

Direitos culturais diferenciados, ações afirmativas e etnodesenvolvimento: algumas questões em torno do debate sobre ensino superior para os povos indígenas no Brasil¹

Maria Barroso-Hoffmann²

Resumo

Este trabalho pretende mapear algumas das questões surgidas em meio aos debates sobre a implementação do ensino superior de indígenas no Brasil, decorrentes tanto das determinações constitucionais voltadas à garantia do exercício de direitos culturais diferenciados aos povos indígenas, quanto das políticas de ação afirmativa implantadas no país na virada do milênio, em meio às quais se situam, de um lado, a perspectiva de criar alternativas econômicas e sociais para a garantia dos projetos políticos coletivos destes povos, e, de outro, as demandas por ascensão social e carreira individual, ambas vistas como justificativas igualmente legítimas para a invocação de direitos diferenciados. Discute-se ainda a oportunidade de articular as questões associadas ao terreno da educação indígena ao campo mais geral do etnodesenvolvimento, criando parâmetros para uma melhor compreensão de seu sentido no âmbito da formulação de políticas públicas. São enfocadas algumas contribuições ao debate vislumbradas a partir do uso do instrumental teórico da antropologia, voltadas para a desconstrução de essencializações e dicotomias que obscurecem aspectos importantes dos problemas discutidos, principalmente no que diz respeito aos “saberes indígenas” e “ciência ocidental”.

Os debates em torno do ensino superior de indígenas, que apenas a partir da segunda metade dos anos 90 ganharam visibilidade no país e passaram a fazer parte das preocupações governamentais, têm se dado a partir de conjuntos muito diferentes de problemas. Em primeiro lugar, a questão se colocou como decorrência das normas jurídicas relativas ao ensino escolar bilíngüe e diferenciado garantido aos indígenas pela Constituição de 1988, que passou a requerer a formação de professores indígenas para atuar nas escolas das aldeias, tanto no nível do ensino

¹ *Comunicação apresentada no Simpósio Antropologia Aplicada y Políticas Públicas do 1º Congreso Latinoamericano de Antropología – ALA, realizado em Rosário, Argentina, entre 11 e 15 de julho de 2005.*

² *Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS / Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED / Departamento de Antropologia / Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. almah@superig.com.br*

fundamental quanto no do ensino médio. A exigência de diploma universitário para sua atuação foi o que desencadeou, de forma mais direta, a criação dos cursos de 3º Grau Indígena, com vestibular específico para indígenas e, até o momento, implantados apenas nos estados de Mato Grosso e Roraima³. A adoção da política de cotas nas universidades públicas do país é a segunda razão que colocou em pauta a discussão do ingresso de indígenas no ensino superior – agora não mais apenas dentro da carreira de magistério específico, mas em todos os cursos universitários oferecidos regularmente no país. Vale registrar que se o ordenamento jurídico relativo à questão é recente⁴, as demandas por ensino superior por parte dos povos indígenas e suas organizações remonta há pelo menos três décadas no Brasil. O pequeno número de indígenas dentro do conjunto da sociedade brasileira e sua fragmentação espacial, somado a um percentual ainda pouco significativo e mal mapeado de indivíduos que concluíram o ensino médio e estão cursando a universidade⁵, fizeram com que as demandas por ensino superior só ganhassem maior visibilidade quando, saindo da esfera dos esforços individuais, passaram a ser associadas às necessidades coletivas dos povos indígenas, seja através dos cursos de magistério superior voltados ao atendimento das necessidades escolares das aldeias, seja através das demandas das organizações indígenas, confrontadas com

³ No curso oferecido pela Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT, dos 200 selecionados para a primeira turma, iniciada em 2001, 180 vieram do Mato Grosso e 20 de estados que ainda não organizaram seus próprios cursos. Na Universidade Federal de Roraima - UFRR, sob a direção do Núcleo Insikiran, a primeira turma, com 60 alunos, foi iniciada em julho de 2003 e, em dezembro de 2004, foram aprovados mais 120 estudantes para a turma seguinte. Segundo dados fornecidos por Kleber Matos, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI, do Ministério da Educação – MEC, existe atualmente uma demanda reprimida em relação à formação superior de mais de 4.000 professores indígenas (LACED, 2004).

⁴ É de 1999 a Resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação - CNE que estabelece caber aos estados promover a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. O Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, por sua vez, estabeleceu em sua meta 17 a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. As políticas sociais de ação afirmativa, incluindo cotas no ensino superior para indígenas, tiveram origem com o decreto n. 4.229, de 13/05/2002, que elencava entre as propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) a eliminação da discriminação racial e a promoção de igualdades de oportunidade no país.

⁵ Os dados sobre a quantidade de indígenas que estão cursando as universidades ainda são precários no Brasil, em grande parte devido à inexistência, até recentemente, de censos elaborados sobre o assunto. A categoria “índio” foi incluída pela primeira nos censos gerais de população apenas no ano de 1991 e que as universidades não tinham a preocupação de mapear seus estudantes utilizando categorias étnicas ou raciais. Segundo os dados da FUNAI relativos a 2003, havia 1.150 indígenas cursando o ensino superior, dos quais 40% na rede de pública e 60% na rede privada. Estes números, no caso da rede pública, referiam-se em sua quase totalidade aos estudantes que se encontram cursando o magistério indígena da UNEMAT e da UFRR (260 ao todo), e, no caso da rede privada, englobavam aqueles indivíduos que, por iniciativa própria, e beneficiando-se das bolsas de estudo concedidas pela FUNAI, conseguiram entrar pelo sistema regular de vestibular em universidades particulares.

a necessidade de responder a um número crescente de responsabilidades ligadas à gestão dos territórios indígenas, para as quais a formação superior vem se tornando uma ferramenta central. Assim, embora se registrem demandas associadas ao desejo de ascensão social de indivíduos via formação superior, algo que vem marcando as pautas das reivindicações de afro-descendentes e de outros grupos marginalizados da população brasileira, o debate sobre ação afirmativa para indígenas assume outros matizes por trazer à tona a temática do destino social de *povos*, cuja continuidade só pode ser entrevista na medida em que forem formuladas ações que garantam a manutenção de identidades *coletivas*, situadas em relação direta com a existência de territórios e de sua manutenção⁶.

Vale registrar que, no quadro das discussões sobre ação afirmativa no Brasil iniciadas na virada do milênio, o debate concentrou-se em um primeiro momento no acesso dos afro-descendentes à universidade pelo sistema de cotas, colocando-se este acesso em termos da reparação de uma injustiça histórica cometida contra estas populações, não apenas por uma questão de origem social, mas, conforme demonstrado pelas estatísticas de variadas pesquisas⁷, também pelo efeito da discriminação racial. No caso do acesso de indígenas à universidade, acrescentou-se ao debate sobre a compensação pelos danos históricos que lhes foram impingidos desde a colonização, o problema específico dos preconceitos embutidos nas representações que os enquadram como “povos primitivos” e que colocam a questão, para muitos paradoxal, de como juntar o “primitivo” ao cerne do mundo letrado moderno — as universidades — sem atingi-los em sua essência: como continuar a ser índio “civilizando-se”, freqüentando a universidade? Isto, do ponto de vista do senso comum da maioria da população, aí incluídos grande número de professores e administradores universitários. Já junto aos especialistas envolvidos com a educação indígena — antropólogos, educadores e lingüistas, atuando dentro ou fora de organismos governamentais — pensar a questão do acesso indígena ao ensino superior significava tocar em uma das dicotomias mais firmemente estabelecidas no senso comum douto ligado à questão: aquela que coloca, de um lado, os “saberes indígenas” (pensados como algo a ser resgatado, recuperado, afirmado, valorizado, etc.) e, de outro, a “ciência ocidental”, construídos como um par de opostos com difíceis possibilidades de diálogo.

⁶ Não se quer com isto dizer que as lutas por ensino superior organizadas por afro-descendentes e classes populares não remetam a projetos coletivos também, uma vez que em grande medida se articulam a um compromisso de engajamento dos beneficiários com seus grupos de origem. O caso indígena, entretanto, depende de outros vetores, devido à associação entre os processos de identidade étnica e territorialização acima mencionados.

⁷ Entre estas pesquisas destacaram-se as promovidas pelo IPEA, divulgadas em 2001, apontando as dimensões das desigualdades de oportunidades entre pessoas brancas e negras no Brasil.

Este conjunto de questões, ligado ao problema de como tornar aceitos dentro da universidade os conhecimentos e métodos de transmissão específicos dos povos indígenas, dando continuidade às perspectivas de educação intercultural bilíngüe implementadas no ensino fundamental, e em vias de implantação no ensino médio, é algo que ainda se encontra em estágio inicial de debate, com poucas formulações concretas em termos de sua viabilização curricular. Mesmo as propostas existentes de criação de universidade indígenas têm acrescentado pouco no que diz respeito à formulação de conteúdos curriculares específicos, restringindo-se, até o momento, à afirmação de princípios genéricos em favor da inclusão dos saberes indígenas na universidade. Em muitos casos, atribui-se a estes não tanto conteúdos específicos, mas um conjunto de qualidades plasmadas sobre a oposição “saberes indígenas” x “saberes ocidentais” na qual os primeiros são vistos como detentores de atributos como “espiritualidade”, “sensibilidade” e “respeito à natureza”, e, os segundos, como “cartesianos”, “materialistas”, “fragmentários”, havendo poucas propostas no sentido de concretizar diálogos entre estes saberes e de identificar em que campos eles seriam mais frutíferos, ou, como discutiremos adiante, mapeando aonde e como eles já se dão.⁸

De fato, um debate mais amplo sobre o ensino superior de indígenas que ultrapassasse o marco da formação de professores, apenas muito recentemente tomou forma no país, havendo contribuído para isto determinações de diferentes ordens. No plano externo, uma série de protocolos internacionais ligados às agências dos sistemas da ONU e da OEA passaram a abrir espaço, desde finais dos anos 80, para a inclusão de parágrafos referentes à educação dos povos indígenas. Entre eles, podemos mencionar a Convenção 169 da OIT, de 1989, que trata especificamente do tema da educação indígena em suas partes IV e VI, e, em seu art. 28, estabelece o direito dos indígenas ao ensino em suas línguas maternas, recomendando a adoção de medidas que preservem estas línguas e promovam seu desenvolvimento e prática. Além disso, o projeto de Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas na ONU, ainda em tramitação, e o projeto de Declaração Americana dos Direitos dos Povos Indígenas, aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, em 1997, possuem ambas cláusulas específicas apoiando o direito dos indígenas à educação em todos os níveis de

⁸ Vale registrar que a discussão sobre a ampliação dos horizontes epistemológicos da universidade não diz respeito apenas à inclusão dos saberes e formas de transmissão de conhecimento dos povos indígenas, mas alcança hoje todo o universo das populações tradicionais e marginalizadas em geral, dentro dos debates que vêm se travando sobre o futuro da universidade. Ver a este respeito Santos (2004), especialmente as discussões sobre os conceitos de “ecologia dos saberes” e “pluriuniversidade”.

ensino. No quadro dos debates voltados à implementação destes direitos, diversos seminários e eventos ligados ao debate das iniciativas voltadas à promoção da presença indígena na universidade começaram a ser realizados na América Latina, a partir da segunda metade da década de 90, com o apoio de agências de cooperação internacional européias e norte-americanas, destacando-se entre eles o seminário *Universidad y Pueblos Indígenas*, organizado pelo Instituto de Estudios Indígenas da Universidad de la Frontera, realizado em 1997, no Chile, e, neste mesmo ano, na Costa Rica, o seminário *Universidades Indígenas y Programas Afines*, promovido pela Universidad para la Paz. Em 1999, a Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense – URACCAN realizou o seminário internacional *Indígenas 2000. Acceso a la Educación Técnica y Superior de los Pueblos y Comunidades Étnicas*, seguindo-se, em 2002, o *Encuentro Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina*, na Guatemala, sob os auspícios do Instituto Nacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC, da UNESCO, que, no mesmo ano, realizou sua 2ª Reunião Extraordinária do Conselho de Administração, em Cuba, para apoiar os esforços na direção do reconhecimento dos programas e instituições voltadas ao ensino superior indígena na América Latina⁹. Ao mesmo tempo, diagnósticos sobre a situação indígena e o ensino superior na América Latina começaram a ser promovidos pelo mesmo instituto, que produziu um diagnóstico geral de todos os países, publicado em 2002, intitulado “Educación Superior Indígena en América Latina”, e, no caso específico do Brasil, dando continuidade à intenção de detalhar, por país, o primeiro levantamento, o texto “Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento Provisório”, de 2003, ambos enfáticos no sentido de apontar a carência de dados estatísticos oficiais de qualidade para analisar adequadamente a questão, o que nos fornece uma indicação sobre a própria novidade da discussão¹⁰.

Além destas iniciativas, podemos considerar o debate sobre ações afirmativas iniciado no Brasil na virada do milênio um motor decisivo para a discussão sobre o

⁹ No Brasil, dois eventos de âmbito nacional e internacional ligados à discussão sobre ensino superior indígena tiveram lugar em 2004, respectivamente, o seminário *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas*, realizado com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e promovido pela equipe do projeto *Trilhas de Conhecimentos*, mantido com recursos da Fundação Ford dentro do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – Laced, do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, visando discutir o acesso amplo de indígenas à universidade; e a *I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – CIESI*, promovida por um *pool* de órgãos governamentais do estado de Mato Grosso vinculados ao funcionamento do 3º Grau Indígena da UNEMAT, contando também com o apoio do MEC e da FUNAI, voltado mais especificamente para as experiências de formação superior de professores, mas, ainda assim, conectando os profissionais brasileiros a seus pares latino-americanos envolvidos com a implantação de iniciativas variadas de ensino superior de indígenas.

¹⁰ Os dois textos foram de autoria, respectivamente, de Leonzo Barreno e Hellen Cristina de Souza.

ensino superior de indígenas, uma vez que a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas para o acesso de afro-descendentes, indígenas e estudantes de escolas públicas praticamente monopolizou os debates em torno destas ações.¹¹ Travado a princípio sobretudo em torno do acesso de afro-descendentes, o debate rapidamente se espalhou para as demais categorias, sendo que, no caso dos indígenas, com uma repercussão bem menor e cercado de menos polêmicas, não por um sentimento mais propício a estes últimos por parte das elites brasileiras, mas pelo fato de que, numericamente, a participação indígena em sistemas de cotas regidos pelo princípio da proporcionalidade é bem menos ameaçadora do que a dos afro-descendentes e a dos alunos das escolas públicas. Nem por isso, entretanto, a presença indígena nas universidades traz consigo um número menor de questões e polêmicas, e, diante delas, como veremos, seria incorreto falar de *uma* antropologia ou sobre *a posição dos antropólogos*, uma vez que, a exemplo do ocorrido nos debates sobre cotas para os afro-descendentes, estes profissionais têm se situado de modos diferentes com relação às cotas para indígenas no ensino superior, e acionado distintos argumentos do instrumental da disciplina em sua condenação ou defesa, particularmente no que diz respeito a visões mais ou menos estáticas sobre o conceito de cultura e sua associação a espaços locais. Neste sentido, vale registrar aqueles que olham com desconfiança para o acesso de indivíduos indígenas a cursos universitários regulares, não específicos — justamente os visados pelo sistema de cotas — temendo que estes possam se tornar um instrumento de ameaça à identidade indígena e de perda dos vínculos dos alunos com seus povos de origem, num quadro em que a universidade é representada como o *locus* por excelência de transmissão da ideologia individualista e competitiva da sociedade como um todo. Concebe-se ainda, dentro desta visão, as possibilidades de manutenção desses vínculos como estritamente ligadas à

¹¹ Vale registrar que, no Brasil, o ensino superior oferecido pelas universidades públicas é reconhecidamente de qualidade superior ao oferecido pelo sistema privado, em que pese o fato de que este último responde hoje por cerca de 70% das vagas oferecidas neste nível de ensino. A quase inexistência de atividades de pesquisa realizadas nas universidades privadas é um dos vetores que explica este quadro. Sendo praticamente o único país da América Latina onde o sistema de ensino público permanece gratuito, a maior parte das vagas oferecidas, entretanto, sobretudo em carreiras onde há grande concorrência, como engenharia, medicina e direito, costuma ser ocupada por segmentos das classes médias e altas, com maiores oportunidades de preparo para os concursos vestibulares realizados. A implantação do sistema de cotas teve, entre outras justificativas, a intenção de corrigir esta situação, tornando o acesso ao sistema público e gratuito de ensino ao alcance de segmentos habitualmente excluídos de seus quadros. A política de cotas ainda não foi regulamentada, encontrando-se em tramitação atualmente no Congresso Nacional um projeto de lei de iniciativa do Executivo nesta direção. As iniciativas já implementadas em algumas universidades têm sido decorrência ou de leis estaduais, ou de resoluções dos conselhos universitários, que têm autonomia para implantá-la. Segundo dados fornecidos por Santos (2005), seriam 14 as universidades com sistema de cotas, ou implantado ou em fase de regulamentação.

permanência dos indivíduos em suas comunidades de origem após a formação, interpretando-se a fixação de indígenas em meios urbanos — fenômeno cada vez mais recorrente hoje — exclusivamente em termos de ameaça à manutenção de identidades indígenas, ou como sinônimo da perda de vínculos, desconhecendo-se tanto o dado de que algumas das lideranças indígenas mais expressivas hoje em termos nacionais vivem em centros urbanos, ou ainda o fato de que a fixação nestes centros muitas vezes é um fenômeno temporário, que faz parte de determinados ciclos de vida, sem falar do fato de que hoje existem comunidades indígenas inteiras vivendo em cidades, sem deixar por isto de organizar-se coletivamente para manter seus interesses, reproduzindo culturalmente seus laços sociais e políticos. Finalmente, esta perspectiva parece tratar a universidade de uma maneira essencializada, como se dentro dela não se reproduzissem as lutas políticas travadas no interior da sociedade como um todo, permitindo-lhe, assim, tanto funcionar como um espaço de reprodução de ideologias de dominação, quanto se tornar um espaço propício à aquisição de consciência política e à luta por direitos e cidadania.

Outras das questões que percorrem e dividem o universo dos “especialistas em índios”, no qual os antropólogos, ao lado de lingüistas e educadores, ocupam hoje uma posição privilegiada — inclusive quanto à definição das políticas públicas no campo educacional voltadas para este segmento da população — divide, de resto, o próprio universo dos indígenas, e estabelece uma clivagem, conforme mencionado, entre a perspectiva de acesso universal ao ensino superior, privilegiando o direito à ascensão social individual independentemente do compromisso dos estudantes com seus povos, e uma outra, em que se destaca a promoção do acesso de indivíduos diretamente engajados nos projetos societários de povos e coletividades. Neste segundo caso, a educação é vista como um instrumento para o etnodesenvolvimento, conectando-se as ações no campo da educação àquelas necessárias à gestão do território, independentemente da permanência física dos indivíduos em suas comunidades de origem. Poder-se-ia registrar, assim, de um lado, um viés que incorpora as ações propostas à perspectiva de criar alternativas econômicas e sociais para a garantia dos projetos políticos coletivos destes povos, e, de outro, as demandas por ascensão social e carreira individual, vistas como justificativas igualmente legítimas para a invocação de direitos diferenciados.

É possível distinguir três linhas de ação distintas no que tange à implementação do ensino superior para as populações indígenas no Brasil. A

primeira, expressa pela criação recente de cursos universitários de licenciatura intercultural, determinados por lei, voltados para a formação superior de professores indígenas e exclusivamente destinados a eles; a segunda, dirigida para a inserção de indivíduos indígenas nos cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário, público e privado¹²; e, a terceira, constituída pelas propostas de criação de universidades indígenas¹³.

Tanto no caso das licenciaturas indígenas, das propostas sobre universidades indígenas, ou das discussões sobre a elaboração de currículos diferenciados para atender aos indígenas dentro das universidades regulares, vem se destacando a problemática da *interculturalidade* e, com ela, a emergência de um outro viés de processos de construção identitária, que primam pela associação de povos, grupos sociais, unidades nacionais e comunidades políticas a determinados *tipos de conhecimento*. Nestes processos, são centrais as buscas pela definição do que sejam os *saberes indígenas*, o que é feito, em grande medida, como apontado anteriormente, pelo contraste com aquilo que seria uma *ciência ocidental*. Uma questão a ser levantada dentro deste debate é o do quanto ele contribui para a reificação destas categorias, por meio de um processo que, partindo da forma pela qual os variados domínios das ciências ditas ocidentais estão estabelecidos no presente, tendem a omitir os longos percursos de sua construção, muitas vezes criados a partir de uma interação, no passado, entre grupos e saberes que hoje são apresentados como se jamais tivessem tido contato. Tem-se a impressão, assim, de que a “ciência ocidental” não teve gênese, resultando de algum *big bang* inicial

¹² Além do sistema de cotas nas instituições federais e estaduais de ensino superior, em vias de regulamentação, o governo instituiu recentemente o Pro-Uni, programa voltado para o aproveitamento de vagas ociosas dentro da rede privada de universidades, no qual há vagas reservadas especificamente para indígenas.

¹³ Podemos mencionar entre elas o projeto de lei n.1.456, de 2003, do deputado federal Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso, propondo a criação, naquele estado, de uma universidade pública com inserção nas regiões Norte e Centro-Oeste, com caráter multi-campi e voltada à oferta de ensino superior, de graduação e pós-graduação, e ao desenvolvimento de pesquisa e extensão universitária com especial atenção à “história, cultura, arte e às ciências construídas pelos povos indígenas brasileiros”; no mesmo ano, uma proposta, que não teve continuidade, foi lançada pela Secretaria de Ensino Superior – SESU, do MEC, sugerindo a criação de uma universidade federal voltada à educação superior para os povos indígenas em todas as áreas de conhecimento universal, articulada em rede a um conjunto de instituições consorciadas, financiada por uma parceria do Estado com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais; e, finalmente, um projeto de iniciativa do atual governador de Mato Grosso, Blairo Maggi, divulgada em um brochura publicada em 2004, propõe a criação de uma universidade indígena destinada a receber alunos de todas as sociedades indígenas do Brasil, das Américas, da África e da Austrália, para a formação em cursos nas áreas de Cooperativismo, Administração de Empresas Rurais Indígenas, Gestão Ambiental e Turismo. A instituição seria bancada por meio de parcerias públicas e privadas, destacando-se, com relação a estas últimas, as contribuições de empresários ligados à expansão do agro-negócio no estado de Mato Grosso, que receberiam, em troca, o direito de colocar um selo de qualidade em seus produtos atestando o apoio à iniciativa.

misterioso, que exalta sua falta de laços com tudo que a cerca hoje e no passado, e que a coloca como proprietária única de um acervo de conhecimentos e bens resultantes de procedimentos de investigação apresentados como tendo sido sua criação exclusiva. Ligadas a este “milagre”, destacam-se as representações que mencionam “a ciência”, como se esta realmente fosse *uma* e associada a um único percurso social e intelectual. Nesse sentido, considerar às diversas ciências presentes hoje no mundo contemporâneo como “ocidentais” pode ser visto como um entre outros mecanismos de constituição de poder e produção de assimetrias. Ironicamente, tal perspectiva vem sendo utilizada, de forma acrítica, justamente por aqueles que pretendem defender os “não-ocidentais”. Como a outra face deste mesmo processo, os *saberes indígenas* também têm sido reificados, atribuindo-se a eles, e somente a eles, características tais como o recurso à sensibilidade e a valorização da dimensão espiritual da vida, colocadas como ausentes da cultura e da ciência “ocidentais”.

Uma outra observação a ser feita com relação a estas questões é a de que elas instituem dois procedimentos opostos. De um lado, estabelecem uma descontinuidade radical entre *saberes indígenas* e *ciência ocidental*, legitimando os primeiros por negação, como os “outros” da segunda e portadores de todas as qualidades que faltam a ela. Tratar-se-ia aqui, portanto, de um movimento de legitimação pela diferença. De outro lado, em um movimento inverso, buscar-se-ia caracterizar os saberes indígenas como “científicos”, como se apenas reconhecendo sua aproximação com as ciências eles pudessem ganhar legitimidade.¹⁴ Aqui poderíamos falar de um movimento de legitimação pela identidade, recobrando, com novas roupagens, velhas posturas etnocêntricas, como se só fosse possível referendar os saberes que se encaixam nos padrões de produção de conhecimento da sociedade do observador. Além de explorar como se constroem discursivamente estes dois universos, talvez fosse interessante examinar também suas conexões concretas, o que abriria um imenso campo de investigação no terreno da política e das relações de poder. Afinal, não é à toa que se multiplicam hoje as leis sobre a biopirataria e a proteção do patrimônio cultural indígena, o que aponta justamente para as interações existentes entre o que se chama de “saberes tradicionais” e a dita “ciência ocidental”. Enfocar a questão sob este ângulo permitiria colocar de outra forma o problema, discutindo não tanto como promover o diálogo entre ambos, mas como regulamentar as relações que já existem, isto é, as apropriações que já são feitas e que requerem uma discussão, no mínimo, sobre como repartir com as

¹⁴ É significativo a este respeito o uso de expressões como “saberes científicos indígenas”, “ciência indígena”, etc., freqüentemente observados em textos e eventos que lidam com a questão.

comunidades indígenas os benefícios materiais obtidos com o patenteamento e o uso de seus recursos e saberes. Permanecer em cima da constatação da existência de uma dicotomia entre “saberes indígenas” e “ciência ocidental escamoteia a necessidade de analisar como se atualizam, na prática, as relações entre ambos. Os saberes indígenas, olhando-se deste ângulo, não precisam “ser aceitos” dentro das universidades, eles já o são. Fazem parte dos acervos de ciências como a botânica, construído em parte com as informações colhidas junto a informantes indígenas; fazem parte dos acervos das ciências farmacêuticas; das ciências biológicas; fazem parte do acervo da antropologia, que registrou milhares de expressões culturais indígenas, e assim por diante. Não é por acaso que grande parte das comunidades indígenas, hoje, exige contrapartidas daqueles que vão estudá-las, pois têm consciência clara de que eles lhe tomam algo que exige algum tipo de retorno. Um bom caminho para discutir a interculturalidade, assim, seria discutir a construção do formato social a ser dado a estas contrapartidas, instituindo perspectivas mais simétricas dentro de relações de poder há muito tempo estabelecidas e naturalizadas.

Um outro desafio enfrentado para a implantação do ensino superior de indígenas como política pública refere-se à variedade dos atores envolvidos hoje com a questão indígena em função do processo de descentralização administrativa do campo indigenista ocorrido com o abandono da perspectiva tutelar pela Constituição de 1988 e o processo de reforma do Estado instituído pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso ao longo da década de 90. No caso específico da educação escolar indígena, destacam-se hoje atores como o MEC, com papel regulador, e as secretarias estaduais e municipais de educação, com papel executor. A Funai, por sua vez, ainda que não detendo mais oficialmente uma posição neste campo, atua, na prática, em muitas de suas ações, inclusive de financiamento. A presença destas diferentes instâncias públicas na gestão da educação indígena evidencia as muitas contradições envolvidas na implantação de um sistema que, ao mesmo tempo em que busca valorizar a diferença e a especificidade indígenas, encontra-se constrangido pelo quadro das regras nacionais que se aplicam a todos os cidadãos do país. Conforme analisado por Coelho (2004), estas contradições fazem parte do próprio ordenamento jurídico instituído pela Carta de 1988, o qual, marcado pelos princípios universalistas consagrados pelas democracias liberais, esboça apenas pontualmente, e sem coerência com estes princípios mais gerais, o desejo de instituir uma perspectiva multicultural e o direito ao exercício de cidadanias diferenciadas. Neste sentido, se é possível observar-se, em decorrência da Carta de 1988, posturas voltadas à garantia

da expressão da especificidade indígena no terreno da educação, também é possível registrar as preocupações em enquadrar as experiências escolares indígenas nas normas administrativas mais gerais do sistema nacional de ensino. Os esforços para criar propostas pedagógicas interculturais, com todas as dificuldades conceituais que este termo implica¹⁵, têm sido assim, freqüentemente, obstaculizados por uma estrutura administrativa monocultural e com pouco grau de flexibilidade para absorver experiências fora dos padrões normativos do sistema nacional.¹⁶

É preciso não esquecer, neste quadro, os resultados nefastos das políticas neo-liberais implantada nos anos 90 sobre a qualidade dos serviços públicos prestados pelo Estado, bem como os efeitos perversos do modelo de terceirização que as acompanhou e que, no caso indígena, vêm resultando, em muitos casos, na transferência açodada da responsabilidade pela prestação destes serviços para as organizações indígenas, sem que tenha sido dado tempo suficiente a elas para capacitar-se e desincumbir-se satisfatoriamente destas novas tarefas, ou, pior ainda, como se esta transferência fosse condição necessária para garantir a autonomia indígena. Os projetos de futuro indígenas ficam atrelados, assim, neste modelo terceirizado que virou regra a partir dos anos 90, à responsabilidade pela implementação de serviços públicos de responsabilidade do Estado, fazendo-os arcar com a gestão de logísticas extremamente complexas, mesmo para

¹⁵ O termo “interculturalidade”, cunhado nos anos 80 no contexto dos debates sobre o multiculturalismo, tem sido utilizado com sentidos bastantes díspares, e referido a projetos políticos nem sempre convergentes. No caso específico das relações entre Estado e povos indígenas na América Latina, ele tem sido empregado, sobretudo, para qualificar as *relações* entre diferentes culturas, colocando o acento na noção de igualdade entre elas, de forma a distinguir-se, assim, do termo “pluriculturalidade”, associado apenas ao reconhecimento da presença de diferentes culturas dentro de espaços nacionais, sem a preocupação de conceituar as relações entre elas. Assim, no caso dos países latino-americanos habitados por sociedades indígenas, o pluriculturalismo seria um *fato* e a interculturalidade uma *aspiração*. No campo da educação, ele associou-se às propostas que substituíram o bilingüismo transicional e assimilacionista por uma perspectiva de manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas, dentro da qual a diversidade (histórica, cultural, lingüística, ecológica, etc.) passou a ser vista não como “barreira”, mas como “recurso”, e as colocações sobre a “unidade na diversidade” presentes na maioria dos discursos político-culturais e pedagógicos latino-americanos referidas à unidade dos excluídos e marginalizados. O termo também tem sido acionado para indicar a necessidade de diálogo entre “saberes indígenas” e “saberes ocidentais”, destacando-se tanto a necessidade das populações indígenas terem acesso ao acervo de tradições identificadas como “ocidentais”, como a importância das culturas indígenas serem valorizadas e reconhecidas pelas sociedades dos estados nacionais em que estão inseridas. Finalmente, vale registrar que, no Brasil, o termo vem sendo utilizado por algumas comunidades indígenas, não sem um tom de crítica, para definir as “escolas do MEC”, isto é, aquelas que implementam as propostas de educação intercultural bilíngüe, específica e diferenciada, ditadas pela legislação brasileira e percebidas como oferecendo um ensino de qualidade inferior ao praticado pelas escolas regulares.

¹⁶ Além disto, no campo específico da educação indígena, muitas queixas têm sido ouvidas quanto à aplicação de um modelo único de educação intercultural em realidades muito distintas entre si, e que requereriam uma sofisticação e um nuançamento muito maior do que as políticas públicas implantadas até o momento vêm permitindo ocorrer.

administradores experimentados. Receita fácil para o fracasso, e, mais uma vez, para a transformação das vítimas em acusados. A passagem da tutela à autonomia, assim, ainda que se resolva sem maiores problemas no campo da escrita da lei, demonstra ser um processo bem mais complexo na prática, exigindo dos índios, mais do que nunca, habilidade para lidar com um Estado que, em nome de conceder-lhes autonomia, ora os submete novamente a políticas homogeneizantes e com pouco espaço para as nuances que a variadíssima situação indígena no Brasil requer, ora lhes transfere responsabilidades descabidas. Neste sentido, a educação indígena não pode ser pensada como um fato isolado, mas carece ser conectada aos desafios mais amplos colocados pela perspectiva do etnodesenvolvimento, que se traduz, hoje, na responsabilidade dos povos indígenas gerirem cerca de 12% do território nacional, e de estarem preparados para discutir o modelo de administração dos serviços públicos a que têm direito em suas terras, entre os quais os de saúde e educação. Para isto, é cada vez mais estratégico o papel das organizações indígenas e importante que elas estejam articuladas a um debate que não se restringe ao campo educacional, mas à perspectiva de defesa dos direitos indígenas de forma mais ampla. A educação não pode ser vista como panacéia universal em uma sociedade na qual os abismos entre ricos e pobres exigem bem mais do que medidas neste campo para ultrapassar um quadro crônico de desigualdades de oportunidade e de iniquidade social.

Conclusão

Se há um campo em que se questione pouco a legitimidade da antropologia como disciplina, este campo é o dos povos indígenas, por mais que os antropólogos há muito tempo tenham rompido as fronteiras que confinavam seus objetos aos “índios” ou a outras categorias similares, notadamente a de “povos primitivos”, todas visando recortar dentro da paisagem humana mais geral estes “outros”, situados como que em uma dobra do tempo à parte e sem pontes com nenhum de “nós”, modernos, civilizados e contemporâneos, a não ser aquelas construídas por missionários, administradores e pelos próprios antropólogos, encarregados de conduzir o contato entre estes dois mundos. Ora, os debates sobre a educação superior para os povos indígenas colocam aos antropólogos a possibilidade de romper, agora com outras armas e poderíamos dizer, “desde dentro”, esta associação que se faz entre seu campo e o mundo “primitivo e ancestral” uma vez que cada vez mais este mundo vem arrombando as portas do presente e impondo-se em uma das principais cidadelas da modernidade e de seus corolários no campo do conhecimento: a universidade.

Aqueles que se encontram envolvidos com a implementação de políticas educacionais podem contribuir com os instrumentos da disciplina para desfazer um conjunto de essencializações que obscurecem a natureza dos problemas e das posições em jogo, entre as quais as de “ciência ocidental”, “saberes indígenas”, “universidade” e “índios”, como tive a oportunidade de apontar neste trabalho, restando, entretanto, muito por fazer ainda neste terreno, a começar por um exame mais detido das realidades que se abrigam dentro de outras categorias essencializadoras, como as de “Estado”, “terceiro setor” e “cooperação internacional”, apenas para citar algumas relevantes para o debate em questão.

Bibliografia

- Barreno, L. 2002. **Educación Superior Indígena en América Latina.** (http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/documentos%20pedf/ind_al_barreno.pdf, pesquisado em 04/10/2004)
- Barroso-Hoffmann, M., Piedrafita Iglésias, M., Oliveira, J.P de. e Souza Lima, A. C. de. 2004. “A administração pública e os povos indígenas”. In: Rocha, D. e Bernardo, M. (orgs.). **A era FHC e o Governo Lula: transição?** Brasília, Instituto de Estudos Socioeconômicos. pp. 295-336.
- Brasil. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 1.456 de 2003. (www.camara.gov.br)
- Coelho, M. 2004. “Estado Nacional e Cidadania Diferenciada”. Trabalho apresentado na reunião da **Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais - ANPOCS**, Caxambu.
- Cunningham, M. 2001. “Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales”. **Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena**, Guatemala, 25-27 jul.
- LACED. 2004. **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil. Relatório de Mesas e Grupos de Trabalho.** Brasília, 30-31 ago.
- Matos, K. 2002. “Educação Escolar Indígena.” In: MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação. Um balanço institucional.** Brasília. pp. 235-277.
- Moya, R. 1998. “Reformas educativas y interculturalidad em América Latina.” **Revista Iberoamericana de Educación**, 17:105-181. may-ago.
- Santos, B. de S. 2004. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo, Cortez.
- Santos, R. E. 2005. “Política de cotas raciais nas universidades brasileiras. O caso da UERJ.” **1ª Conferência Internacional da Rede de Estudos sobre Ação Afirmativa.** Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, 5-7 jan.
- Sardinha, I. J., Sodré, I. e Carvalho Netto, R. e Yawalapiti, A. 2004. **Universidade Ameríndia. O desafio da moderna política indigenista mato-grossense.** Parque Indígena do Xingu, Edições Uniameríndia.
- Souza, H. 2003. **Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento provisório.** Tangará da Serra, Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso / IESALC-UNESCO.
- www.laced.mn.ufrj.br/trilhas

- www.iesalc.unesco.org.ve
- www.unemat.br/~indigena