pensar interculturalmente soluções e cosmopolíticas partilhadas, por meio de uma articulação entre saberes tradicionais e ocidentais, para superar a recusa de tratamentos, aceitação de mudanças de comportamentos e de outros paradigmas

enfrentados pelo sistema de saúde ocidental na sua tradição monocultural, autoritária e colonizadora (Lorenzo, 2011, p.336).

No plano jurídico-administrativo, o Brasil possui leis e normas que contemplam processos práticos de interculturalidade na saúde. A política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas, definida pelo Ministério da Saúde em 2002, orienta a adoção de um modelo de atenção diferenciado na promoção, proteção e recuperação da saúde dos povos indígenas, para isso recomenda que as equipes multidisciplinares de saúde dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) incluam agentes indígenas de saúde e ainda recomenda a criação de serviços diferenciados que respeitem as características culturais dos índios, inclusive visita de terapeutas da medicina tradicional indígena. As estratégias da Organização Mundial de Saúde (OMS) para a medicina tradicional definem os sistemas tradicionais de saúde como um conjunto de práticas preventivas e diagnósticas, além de terapias espirituais e corporais baseadas no uso de plantas e animais, podendo ter eficácia empírica ou simbólica.

Outra possibilidade concreta seria a criação de espaço de diálogo, enquanto uma comunidade moral de argumentação, no âmbito dos hospitais, DSEI e das instituições acadêmicas formadoras, fundamentada no diálogo intraétnico, interétnico, democrático e simétrico.

O cenário em que os agentes indígenas de diálogo no campo da saúde atuam no momento tem uma base legal e conceitual positiva fundamentada nos princípios de cidadania, protagonismo, interculturalidade e autonomia indígena. No entanto, as bases cosmológicas e político-administrativas são ainda extremamente conservadoras, discriminatórias e monolíticas, o que torna as práticas políticas e práticas médicas ainda fortemente alienígenas, excludentes e injustas. O universalismo e igualitarismo das políticas públicas afrontam e atentam contra os direitos específicos dos povos indígenas.

De volta às “guerras justas”, porque “o índio não pode deter o desenvolvimento”

Já nos referimos às grandes esperanças e expectativas que a eleição de Lula para Presidente da República provocou entre os povos indígenas, mas que em boa parte foram decepcionadas e frustradas por não terem conseguido garantir seus direitos básicos, principalmente no tocante aos aspectos territoriais. No momento em que estamos escrevendo este último capítulo, a situação dos direitos indígenas piorou muito. A sensação real é de que eles, de um modo geral, mas particularmente os direitos às terras originárias, estão sendo sistematicamente cassados, destruídos e negados à luz do dia pelo Estado brasileiro — pelos três poderes: executivo, legislativo e judiciário —, sob o comando do governo Temer. Esse presidente chegou ao poder por meio de um golpe parlamentar do Congresso Nacional que cassou o mandato de Dilma Rousseff pelas chamadas “pedaladas fiscais”. E sabemos que sem território ou segurança territorial não é possível pensar em educação e saúde.

Ao escrever o último capítulo desta obra, apesar de manter o otimismo, a esperança e o compromisso incondicional com a luta dos povos indígenas, sentimos uma estranha sensação espiritual, como se as luzes de esperança que se acenderam com a promulgação da Constituição Federal em 1988 — e cujas chamas haviam se ampliado com a eleição do presidente Lula em 2002 —, agora comesçassem a ser apagadas ou pelo menos sensivelmente diminuídas. É como se a obscuridade

dos tempos duros e cruéis do longo período colonial, imperial e do período ditatorial dos anos 1960 e 1970 estivesse voltando com força. Não é para menos. Vivemos tempos muito sombrios e violentos, perdemos referências morais, éticas e civilizacionais e estamos sendo governados por pessoas sem escrúpulos, sem vergonha, sem pudor, sem dignidade, sem humanidade e, sobretudo, sem nenhuma alma ou espírito humano. Nosso sentimento é de que estamos voltando a viver os dramas existenciais dos tempos coloniais mais duros. Nossas lideranças indígenas estão sendo criminalizadas e nossas organizações ignoradas e desconsideradas. Nossos professores vem sendo demitidos, perseguidos, manipulados e cooptados. Em nossas aldeias, em nossos territórios e em nossas vidas estamos sendo encurralados e violentados em todos os aspectos (políticos, culturais, morais e espirituais) pela tríade apocalíptica: política-economia-religião.

O mais assustador e preocupante não é o fato de que esse quadro se agravou com a chegada pouco legitimada e democrática de um governo que não chegou à presidência por voto do povo, mas por ser resultado de um processo contínuo e permanente, iniciado, por ironia do destino, em um governo que se acreditava poderia tê-lo evitado ou mesmo eliminado, que foi o governo denominado “popular e democrático”. Diante desse cenário, é difícil ser otimista quando presenciamos diariamente massacres, assassinatos, perseguições e criminalização de lideranças indígenas, simplesmente porque defendem e lutam para garantir suas terras tradicionais e a vida de seus filhos e povos.

Do ponto de vista analítico, esse cenário traz de volta a dramática dúvida sobre se um dia haverá espaço reconhecido e digno para os povos indígenas, povos originários destas terras e deste continente, os primeiros brasileiros, nessa atual sociedade brasileira denominada moderna. Houve a esperança trazida pela Constituição Federal de 1988, houve também sinais de que avançaríamos para superar esse drama colonial, mas passados quase 30 anos, dos quais quase metade foi dominado por um governo autodenominado de esquerda popular, isso não só não aconteceu como permitiu ou mesmo incentivou e

aprofundou o drama dos povos indígenas, relembrando o cenário dos tempos cruéis do processo colonial e imperial do Brasil.

Esse cenário nos faz comparar a triste semelhança entre as recentes e atuais políticas indigenistas dos governos e aquelas dos tempos das declaradas guerras justas contra os povos indígenas nos séculos passados, que ficaram conhecidas na História do Brasil por “guerras justas”, ou das atrocidades cometidas pela ditadura militar que vigorou entre 1964 e 1988, tendo fim marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Estimativas históricas indicam que a política das guerras justas dizimou pelo menos 2/3 da população indígena na Amazônia. Por conta dessa política o Brasil foi denunciado à comunidade internacional por crimes de genocídio e etnocídio, forçando o governo a criar em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), para impedir ou ao menos controlar o processo de extermínio dos povos originários.

No caso dos governos da Ditadura Militar, nos anos 1970, imbuídos de uma concepção desenvolvimentista —Brasil Grande—, passaram por cima dos povos indígenas que ousaram resistir às suas megaobras de abertura de estradas, hidrovias, garimpos, postos militares e outras frentes expansionistas, dizimando milhares de povos indígenas que se encontravam há milhares de anos no seu caminho. O relatório da Comissão da Verdade indica que pelo menos 32.000 indígenas foram mortos assassinados pelos governos militares na Amazônia Legal. “O índio não pode deter o desenvolvimento”, dizia em 1971 o general do exército Bandeira de Mello, na época presidente da Funai. A confirmação da fala do general está vindo agora à tona com o caso do extermínio de dois mil índios waimiri-atroari e de fatos relatados no Relatório Figueiredo.

Passaram-se séculos depois das “guerras justas” e 50 anos do início da Ditadura Militar, porém, a concepção desenvolvimentista que vê os índios como um estorvo, um empecilho e um obstáculo permanece viva e vigente. Os argumentos são praticamente os mesmos. Os governantes colonizadores dos séculos XVIII e XIX justificavam os extermínios dos

povos indígenas por meio das “guerras justas” pela necessidade de garantir o domínio da metrópole sobre as terras e suas riquezas e para levar o progresso e a civilização aos povos colonizados, considerados sem civilização, sem cultura ou mesmo não humanos. Assim, aqueles que resistissem a abandonar suas terras ou que contrapunham aos interesses da colônia eram mortos pelos exércitos organizados para aplicar a “guerra justa”. As guerras declaradas aos índios, por meio das quais se matavam centenas ou milhares deles, portanto, verdadeiros massacres e extermínios justificados pela importância de garantir o desenvolvimento do país, ainda que às custas da vida dos povos indígenas. Do mesmo modo, os conceitos de entraves e obstáculos foram amplamente utilizados no período da ditadura militar pelos governos autoritários, quando se pretendia abrir estradas ou construir barragens em terras em que habitavam comunidades e povos indígenas. O argumento dos ditadores era de que os interesses da nação não poderiam ser atrapalhados pelos índios, por isso eles precisavam ser removidos de qualquer modo e a qualquer custo.

Os argumentos utilizados à época, tanto para impor o processo de extermínio aos povos indígenas quanto para impor o regime ditatorial militar que perseguiu e assassinou milhares de seus opositores ou aqueles que simplesmente estavam em seus caminhos desenvolvimentistas — como no caso dos povos indígenas —, são os mesmos utilizados hoje para impor o regime de exceção democrática e para negar, perseguir e cassar os direitos indígenas e também para criminalizar das organizações indígenas e indigenistas e suas lideranças. O primeiro argumento é de que o desenvolvimento econômico do país está acima de qualquer outro direito das pessoas, dos grupos ou do povo. O segundo é de que os segmentos, grupos ou movimentos sociais sempre perturbam a soberania e a paz social do Estado-nação. O que não dizem é que os dois argumentos são forjados pela pequena elite econômica sedenta de lucros injustos, desumanos e criminosos, a única beneficiária dessas políticas autoritárias. Foram esses interesses comuns que uniram os militares e a elite econômica para impor o

golpe e o regime de ditadura nas décadas de 1960 e 1970. O mesmo está acontecendo no presente com a aliança entre a elite econômica e o grupo político conservador autoritário aglutinado em torno de Michel Temer, impondo ao país o vergonhoso e imoral golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma, para barrar e enterrar de vez qualquer possibilidade de reformas políticas sérias e profundas e a construção de políticas sociais, educacionais, agrárias e de outras formas de produção não capitalistas ou capitalistas menos injustas e desumanas.

Essa concepção e prática racistas estão muito presentes nos tempos atuais, em distintos governos. A ex-ministra da Casa Civil do governo Dilma, Gleisi Hoffmann, deixou muito clara sua opinião sobre os povos indígenas: “Não podemos negar que há grupos que usam os nomes dos índios e são apegados a crenças irrealistas que levam a contestar e tentar impedir obras essenciais ao desenvolvimento do país, como é o caso da hidrelétrica de Belo Monte. O governo não pode concordar com propostas irrealistas que ameaçam ferir a nossa soberania e comprometer o nosso desenvolvimento”¹⁴. O ex-presidente Lula, em discursos inflamados pela defesa das grandes obras, disse que os direitos dos índios, quilombolas e ambientalistas eram penduricalhos. Essa é a concepção que o governo e a sociedade brasileira têm dos povos indígenas, quilombolas e das comunidades tradicionais.

A afirmação do general do exército, em 1970, de que “o índio não pode deter o desenvolvimento” é hoje reafirmada pelas lideranças de governos que se autoproclamam democráticos. Ainda mais espantoso, entre os porta-vozes que insinuam que os índios são um “obstáculo”, muitos são ligados aos movimentos sociais. As forças autoritárias, retrógradas, conservadoras e portadoras da ideia de que o índio tem que ser “emancipado” da sua terra e assimilado pela sociedade produtivista e capitalista de ontem são reproduzidas e aprofundadas pelas

¹⁴ Análise de conjuntura da semana. *No altar do progresso, direita e esquerda se unem no sacrifício dos povos indígenas* — publicado no site www.ihu.unisinos, acessado em 10/06/2013.)

forças políticas de hoje. A história parece estar se repetindo quando o que está em questão, tanto na época das guerras justas quanto na recente ditadura de hoje, é a concepção de desenvolvimento que justificaria megaprojetos de hidrelétricas, mineradoras, o agronegócio, o desenvolvimentismo, o neodesenvolvimentismo *versus* os direitos dos povos indígenas.

Na verdade, foi o governo Lula que ressuscitou um projeto da Ditadura, a usina hidrelétrica de Belo Monte, no rio Xingu. O projeto foi iniciado em 1975, interrompido em 1989, em razão da resistência dos povos indígenas. O governo Fernando Henrique Cardoso tentou retomá-lo, mas foi pressionado pela comunidade internacional e pela pressão dos povos indígenas e de comunidades tradicionais aglutinados em torno da Rede Povos da Floresta e desistiu de tirar do papel o projeto. O Banco Mundial, que financiaria a construção, desistiu da obra. Somente se voltou a ouvir falar neste projeto quase vinte anos depois, no primeiro mandato do governo Lula, quando o projeto foi remodelado e empurrado goela abaixo daqueles que resistiram a ele, mesmo depois da promessa de que isso não aconteceria.

Houve inúmeras tentativas dos povos indígenas, de movimentos sociais, de setores da Igreja Católica e da Academia de demover o governo desse projeto. De nada adiantou. O mesmo *modus operandi* retorna agora com o projeto do complexo hidrelétrico no Tapajós. Repete-se o desrespeito aos direitos dos povos indígenas. Os governos nas suas obsessões desenvolvimentistas e economicista “rasga” reiteradamente a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que determina a consulta prévia às populações tradicionais afetadas por empreendimentos em seus territórios. Os indígenas impactados pelos projetos de usinas hidrelétricas na Amazônia nunca foram consultados previamente, da forma definida pela Constituição brasileira e pela Convenção 169.

O sofrimento e a ameaça de desterritorialização a que estão submetidos os povos originários e tradicionais não se resumem, entretanto, aos grandes projetos. Faz parte da vida cotidiana de muitas comunidades a

queima de barracos, intimidações, destruição de plantações, sequestros e assassinatos, seguidos até mesmo do desaparecimento de corpos de lideranças indígenas. É o que se tem visto, particularmente no Mato Grosso do Sul, palco da moderna declaração de “guerras justas” ao povo guarani, que só teve precedentes nas décadas de 1960 e 1970, com um processo de genocídio programado e planejado pela Ditadura Militar e por interesses econômicos ávidos por assaltar os recursos naturais das terras indígenas. É notória a percepção de que a direita e a esquerda se encontram na mesma vertente desenvolvimentista e continuam sacrificando os povos indígenas no “altar do progresso”. É sintomático constatar-se que nos oito anos de governo do ex-presidente Lula e nos dois primeiros da presidenta Dilma Rousseff, 560 índios tenham sido assassinados no Brasil — média de 56 por ano, de acordo com os dados do Conselho Indigenista Missionário — Cimi.

No Mato Grosso do Sul, os ruralistas não admitem nenhuma demarcação. Um dos porta-vozes dos fazendeiros na região, o deputado Nilson Leitão (PSDB-MT) diz que “o governo não tem o direito de transformar o Brasil em uma nação indígena. Não dá para ser uma grande reserva indígena e ao mesmo tempo uma potência agrícola”, afirmou o parlamentar¹⁵. O que o parlamentar não conta é que o território, hoje de posse do agronegócio, já foi território dos povos indígenas há milhares de anos: “Com o final da Guerra do Paraguai (final do século XIX), houve a anexação de áreas que não integravam o território brasileiro. Para garantir a soberania do país na região, a União fomentou a vinda de colonos para o então estado de Mato Grosso, propagando a riqueza do solo e a certeza de um pedaço de terra aos colonizadores. Os índios que moravam nessas áreas foram confinados em reservas indígenas, criadas no século XX, sem respeitar as diferenças étnicas, os modos próprios de vida e o crescimento populacional. Para a maioria da população, ainda, sua presença e atuação representam um estorvo da

¹⁵ Análise de conjuntura da semana. *No altar do progresso, direita e esquerda se unem no sacrifício dos povos indígenas* — publicado no site www.ihu.unisinos, acessado em 10/06/2013.

ordem social e econômica. O mundo seria melhor se não existissem. São, “os inúteis do mundo”: não produzem e são contrários aos grandes projetos de desenvolvimento econômico.

Mas, por ironia da história, os indígenas, que pareciam quase extintos no final do século e milênio passado, renascem das sombras do longo e trágico processo de colonização. Eles nunca foram considerados um movimento social de transformação. Mas, nas últimas décadas, observamos importantes sinais de grande vitalidade e originalidade na luta contra a globalização capitalista, racista, branqueocêntrica e suicida. Os povos indígenas têm mostrado que estão vivos, ativos e reativos no Brasil e em toda a América Latina. O protagonismo dos indígenas tem sido objeto de diversos estudos, pesquisa e análises que indicam as crescentes dinâmicas mobilizadoras e os esforços na perspectiva de darem suas contribuições, na perspectiva de vislumbrar elementos para a construção de um outro modelo de desenvolvimento econômico e social, plural, sustentável, igualitário e justo.

O conflito indígena tem praticamente as dimensões do Brasil. Atualmente, as demarcações de terras indígenas estão provocando conflitos em 212 áreas do país. Além deles, a Funai tem mais de 339 pedidos de demarcação parados na mesa de seus técnicos e que ainda não passaram sequer pela análise inicial. Isso para dimensionar, minimamente, a questão. A aplicação do artigo 231 da Constituição resulta no reconhecimento de terras indígenas em extensão suficiente para garantir a reprodução física e cultural de seus ocupantes. Já há e ainda haverá situações em que sua aplicação não será suficiente para prover terras em extensão mínima que garanta a sobrevivência e a reprodução cultural de grupos específicos. Não faz sentido desprover de direitos as pessoas que dispõem de títulos legítimos e às quais não se pode atribuir responsabilidades por políticas impostas aos índios no passado pela União ou pelos estados.

Se os governos petistas de Lula e Dilma trouxeram de volta os fantasmas das “guerras justas” do período colonial” e do desenvolvimento dos ditadores militares, o governo Temer dá continuidade

e aprofundamento a essa política genocida e etnocida, além de trazer de volta o integracionismo e o assimilacionismo, que reinaram e orientaram todas as políticas indigenistas do século XX, antes da Constituição Federal de 1988. A imposição dessas políticas indigenistas anti-indígenas patrocinou uma acelerada escalada de violência contra os povos indígenas no Brasil, diretamente relacionada a uma série de iniciativas no âmbito dos poderes legislativo, executivo e judiciário que visam à desconstrução dos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988. Trata-se, sem dúvida, do contexto mais adverso enfrentado por esses povos desde o processo de redemocratização do país e a consagração do direito originário dos povos indígenas sobre seus territórios, bem como à sua organização social, costumes, línguas e tradições, seriamente ameaçados nos dias de hoje (Carta de 34 organizações indígenas e indigenistas).

A criação, em 6 de julho de 2017, de um Grupo de Trabalho “com a finalidade de formular propostas, medidas e estratégias que visem à *integração social* das comunidades indígenas e quilombolas” guarda notável semelhança com os ideais integracionistas da doutrina de segurança nacional. A simples criação do GT nesses termos já seria assustadora, por remeter à perigosa associação com paradigmas aculturativos, há muito tempo abandonados pelo indigenismo oficial, e em total desacordo com os princípios instituídos pela Constituição de 1988. Em função de fortes críticas dos movimentos indígenas e indigenistas e de imediata manifestação do Ministério Público Federal, a referida portaria foi reeditada em 13/07/17 simplesmente substituindo o termo “*integração social*” por “*organização social*”. Ou seja, a emenda ficou ainda pior ao formular propostas para a organização social de povos indígenas e quilombolas que continua mantendo uma clara perspectiva intervencionista e etnocêntrica do Estado sobre essas populações.

Em entrevista coletiva por ocasião de sua exoneração, o ex-presidente da Funai, Antônio Fernandes Toninho Costa, afirmou que o órgão vive “uma ditadura que não permite o presidente da Funai executar as políticas constitucionais”. As graves denúncias feitas por

ele escancaram a subordinação da política indigenista aos interesses da bancada ruralista no Congresso Nacional. O Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), criado em 2015 e instalado em abril de 2016, fez apenas duas reuniões e não houve mais nenhuma iniciativa do Ministério da Justiça para convocar novas reuniões do Conselho, num flagrante desrespeito às organizações indígenas. Também é digno de nota o fato de o governo federal não ter feito nenhum movimento até o momento para implementar as resoluções aprovadas durante a Conferência Nacional de Política Indigenista, por ele mesmo convocada em 2015. O discurso da integração e da assimilação da Ditadura Militar serviu para legitimar nos campos jurídico e teórico a usurpação das terras indígenas sob o pretexto da perda da identidade desses povos. Vale ainda lembrar que foi justamente esse discurso integracionista que justificou a ideia de “emancipação”, defendida pelos militares no final dos anos 1970, o que motivou forte resistência dos povos indígenas e da sociedade civil.

Com a posse do presidente Jair Bolsonaro no início de janeiro de 2019 os poucos avanços conquistados nos últimos anos com muita luta, suor e sangue de muitas lideranças indígenas, heróis e mártires, passaram a sofrer fortes ameaças no cenário da política brasileira. Trata-se da volta da ideia de “índios transitórios” considerados empecilhos ao desenvolvimento econômico, cultural e civilizacional do país, pregado abertamente pelo atual governo brasileiro. A partir dessa visão, a política indigenista, em especial a política do MEC, passou a defender a ideia racista de que os índios também são patriotas brasileiros e, como tais, só precisam aprender a falar a língua da pátria, o português, e a viver como todo brasileiro.

Acontece que os povos indígenas são sim brasileiros como todos os outros nascidos no país (igualdade constitucional), mas também gozam de direitos específicos (direito à diferença) por terem suas culturas, línguas e modos de vida próprios garantidos pelas leis internacionais e pela Constituição do Brasil, além do que é um direito humano básico e fundamental. Essa concepção de que os índios precisam “deixar de

ser índios” tem por trás os interesse das elites econômicas de dispor e se apossar de suas terras e dos recursos nelas existentes.

Ora, se os índios abandonam sua terra, sua cultura, sua língua e seu modo de vida, migram para as periferias das cidades e se tornam pessoas sem identidade ou pertencimento etnicocultural específico, perdem todos os direitos específicos, inclusive o direito a uma educação escolar diferenciada, deixando suas terras disponíveis para o capital econômico. Assim se completaria o antigo projeto colonial de dominação e limpeza étnica e cultural. Acontece que os povos indígenas já resistiram 519 anos a esse projeto e continuam dispostos a lutar para defender os seus direitos a continuarem existindo, como povos, cultural, linguística e espiritualmente diferenciados. Eles têm a favor a constituição brasileira, as leis internacionais e, espera-se, a sociedade brasileira democrática e a comunidade humana internacional.

Na longa e milenar jornada cósmica dos povos ameríndios originários, os tempos obscuros fazem parte de uma etapa a ser enfrentada e superada. Não casual, diante das incertezas, ameaças, caos e terrorismo do atual governo, o segmento indígena é o que mais vem resistindo e mostrando força e consciência que não se entregará, não se curvará e nem mesmo sucumbirá, na certeza de que tempos melhores virão, não por mãos de heróis políticos ou partidários, mas por suas mãos sábias, calejadas e coletivas de muita luta, como aliás, sempre foi, em todo processo de colonização.

Os povos indígenas de hoje estão bem mais preparados para enfrentar esse quadro obscuro da política brasileira que ameaça, persegue e nega os seus direitos conquistados. No campo da educação escolar indígena, por exemplo, os professores indígenas imediatamente reagiram às ameaças, criando o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) no âmbito nacional e vários fóruns estaduais, cuja rede de organizações, por meio de suas mobilizações constantes, estão sendo fundamentais para impedir o retrocesso nas políticas e programas construídos a duras penas nos últimos anos. Não podemos também esquecer os novos sujeitos indígenas de luta que são os pesquisadores,

profissionais, artistas e acadêmicos indígenas que cada dia mais vão somando as trincheiras de luta do movimento indígena e que dominam e manejam instrumentos modernos como a ciência, a técnica e a tecnologia da comunicação e informação, fundamentais para o mundo atual, globalmente interconectado.

Há também desafios e tarefas a serem enfrentados e superados como a necessidade de interconectar os diferentes níveis de lutas indígenas que acontecem hoje. Isso exige um retorno ou uma volta às bases, as aldeias. Nos últimos anos o movimento indígena centralizou suas ações e estratégias de mobilização e de lutas nas grandes capitais urbanas do país e do mundo, o que era e é essencial para dar visibilidade as realidades indígenas sempre invisibilizadas. Essa decisão, porém, provocou certa desconexão das realidades e lutas das aldeias, deixando estas à mercê de interesses políticos locais, em geral, anti-indígenas ou anti-movimento indígena. Diante do vazio deixado pelo movimento indígena organizado que foi muito atuante nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, hoje quem articula, mobiliza, pauta e alimenta o imaginário das lideranças indígenas locais são as igrejas, os partidos políticos, os políticos, os garimpeiros, os fazendeiros e outros estrangeiros estranhos ou mesmo inimigos dos direitos indígenas

É fundamental que as lideranças e organizações indígenas voltem a promover militância de base e nas bases, sem deixar de atender às demandas e agendas externas do indigenismo nacional e internacional. Sem uma militância orgânica permanente e sistemática das aldeias, nas aldeias ou pelo menos envolvendo as aldeias e suas lideranças conectadas à rede nacional e internacional do movimento indígena, não há como enfrentar as forças devastadoras do capitalismo selvagem moderno, que arrasta consciências, mentes, corações, culturas e almas, das quais os índios não estão imunes. Formação de lideranças indígenas, organizada e ofertada, permanentemente e autonomamente por meio de uma escola de formação política é mais do que necessário para cultivar, promover e alimentar a cultura da militância de base.

Educação escolar indígena e os mares turbulentos das contrarreformas da educação brasileira

Com a queda da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, o vice-presidente Michel Temer assume a presidência do Brasil e logo inicia um período de “reformas” em vários campos da política brasileira, inclusive na política educacional e na política indigenista. No campo da educação, a reforma do ensino médio e a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) merecem destaques pelos seus potenciais impactos no cenário da educação nacional (para o bem ou para o mal) e, por consequência, na educação escolar indígena. Além disso, foi criado um programa denominado Residência Pedagógica, com objetivo de estimular os processos de formação inicial de professores. No campo específico da educação escolar indígena, a iniciativa tomada nesse período foi a realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, iniciativa esta tomada ainda no Governo Dilma.

Esse período ficou marcado por uma profunda divisão do país que refletiu diretamente nas interpretações quanto aos propósitos das reformas implementadas. Diante da polarização, o movimento indígena da educação escolar, sob a liderança do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), construiu uma agenda de mobilizações locais, regionais e nacional para impedir retrocessos, que em parte funcionou até o final de 2017. Isso pode ser constatado por meio da realização da II Coneei em 2018 e pela manutenção dos programas

básicos da educação escolar indígena, tais como, as Licenciaturas Indígenas, Magistério Indígenas, Ação Saberes Indígenas na Escola e Bolsa Permanência, que tiveram seus recursos pouco alterados até os primeiros meses de 2018, mas com reduções mais acentuadas a partir da reforma ministerial realizada em abril de 2018 em função das eleições gerais.

Em 2018, os programas referidos acima sofreram fortes cortes orçamentários, ameaçando seriamente a continuidade e a qualidade na implementação das ações, além de criar situações esquizofrênicas para os gestores dessas ações, como por exemplo, a manutenção integral de bolsas do Programa Saberes Indígenas na Escola, mas com corte de 50% no custeio, o que deveria garantir as ações efetivas no chão das aldeias. De que adianta os professores indígenas receberem integralmente suas bolsas, se as etapas dos cursos de formação, que é o que importa, não puderem ser realizadas por falta de recursos de custeio para garantir as condições de deslocamento, hospedagem, alimentação e material didático para os cursistas e formadores? Em 2017, a Secadi dispunha de R\$30.0000.0000,00 para custeio dessas ações; em 2018, só dispunha de R\$12.000.000,00. Além disso, medidas irracionais foram adotadas, como por exemplo premiar instituições com baixa capacidade de execução orçamentária e punindo aquelas com alta capacidade de execução. Isso ocorreu porque a Secadi/MEC adotou como critério de definição do quantitativo de recursos financeiros a serem disponibilizados às instituições em 2018 os valores recolhidos ao Tesouro Nacional pelas IES no final do exercício de 2017, ou seja, o que não conseguiram aplicar em ações. No caso da Ufam, por exemplo, pelo fato de ter executado 100% do seu orçamento em 2017, teve 50% de corte no seu orçamento em 2018.

Mas o pior estava por vir. Com a posse do presidente Jair Bolsonaro em janeiro de 2019, a situação da educação escolar indígena ficou ainda mais crítica. A primeira medida tomada foi a extinção da Secadi, da Coordenação de Educação Escolar Indígena — CGEEI e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena — CNEEI. As pautas da educação

escolar indígena passaram a ser tratadas por uma nova secretaria, a Secretaria de Modalidades Especializadas — Semesp, com orçamento irrisório e dramático de R\$ 6.000.000 em 2019 para atender a educação indígena, a educação quilombola e a educação do campo. Com este orçamento, os programas como Prolind, Saberes Indígenas na Escola, Territórios Etnoeducacionais e Magistério Indígena dificilmente terão continuidade.

Em outros subcampos de atuação da Secadi, como educação do campo, educação quilombola e educação em Direitos Humanos, os cortes orçamentários foram ainda maiores. Neste sentido, é importante mencionar o fato de que os menores cortes orçamentários e a não paralisação dos principais programas da educação escolar indígena devem-se às estratégias de intensa e permanente mobilização empreendida pelo movimento indígena da educação, através, principalmente, do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI). Essa realidade criou uma situação de discriminação contra a educação escolar indígena (dos povos indígenas) dentro da equipe da Secadi e do MEC em geral. Uma parcela importante e dominante da equipe diretiva considerava as conquistas e a manutenção delas como privilégio e passou a questionar e atacar os direitos e as conquistas indígenas. Tal sentimento e posicionamento eram expressos pelos dirigentes, argumentando de modo negativo o fato de mais da metade dos recursos orçamentários da Secadi serem destinados à educação escolar indígena, quando isso deveria ser um motivo de orgulho e comemoração, por ser uma conquista histórica e pelo que representa para a política educacional brasileira, o alcance do segmento mais periférico, excluído e discriminado pelas políticas públicas governamentais, considerando-se as particularidades e complexidades dos altos custos dos produtos e serviços nas localidades em que se encontram as escolas e aldeias indígenas e da enorme dívida histórica do Brasil com esses povos.

Essa retaliação sofrida pela educação escolar indígena no âmbito de uma unidade administrativa governamental é uma das duras faces do racismo estrutural e institucional contra os povos indígenas, por tratar-se

de um órgão criado para combater o racismo, a exclusão e a desigualdade contra os segmentos historicamente vulneráveis da diversidade sociocultural e étnica. Para complicar ainda mais e estimulados pelos dirigentes do órgão, os próprios representantes de outros segmentos da diversidade também passaram a se incomodar com os direitos e as conquistas indígenas no âmbito do MEC. A primeira impressão era de que os povos indígenas deviam ser proibidos ou impedidos de alcançarem conquistas em seus direitos e, quando isso acontecesse, precisavam ser contidos e retaliados. Ou seja, o aceitável é que os povos indígenas fiquem ao máximo com resíduos ou migalhas dos recursos e das políticas. Essa situação se agravou pelo fato de que, pela primeira vez na história do Brasil, o MEC contou com duas indígenas na equipe de direção da Secadi, na coordenadoria de educação escolar indígena e na diretoria da diversidade, campo e relações étnico-raciais, o que também deveria ser comemorado e não combatido.

É nesse cenário com tendências claras de retrocessos na política de educação escolar indígena e da política indigenista em geral que a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena foi realizada. Dela passaremos a tratar agora.

II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena — II Coneei

A II Coneei foi realizada em março de 2018, com um atraso de mais de cinco anos, uma vez que a I Coneei, realizada em 2009, havia aprovado a proposta de realização do evento a cada quatro anos. Além disso, a II Coneei foi realizada em um cenário político do Brasil profundamente descrente e pessimista, resultantes do impeachment da primeira mulher presidenta do Brasil e da ascensão de um governo profundamente impopular. A realização da Conferência foi articulada pelos povos indígenas ainda na gestão da presidenta Dilma e reafirmada junto ao governo Temer, a partir de um entendimento de

que havia necessidade urgente de avaliar os resultados da I Coneei e a manutenção do debate e da visibilidade da temática da educação escolar indígena em um cenário tão sombrio e de graves ameaças de retrocessos dos direitos indígenas, em especial, as conquistas alcançadas no campo da educação escolar indígena. A organização e a realização da II Coneei foram consideradas pelos povos indígenas como estratégia de garantir voz e espaço de debate e diálogo deles com a sociedade e com o governo, cujo propósito era buscar garantir as conquistas de direitos em um horizonte de profundas incertezas.

O cenário de descrença, crise e pessimismo em que foi realizada a II Coneei pode ser constatado pelos resultados alcançados. Ela contou com a participação de 13 mil pessoas, considerando todas as suas etapas — a saber, 331 conferências nas comunidades educativas e 11 conferências regionais —, que produziram 8.309 propostas, das quais 25 foram aprovadas na etapa nacional. Da I Coneei participaram 50.000 pessoas, por meio de 18 conferências regionais e 1.836 conferências nas comunidades educativas, das quais participaram 91 secretarias municipais de educação (de 179 que trabalham com escolas indígenas), 24 secretarias estaduais de educação, 14 instituições indigenistas e 80 instituições do Estado.

Do ponto de vista metodológico, a inovação trazida pela II Coneei em relação à primeira foi o formato do documento final. Ele foi organizado a partir de um *ranking* de 25 propostas aprovadas em ordem hierarquizada, enquanto que a I Coneei estruturou o documento final em cinco partes (Parte 1 — Da Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena no Brasil; Parte 2 — Das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena; Parte 3 — Das Modalidades de Ensino na Educação Escolar Indígena; Parte 4 — Disposições Gerais; e Parte 5 — Disposições Transitórias), oito temas (Criação do Sistema Próprio; Territórios Etnoeducacionais; Diretrizes para Educação Escolar Indígena; Educação Infantil; Educação Especial; Ensino Médio Regular e Integrado; Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior) e 63 propostas.

O modelo do Documento Final da I Coneei ajuda a compreender as principais questões que interessam e preocupam os povos indígenas

no campo da educação escolar indígena no momento de sua realização, por meio dos eixos temáticos. Esse formato permite compreender o cenário e os horizontes mais amplos da educação escolar indígena apontados pela Conferência e sistematizados no corpo do documento final. Assim, observamos, por exemplo, que o ensino fundamental, naquele momento, não foi considerado tema relevante ou preocupante, na medida em que não consta entre as modalidades destacadas com propostas, como foram a educação infantil, o ensino médio, a formação técnica, a educação de jovens e adultos e a educação superior. Uma interpretação possível é de que os povos indígenas consideram o ensino fundamental como a etapa que mais avançou em termos de sua progressiva universalização nas aldeias, mesmo em condições e qualidades discutíveis. O modelo da II Coneei ajuda a compreender as questões de maior interesse, relevância ou preocupação numa escala hierarquizada, no momento da realização do evento. Esta forma não permite uma visão mais panorâmica das questões relevantes, seja pela hierarquização das propostas sem aglutinação temática, seja pela limitação do número de propostas imposta pelo regimento da Conferência.

Em termos analíticos, no que concerne a impactos programáticos efetivos nas políticas de educação escolar indígena entre a I Coneei e a II Coneei, as avaliações apontam não apenas para resultados nulos ou pífios como para tendências concretas de retrocessos nas poucas conquistas arrancadas pelos povos indígenas nos últimos 30 anos. Curiosamente, até a realização da I Coneei, a educação escolar indígena vinha trilhando um caminho de iniciativas, inovações e conquistas programáticas progressivas, embora de formas muito lentas, sinuosas e por vezes contraditórias. Dentre as ações, destacam-se: a realização da I Coneei; a criação dos Territórios Etnoeducacionais; a criação dos Observatórios de Educação Escolar Indígena; os Planos de Ações Articuladas Indígenas (PAR Indígena); a Lei das Cotas; as Licenciaturas Indígenas; o início das discussões sobre Universidade Indígena e outras. Depois da I Coneei, algumas dessas políticas foram engessadas em suas ampliações e consolidações (como nos casos das Licenciaturas

Indígenas e do PAR Indígena), outras foram paralisadas (Territórios Etnoeducacionais), e outras ainda abandonadas (Observatórios de Educação Escolar Indígena e Universidade Indígena). Uma iniciativa que teve sua implementação iniciada após a realização da I Coneei, é a Bolsa Permanência, concebida e negociada dentro do MEC antes da referida conferência, por meio de estudos e pesquisas. A única iniciativa mais claramente tomada após a I Coneei, foi o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE), assim mesmo no âmbito da Política dos Territórios Etnoeducacionais, criada e com a implementação iniciada antes da I Conferência, referendada por ela.

Conferências Nacionais são espaços de consulta ao povo sobre determinadas políticas públicas organizadas pelo Estado e pelos governos. Assim sendo, as conferências nacionais de educação escolar indígena foram realizadas pelo governo para ouvir os povos indígenas sobre a situação das escolas, do ensino e da educação nas aldeias, o que pensam, o que almejam e quais as suas contribuições para melhorar a educação nelas. Uma conferência é sempre uma oportunidade para se avaliar o cenário e indicar caminhos para enfrentar desafios, resolver problemas e avançar na qualidade do cenário. Deste modo, as duas conferências nacionais de educação escolar indígena, serviram para dar conhecimento e dar visibilidade às conquistas alcançadas, aos problemas existentes nas escolas indígenas, nos sistemas gestores de ensino e nas instituições formadoras e propor soluções para assegurar e consolidar iniciativas boas em andamento e para resolver os problemas existentes. Como as conquistas alcançadas e os problemas existentes e enfrentados no âmbito das políticas de educação escolar indígena já foram tratados exaustivamente ao longo dos capítulos anteriores, passaremos a tratar agora das propostas apontadas pelas conferências.

Antes de elencarmos as principais propostas aprovadas pelas duas conferências é importante destacar a constatação de que, passados 09 anos da realização da I Coneei, nenhuma das 63 propostas aprovadas no documento final foi realizada totalmente. A proposta que mais avançou foi a de ampliação e consolidação do Programa de

Formação Inicial Superior de Professores Indígenas — Licenciaturas Indígenas —, que à época da realização da I Coneei oferecia 16 turmas e ao longo da década seguinte subiu para 26 turmas, envolvendo 21 universidades públicas. O problema é que só houve ampliação quantitativa no atendimento, mas sem nenhuma mudança ou avanço substantivo nas avaliações e reformulações dos cursos e do programa e menos ainda na melhoria das condições de oferta dos cursos principalmente quanto aos recursos humanos (concurso para professores, técnicos e agentes administrativos), institucionalização dos cursos e programas no âmbito das universidades para garantir a consolidação e continuidade regular das ações e das políticas e com recursos orçamentários regulares, infraestrutura adequada e fluxo administrativo permanente e sistêmico. Os cursos e os programas continuam como projetos especiais transitórios, anexados às estruturas das universidades, levados adiante por professores e equipes voluntariosos e com espírito missionário e franciscano, sem equipe, sem estrutura e principalmente dependendo da boa vontade dos dirigentes do MEC para aporte de recursos financeiros, que nunca sabem quanto e muito menos quando receberão a cada ano. A “novela” é repetida a cada ano e em cenários cada vez mais incertos e de retrocessos.

Como as propostas da I Coneei não foram efetivadas, a segunda constatação é a manutenção e reiteração das mesmas propostas no Documento Final da II Coneei, e assim deverá se perpetuar nas próximas conferências, até que um dia, quem sabe, o governo comece a levar a sério as demandas, as vozes e os gritos dos povos indígenas e suas próprias iniciativas, compromissos e responsabilidades. Afinal, foi o governo que convocou as conferências, convidou os povos indígenas para ouvir suas preocupações e demandas, organizou e homologou essas preocupações e demandas em formas de propostas aprovadas nos Documentos Finais.

Conferindo as propostas aprovadas na I Coneei e na II Coneei é fácil perceber a clareza das principais preocupações, demandas e aspirações dos povos indígenas no campo da educação escolar indígena.

No topo das preocupações está a necessidade de avançar na direção de criar e implementar uma gestão própria para a educação escolar indígena, proposta idealizada por meio do denominado Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, que há duas décadas vem sendo proposto, defendido e cobrado do governo pelo movimento indígena. Em uma perspectiva jurídica, o Subsistema de Educação Escolar Indígena seria semelhante ao Subsistema de Saúde Indígena, uma vez que se trata de política pública ou de um ordenamento jurídico nos marcos do Estado Nacional Brasileiro e de sua Carta Magna. A proposta de Sistema Próprio agrega vários elementos constitutivos para sua concretude e operacionalidade, igualmente e claramente apresentados pelos povos indígenas, tais como: uma secretaria executiva (Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena ligada à estrutura do MEC); um fundo de financiamento próprio (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena) que leve em conta os diferentes custos de vida, de bens e serviços apresentados pelas regiões brasileiras dos territórios indígenas; um órgão deliberativo e normativo (Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena). Além disso, a proposta de Sistema Próprio remete também à necessidade de criação e fortalecimento de unidades administrativas e de controle social, técnicas, pedagógicas e de gestão nos territórios indígenas e nas estruturas dos estados e municípios, hoje denominadas de coordenações ou gerências de educação escolar indígena, conselhos estaduais e municipais de educação escolar indígena. Os Territórios Etnoeducacionais poderiam servir de referência a essa base administrativa interstorial e interdisciplinar. A similaridade com o Subsistema de Saúde Indígena levanta dúvidas sobre a pertinência do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, uma vez que, para muitos analistas e usuários, o funcionamento daquele não seria bom exemplo.

A segunda pauta apresentada como relevante está relacionada à valorização dos professores e profissionais indígenas que atuam nas escolas indígenas e nos sistemas de ensino. Isso implica na necessidade de formação inicial, continuada e pós-graduação, em planos de cargos

e salários específicos e diferenciados dos professores e profissionais indígenas de educação com salários valorizados de acordo com as realidades e custos de vida das aldeias/escolas; concurso público diferenciado ou outras formas adequadas de contratação dos agentes indígenas e não indígenas de educação; criação e regulamentação das categorias de professor e escola indígenas; e carreira do magistério indígena. Essa pauta é estratégica e essencial para a transformação e melhoria da qualidade do ensino na escola indígena, considerando que 94% de professores e outros profissionais que trabalham nelas, são indígenas. É importante destacar que a qualidade da educação escolar indígena implica pensar uma educação específica, diferenciada e própria, que atenda às necessidades e demandas das crianças e jovens indígenas dentro e fora das aldeias, individual e coletivamente. Mas, é importante também que se garanta formação adequada para os profissionais não indígenas que atuam nas escolas e, principalmente, nas estruturas dos sistemas de ensino, consideradas essenciais para o bom funcionamento das atividades de ensino nas escolas.

O terceiro eixo de prioridades está relacionado à questão da infraestrutura e logística para as escolas indígenas e para as unidades gestoras dos municípios e estados. Aqui, inclui a necessidade de construção de escolas indígenas, equipadas e estruturadas de forma adequada (laboratório, biblioteca, cozinha, salas de aula, área de lazer, esporte e educação física, com banheiros, água potável, energia elétrica, etc.), além de melhorias no transporte de alunos, dos professores, do material didático, da alimentação escolar. Além disso, é importante considerar a necessidade de garantir estrutura adequada para os trabalhos técnicos de apoio e acompanhamento pedagógico das equipes das secretarias de educação, com escritórios-sedes, equipados com telefone, internet, mesas, cadeiras e salas de reuniões para receber e dialogar com os professores e gestores indígenas quando chegam das aldeias/escolas e ainda com automóveis, barcos fluviais, combustível e diárias para as visitas técnicas periódicas às escolas. Dados ligados a essas questões são vergonhosos no Brasil, quando sabemos que mais de 1/3 das escolas

indígenas no Brasil simplesmente não possuem prédio próprio para funcionar. Em geral, as coordenações de educação escolar indígena principalmente nos municípios sequer contam com uma sala para funcionar, muito menos com equipamentos de comunicação ou para deslocamento às aldeias.

O quarto campo de preocupação apresentada nos Documentos Finais está voltado para a questão pedagógica das escolas indígenas e da educação escolar indígena em geral. Este campo envolve o interesse em avançar no campo de projetos pedagógicos específicos e diferenciados que deem conta das dimensões da educação ambiental, sustentabilidade, calendário escolar diferenciado e autônomo. Isso implica na necessidade de matrizes curriculares interculturais e específicas que contemplem as línguas indígenas (ensino, pesquisa e extensão), a oralidade, memórias e identidades indígenas, práticas pedagógicas tradicionais, intercâmbios de experiências pedagógicas, reconhecimentos e valorização de sábios indígenas como formadores; reconhecimento, valorização e promoção dos saberes indígenas e por fim, materiais didáticos adequados e específicos que deem conta de toda essa especificidade e complexidade pedagógica e metodológica da escola indígena.

O quinto eixo de demanda prioritária está focado no ensino superior. Essa demanda foi a que mais cresceu no período entre a I e a II Coneei. As propostas giram em torno da necessidade de estabelecer Diretrizes para Educação Superior Indígena; oferta de cursos superiores também no interior dos territórios indígenas; programas específicos de pesquisa e extensão e ofertas de cursos de pós-graduação para indígenas; programas de bolsas voltadas à permanência, pesquisa, extensão, monitoria e tutoria de estudantes e pesquisadores indígenas. Percebe-se uma grande preocupação não apenas com o acesso (políticas de cotas e de ações afirmativas avançaram bastante), mas principalmente e cada vez mais com a permanência e com o êxito dos estudantes indígenas nas universidades. O documento final da II Coneei traz como a 11ª proposta, a criação de uma universidade indígena,

que pode estar ligada à percepção de que mesmo com a significativa entrada de indígenas nas universidades na última década, estas não se adequaram à recepção destes novos sujeitos de conhecimentos e muito menos à consideração, valorização e promoção dos conhecimentos indígenas no âmbito dos cursos, tão esperados e sonhados pelos povos indígenas, não restando outra alternativa a não ser sonhar com universidades próprias que poderiam ser mais interculturais, garantindo lugar também aos conhecimentos indígenas e às formas de produção, transmissão e aplicação destes.

Também apareceu com bastante ênfase a demanda por ensino médio, educação profissional, tecnológica e educação profissionalizante. Há ainda outro bloco de demandas prioritárias com menos intensidade, mas não menos importantes que completam o leque de preocupações e interesses, como os casos da autonomia, do protagonismo, da participação e do controle social por parte dos povos indígenas em tudo o que diz respeito à educação voltada aos povos indígenas; da necessidade de um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, das escolas indígenas e dos estudantes indígenas de acordo com os diferentes adjetivos e qualificadores, além é claro, da necessidade de criação de indicadores de qualidade da educação escolar indígena; da elaboração de política de educação infantil e especial indígenas diferenciadas, após estudos técnicos e pedagógicos e consultas aos povos indígenas; da ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para indígenas, quando necessário, e respeitando a autonomia e especificidades de cada povo indígena; da criação de sistema de informação sobre educação escolar indígena (censo específico) e sobre as políticas e verbas orçamentárias destinadas às escolas indígenas; da regulamentação e implantação de Diretrizes para o Ensino Médio Indígena; da valorização das culturas, saberes e conhecimentos indígenas nas instituições de ensino superior, de acordo com a Lei 11.645/2008; da apropriação de novas tecnologias no ambiente educacional e escolar (inclusão digital, bibliotecas digitais, internet nas escolas etc.); e da ampliação da representação indígena

no Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).

Considerando o pouco caso do governo com a educação escolar indígena no período entre a I e a II Coneei, expresso pela desconsideração (o governo simplesmente ignorou e esqueceu o documento final e as propostas contidas nele, aprovadas pela conferência com aval do próprio governo) das propostas aprovadas pela I Conferência e contidas no Documento Final, mostra como o governo brasileiro mostra como trata os povos indígenas e o lugar que dá a esses na agenda e pauta do Estado e dos diferentes governos. Essa constatação aponta para o fato de que a II Coneei foi realizada, sobre pressão dos povos indígenas, para manter mínima visibilidade para suas questões e temáticas, buscando evitar mais retrocessos nas agendas e pautas construídas a duras penas nos últimos anos. Isso também pressupõe a descrença quanto a efetividade do Documento Final da II Coneei e as propostas nele expressas de forma tão clara. Mesmo em um ambiente de profundo pessimismo, os povos indígenas entenderam que era hora de se reunir e conversar sobre os rumos da educação escolar indígena, bem como enfrentar os problemas e planejar novos rumos.

Assim, mesmo no clima de desânimo, os participantes da II Coneei reafirmaram a necessidade de garantir um sistema próprio, que contemple as particularidades dos contextos socioculturais, linguísticos e econômicos dos povos indígenas. A concretização dos Territórios Etnoeducacionais e a criação de um Fundo específico para financiar a educação escolar indígena são condições para a viabilidade do Sistema Próprio. Outro aspecto bastante destacado pela Conferência foi o controle social, a concretização dos núcleos de educação escolar indígena, conselhos, fóruns com efetiva participação e protagonismo indígena.

O saldo mais positivo da II Coneei foi a participação efetiva dos povos indígenas, demonstrando a necessidade e a vontade de construir uma nova educação escolar que rompa com as marcas do sistema colonial. As 25 propostas aprovadas representam a reafirmação da vontade das comunidades e movimentos indígenas e de seus parceiros e aliados

em dar continuidade à luta histórica por direitos coletivos, sendo uma delas, à educação escolar indígena.

Os povos indígenas continuam convictos e determinados a continuar lutando por seus direitos e os Documentos Finais das duas conferências são seus instrumentos de armas que os orientam, alimentam e legitimam, pois, afinal de contas, são conhecidos e de algum modo referendados pelo governo e pelo Estado brasileiro por ocasião das conferências.

Da perspectiva indígena, a II Coneei alcançou parcialmente seus objetivos ao possibilitar a avaliação dos avanços, dos impasses e dos desafios enfrentados no campo da educação escolar indígena; a construção de propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena; a reafirmação do direito à educação escolar específica, diferenciada e própria; e a ampliação do diálogo interno e externo com vistas à manutenção e à ampliação dos direitos. No entanto, do ponto de vista prático e programático tudo indica que a educação escolar indígena continuará patinando por longo tempo. Não há sinal de que o Estado ou os governos irão implementar as propostas estruturantes da política, indicadas pelas conferências como o Sistema Próprio, os Territórios Etnoeducacionais, o Fundo específico de financiamento e o órgão normativo da educação escolar indígena. Um dos maiores problemas responsável pela vergonhosa precariedade das escolas indígenas é o modelo injusto, discriminatório e racista da política de financiamento vigente, cuja distribuição de recursos está baseada em *per captas* nacionais niveladas por baixo de acordo com as realidades das regiões sul e sudeste, e que condena as escolas indígenas localizadas em distantes terras indígenas das regiões norte, nordeste e centro-oeste, que apresentam altos custos de bens e serviços.

Reforma do Ensino Médio

Diante de um cenário tão ruim do ensino médio, apontados por indicadores de qualidade da educação escolar, o Governo Temer, tomou medidas legais e normativas, a partir de 2016, que podem mudar o rumo do ensino médio no Brasil, para pior ou para melhor. Essa mudança foi realizada por meio da Medida Provisória No. 746 de 2016, aprovada na forma da Lei No 13.415 de 16/02/2017 que alterou a Lei No. 9.394 de 20/12/1996 — LDB.

É unanimidade que o atual ensino médio não prepara o jovem para a vida, não estimula a permanência de quem está dentro e nem atrai quem está fora. Os problemas do ensino médio são muitos e conhecidos. Começam ainda no ensino fundamental, quando 25% dos alunos matriculados não conseguem concluir essa fase e, portanto, nem mesmo chegam ao ensino médio. Em 2016, dos 48,8 milhões de matrículas existentes na Educação Básica, 8,1 milhão (16,6%) estavam vinculadas ao ensino médio. De 8 milhões de alunos que se matriculam anualmente no ensino médio, apenas 1,9 milhão deles consegue concluir os estudos. A taxa de abandono no primeiro ano do ensino médio chega a 9%, enquanto que a taxa de reprovação supera a cifra de 18% dos alunos. Ou seja, mais de 15 milhões de estudantes do ensino médio abandonam ou são reprovados todo ano, apenas no primeiro ano. Em termos gerais, são mais de 77 milhões de brasileiros que simplesmente não chegam ao ensino médio, e, dos 200 milhões de brasileiros, menos de 170 milhões chegam ou chegarão à universidade (83%).

Os dados do ensino médio acima indicam o fracasso do ensino médio atual e, conseqüentemente, a face excludente e elitista da política educacional brasileira, que gera todas as mazelas da desigualdade, da injustiça, da miséria, da violência, da falta de cidadania e da dignidade humana. Enfim, gera uma sociedade, fundamentalmente desigual, corrupta e violenta. Esse modelo de ensino médio, discriminatório e elitista, expulsa ou exclui a grande maioria dos grupos mais vulneráveis, como os negros, pobres, indígenas, deficientes, mulheres, jovens

de baixa renda, comunidades tradicionais e do campo. Mesmo entre aqueles que conseguem acessar, permanecer e concluir o ensino médio, fica a pergunta se valeu a pena, especialmente quando não conseguem responder as demandas, sonhos e projetos de vida de jovens e adultos, povos e sociedade.

Muitas vezes, o ensino médio, é a porta de saída sem volta, de jovens indígenas de suas aldeias, culturas, tradições, valores e saberes para uma aventura de ilusões e promessas inalcançáveis do mundo capitalista extra-aldeia, além de um encontro com graves problemas sociais, drogas, violência e outros males. Os jovens estudantes do ensino médio não parecem satisfeitos com o modelo engessado de ensino e, sem interesse por parte dessa camada da população fica difícil se sentir motivado a entrar ou seguir estudos.

Essas questões problemáticas do ensino médio motivaram as mudanças realizadas pelo governo. Parece que, quanto à necessidade das mudanças, não há muitos problemas. Os problemas aparecem quando analisamos as formas, conteúdos e contextos em que foram realizadas. Em primeiro lugar, elas foram realizadas por um governo considerado interino, sem legitimidade das urnas e com baixíssima popularidade, além de ser um governo que apoiou e bancou o *impeachment* de uma Presidenta da República legítima e democraticamente eleita sem razões claras ou aceitáveis. Além disso, a reforma do ensino foi realizada por meio de uma medida provisória, com pouca ou nenhuma discussão e diálogo com a sociedade, forma, portanto, inadequada, considerando a importância histórica da iniciativa.

Os propósitos principais das mudanças giram em torno da diminuição da evasão de alunos das escolas de ensino médio, buscando tornar o ensino médio mais atrativo para os jovens e deixando-o mais flexível.

O novo modelo de ensino médio está dividido em duas partes. Uma parte com conteúdos fixos e constantes para todos os alunos que formam a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A outra parte será composta por um currículo flexível voltado a atender aos itinerários formativos, de acordo com os interesses e escolhas dos alunos.

Um dos aspectos importantes da reforma é a implantação gradual da educação e do ensino integral. Em cinco anos a carga horária de 800 horas por ano será aumentada para 1.000 horas, ou seja, os turnos passarão das atuais 04 horas diárias para 05 horas diárias. Depois, a carga horária anual deverá chegar a 1,4 mil horas.

O currículo do ensino médio será dividido entre conteúdo comum e conteúdos específicos, de acordo com itinerário formativo escolhido pelo estudante. Os conteúdos (disciplinas) passam a ser organizados e articulados a partir de áreas de conhecimentos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Algumas disciplinas, como Português e Matemática, continuam obrigatórias em todos os anos, assegurando às escolas indígenas o ensino das línguas maternas. Antes, nos três anos de ensino médio, 13 disciplinas eram obrigatórias durante todo o período. No novo ensino médio apenas parte das disciplinas será obrigatória para todos, havendo a possibilidade de especializações a partir do segundo ano. Artes e Educação Física, assim como a Filosofia e a Sociologia continuam obrigatórias no âmbito da Base Nacional Comum Curricular. O espanhol não é mais obrigatório, mas o inglês passa a ser, a partir do 6º ano.

A organização do ensino médio poderá ser na forma de módulo ou sistema de créditos com terminologia específica. A formação técnica passa a ocorrer dentro da carga horária do ensino regular, desde que o aluno continue cursando português e matemática. Ao final do ensino médio, o aluno obterá o diploma do ensino regular e um certificado do ensino técnico. Antes, na formação técnica de nível médio, o estudante precisava cumprir ao longo de três anos 2,4 mil horas de ensino regular e mais 1,2 mil horas de ensino técnico.

Para as escolas públicas de ensino médio está previsto um investimento do governo federal de 1,5 bilhão de reais até 2018, correspondendo a R\$ 2.000,00 por aluno/ano. Tudo isso para estimular a rápida adesão à reforma por parte dos sistemas de ensino.

Três questões concentram o debate sobre essa reforma do ensino. A primeira, é reconhecer que, sem escuta, envolvimento e compromisso de professores, gestores e alunos, pouco provável será sua efetivação ou o alcance de resultados esperados. Seu êxito, portanto, depende necessariamente de mobilização da sociedade, em especial, dos sujeitos diretamente envolvidos em sua efetivação. Só lei ou norma ou mesmo decisão dos dirigentes políticos não basta.

A segunda questão se refere à necessidade de dar nova roupagem à estrutura de financiamento da educação pública. Mais do que tornar o Fundeb permanente, é preciso fortalecê-lo e ampliá-lo na sua robustez orçamentária, com vistas a implementar as mudanças necessárias ao melhoramento do ensino. No atual modelo de financiamento, os estados e municípios enfrentarão fortes limitações para promover as mudanças indicadas na Reforma do Ensino Médio.

Uma terceira questão tem a ver com as especificidades no atendimento de alguns sujeitos no ensino médio, como os estudantes que enfrentam o turno noturno, ou que cursam esta etapa em escolas com matriz curricular específica, socialmente construída, como é o caso das escolas do campo, que funcionam em quilombos, que funcionam em aldeias indígenas. É preciso evocar, a todo momento, o princípio da razoabilidade, para que as diversas formas de implementação da reforma curricular, que tem por objetivo maior a estruturação de diversificados itinerários formativos aos jovens, sejam capazes de reduzir as desigualdades educacionais, e nunca o contrário.

Ainda é necessário aguardar a homologação da Base Nacional Comum Curricular dirigida a esta etapa da educação básica, para estruturar estratégias abrangentes e específicas quando for o caso de formação de professores e para investir na elaboração de materiais didáticos específicos, na perspectiva de materializar caminhos possíveis.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças, jovens e adultos em escolas de educação básica de todo o Brasil. Os direitos são especificados por meio de competências e habilidades que deverão ser dominados pelos estudantes ao longo da vida escolar da educação básica. A BNCC Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Prevista em lei, ela deve ser observada na elaboração e implementação de propostas curriculares dos sistemas e redes escolares públicas e privadas, urbanas e rurais, resguardados os direitos específicos das escolas indígenas. Ao indicar com clareza o que os alunos têm o direito de aprender, a BNCC tem como finalidade ajudar a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil.

A BNCC não é currículo. Ela explicita direitos de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos, mas não a maneira como professores, escolas e sistemas de ensino trabalharão para concretizá-los. O conjunto de saberes previsto na Base servirá como norte para a construção e adaptação de currículos de todos os sistemas de ensino do país. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares, dado que as aprendizagens se materializam mediante o conjunto de decisões do âmbito curricular, que adequam as proposições da BNCC à realidade das redes de ensino das escolas.

Dessa forma, cada sistema e escola seguem com autonomia para refletir, construir e estabelecer, por meio do currículo, aprendizagens específicas, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas, avaliação da aprendizagem, incluindo elementos da diversidade local.

Espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação, dispersão e generalização das políticas educacionais, enseje o fortalecimento e efetividade do regime de colaboração entre as esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos

alunos a aprender, ao que aprender, e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania. Em termos gerais, o direito de aprendizagem deve ser expresso por meio de competências e habilidades.

A BNCC põe na ordem do dia as agruras do ensino médio, no tocante a sua identidade, função e papel para os jovens e para a sociedade. Propõe-se a especificar as mudanças previstas na lei da reforma do ensino na tentativa de dar resposta, com aumento de carga horária e a possibilidade de aprofundamento do estudante em áreas específicas do conhecimento, buscando provocar uma transformação no cotidiano do ambiente escolar, tornando um espaço de reflexão crítica não apenas sobre os conteúdos, mas também de recriação de novas formas de ensinar, na medida em que os professores e alunos precisarão se aprofundar nas disciplinas para atender ao itinerário formativo escolhido pelos alunos.

O ensejo da BNCC e das reformas de um modo geral oferecem alguns destaques como a flexibilização curricular, maior articulação com educação profissional dentro do currículo regular do ensino médio, foco em educação integral, formações socioeducacionais, formação para a cidadania e educação em tempo integral. Além disso, merece destaque a possibilidade de itinerários formativos específicos e diferenciados para segmentos étnico-raciais que assim desejarem.

A BNCC aplica-se à educação escolar conforme preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

A BNCC é uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das redes de escolas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. A BNCC passa a compor a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de

professores, à avaliações, a elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que expressam, no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As competências gerais da educação básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

- 1.** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2.** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3.** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4.** Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão focados no desenvolvimento de competências e no compromisso da educação integral. Assim, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, ou seja, do que os alunos devem “saber”, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral, visando à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. A BNCC, assume, portanto, uma visão plural, singular e integral de crianças, jovens, adultos, considerando-os como sujeitos de aprendizagem com suas singularidades e diversidades.

A BNCC baseia-se também nos princípios de igualdade, diversidade e equidade. Igualdade educacional sobre a qual as singularidades, diversidades e diferenças devem ser consideradas e atendidas, questões que historicamente foram balizadores de desigualdades, exclusões e injustiças. Assim, a educação precisa ser planejada com foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diversas e diferentes. Planejamento com foco na equidade exige compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza e exclui grupos, como os povos indígenas originários, populações de comunidades quilombolas, demais afrodescendentes e outros.

Tais pressupostos precisam, igualmente, ser considerados na organização de currículos propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino — Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena — atendendo-se as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, pareceres e resoluções já consolidadas.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências, habilidades e valores específicos com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidos a partir de suas culturas

tradicionais, reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa, também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas epistemologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues/multilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

A elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) segue determinação expressa da legislação brasileira. A Constituição Federal, no seu artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados” conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Inciso IV do seu artigo 9º afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996). Aqui fica claro que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos. O Plano Nacional de Educação (PNE) afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A Lei 13.415/2017, que altera a LDB, define que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos de aprendizagem do ensino médio conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Artigo 35-A). O artigo 36, §1º desta lei afirma que a organização das áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017).

Mas existem inúmeras dificuldades que poderão neutralizar ou mesmo inviabilizar as mudanças esperadas com a nova lei do ensino

médio e da BNCC. A primeira delas é a dificuldade para implementação dos itinerários formativos, diante das adversidades e diversidades da realidade brasileira, principalmente quanto às limitadas estruturas das escolas e a falta de financiamento. Os Estados podem não dispor de condições para adequar, organizar e estruturar as escolas para oferecer os itinerários formativos, considerando a formação de professores frente ao grau de especialização exigida. Além disso, pode prevalecer a dificuldade do ensino médio de encontrar sua identidade, perdida entre o direcionamento para a formação profissional, preparação para a vida cotidiana e para a cidadania e a preparação para o ensino superior.

Mas a intenção de melhorar a qualidade da educação, sem o devido debate e um pacto da sociedade, preocupa sua efetividade. É importante considerar ainda a profunda desigualdade e fragilidades históricas entre as instituições e sistemas de ensino podem conduzir a ideia de itinerários formativos a aumentar ainda mais a desigualdade e exclusão social. A reforma curricular, por si só, não garante a qualidade do ensino e da educação em geral, é preciso considerar outros aspectos, como as condições de trabalho dos professores e compreendê-la num contexto de políticas públicas que contingenciam os gastos públicos e representam um retrocesso na forma de pensar o sistema educacional brasileiro.

De acordo com a Lei 9.131 de 1995 cabe ao CNE, como órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional. Assim sendo, em 06 de abril de 2017, o Ministério da Educação entregou ao CNE a proposta da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. A partir disso, o CNE organizou cinco audiências públicas regionais com vistas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituída da BNCC. Essas audiências resultaram em 235 documentos com contribuições recebidos, além de 283 manifestações orais. No dia 15 de dezembro de 2018 o parecer e o projeto de resolução apresentados pelos conselheiros relatores do CNE foram votados e aprovados e no dia 20 de dezembro

de 2018 foram homologados pelo Ministro. Assim, está instituída e em vigor a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Um dos primeiros e principais problemas percebidos na proposta apresentada pelo MEC foi a fragmentação da educação básica. À revelia de muitos, o MEC apresentou no primeiro momento apenas a BNCC do Ensino Fundamental, quebrando a noção construída nas últimas décadas de educação básica referente a um ciclo articulado importante da vida de uma pessoa, na sua infância, juventude e fase inicial de adulto. Com isso, o CNE só recebeu do MEC a proposta da BNCC do ensino médio em abril de 2018 e ela que ainda está em fase de apreciação no âmbito da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do Conselho Nacional de Educação. Não é surpresa que um dos primeiros e maiores desafios encontrados no início da apreciação da proposta BNCC ensino médio seja a busca por garantir alguma conexão inteligível e coerente entre a perspectiva do ensino médio com a perspectiva do ensino fundamental, considerando o pressuposto da educação básica como base de construção de um projeto de sociedade e de país.

Por fim, é importante destacar que tratamos aqui de apresentar os principais aspectos político-pedagógicos e metodológicos relativos aos dois novos instrumentos de orientação legal e normativa da educação brasileira, a saber, a lei da Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular que entraram em vigor. Não se trata, portanto de defesa da lei ou da norma e de seus conteúdos, mas tão-somente de explicitá-los ao nosso leitor tal como compreendemos, sem uma análise mais crítica, o que passaremos a fazer a seguir de forma breve e preliminar, da perspectiva da educação escolar indígena.

A reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a educação escolar indígena

Em primeiro lugar, deve-se destacar a forma autoritária com que a Reforma do Ensino Médio se deu, por meio de uma medida provisória, depois, transformada em Lei pelo Congresso Nacional em contexto político bastante duvidoso, portanto, sem debate ou participação da sociedade brasileira, muito menos dos povos indígenas. Em razão disso, a Reforma é muito pouco conhecida e apoiada. Na verdade, a Reforma do Ensino Médio só ficou mais conhecida por conta das discussões da BNCC. Esta, sim, contou com razoável debate e participação popular, por meio de consultas públicas virtuais (página eletrônica do MEC), seminários, audiências públicas e grupos de trabalho, tanto no âmbito do Ministério da Educação, quanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação. O MEC estima que mais de 2.500 pessoas deram suas contribuições à BNCC por meio da consulta virtual. Em segundo lugar, deve-se registrar que ao contrário da Lei da Reforma do Ensino Médio que foi resultado de decisão exclusiva do Governo de Michel Temer, a construção da BNCC atravessou governos distintos (Dilma e Michel Temer).

Não há dados que indiquem a participação de indígenas nos processos de dois anos de consulta sobre a BNCC (2015 e 2016) sob a coordenação do Ministério da Educação. Mas, no período de um ano (2017), em que a proposta esteve em análise, com estudos e oitivas no Conselho Nacional de Educação, algum(as) educadores(as) indígenas e especialistas puderam participar e oferecer importantes contribuições para formatação final da proposta. O CNE possui uma comissão étnico-racial da qual faz parte a representação indígena membro do órgão, que tratou de garantir essa participação juntamente com representantes da educação quilombola, ainda que de modo limitado, por meio de seminários e grupos de trabalho. Além disso, alguns fóruns estaduais de educação escolar indígena chegaram a realizar seminários próprios para estudar, debater e elaborar propostas para

o aperfeiçoamento da proposta da BNCC que foram enviadas ao CNE. O Fórum de Educação Indígena do Amazonas (Foreeia), por exemplo, compôs um grupo de trabalho e realizou um seminário estadual que discutiu e produziu um documento com análise crítica e propositiva para a proposta e ainda articulou importante presença e participação de lideranças e educadores indígenas na audiência pública sobre a BNCC da região norte, organizada pelo CNE em Manaus, ocasião em que o referido documento foi apresentado e entregue publicamente.

Esta participação indígena nos debates sobre a BNCC no âmbito do CNE foi resultado de uma decisão estratégica do movimento indígena, capitaneada pelo Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que entendeu a necessidade de incidir sobre a proposta e assim garantir a manutenção das conquistas legais e normativas já consolidadas, e buscar avançar com outros passos possíveis e desejáveis, ao invés de se abster ou se negar a participar como forma de protesto, o que poderia gerar retrocessos e danos à já frágil política nacional de educação escolar indígena.

Analisando a proposta da BNCC entregue ao CNE e a BNCC do ensino fundamental aprovado pelo CNE por meio de parecer e resolução, não temos dúvida da importância e da enorme contribuição que os professores e lideranças indígenas deram ao documento normativo da educação brasileira, mesmo considerando as limitações dos meios de participação, consulta e contribuições. De modo geral, as contribuições dos educadores indígenas e quilombolas se deram desde a limpeza conceitual do texto da BNCC, eliminando qualquer vocabulário com conotações pejorativas, preconceituosas, discriminatórias ou racistas (e não eram poucas) sobre a diversidade étnica e cultural brasileira, especialmente no que tange aos povos indígenas, quilombolas, afro-descendentes e comunidades tradicionais, passando por contribuições em uso de termos e conceitos adequados e qualificados relativos às temáticas da diversidade étnico-cultural até princípios e categorias pedagógicas e jurídicas inovadoras. Antes de pontuar as principais conquistas arrancadas nos documentos normativos da BNCC, faremos

uma breve análise de questões que envolveram os debates a partir da proposta inicial do MEC, para se ter uma ideia de suas limitações, falhas e potencialidades.

A primeira questão observada na versão encaminhada ao CNE pelo MEC foi que o documento não contemplava satisfatoriamente o tema da diversidade, central para a constituição e a formação de pessoas no país, indo inclusive de encontro às diretrizes e referências nacionais já consolidadas. A diversidade era tratada apenas de forma pontual não estando estruturalmente na dinâmica e na fundamentação do documento. A temática da diversidade não estava efetivamente problematizada. Diante disso, foi importante questionar, entre outros aspectos: as diferenças e identidades culturais estão sendo aceitas, respeitadas, discutidas e problematizadas sistematicamente no interior das escolas brasileiras? Nas relações sociais? Nos direitos humanos?

A linha de pensamento da Base Nacional Comum Curricular reforçava, com naturalidade, a ideia de que há conhecimentos superiores, o que é errado e muito perigoso. Reforçava, ainda, que a língua portuguesa possuía um valor incontestável frente às cerca de cento e oitenta (180) línguas indígenas brasileiras. Esse encaminhamento podia gerar mais extinção dessas línguas, desaparecimento de saberes, subordinação intelectual e tantos outros danos. Segundo o documento da Unesco (2003, p. 02): “[...] a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos. Cada língua é uma expressão insubstituível da experiência humana do mundo”. Vale sempre lembrar que a compreensão do mundo excede em muito a “compreensão ocidental de mundo”.

Tratava-se desta forma de um documento que mantinha o processo de colonialidade do saber historicamente instalado no Brasil desde o início de sua colonização. Isso contrariava o paradigma emancipatório, que se inicia com a Constituição de 1988, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em princípios interculturais. Desde então, há a instauração de uma série de códigos legais que buscam respeitar o caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

Note-se que, de forma cruel, a educação escolar indígena, por exemplo, desde muito tempo, tinha como objetivo fazer o indígena abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar e assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Acreditava-se que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores ocidentais e por isso deveriam ser abolidos. No referido documento essa situação não era mencionada. Sabe-se também que a escola não indígena é espaço de reprodução de preconceitos acerca das populações indígenas, justamente porque não consegue tratar adequadamente do tema da diversidade. Há que ressaltar que atualmente existem inúmeros cursos de educação intercultural no Brasil e na América Latina que possuem farta documentação e produção intelectual sobre o tema e que sequer tinham sido consideradas no documento inicial da BNCC.

A BNCC deixava de lado, assim, de fato, as conquistas dos povos indígenas no campo da educação nas últimas décadas. Tais conquistas fazem parte do repertório constituído nas universidades brasileiras que debatem a questão. O resultado alcançado com todas essas conquistas e com a produção de conhecimento de base pluriépistêmica inovou a educação escolar indígena, que busca em seu projeto pedagógico e político a decolonialidade das escolas indígenas e não indígenas protagonizadas pelos sujeitos epistêmicos, autores de seus currículos escolares. Tais postulados apontam ainda para mudanças nos modos como a educação não indígena pode tratar da diferença e da diversidade.

A construção dessa nova educação tem ainda como origem as reivindicações históricas do movimento indígena. Ao lado das reivindicações por terra e saúde, passa a se entender a escola como instituição fundamental à autonomia dos povos indígenas. Esta autonomia está relacionada, dentre outras coisas, à ideia da manutenção das diferenças. Atualmente, pode-se ver, inclusive, a educação por meio de seu caráter de reafirmação das especificidades culturais indígenas, aliada ao direito de participação em um mundo globalizado.

Também não haviam sido contempladas as leis 10639/2003 e 11645/2008, as quais buscam tratar da questão da diversidade, a partir dos estudos da cultura e história afro-americana e ameríndia, no currículo das escolas de educação básica. Sabe-se que estas leis são resultado de intensa luta de movimentos sociais e têm como objetivo atenuar o grande desconhecimento sobre as populações tradicionais, desconhecimento este responsável pelo preconceito, discriminação e violência a que são diariamente submetidos.

Foi a partir deste cenário preocupante de colonialidade do saber, da educação e da escola que os educadores indígenas e quilombolas e seus aliados e especialistas se debruçaram para domesticar o documento, tornando-o menos eurocêntrico e branqueocêntrico.

O Núcleo Comum da Base faz parte de um projeto nacional e, portanto, precisava incluir os projetos societários indígenas. Ele não podia ignorar, por exemplo, as cerca de 180 línguas indígenas faladas hoje no país, diferente de estipular que apenas nos 1º e 2º anos do ensino médio se estudará o que se chama de “mundos ameríndios” dentre outras questões. O problema é que esta se constitui em uma noção homogeneizadora, tirando valor da noção de diversidade, esta sim, base de formação do cidadão brasileiro. Era importante superar e minar a fundamentação de uma matriz curricular eurocêntrica, que não combina com a realidade do país, deixando de lado todos os avanços decorrentes da experiência educacional em nível universitário junto às populações indígenas, quilombolas etc.

Nesta direção, os saberes indígenas não podem compor apenas a parte diversificada da Base Curricular. A diversidade não poder ser tratada como mais simples na escala hierárquica dos saberes. É como se reproduzisse a noção violenta e cruel da ausência de valor nas outras epistemologias, ratificando uma única forma de saber, a ocidental. Ora, como formar cidadãos aptos a entenderem e lidarem de forma ética com a diferença, se ao longo do processo de formação à diversidade, ela é implicitamente colocada como algo menor?

A Base Curricular precisa considerar os avanços das pesquisas dos povos indígenas que apontam para a inovação pedagógica e para a criação de matrizes interculturais. Assim, nas relações entre os saberes ocidentais e indígenas, não se atenta para a complexidade da complementaridade possível entre ambos. Apenas hierarquicamente impõe-se uma como superior.

A BNCC precisa ajudar a evitar a continuidade da reprodução da matriz epistêmica ocidental, que se coloca hierarquicamente superior às outras, como se o conhecimento se resumisse a ela. As outras epistemologias não podem aparecer apenas como secundárias e folclóricas. Desta forma, segue-se inferiorizando as culturas indígenas e quilombolas, matrizes centrais da noção de país, o que traz impactos nas comunidades, mas também desperdiça a possibilidade de uma formação voltada, de fato, para a diversidade. É necessária uma clara afirmação da contemporaneidade dos saberes e da existência destes povos.

A diversidade precisa ser tratada, portanto, como um elemento epistêmico e político ou como possibilidade de transformação social atual. Ela segue sendo vista como um caráter pontual e, dessa forma, não tem a possibilidade de transformação. É necessário se problematizar, inclusive, a noção de violência interétnica, base de formação do país e dinâmica contemporânea de exclusão de diversos grupos étnicos, como atestam tristemente as populações Guarani e Kaiowa.

A Base Nacional Comum Curricular não precisa reproduzir as relações de poder desiguais e injustas, formadoras da nação, pois se assim fizer, não estará contribuindo para a necessária transformação da educação e da sociedade. A proposta da base necessita contemplar a transformação de propostas de educação intercultural em andamento em muitas universidades brasileiras. Estes trabalhos trazem impactos tanto do ponto de vista da educação escolar indígena, que teve um intenso crescimento nas últimas décadas, quanto na educação escolar não indígena, no que se refere aos estudos da cultura e saberes indígenas, quilombolas e populações tradicionais na formação básica

de todo brasileiro. Neste sentido, torna-se imprescindível o recurso a estas bases que já estão formadas como fonte de pesquisa para o currículo dos diversos níveis da educação escolar brasileira.

Propõe-se que a Base reconheça e promova outras epistemologias como parte da estrutura curricular. De outra forma, haverá sempre um menosprezo pela diversidade. Espera-se que a base curricular, inversamente, atue para trazer à tona estas outras formas de se conceber e produzir o mundo. E que a formação dos sujeitos tenha como fundamento uma relação simétrica entre estas epistememes.

Sugere-se, assim, em primeiro lugar, que os saberes indígenas, quilombolas e de outras populações culturalmente diferenciadas tenham o mesmo valor que os de uma matriz epistêmica eurocêntrica. Nesta direção, solicita-se que tais saberes façam parte estruturalmente de espaços representativos da matriz curricular para o ensino e aprendizagem. Ou seja, que tais saberes não sejam fundamentalmente desvalorizados e silenciados. Trata-se de ação fundamental para uma pedagogia voltada para a justiça social e para uma conduta ética frente à diferença, elemento central de nossa constituição enquanto nação e sujeito. A dicotomia entre matriz comum e secundária apenas ratifica a colonialidade do saber, como já mencionado.

A primeira medida nessa direção é a definição de uma Base Nacional Comum Curricular tecida em novas possibilidades de pensar, e construir propostas de educação fundamentadas nos princípios da interculturalidade, da transdisciplinaridade e da intercientificidade. É preciso aplaudir esta ideia, não por força de lei, mas por sua necessidade moral, política e ética para construção de novas sociedades humanas onde o respeito aos outros seja um valor. Nesse sentido, não basta apenas articular saberes, abrir as fronteiras entre as disciplinas. É necessário transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento. Ou seja, é urgente desenvolver um pensamento apto a perceber as ligações, as interações, as implicações mútuas, mas, ao mesmo tempo, apto a perceber a diferenciação e a complexidade da diversidade cultural e linguística brasileira.

Em segundo lugar, sugere-se, considerar o direito dos indígenas por uma Educação Escolar Indígena. Esta caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela real e necessária associação entre escola, sociedade e identidade, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena.

De posse dessa análise crítica produzida no âmbito do grupo de trabalho, a Comissão Étnico-Racial (CNE), pôs-se a travar uma batalha no âmbito da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular responsável pela análise e produção de parecer e resolução sobre a proposta dentro do CNE, logrando conquistas importantes e históricas. Em termos gerais, não houve resistência expressiva ou explícita quanto às proposições apresentadas pelo grupo de trabalho da diversidade tanto no âmbito do MEC quanto no âmbito do CNE. Isso pode ter ocorrido pela clareza e profundidade dos argumentos produzidos coletivamente pelo grupo de trabalho altamente qualificado que justificaram e acompanharam tais proposições e pela sensibilidade das partes em todo processo de diálogo e construção da BNCC. Entretanto, o que se evidenciou foi um considerável grau de desconhecimento da temática da diversidade e de suas questões por parte de muitos envolvidos no processo, que, por um lado, exigiu mais tempo e esforço para garantir a inclusão das proposições da Comissão Étnico-Racial, mas, por outro lado, facilitou o convencimento da importância delas, que, diante da falta de contra-argumentação plausível, não restou senão, acatar as sugestões.

A conquista mais importante é a que reconhece a diversidade epistêmica na sociedade brasileira e, portando, dentro das escolas e entre os sujeitos alunos da educação básica. É o primeiro documento oficial, normativo que reconhece de forma explícita e categórica a existência de várias epistemologias que convivem dentro da escola e da sociedade brasileira. Ao reconhecer as diversas epistemologias, a BNCC reconhece por consequência, as diversas línguas, identidades,

cosmovisões e modos de vida que fundamentam, sustentam e dão vida a elas. O parágrafo 1º do artigo 8º da Resolução CNE/CP Nº 2/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular, define que:

Os conteúdos devem incluir a abordagem de forma transversal e integradora, de termos exigidos por legislação e normas específicas e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana, bem como o tratamento adequado da temática da **diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica** na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no **interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira** (Brasil, 2017, grifos meus)

A segunda conquista importante é o reconhecimento de que o projeto de Base Nacional Comum Curricular é também direito dos povos indígenas, mas, preservando o direito de terem suas Bases Curriculares Próprias, Específicas e Diferenciadas, conforme assegurado pela Constituição Federal, leis e normas infraconstitucionais. Assim, o que é comum aos brasileiros pode não ser comum a um povo indígena na sua integralidade. Tratar a questão dessa maneira seria uma forma de homogeneizar os modos de vida, negando novamente a diversidade cultural, étnica, linguística, existencial, ontológica e epistemológica. A BNCC não pode ser imposta e aplicada automaticamente às escolas indígenas. Permanece, portanto, o direito dos povos indígenas, de, usando sua autonomia, adotar ou não a norma e, se adotar, parcial ou integralmente, respeitando-se, por um lado, o princípio da cidadania plena dos índios (como todo brasileiro), mas, por outro, a cidadania diferenciada desses sujeitos coletivos de direito, como povos cultural, étnico, linguístico e epistemicamente diferenciados. Assim, o parágrafo 2º do artigo 6º da Resolução Nº 02/2017, assim define:

As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas de conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017)

Isso significa dizer que a Base Curricular de uma escola indígena vai continuar sendo o que a comunidade decidir como de seu interesse ou o que corresponda aos planos de vida coletivos, às culturas, tradições, saberes, línguas, valores, modos de vida, além, é claro, dos conhecimentos científicos e técnicos do mundo do branco que interessam aos povos indígenas. Isso foi uma conquista muito importante, porque, ao mesmo tempo em que a BNCC não isolou ou excluiu os povos indígenas do debate e da norma instituída, também não enquadrou ou engessou a dinâmica própria da educação escolar indígena, ao contrário, reconheceu e promoveu a diversidade de sistemas educativos próprios dos povos indígenas no âmbito do projeto nacional. Do ponto de vista da política indigenista e da política nacional, isso é muito importante, porque, até hoje, era comum questões de direitos indígenas serem tratados no plano das leis e normas infraconstitucionais em dispositivos específicos e apartados e, por isso, considerados menores ou inferiores, daqueles dispositivos considerados nacionais, ou seja, dos brasileiros, como se os indígenas não fossem brasileiros ou brasileiros inferiores. Consideramos, portanto, importante que no dispositivo nacional estivessem estampados os direitos e as perspectivas indígenas, para que os dirigentes, gestores, técnicos e educadores em geral, ao estudar e ler a BNCC, pudessem também se informar e se apropriar deles, gerando assim mais conhecimento qualificado e diminuindo desconhecimento e, conseqüentemente, preconceito, discriminação e racismo. A ideia, por exemplo, de pensar uma BNCC indígena específica ou não tratar do tema na BNCC nacional, poderia ajudar os indígenas e aqueles que atuam no campo da educação escolar indígena, mas é certo que outros agentes e sujeitos tomadores de decisões e executores das políticas nem ocupariam seu tempo em localizar e ler o dispositivo.

A outra conquista importante foi levar para a letra da norma (explicitado no documento) os aparatos legais e normativos que já ordenam e fundamentam a educação escolar indígena, resultados de longo processo de construção e de lutas dos povos indígenas, tais como a Lei

11.645/2008, que determina o ensino da cultura e histórias indígenas em todas as escolas brasileiras, as diretrizes curriculares, pareceres e resoluções que tratam da educação escolar indígena. Assim, no item 4, do Parecer que fundamentou a Resolução 2ª CNE/CP que instituiu a BNCC do Ensino Fundamental, temos:

Em conformidade com a legislação educacional, na análise do mérito foram levados em consideração pressupostos decorrentes de disposições legais e normativos, com as mais diretas implicações pedagógicas para a Base Nacional Comum Curricular, bem como peculiaridades estruturais que tangenciam problemas centrais da educação no país, tais como as desigualdades sociais e regionais, o racismo estrutural, a marginalidade histórica de grupos indígenas e afrodescendentes e o analfabetismo histórico como consequência de escolhas políticas. (Brasil, 2017).

Na página, o mesmo parecer cita expressa e longamente os dispositivos, destacando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Considerando todo o processo turbulento, tenso e, sobretudo, descrente do período vivido em que essas tentativas de mudanças na política nacional de educação ocorreram, destacamos a coragem do movimento indígena, especialmente dos professores indígenas e educadores indigenistas de tomar a decisão de lutar, participar e incidir sobre as mudanças ocorridas, ao invés de se acomodarem atrás dos discursos esvaziados de resistência, contraposição e negação dos processos, que, a rigor, uma vez consolidados impactam para o bem ou para o mal nossas escolas, nossas vidas, as vidas nas aldeias. O protagonismo é um valor, um princípio, uma vivência que nunca se deve abrir mão dele, uma vez que ninguém entrega o destino na mão de outros, tampouco se deve culpar ou responsabilizar tão-somente outros por nossos desatinos e desacertos. A história é prova disso. Nos tempos recentes em que os povos indígenas deixaram essa responsabilidade por seus destinos na mão dos tutores do Estado ou das Igrejas, por pouco não os levaram à extinção. Mas a partir do momento em que se

agigantaram e retomaram às suas mãos os seus destinos, quaisquer fossem eles, voltaram a crescer em população, direito, dignidade, cidadania e, sobretudo, no bem viver. As experiências de participação, ainda que limitadas, foram de enorme importância para a manutenção dos direitos conquistados, evitando-se que retrocessos pretendidos pelo governo, cuja legitimidade e popularidade são questionadas, fossem efetivados.

O mais importante, portanto, não é se a Reforma do Ensino Médio ou da Base Nacional Comum são boas ou não, se ajudarão ou atrapalharão, mas, o fato de que os povos indígenas estão vigilantes, mobilizados, capacitados e determinados a assumir sua autonomia e protagonismo de vida, contra os quais, não há governo ou proposta de política que resista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEL, K. El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética. In: *La transformación de la filosofía, Tomo II*. Madrid: Taurus Ediciones, 1985.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARTOLOMÉ, Miguel. Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México. In: *Série Antropológica, 209*. Departamento de Antropologia/ Universidade de Brasília, 1996.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- BRASIL, Resolução 2º CNE/CP, 2017.
- CANAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: CANAU, V. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, 2000. 11-16pp.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade de multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.
- CNE, Conselho Nacional de Educação. *Audiências Públicas sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Caderno Técnico. Brasília, 2018.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. 1988.
- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito/Equador: Ediciones Abya-Yala. 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (org.). *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.
- FLEURY, Sonia. Governo Lula: continuísmo no 1º ano, mudanças no 2º?. Trabalho apresentado na jornada “Um ano de Governo Lula: Oportunidades e Desafios”, promovido pela EBAPE — Fundação Getúlio Vargas, Universitat Pompeu Fabra e CIDOB, em Barcelona, 1º de dezembro de 2003.

- GADAMER, H.G. *Verdade e Método*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GARNELO, Luiza & SAMPAIO, Suly. *Bases sócio-culturais do controle social indígena. Problemas e questões na região norte do Brasil*. Manaus, Mimeo, 2000.
- GRAMSCI, Antônio. *Quaderni del cárcere*. Torino: Einaudi, 1975.
- HABERMAS, Jurgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Edições Loyola: São Paulo, 2001.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.
- HAMEL, R.E. Conflito sociocultural y educacional bilingüe: El caso de los indígenas Otomíes en México. *Revista Internacional de Ciências Sociais — La interacción por meio del lenguaje*. Paris: Unesco, 1984, v. 36, n. 1, p. 117-132.
- HECKENBERGER, M. “Estrutura, história e transformação: a cultura xingua na longue dureé, 1000-2000 d.C”. In: FRANCHETO, B.; HECKENBERGER, M. (ogs.). *Os povos indígenas do Alto Xingu: História e cultura*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.
- KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KYMLICKA, Will. Las Políticas del Multiculturalismo. In: *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona, Paidós, 1996.
- LEVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- LITTLE, Paul E. *Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografia da interculturalidade(org.)*. São Paulo: Annablume, 2010.
- LITTLE, P. E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma Antropologia da Territorialidade. *Série Antropológica*, Brasília, N. 322, 2002. Disponível em: www.unb.br/dan.
- LORENZO, C. F. G. Desafios para uma bioética clínica interétnica: reflexões a partir da política nacional de saúde indígena. *Revista bioética*, 2011, 12 (2), 329-342.
- LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.
- LUCIANO, G. J. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Secadi/MEC; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MENDONÇA, S. B. M. O agente indígena de saúde no Parque Indígena do Xingu: Reflexões. In: BARUZZI, R. G.; JUNQUEIRA, C. (orgs.). *Parque Indígena do Xingu: saúde, cultura e história*. São Paulo: Terra Virgem, 2005.
- MONLEVADE, João. *Capitalismo 7 Educação: Como reverter o placar?*. Ceilândia/DF: Edição do Autor, 2016.
- PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *Reflexões Sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2009.
- RAMOS, A. R. Os direitos do Índio no Brasil na encruzilhada da cidadania. In: *Série Antropológica*, n. 116, Universidade de Brasília: Departamento de antropologia, 1991.
- RAMOS, A. R. O índio hiper-real. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. N. 28, 1995: 05-15.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. A participação indígena no contexto dos governos Lula. In: *Povos Indígenas no Brasil 2006-2010* (Editores gerais: Bato Ricardo e Fany Ricardo). São Paulo, Instituto Socioambiental, 2011.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação de Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- UNESCO, Diversidade Cultural e Linguística. Brasília; Unesco, 2003.



1ª edição
impressão
papel miolo
papel capa
tipografia

julho 2019
meta
pólen soft 80g/m²
cartão supremo 300g/m²
tisa

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO BANIWA é professor adjunto no Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e membro do Conselho Nacional de Educação – MEC e foi coordenador geral de Educação Escolar Indígena do MEC (2008-2012). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), mestrado (2006) e doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2011). Também foi coordenador geral das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB (1996-1997) e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN (1987-1996), além de secretário de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira-AM (1997-1999). Recebeu em 2012 o prêmio Capes de Tese e, em 2017, o prêmio Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Amazonas.

APOIO:



ISBN 978856567989-3



9 788565 679893