

POLÍTICAS PÚBLICAS INDIGENISTAS EM QUESTÃO: o dilema do diálogo (im) possível

Elizabeth Maria Beserra Coelho¹

RESUMO

Discussão sobre as políticas públicas indigenistas no contexto das relações dos povos indígenas com o estado brasileiro. Enfocam-se os paradigmas que fundamentam essas políticas e as tensões e os dilemas que caracterizam o diálogo (im) possível.

Palavras-chave: Políticas indigenistas — Brasil. Povos indígenas.

1 INTRODUÇÃO

É de bom grado, neste fórum, onde se discute diversidade e desigualdade social, expor algumas questões que têm propiciado reflexões e provocado angústias. Essas questões estão relacionadas. As políticas indigenistas, políticas elaboradas pelo Estado brasileiro para os povos indígenas.

Todas as questões que se pretende colocar estão inseridas numa problemática maior que vem a ser a da relação do Estado brasileiro com os povos indígenas. Para que se situe melhor essa questão, é importante partir de uma definição do que são povos indígenas e como se construiu a relação do Brasil com esses povos. Essa colocação é fundamental para que se compreenda a complexidade da elaboração de políticas públicas indigenistas.

Este texto está organizado em três partes. Uma primeira, que situa os povos indígenas em sua relação com o Estado brasileiro, a partir do eixo das políticas públicas. Uma segunda, na qual se analisam os paradigmas que fundamentam as atuais políticas públicas indigenistas. E uma terceira, que versa sobre as tensões, os impasses e os dilemas do diálogo (im) possível.

¹ Professora do Departamento de Sociologia e Antropologia e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Políticas Públicas da UFMA.

2 QUEM FOI QUE INVENTOU O BRASIL?

Aprende-se na escola que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses, em 1500. Depois, ainda nos bancos escolares, apresentam-se novas versões para essa “descoberta”, que disputam a legitimidade de afirmar a quem se deve a autoria do descobrimento. Nenhuma das versões põe em questão o ato da descoberta em si mesmo. O que isso significa? O primeiro olhar dos europeus sobre o Brasil já foi marcado pelo viés eurocêntrico/colonizador.

Brasil foi uma invenção posterior à chegada dos colonizadores portugueses e algumas designações foram utilizadas antes que o nome Brasil se colocasse: Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz.

A terra “descoberta” possuía muitos donos. Povos diferentes aqui viviam e foram representados numa única categoria homogeneizadora: *índios*. A primeira polemica que se instituiu, da parte dos colonizadores, é sobre a humanidade dos seres que aqui foram encontrados. Após serem definidos como humanos, foram classificados como selvagens ou bárbaros. Alguns séculos depois, a ciência produziria uma explicação para essa diferença: estágio primeiro do desenvolvimento das culturas/sociedades. O paradigma evolucionista não só explicava que essas culturas atingiriam o patamar da civilização, como legitimava as políticas que visassem tal objetivo. Justificava, inclusive, que aqueles que se recusassem a seguir o percurso natural do desenvolvimento e da “civilização”, que passava necessariamente pela cristianização, fossem alvo de guerras justas.

As primeiras políticas públicas para os povos indígenas tinham como eixo a catequese e a civilização e foram “terceirizadas”: o Estado delegou às missões religiosas a tarefa de executá-las.

Cristianizados, os índios se submetiam como mão de obra a serviço das missões e dos colonos. A estratégia de atuação baseava-se nos aldeamentos que reuniam diferentes índios, através dos descimentos.

O uso dos aldeamentos persistiu por longa data, sendo mantidos mesmo após a expulsão dos jesuítas do território nacional e durante o Império. A ação indigenista missionária foi na verdade um grande laboratório onde várias práticas institucionais pedagógicas foram desenvolvidas, ampliadas e usadas durante muito tempo, inclusive por instituições não missionárias.

Além dos aldeamentos, outra criação missionária muito utilizada, inclusive em períodos contemporâneos, tem sido a educação bilíngue. Os missionários jesuítas entendiam que a tradução de textos religiosos para as línguas indígenas específicas e para a chamada língua geral, facilitaria a tarefa da conversão. Dessa forma, os jesuítas construíram gramáticas, dicionários e

Livros, principalmente catecismos, em língua tupi e nas variadas Línguas dos índios que iam missionando.

Esse esquema de terceirização acabou por trazer complicações de ordem político-econômica. Os jesuítas, que ocuparam lugar significativo nesse processo, passaram a disputar o poder com os colonos e acabaram por ser expulsos do Brasil, nos idos de 1757.

Implantou-se então uma política propriamente estatal (estado português), mas que mantinha como eixo o mesmo paradigma: catequese e civilização. A cristianização continuava como sendo a porta de entrada da civilização, mas a catequese seria exercida por leigos.

O local privilegiado para ocorrer esse processo era a escola. Associado ao ensino das máximas da Doutrina Cristã estava o ensino dos costumes civilizados: uso da língua portuguesa, de nomes e sobrenomes portugueses, moradias construídas nos moldes das casas portuguesas, cultivo da terra à moda do país, etc.

O processo civilizador² dava-se através de práticas violentas, entendendo-se aí tanto a violência física quanto a violência simbólica:

Sempre foi máxima inalteradamente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir, logo, nos povos dominados, seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes [...] (DIRECTORIO..., 1758, Art. 6).

O Diretório previa a criação de escolas para os indígenas onde as crianças deveriam ser iniciadas nas instituições culturais ocidentais.

Haverá em todas as povoações duas Escolas Públicas, uma para os meninos, na qual lhes ensine a doutrina cristã, a ler, escrever, e contar na forma que se pratica em todas as Escolas das Nações Civilizadas; e outra para as meninas, na qual, além de serem instruídas na doutrina cristã, lhes será ensinado a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo. (DIRECTORIO..., 1758, Art. 7).

As escolas públicas para os indígenas tinham dois objetivos. O primeiro, seria, através da educação escolar, inculcar as máximas cristãs e ocidentais nas crianças, O segundo, transformar as crianças em multiplicadores de tais ensinamentos, junto aos adultos de suas respectivas sociedades. O Diretório também previa a introdução de outras instituições culturais europeias entre os indígenas, como pode ser observado a seguir:

² Elias (1993) definiu o processo civilizador como uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica.

E para evitar a grande confusão, que precisamente havia de relutar de haver na mesma povoação muitas pessoas com o mesmo nome, e acabarem de conhecer os índios com toda evidência, que buscamos todos os meios de os honrar e tratar como se fossem homens brancos; terão daqui por diante todos os índios sobrenomes, havendo grande cuidado nos Diretores em lhes introduzir os mesmos apelidos, que os das famílias de Portugal. (DIRECTORIO..., 1758, Art. 11).

Às crianças que frequentavam as escolas, proibia-se o uso da língua materna:

Será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos e meninas, que pertencem às escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa. (DIRECTORIO..., 1758, Art. 6).

Esse modelo de educação indigenista visava a instauração de um paradigma racionalizante de acordo com o qual os indígenas deveriam ser inseridos nas lógicas econômica e social da colônia, para que dessa maneira pudessem contribuir com o processo de construção de um comércio interno, base para a solidificação do Estado, segundo os portugueses:

Não se pode negar, que os índios desse Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos sertões, em que nasceram, praticando os péssimo. e abomináveis costumes do paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa sagrada religião, mas até das mesmas conveniências temporais que só se podem conseguir através da cultura, da civilização e do comércio. (DIRECTORIO..., 1758, Art. 2).

A proclamação da independência do Brasil, que gerou a necessidade de construção de uma nova nação, provocou mudanças na relação com os povos indígenas. Portugal, muito embora designasse todos que aqui viviam como índios, reconhecia-os como nações, contra as quais, inclusive, decretava guerra. O Estado brasileiro, com vistas a construir uma nação homogênea, desconheceu as nacionalidades indígenas e passou a considerar todos como cidadãos brasileiros.

Essa inclusão dos índios na categoria de cidadãos brasileiros ocorreu de forma peculiar, pois havia o reconhecimento de que eles precisavam ser “incorporados à comunhão nacional”. Era o reconhecimento da diferença pela sua negação. O discurso da época era marcado por expressões como “nacionais”, para designar os não índios e “índios”, para discriminar o lugar *outsider* a eles destinado. A um só tempo eram e não eram cidadãos.

A diferença reconhecida e negada suscitou propostas como a do apostolado positivista, por ocasião da República, de criar dois *Brasis*: um que seria a Federação dos povos indígenas do Brasil e outro que seria o Brasil.

Os primeiros momentos da República foram marcados pelos ideais positivistas e os índios eram percebidos, nesse contexto, pelo viés da transitoriedade. As políticas indigenistas previam a proteção e resguardo das populações indígenas, de modo a assegurar sua sobrevivência física, enquanto ocorria o processo natural de integração! assimilação à sociedade nacional. A partir dessa perspectiva não eram necessárias medidas civilizatórias, pois esse processo ocorreria progressiva e harmoniosamente. Melhor dizendo, *naturalmente*.

As políticas visavam estender aos índios as leis existentes no país, com as devidas adaptações que se referiam “ao patrimônio cultural” dessas populações. Essas adaptações se fariam necessárias até que ocorresse a integração plena à comunhão nacional. Esse era o grande objetivo da política indigenista.

Assim veio se construindo o Brasil. Um Estado que se impôs sobre várias nações e que se identifica como nacional.

3 BRASIL, UM ESTADO NACIONAL?

Como pensar um país que se constrói dessa forma, por sobre imensa diversidade, representando-se como uma única nação? Um estado que se recusa a encarar a multinacionalidade que o constitui?

Guibernau (1997, p. 127) define estados assim como ilegítimos, ou o mesmo que Estado sem nação, que corresponde a situação na qual um Estado é arbitrariamente projetado, ignorando-se as identidades culturais e linguísticas dos grupos que estão dentro de suas fronteiras. Às vezes é mencionado como nação-estado. Uma nação-estado envolve criação de um aparelho de estado que controla o uso legítimo dos meios da violência em seu território, conserva soberania interna e externa e recebe o reconhecimento internacional de sua situação.

Essa não é uma situação específica do Brasil, mas da maioria dos Estados nacionais modernos. Os Estados em países do terceiro mundo têm sido criados pelas autoridades coloniais, que traçam seus limites, constroem suas capitais, estabelecem uma administração central e instituições políticas condizentes com suas necessidades econômicas e seu prestígio. Cada território desses veio a incluir um mosaico de diferentes comunidades étnicas e povos. São herdeiros e beneficiários da ordem europeia. O caráter artificial e imposto do estado em tais territórios é responsável por muitas das perturbações nas quais eles se encontram submersos depois de obter a

independência. Os estados recém criados lutaram para substituir os laços pré-nacionais por sentimentos de identidade e lealdade. Conceitos de soberania interna e de cidadania exportados do ocidente precisavam ser assimilados por uma população multiétnica que, em muitos casos, era analfabeta.

A independência tem sido um anticlímax devido à incapacidade dos novos Estados de eliminar o atraso econômico e a dificuldade de criar uma sociedade civil coerente, a partir de uma população muito heterogênea em si e na relação com o Estado. A ausência de uma sociedade civil coerente revela-se um dos maiores obstáculos à garantia de estabilidade do estado nacional. O atraso econômico e a natureza profundamente heterogênea são responsáveis por seu fracasso na integração dos diversos povos e grupos étnicos numa estrutura nacional concentrada na cidadania.

Essa heterogeneidade tem sido o motor de muitos movimentos identitários que não podem ser confundidos com movimentos sociais, pois desenvolvem reivindicações que põem em xeque a noção de cidadania e de direitos humanos universais.

As lutas empreendidas por esses movimentos não se dão por melhores condições de vida, mas por direitos diferenciados. São lutas pelo que Kymlicka (1996 p. 241) denominou “cidadania diferenciada”, que se refere à adoção de direitos poliétnicos, de representação ou de autogoverno, específicos em função do grupo.

Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que continuam acompanhando essa diferença? Essa é uma questão posta por Santos e Nunes (2003, p. 25):

Multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais são hoje alguns dos termos que procuram jogar com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e da redistribuição que permita a realização da igualdade. Essas tensões estão no centro das lutas de movimentos e iniciativas emancipatórios que, contra as reduções eurocêntricas dos termos fundamentais (cultura, justiça, direitos, cidadania), procuram propor noções mais inclusivas e, simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana.

O que tem feito o Brasil para administrar sua diversidade Interna? Durante vários séculos, como se procurou mostrar anteriormente, o Estado buscou estabelecer políticas de homogeneização dessa diversidade.

Na república, com a promulgação da Lei 6001 de 1973— Estatuto do Índio — observa-se o início de uma tensão: no contexto do discurso que reafirma o objetivo da integração/assimilação dos índios à comunhão nacional há um matiz multicultural: “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou

silvícolas e das comunidades Indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.” (BRASIL. Lei no 6001/1973, art. 1º) (Grifo nosso).

O Estado coloca-se como regulador da situação jurídica dos Índios e pretende “preservar” suas culturas, integrando-os à comunhão nacional.

Com relação à educação escolar, o matiz multicultural tornaram-se mais perceptível. O artigo 47 deste Estatuto assegura o “respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão”. Essa lei estende aos índios “com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no país” (art.48). Algumas dessas adaptações estão previstas na Lei (BRASIL. Lei nº6001/1973):

A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira. (art.49)

A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quando possível, sem afasta-los do convívio familiar ou tribal (art.51)

A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. (art.50)

Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação. (art.52)

Cabe observar que pela primeira vez aparece no discurso oficial o respeito às línguas indígenas. No entanto, o uso das línguas indígenas está embutido no processo de alfabetização, ou seja, a introdução da escrita entre os povos indígenas. Como bem afirmou Meliá (2000), a língua com palavras indígenas, pode não ser indígena. Por outro lado, a referida Lei estende aos índios o sistema de ensino em vigor no país. Não se trata de criar um novo sistema de ensino, mas inserir os índios, com as devidas concessões, no sistema nacional. Trata-se de um respeito à diversidade vista pelos olhos do Estado, adaptada às suas necessidades.

A lei refere-se à integração dos índios à comunhão nacional como sendo o grande objetivo da educação e situa o aproveitamento das aptidões individuais nesse processo. Expressa-se dessa forma a perspectiva da educação na sociedade nacional, marcada pela capacitação individual, visando a competição entre os indivíduos para produzir e possuir mais.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL. Constituição, 1988) a tensão entre assimilação e respeito à diversidade cultural é subliminar. A Carta Magna não explicita o objetivo de integração/ assimilação dos povos indígenas à comunhão nacional. Seu discurso pressupõe que isso é um fato: os índios são parte da ordem nacional. Isso está expresso, por exemplo, na distribuição

dos vários artigos relativos aos povos indígenas, O Capítulo VIII, do Título VIII, Da Ordem Social, é dedicado aos índios e contém apenas dois artigos: o 231, que regula o respeito à diversidade de línguas, crenças, tradições e às terras ocupadas pelos índios; e o 232, que reconhece os índios e suas comunidades como partes legítimas para ingressar em juízo, em defesa de seus interesses.

As questões relativas à educação e saúde aos povos indígenas estão embutidas nos capítulos referentes aos direitos dos cidadãos brasileiros de modo geral: foram alojadas no sistema nacional de educação e no sistema único de saúde, respectivamente.

O Capítulo VIII, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no artigo 5º afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição, 1988)

Em seguida, o artigo 210 coloca que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Os povos indígenas estão, como todos, inseridos nesses propósitos. Há apenas uma ressalva, contida no parágrafo 2º deste artigo, especificando que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Pode-se observar que o texto do Estatuto do Índio³ (BRASIL. Lei nº 6.001 / 1973) é mais incisivo com relação ao uso das línguas indígenas nos processos de alfabetização, do que o texto constitucional. O Estatuto coloca que este processo se fará na língua indígena e, também, em português. No texto constitucional a prioridade é dada ao uso do português, sendo assegurado, também, o uso das línguas indígenas.

A questão das escolas para indígenas é posta como uma questão nacional e deve ser tratada dentro dos parâmetros do Estado Nacional. Dessa forma, evidencia-se a ambiguidade que marca esse reconhecimento da diferença e do respeito aos povos indígenas. A esses povos não é reconhecido o estatuto de minorias nacionais, tal como definidas por Kymlicka (1996, p. 25), que as distingue dos grupos étnicos, tendo em vista:

[...] o desejo de seguir sendo sociedades distintas com relação à cultura majoritária da qual fazem parte e exigem, portanto, várias formas de autonomia e autogoverno para assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas.

³ Refiro-me ao texto em vigor.

As políticas elaboradas após a Constituição de 88 carregam nas tintas do discurso multicultural. O primeiro documento a ser produzido no âmbito das novas “regras multiculturais” foram as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” Esse documento define-se como um marco de uma etapa sem precedentes na história dos povos indígenas no Brasil e um instrumento essencial para a implantação de uma política que garanta o respeito à especificidade dos povos indígenas frente aos não índios e à sua diversidade linguística, cultural e histórica (BRASIL. MEC, 1993, p. 9).

Afirmando sua inspiração no texto constitucional, as Diretrizes explicitam o propósito de perceber os povos indígenas não mais como “[...] espécie em vias de extinção ou como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.” (BRASIL. MEC, 1993, p. 9).

É importante destacar a perspectiva pela qual a escola é percebida, no documento em questão, utilizada a expressão escola indígena (BRASIL. MEC, 1993, p.12), e não escola para indígenas. Entende-se que a formulação “escola indígena” indica a representação de uma escola construída pelos próprios indígenas. Como associar essa representação com a subordinação da escola indígena ao sistema nacional de educação? Ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro reconhece a necessidade de que as escolas sejam específicas e diferenciadas, atrela-as ao sistema nacional de educação, que possui parâmetros e regras próprias às quais as escolas indígenas terão que se submeter. São indígenas e são nacionais. Os povos indígenas são parte da nação brasileira. Antes quando a educação escolar para povos indígenas estava a cargo da FUNAI,⁴ as “escolas indígenas” não eram consideradas nacionais, não necessitavam cumprir currículos mínimos determinados pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, retoma-se a dúvida levantada por Ferreira (2001, p. 64) relativa ao reconhecimento da diversidade dos povos indígenas. Se os povos indígenas estão sujeitos a uma formação básica comum, como perceber o respeito pela diversidade?

Outro aspecto a destacar no texto das Diretrizes diz respeito ao objetivo da escola indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência- sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos

⁴ Até a emissão do Decreto 26/91, que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade relativa à educação escolar indígena, as escolas das aldeias não estavam subordinadas à estrutura burocrática nacional. Um aluno de escola de aldeia precisava ter seus estudos revalidados para ingressar numa escola do sistema nacional de educação.

técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não- indígenas. (BRASIL. MEC, 1993, p. 12).

Comparando esses objetivos com os que foram postos no Brasil Colônia e até mesmo no Brasil Império, quando a escola era oficialmente um instrumento de “civilização” e de integração, pode e perceber que os objetivos atuais priorizam a escola como instrumento de autodeterminação e reafirmação das especificidades culturais dos povos indígenas. No entanto, esse discurso multicultural é ao mesmo tempo expressão de um colonialismo pós- moderno. Impõe-se agora a escola, o currículo, o bilinguismo, a interculturalidade, sob a retórica do respeito ao diferenciado. Os princípios gerais que devem orientar a educação escolar indígena são: “a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada.” (BRASIL. MEC, 1993, p. 10).

A especificidade e a diferença são compreendidas no sentido de que as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, possui uma identidade própria, específica, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história e organização social. Acrescentam as diretrizes que as sociedades indígenas têm formas próprias de vida comunitária, de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo (BRASIL. MEC, 1993, p. 10).

Portanto, as escolas indígenas

[...] deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos como agentes e coautores de todo o processo. (BRASIL. MEC, 1993, p.11).

Como o reconhecimento de processos próprios de ensino e aprendizagem pode ser traduzido pela instituição escola?

O princípio da interculturalidade afirma o intercâmbio “positivo e mutuamente enriquecedor” entre as culturas das diversas sociedades:

Não se pode ficar satisfeito só em valorizar, ou mesmo ressuscitar conteúdos de culturas antigas. Deve-se pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. (BRASIL. MEC, 1993, p.11).

A interculturalidade prevista para a “escola indígena” resume-se a uma via de mão única. Os índios precisam falar o português, obter nossos conhecimentos, enquanto que o Estado nada precisa aprender dos índios.

Com relação ao bilinguismo, as Diretrizes partem do pressuposto de que o monolingüismo total em língua indígena é transitório e corresponde aos

primeiros momentos de contato com a sociedade brasileira. Portanto, a educação escolar indígena deve ser necessariamente bilíngue. (BRASIL. MEC, 1993, p.11).

Cabe ressaltar que a concepção de bilinguismo presente nas Diretrizes inverte a ordem do discurso presente na Constituição, ao destacar as línguas maternas como primeiras línguas e o português como segunda língua. Nesse sentido, reforça o significado da língua materna para um povo:

A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais naturais e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (BRASIL. MEC, 1993, p.12, grifo nosso).

Entre esse discurso e o do Diretório de Pombal, que proibia o uso das línguas maternas, há uma grande distância no tempo e na forma de compreender as relações com os povos indígenas. O atual discurso oficial pode ser inserido num paradigma multicultural. No entanto, é preciso estar atento para o significado que é dado ao uso das línguas maternas como veículo de introdução de novos conhecimentos e que pode atuar como uma estratégia mais eficaz de “civilização”.

O deslocamento ocorrido no discurso é fruto da politização, ocorrida nas últimas décadas do século passado, das diferenças de identidade étnica e nacional. O paradigma monocultural que antes inspirava a elaboração dessas políticas foi substituído por um viés multicultural. Pelo menos isso é o que se pode perceber no discurso de algumas políticas públicas de saúde e de educação para povos indígenas.

Não mais aparece nas leis, ou nas políticas o discurso da Integração/assimilação dos índios à comunhão nacional. Ao contrário, argumenta-se o respeito à diversidade étnica e cultural que caracteriza os povos indígenas.

Estaria o Brasil se reconhecendo como um país multinacional? Sem nenhuma dúvida, afirma-se que não. E lança-se a questão de outra forma. Estaria ocorrendo o reconhecimento da multiculturalidade?

Crê-se que o novo contexto das políticas indigenistas apresenta tensões e ambiguidades que precisam ser exploradas. De início, é importante ressaltar que, ao afirmar, na Constituição de 1988, o respeito à diversidade étnica e cultural existente em seu território, o Brasil inseriu as políticas de educação e de saúde para povos Indígenas no âmbito do Sistema Nacional de Educação e do Sistema Nacional de Saúde, respectivamente. O que isso significa?

Antes, essas políticas eram elaboradas e executadas por um Órgão específico, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um órgão Indigenista até hoje responsável pela intermediação entre Estado e povos indígenas. Ao transferir as ações de saúde e de educação para o âmbito do sistema nacional, o Estado o faz movido por ideologias de universalização dos serviços, de atendimento baseado nos princípios de igualdade. Em que esse movimento pode ser visto como negativo?

4 A IGUALDADE QUE NEGA A DIFERENÇA

As políticas públicas consideradas politicamente corretas constroem-se com base nos princípios dos direitos humanos universais, que se fundamentam na igualdade de direitos a todos. A ideia de igualdade a todos os homens significa que os indivíduos são considerados iguais e tratados como tal no que se refere às dualidades consideradas como constitutivas da natureza humana: a razão, a responsabilidade moral, a liberdade. Essa é uma ideia reguladora. As democracias sempre estiveram subordinadas à universalização da linguagem e por ela informadas.

A despeito dos novos discursos do Estado, expressando o respeito pela diversidade cultural, a ideologia que tem marcado as novas ações no campo indigenista é a da igualdade ancorada no respeito aos direitos humanos universais.

Pode-se perceber claramente esse viés quando se analisam as políticas indigenistas de educação. O discurso de respeito aos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas é figura de retórica diante da imposição da escola como única alternativa de ação pedagógica. Destaca-se nesse contexto o que D' Angelis (2000) denominou a ditadura da escola.

Com a inserção da educação escolar indigenista no âmbito do Sistema Nacional de Educação, ganhou força o viés positivista da crença no progresso via razão. O espaço privilegiado do desenvolvimento do conhecimento racional é a escola. Não se coloca em discussão a possibilidade de outras formas de ação pedagógica, construídas pelos próprios índios. Impõe-se a escola e, mais ainda, impõem-se os conteúdos que deverão ser trabalhados nessa escola.

O que se tem observado é a efetivação de práticas que visam o respeito a uma cultura indígena ocidentalizada, “deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (D' ANGELIS 2002, p. 20).

Em nome do respeito aos direitos humanos, aplica-se uma forma geral: a educação escolar, a alfabetização:

Toda pessoa tem direito à educação. A instrução ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamental. A instrução elementar

será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 26°).

Essa proposição parece confundir igualdade entre os homens com identidade de todos os seres humanos. Partindo do reconhecimento da diferença como constituinte de uma subjetividade inalienável dos sujeitos sociais, é possível contrapor a esse discurso universal o da necessidade de respeitar a identidade particular de um povo sem que isso implique em legitimação da desigualdade social. A categoria da diferença, tão cara à Antropologia, torna-se uma das chaves para as reivindicações de direitos fundamentais como os direitos humanos.

Segundo o artigo II, inciso 1, da DUDH:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal de Direitos Humanos).

É importante destacar que, ao proteger a dignidade e a igualdade de direitos dos indivíduos e condenar qualquer tipo de distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, esta Declaração nega a possibilidade da diferença enquanto classificador de uma coletividade, tratando-a como atributo de um sujeito — indivíduo isolado.

Um exemplo do efeito desta homogeneização da diferença pode ser encontrado na concessão de direitos indígenas no Brasil, especialmente no que se refere à implementação da denominada “escola indígena”. Como afirma Sousa (2000, p. 62):

Ao considerar a herança iluminista que informa o direito liberal, a tendência dos Estados é conceder direitos de cidadania a todos nascidos em território nacional. Isso acaba por obliterar a visualização das particularidades culturais de grupos étnicos e de outras minorias.

É ainda Sousa (2000, p. 71) quem afirma: “Se a questão do relativismo não for contemplada nas discussões sobre direitos humanos, a categoria direitos humanos não passará de um particularismo arrogante do mundo ocidental.”

A universalidade dos direitos humanos se esgotaria nas fronteiras de cada povo, impondo-se a regra de que os direitos dos demais não podem ser violados.

Nesse sentido lança-se a questão: como pensar nos índios como cidadãos brasileiros se a cidadania implica em uma relação de direitos e deveres com o Estado?

Souza Filho (2001, p. 256) afirma que a cultura constitucional procurou encerrar o universalismo no Estado:

Um estado único, com um a única fonte de direito, emanada diretamente da Constituição, com leis organizadas em códigos, que encerram todas as possibilidades das relações jurídicas em um sistema sem lacunas. Essa organização social, que não admite fissuras nem diferenças, não pode aceitar o índio com uma vida e organização social fundada em outros princípios que não sejam os enunciados constitucionais que se efetivam pelo direito civil. Dito em outras palavras, não pode esse sistema sem lacunas aceitar povos que prescindam do Estado e da propriedade privada.

Os povos indígenas que vivem no Maranhão, por exemplo, possuem formas próprias de organização política, línguas próprias, modos específicos de se relacionar com a natureza, diferentes concepções de mundo, economias não capitalistas, hábitos diferenciados. Esses povos quase nada sabem sobre o Estado brasileiro, especialmente em termos dos códigos legais que regem a sociedade brasileira. Como tratá-los da mesma forma que aos demais brasileiros? Como educá-los segundo a concepção brasileira de sociedade? O que se pretende com isso?

Por que estender aos povos indígenas políticas que são próprias da sociedade brasileira? Como aplicar políticas de saúde aos povos indígenas sem considerar suas concepções de saúde/doença? E aplicar políticas de educação sem conhecer seus processos pedagógicos?

São algumas questões que apontam a grande distância que existe entre a sociedade brasileira e os povos indígenas e a dificuldade de se estabelecer políticas destinadas a povos tão diferenciados.

A construção das novas políticas tem expressado as dificuldades próprias a esse diálogo que se pretende estabelecer com povos tão diferentes. As novas políticas ditas específicas e diferenciadas continuam a ser produzidas nos termos da racionalidade do Estado. Como tão bem situou Cardoso de Oliveira (2001), esta institucionalidade dominadora tem sido um sério fator de dominação política e social dos povos indígenas.

O discurso do respeito à especificidade e à diferenciação acaba por ficar comprometido por se construir desconsiderando a dificuldade de um diálogo entre culturas tão diversas, ainda Cardoso de Oliveira que fala do diálogo intolerante, marcado por campos semânticos muito distintos, que impedem a compreensão recíproca.

A presença das escolas nas aldeias, justificada como espaço de construção da cidadania e, paradoxalmente, da autonomia, adquire a legitimidade do politicamente correto: toda criança na escola é o lema extensivo aos índios.

O respeito à diversidade cultural não abriu espaço nesse novo campo para que se coloque a questão: para que escola nas aldeias? Ou ainda, que cidadão se pretende formar nessas escolas? Como administrar a expectativa que a escola está gerando?

A mesma pergunta deve ser feita com relação ao programa fome zero, ao programa de erradicação do trabalho infantil, ao programa salário maternidade, e tantos outros que sequer foram construídos para povos indígenas e estão a eles aplicados. Faz-se isso em nome da cidadania e dos direitos humanos.

Conclui-se com mais uma questão: como resolver o dilema entre igualdade e equidade?

POLICIES FOR THE INDIANS PEOPLES: the dilemma of (im) possible dialogue

ABSTRACT

This article proposes a reflection about the policies of Brazilian state for the Indians peoples. The paradigms basis of these policies and the dilemma of (im) possible dialogue, are the focus of this article.

Keywords: Indians peoples — Policies — Brazil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845. In: COLLECÇÃO das Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1845.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1973. CARDOSO DE OLIVEIRA, R. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, L. et al. Povos indígenas e tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB nº3 de 10 de novembro de 1999. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. Cadernos CEDES, São Paulo, UNICAMP, n. 49, 2000.

DIRECTÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua majestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1758.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRA, Marivânia Leonor. A passos de meninos: uma análise da política educacional indigenista. 200 1. Dissertação (Mestrado) - UFC, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2001.

FUNAI. Legislação indigenista brasileira e normas correlatas. Brasília,DF: DEDOC/FUNAI, 2002.

GUIBERNAU, Monserrat. Nacionalismos. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KYMLICKA, Wil. Ciudadania multicultural. Barcelona: Paidós, 1996.

MEC. SEF. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1993.

MEC. SEF. DEPEF. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, D.F., MEC/ 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. Cadernos CEDES, São Paulo, UNICAMP, n. 49, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dez. 1948.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.25-68.

SEMPRINI, Andréa. Multiculturalismo. São Paulo: Edusc, 1997

SOUSA, Reginaldo Silva de. Direitos humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. In: NOVAES, Regina;

LIMA, Roberto Kant de (Org.). Antropologia e direitos humanos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2001.

SOUZA FILHO, C. F. M. A universalidade parcial dos direitos humanos. In: GRUPIONI, L. et al. Povos indígenas e tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.