

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: NOS CAMINHOS DA AUTONOMIA

SECCHI, Darci – UFMT

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

1. APRESENTAÇÃO

A implantação de políticas públicas dirigidas a segmentos sociais específicos, tais como afro-descendentes, índios e pobres, tem inflamado sobremaneira o debate acadêmico e político nos últimos anos.

No presente artigo tratarei dessa temática ao focar os movimentos de consolidação do *protagonismo indígena*¹ no âmbito das políticas públicas dirigidas a essas sociedades.

Inicialmente tecerei algumas considerações acerca das noções de *autonomia* e de *dependência* por considera-las as palavras-chaves do debate acerca das “políticas compensatórias”.

O argumento que procurarei desenvolver dirige-se no sentido de trata-las em seu aspecto *relacional* e não como expressões excludentes ou opositivas. Buscaria o apoio inicial na ciência da Física, mais especificamente na Segunda Lei da Termodinâmica, para propor que nenhum sistema² (seja físico, social, econômico ou cultural) poderá manter-se indefinidamente em funcionamento sem que receba recursos externos que alimente os seus movimentos. Porém, a exemplo do que acontece no funcionamento de uma caldeira, não é suficiente apenas disponibilizar energia. É preciso também que esse recurso seja controlado adequadamente, sem o que o sistema correria sérios riscos.

Essa proposição inicial será adotada ao tratar das sociedades indígenas, entendidas como sistemas culturais que necessitam de recursos externos para viabilizar a sua manutenção e o seu desenvolvimento. Ao analisar as estratégias utilizadas para essas sociedades nos últimos anos encontraremos nos recursos oriundos das políticas públicas as

¹ *Protagonismo indígena* é entendido aqui com um duplo enfoque: enquanto uma *atitude* voltada para o rompimento das relações de tutela e submissão e, enquanto o *exercício* qualificado de um papel de destaque nas relações interculturais.

² Entendido aqui como qualquer parte limitada de um universo possível de observação e manipulação. Por oposição, tudo o que não pertence a um sistema é denominado *exterior*.

suas principais fontes. Dentre todas, a *política de educação escolar indígena* será tratada com maior destaque.

Para finalizar, apresentarei três iniciativas que julgo exemplares para ilustrar uma nova abordagem acerca de políticas públicas voltadas para populações específicas. Elas revelam que é necessário superar a atual fase caracterizada por ações ditas de *inclusão*, de *tolerância* ou de *solidariedade* e adotar uma nova perspectiva pautada pela construção da *autonomia* e do *protagonismo* dos brasileiros que vivem nas cidades, nos campos e nas florestas.

2. AUTONOMIA VERSUS DEPENDÊNCIA

O entendimento de que *autonomia* e *dependência* não são necessariamente noções excludentes estende-se também a outros “pares opositivos” abordados pelas ciências contemporâneas³.

Se analisarmos as concepções de autonomia e de dependência ao longo da história, verificaremos que seus contornos foram forjados com diferentes enfoques.

Na Grécia Antiga a palavra *auto-onomia* esteve associada à faculdade ou ao direito daquele que podia *atribuir-se o próprio nome*, isso é, ao *cidadão* apto a *dizer de si* e a definir as regras nos três ambientes da *polis* (Casa, Ágora e Eclésia). Por oposição, trazia a idéia da *hetero-onomia*, condição daquele que recebia de outrem os seus desígnios (princípios, leis, valores, língua etc.) e a eles era abrigado a submeter-se. Tratava-se, portanto de uma diferenciação ôntica: os seres eram portadores de autonomia e cidadania, ou subjugados à heteronomia e à escravidão.

Depois dos gregos, a noção de autonomia passou a ser entendida como a “*consciência explícita que somos nós que criamos nossas próprias leis e que, portanto, podemos, também, muda-las*” (Castoriadis, 1998: 104). Essa perspectiva teria como expoente Descartes com a proposição da *experiência absoluta* de num *homem pensante* em cuja existência faria suas escolhas, inclusive das leis que regeriam a sua conduta. A dependência, por seu turno, estaria focalizada no objeto, isso é, no homem tecnificado e

³ A reflexão acerca da oposição entre teoria e prática, moderno e arcaico, rural e urbano, central e periférico e tantos outros, tornou-se atualmente um tema privilegiado nas Ciências Sociais.

incapaz de pensar, de exercer o *cogito*, de se elevar, de transcender. Autonomia e dependência seriam, portanto, *atos de escolha*: o homem se definiria como sujeito da sua existência ou, ao contrário, permaneceria objetizado.

Seguindo a ótica marxiana, Castoriadis (2000:131) associou a idéia de autonomia à possibilidade do exercício (coletivo) da *liberdade*. Para ele, autonomia caracterizaria a “*ação de uma liberdade sobre outra liberdade*” e a dependência (ou alienação), a expressão das “*condições de privação (...) material e institucional de economia, de poder e de ideologia*”.

Mais recentemente, diversos autores associaram a noção de autonomia às de *soberania* e de *desenvolvimento econômico e tecnológico*. Nessa perspectiva, o binômio autonomia-dependência expressaria a possibilidade ou a impossibilidade de uma população definir o seu próprio destino, predominantemente na forma e nos limites de um *estado nacional*. A autonomia estaria ancorada no exercício dos direitos individuais e coletivos de uma população; na capacidade competitiva do seu mercado e no poderio bélico nacional e dos países aliados. A noção de dependência estaria ligada à impossibilidade do exercício pleno dos direitos individuais e coletivos e ao cerceamento promovido por agentes externos. Nessa acepção, o mundo estaria dividido em dois grandes ‘blocos’: de um lado os países centrais, desenvolvidos, dominantes e autônomos e, do outro, os países periféricos, subdesenvolvidos, dominados e dependentes. Essa mesma dinâmica determinaria também as relações econômicas, políticas, culturais e étnicas existentes no interior da mesma unidade nacional.

No campo da Antropologia, essa matriz subsidiou grande parte dos trabalhos que tratam das relações históricas entre as “sociedades indígenas” e a “sociedade nacional”. O binômio autonomia-dependência seria caracterizado por uma situação básica de conflito: de um lado estariam os agentes “colonizadores” e do outro, os “índios”. Da relação estabelecida entre essas sociedades resultaria uma *situação colonial* (Balandier, 1973), uma *fricção interétnica* (Oliveira, 1976), diferentes *graus de aculturação* (Ribeiro, 1978), uma *situação de contato* (Oliveira Filho, 1988). As diferentes formas históricas de contato dos índios com as “frentes de expansão”, com o “entorno regional” e com a “sociedade nacional”, teria como resultado a redução da autonomia e o surgimento de uma série de dependências.

Seria, pois, num cenário de interesses opostos, de forças desiguais e de resistências heróicas que as sociedades indígenas deveriam lutar pelos seus direitos constitucionais, pela preservação da identidade e pelo direito de construir os seus projetos de futuro. No que foi possível definir esse cenário como uma *relação*, enfatizou-se especialmente o segundo termo do binômio, isso é, o agravamento da dependência, ao tempo que buscou-se apoiar às sociedades indígenas na “*luta pelo exercício da livre determinação dentro de um marco nacional*” (Dias da Silva, 1997: 219).

A abordagem da autonomia enquanto um *direito* a ser reconhecido, ou, enquanto um *valor* a ser perseguido, constituiu um passo importante na análise da realidade indígena contemporânea. Ainda assim, restaram descobertos alguns problemas importantes.

O primeiro diz respeito à ausência de uma crítica mais apurada sobre o *direito de outorga* exercido pelas sociedades hegemônicas. Aceita-se tacitamente que elas tenham o direito de definir, conceder, reconhecer ou tolerar os direitos das demais (leia-se, daquelas desprovidas do poder de estabelecer os seus direitos), e o fazem “dentro de um marco nacional” previamente existente. Como se vê, nessa abordagem não se questiona um presumido *direito de outorgar direitos*.

O segundo problema diz respeito a um suposto “império da lei”, isso é, à primazia da ordem jurídica sobre os demais aspectos da realidade social e cultural. A norma jurídica é tida como o único escopo sobre o qual se configura a relação autonomia-dependência. Mas como já sabemos pelo poeta Carlos Drummond, “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”.

O terceiro ponto crítico está no próprio conceito de *autonomia*, tomado como sinônimo de supressão da *dependência*. Veremos adiante que tal situação é inexistente no mundo físico e social e que, opostamente, a autonomia só pode ser realizada por meio ou através de dependências.

3. A AUTONOMIA POR MEIO OU ATRAVÉS DE DEPENDÊNCIAS

Como foi anunciado há pouco, não considerarei a expressão *autonomia-dependência* na acepção de um binômio divisível (quer por oposição, quer por excludência), mas como uma formulação complexa, relacional.

No encadeamento que pretendo imprimir à análise, a relação autonomia-dependência não será vista como um ato unidirecional, inexorável ou conclusivo, mas como um movimento composto por pequenos ciclos, por momentos de ordenação, de caos e de reorganização cuja dinâmica expressa um processo em permanente transformação.

Sem desconsiderar as abordagens de natureza ética ou política, próprias do meio antropológico e educacional, terei como ponto de partida neste artigo, argumentos colhidos no campo da Física, mais precisamente, nos enunciados da Segunda Lei da Termodinâmica (Carnot, 1824; Goldemberg, 1970). A partir deles, buscarei uma interlocução com as proposições de Batalla ,(1987;1989;1992) acerca do *controle cultural* na América Latina. A opção por esse caminho deveu-se especialmente pela possibilidade de utilizar a noção de *sistema*⁴ para discutir a temática das políticas educacionais para as sociedades indígenas.

Como é sabido desde o início do século XIX, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento apoiaram-se na Segunda Lei da Termodinâmica para tratar da relação entre autonomia e dependência. Foi o engenheiro militar francês Sadi Carnot⁵ o primeiro a propor uma formulação para essa relação, mais tarde sintetizada nos seguintes enunciados propostos por Kelvin-Planck e Rudolph Clausius:

- a) “*É impossível construir uma máquina que, operando num ciclo, retire calor de uma fonte quente e o transforme integralmente numa equivalente de trabalho*”. (Planck).
- b) “*Não é possível a passagem espontânea do calor de um corpo frio para um corpo quente*”. (Clausius).

Esses enunciados foram devidamente comprovados e aplicados em diferentes empreendimentos dos quais a máquina à vapor é o exemplo mais conhecido.

Vejam os enunciados acima podem nos interessar especificamente para os propósitos deste texto.

⁴ Entendido aqui como qualquer parte limitada de um universo possível de observação e manipulação. Por oposição, tudo o que não pertence a um sistema é denominado *exterior*.

⁵ “*Réflexions sur la puissance motrice du feu et sur les machines propres à développer cete puissance*”. S/E:Paris, 1824.

Para um sistema funcionar e ser autônomo é necessário que receba *energia* externas, sem a qual seus recursos se esgotariam. Isso ocorre tanto com os sistemas mais simples (como o de uma ameba, proposto por Morin)⁶, ou com sistemas mais complexos (como os sistemas sociais), cuja existência supõe a dependência de múltiplas fontes de energia externa para viabilizar o seu desenvolvimento societário.

Mas a dependência do mundo externo não é apenas energética, é também *informativa*. Além de energia, os sistemas extraem do mundo exterior as informações com as quais se organizam. Dependem também de formas *organizativos* posto que a sua auto-organização é condicionada ao meio biológico, meteorológico, sociológico e cultural em que se situa. Para manter-se auto-organizados, os sistemas precisam trabalhar permanentemente na construção e reconstrução de respostas para as novas demandas que se apresentam.

Vemos, pois, que autonomia e dependência são noções complementares e simultâneas, presentes no meio físico, biológico, cultural e social. A autonomia das sociedades humanas alimenta-se de uma dependência original com uma língua, com um saber, enfim, com uma cultura. E ainda que tomássemos por base as sociedades “frias” caracterizadas por Lévi-Strauss⁷ como “*aquelas que produzem pouquíssima desordem, (...) que parecem-nos sociedades sem história e sem progresso*”, ainda assim, a sua reprodução demandaria alguma fonte de energia, de informação e de organização vindas de fora.

Ao analisarmos o trajeto histórico das “altas culturas” pré-colombianas, verificaremos períodos de ascensão, de apogeu e de declínio, como num movimento cíclico sintetizado em três grandes atos: o primeiro, marcado pela construção dos impérios, por meio de um agressivo sistema de exploração da força de trabalho escravo e da espoliação das riquezas produzidas pelas sociedades dominadas; o segundo, por um período de equilíbrio em que se esgotaram as reservas energéticas acumuladas e, por fim, um período de dependências crescentes associadas a obstrução dos canais de obtenção de novas energias e ao desmantelamento das formas tradicionais de organização e de controle do sistema. Na Mesoamérica, por exemplo, tal processo reproduziu-se por milhares de anos, sucedendo à diversas civilizações, das quais a *colonial* teria sido a última.⁸

⁶ Consultar especialmente Morin, 2000.

⁷ Charbonnier, 1989:35.

⁸ Outras abordagens sobre o assunto podem ser obtidas em Todorov, 1983 e Leon-Portilla, 1991.

Da forma semelhante a que ocorreu com os “povos testemunhos” (Ribeiro, 1977), a chegada dos “impérios coloniais” afetou também as demais sociedades indígenas. Muitas foram extintas, outras ainda persistem e recompõem a relação de autonomia-dependência em novos termos. As sociedades abriram-se para incorporar novas energias, informações e maneiras de organização e com isso, criaram novas dependências que ora precisaram ser equacionadas. Nesse movimento, os dois pólos da relação *sociedade-cultura* assumiram dinâmicas de sentidos inversos: enquanto a sociedade fabricou a desordem (disponibilizou energias e dependências) a cultura fabricou a organização (buscou acomodar o potencial energético disponibilizado pela sociedade). A cada novo ciclo desse processo, os *sistemas* precisaram dar respostas adequadas aos desafios que se apresentavam. A capacidade ou a incapacidade de implementar esses ajustes, isso é, o *exercício do controle do sistema*, foi o que determinou, em última instância, o percurso histórico dessas sociedades.

Feitas essas considerações, estamos em condições de analisar a instituição escolar indígena enquanto um dos elementos culturais externos mais importantes já incorporados ao cotidiano dessas sociedades no Brasil e nas Américas.

4. ESCOLAS INDÍGENAS E AUTONOMIA

Vimos acima que todas as sociedades têm a capacidade de agregar elementos culturais externos que necessitam para o seu desenvolvimento, e que a manutenção da sua autonomia só é possível por meio ou através de dependências externas.

Uma das questões decorrentes dessa formulação será estabelecer maneiras de aferir o grau de autonomia ou de dependência de uma determinada sociedade.

Tal questão não poderá ser plenamente respondida no âmbito deste artigo, porém, uma resposta possível para ela será a de que o grau de autonomia de uma sociedade pode ser aferido *pela sua capacidade ou incapacidade de exercer o controle sobre os elementos culturais disponíveis*. Quando a capacidade social de incorporar o potencial energético e informativo for crescente, crescente será também a autonomia; caso contrário, tenderá à ampliação da dependência.

Obviamente, tal “aferição” supõe uma dinâmica tendencial que terá como referente a perspectiva dos atores sociais envolvidos. Poderão ocorrer situações em que grupos sociais

acessem a um grande número de elementos culturais externos sem que com isso sintam reduzida a sua autonomia. Inversamente, situações em que a perda do controle cultural sobre apenas um, ou alguns elementos culturais, enseje um ciclo de dependência crescente e progressiva.

Tomemos agora como exemplo as políticas públicas para as *escolas indígenas*.

Como anunciei acima, a instituição escolar caracteriza-se como um dos elementos culturais externos com grandes possibilidades para promover a autonomia societária quanto para engendrar a sua dependência, uma vez que viabiliza o ingresso de conteúdos energéticos, organizativos e informativos até então indisponíveis.

Enquanto viabilizadora de *conteúdos energéticos*, a escola indígena é carreadora de um fluxo sistemático e permanente de recursos que se distingue em forma e em conteúdo de formas tradicionais de geração excedentes. A rotina e a regularidade do ingresso de recursos da educação contrapõem-se as modalidades tradicionais (mormente de caráter sazonais), e cria uma nova rede de relações, de alianças e de oposições até então inexistentes. As sociedades, por meio dos mecanismos reorganizativos (sejam eles formadores de consensos ou geradores de conflitos), terão que incorporar esse novo potencial energético de forma a recompor o equilíbrio antes pautado sobre sistemas compensativos tradicionais, como as trocas simbólicas, dádivas, presentes, etc. A escola altera também a rotina do atendimento às obrigações individuais, familiares e clínicas uma vez que enseja a “quitação” de compromissos sociais mediante o pagamento com dinheiro ou com outras mercadorias adquiridas.

O impacto da escola enquanto *conteúdo organizativo* é, certamente, o mais explorado pela literatura pedagógica e antropológica, quer por sua visibilidade, quer por seus efeitos sobre as formas tradicionais de organização social. Independentemente de a escrita ser considerada como uma *tecnologia* (Goody, 1980) ou como uma *transação social* (Oxenham, 1980), por seu intermédio se estabelece uma nova ordem espaço-temporal que afeta a tessitura intra-societária dos povos indígenas. Não nos deteremos aqui a considerar os inúmeros trabalhos que tratam dessa análise⁹. No que respeita à ordem espacial, trazemos à memória apenas o desconforto de constatar o despreparo do poder público, mais

⁹ Dezenas de autores tratam da temática da organização espacial e temporal, dentre eles, Baudrillard, 1993; Czamosi, 1988; Grignon, 1995; Da Matta, 1987; Bruni, 1979; Passos, 1999; Canclini, 1983; Bosi, 1992; Brandão, 1996; Chauí, 1994.

especificamente da FUNASA, em edificar inúmeras fossas sépticas no centro das aldeias, no ponto focal daquelas comunidades. Em muitos outros casos a localização dos prédios escolares também afetou sobremaneira a organização espacial tradicional das aldeias; em outros ainda, seus contornos são motivo de orgulho e de admiração!

Quanto aos impactos da escola na organização do tempo social, fazemos um destaque para a sua característica de atividade com longa duração. Talvez seja o elemento cultural externo mais impactante, quer pela parcela do tempo diário que ocupa, quer pelo número de anos que exige para a sua finalização. A escola raramente considerou as diferentes formas adotadas pelas sociedades para ocupar o seu próprio tempo. Sabemos que as escolas nasceram historicamente associadas a uma perspectiva diacrônica de tempo em que os eventos “solenes”, as “catástrofes” e os “feitos” adquirem legitimidade e outorgam o direito de subordinar outras temporalidades e de negar outras interpretações. Atualmente, a tendência etnocêntrica e monoculturalista de um tempo ordenado e datado está presente nas escolas indígenas com seus conteúdos e símbolos (relógios, calendários, ano letivo, séries, etc.) e confronta-se com o discurso pretensamente oposto, da interculturalidade, da diversidade e da especificidade. E como ensina Foucault, 1989, é distribuindo os indivíduos nos espaços, determinando seus respectivos lugares, classificando-os, decidindo sobre a forma de aproveitamento de seu tempo, articulando seus gestos e os movimentos de seus corpos aos objetos escolares, exercitando-os e examinando-os em cada etapa, que se processa o disciplinamento dos sujeitos e que se produzem as verdades.

Enquanto geradora de *conteúdos informativos*, a escola indígena agrega conhecimentos externos, confere-lhes significado e os disponibiliza para eventuais utilizações no cotidiano sócio-cultural do sistema. Portanto, o seu potencial de geração de autonomia ou de dependências estará relacionado diretamente à natureza dos conteúdos externos que forem incorporados e ao grau de controle sobre os mesmos. Nesse sentido, assemelha-se a qualquer outro elemento cultural externo, seja ele um equipamento, uma tecnologia ou um serviço. Se por um lado propiciam ao sistema um potencial informativo suficiente para reposicioná-lo frente às novas realidades, por outro, impõem-lhe seus traços característicos, isso é, a sua condição de *conhecimento externo*.

Portanto, a relação entre os diferentes atores sociais envolvidos com as escolas indígenas está fundada numa tripla dimensão: sobre a possibilidade ou impossibilidade de

exercer o controle sobre os *recursos* da escola, sobre o seu “*formato*” e sobre os *saberes* a ela confiados.

Essa relação se substantiva em decisões acerca de estratégias de acesso, administração e aplicação dos recursos externos; de organização escolar e curricular e de formação de professores.

Desde a perspectiva da Teoria do Controle Cultural, a escola indígena adequada será aquela que agregue recursos energéticos, organizativos e informativos e possibilite o exercício crescente do controle sobre si e sobre outros elementos culturais do sistema.

5. SOCIEDADES INDÍGENAS E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.

Nos últimos anos surgiram no Brasil algumas iniciativas de políticas públicas consideradas exemplares por incluírem em seus ideários (e em sua práxis) novos parâmetros que orientam as relações entre os diferentes atores que delas participam.

A título de exemplo, apresentarei a seguir, três dessas iniciativas protagonizadas por indígenas e por instituições de diversas naturezas (Poder Público, ONG e Cooperação Internacional) cujos resultados apontam ganhos significativos se comparados às políticas públicas tradicionais.

Antes, porém, farei uma breve retrospectiva das principais tipologias de ação que caracterizaram as relações entre atores externos e comunidades indígenas no que trata da construção da sua autonomia e/ou dependência, nos últimos 50 anos.

a) Período de exclusão indígena

Diz respeito ao período de vigência do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e do início da atuação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesse período as iniciativas voltadas para as comunidades indígenas raramente contaram com o seu envolvimento. A participação dos índios deu-se marginalmente, como observadores ou como prestadores de serviços em funções necessárias para a implantação ou a manutenção das atividades dos postos (trabalhadores braçais, cozinheiros, vaqueiros, etc.). Tratavam-se ações *localizadas em áreas indígenas* com o objetivo explícito de suplantam a diversidade cultural.

b) Período de inclusão compulsória

Abrange o período que se estendeu dos anos de 1970 a meados da década de 1980 e enquadra-se no conjunto das iniciativas oficiais voltadas para a integração nacional e para o desenvolvimento do Centro-Oeste e da Amazônia. No interior desses Programas, o atendimento às sociedades indígenas atendeu a vários objetivos: serviu para justificar a captação de empréstimos externos; procurou reduzir os conflitos com as frentes de ocupação e amenizou os impactos decorrentes da redução dos territórios indígenas. Serviu também como resposta à opinião pública internacional que cobrava do governo brasileiro um tratamento mais adequado às populações indígenas afetadas pelos Programas de desenvolvimento nacional e regionais. Em alguns casos, a liberação de recursos estrangeiros foi condicionada à implantação de políticas públicas em áreas indígenas; em outros, limitou-se a ações mitigatórias para reduzir os danos causados pela construção de rodovias, hidrelétricas e outras iniciativas oficiais no interior ou no entorno das áreas indígenas. Tratou-se, portanto, de políticas públicas voltadas para a manutenção do órgão oficial e para a administração de conflitos entre as frentes de ocupação e os índios.

c) Período de inclusão solidária

Consolida-se na década de 1990 e se estende até os dias atuais. Sua principal característica é a tentativa de inclusão das sociedades indígenas no âmbito das políticas públicas voltadas às “populações desassistidas”. Deve ser interpretado como um conjunto de iniciativas de caráter assistencial que supõem a participação indígena e que busca “resgatar os valores étnicos, culturais e de cidadania”. Os projetos educacionais vêm associados a projetos similares no campo economia, da saúde e da segurança alimentar. Ancoram-se nos direitos constitucionais de cidadania e destacam o “compromisso moral que devemos ter com os nossos irmãos índios, com eles que são os primeiros habitantes do Brasil”. No intuito de buscar soluções estruturais para as necessidades indígenas, o poder público e as agências financiadoras disponibilizam equipes técnicas e recursos para atender às diversas demandas, desde situações emergenciais de miséria extrema até projetos de desenvolvimento de longo prazo. Dentre os principais projetos destacam-se os de apoio à demarcação e gestão territorial, educação escolar, capacitações e fortalecimento institucional. Os projetos aprovados por “comitês” tendem a ser implementados majoritariamente pelas comunidades proponentes e são assessorados (solidariamente) por técnicos vinculados às instituições “parceiras”. Esse modelo de política pública representa

um grande avanço em relação aos períodos anteriores, porém ainda mantém a limitação de ser concebido, elaborado e avaliado segundo os critérios tendenciais das agências financiadoras e/ou das equipes técnicas não-indígenas. São políticas que contam apenas *com a participação indígena*.

d) Período de protagonismo indígena

Trata-se do período atual que se projeta para o futuro e que tem o seu nascedouro no âmbito do próprio movimento indígena e das instituições apoiadoras. Concebe as políticas públicas como parte integrante do Plano de Vida de um povo e/ou comunidade. Considera os projetos educacionais e de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe a participação indígena em todas as suas fases: definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros... Propõe o *protagonismo indígena*, mas reconhece a importância de manter uma relação de diálogo com todos os atores sociais e com todas as instâncias do poder público. Não se trata, portanto, de um protagonismo excludente, mas aberto a todos os que desejam cooperar com o movimento indígena na construção de uma sociedade humana mais justa, saudável e feliz.

Como anunciei acima, destacarei a seguir algumas iniciativas com esse perfil tipológico cuja ampliação e replicação poderá representar um marco nas políticas públicas voltadas para as comunidades indígenas no Brasil.

a) Programa de formação de professores indígenas de Mato Grosso¹⁰.

Trata-se de uma iniciativa de formação desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e pela Universidade do Estado de Mato Grosso, em parceria com uma dezena de instituições públicas federais, estaduais, municipais e ONGs.

Teve seu nascedouro há mais de 10 anos e resulta de uma ampla articulação entre representantes indígenas, poder público e entidades indigenistas representadas no Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

Em sua primeira etapa priorizou a formação em nível médio de 200 professores indígenas e a regularização de mais de uma centena de escolas localizadas nas aldeias. Nos

¹⁰ Outras informações sobre o Programa poderão ser obtidas no site da SEDUC: www.seduc.mt.gov.br ou da UNEMAT: www.unemat.br

anos seguintes consolidou a implementação de Cursos de Licenciatura Específicas para Professores Indígenas nas áreas de Estudos Sociais; Ciências Matemáticas da Natureza; Línguas, Artes e Literatura. O projeto atendeu inicialmente a 180 professores de sociedades indígenas localizadas em Mato Grosso e 20 de outras regiões do Brasil. Atualmente esses professores encontram-se em fase final de formação e duas novas turmas estão sendo iniciadas. Num período de 10 anos a Universidade do Estado de Mato Grosso pretende formar em nível superior em torno de trezentos professores indígenas.

Além dos cursos de formação regular, o programa prioriza o processo de regularização dos serviços de transporte e merenda escolar, produção de materiais didáticos e formação continuada dos professores em serviço.

Essas iniciativas desenvolvidas na forma de parcerias suscitaram diversas proposições similares em outros estados brasileiros e estão sendo considerada um marco fundamental para a consolidação da Universidade Autônoma dos Povos Ameríndios.

b) Atendimento Básico à Saúde dos povos Myky-Irantxe e Enawenê-Nawê¹¹.

Destaca o trabalho realizado pela organização não-governamental indigenista denominada Operação Amazônia Nativa – OPAN junto a essas duas sociedades indígenas localizadas em Mato Grosso.

Trata-se de uma iniciativa desenvolvida em convênio com a Fundação Nacional de Saúde – FUNASA cujo enfoque é a atenção básica à saúde associada a outras iniciativas comunitárias no campo da educação, produção de alimentos e gestão territorial. A atenção à saúde deixou de ser tratada como uma ação isolada de combate às doenças, mas como um conjunto de medidas voltadas para uma vida saudável com respeito à diversidade e a realidade específica de cada povo.

Um segundo aspecto que torna essa iniciativa exemplar é a determinação institucional de oferecer aos profissionais da saúde uma formação indigenista inicial antes de incorporá-los às equipes e ao trabalho profissional em campo. Tal decisão, aparentemente óbvia e rotineira, mostrou-se fundamental para o alcance de indicadores de eficiência, eficácia e sustentabilidade das ações de saúde e das demais ações comunitárias.

¹¹ Sobre o assunto conferir: www.opan.org.br

Por fim, houve a decisão metodológica de priorizar a formação de agentes de saúde indígena para proceder aos atendimentos de rotina nas aldeias. A escolha dos quadros adequou-se às formas de organização social daquelas sociedades, respeitou os etnoconhecimentos, a história pessoal, a dedicação e o relacionamento como os curadores locais. Os agentes indígenas escolhidos por suas comunidades e formados conjuntamente por estas e pelas equipes da OPAN hoje são tidos como os principais atores de um projeto inovador que se incorpora gradativamente ao cotidiano das aldeias.

c) Programa de Formação de Gestores Indígenas¹².

Muito já se falou sobre o impacto da ocupação da Amazônia sobre as sociedades indígenas e sobre a busca de alternativas para suprir as necessidades criadas no cotidiano intersocietário.

Nos últimos anos, diversas organizações não-governamentais, agências da cooperação internacional e o próprio poder público se dispuseram a financiar um leque de iniciativas tidas como prioritárias, e “sustentáveis” no campo econômico, cultural e ambiental.

O ponto nevrálgico dessa proposição nunca foi equacionado a contento, uma vez que os projetos continuaram sendo priorizados, elaborados, financiados e avaliados por agentes externos, muitas vezes, à revelia das sociedades beneficiadas.

Mais recentemente, o Ministério do Meio Ambiente por meio dos Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas – PDPI propôs-se a rever essa sistemática e optou pela formação de homens e mulheres indígenas para gerirem projetos voltados para o seu fortalecimento cultural, gestão territorial, segurança alimentar, dentre outros. O programa de formação de *gestores indígenas* para *projetos indígenas* veio romper com a cadeia de dependências caracterizada historicamente pela falta de controle sobre o ingresso de recursos externos nos sistemas culturais indígenas.

A formação de gestores indígenas habilitados a diagnosticar necessidades, elaborar projetos, acessar financiadores, executar as ações e avaliar seus resultados, representa um avanço quantitativo e qualitativo no contexto das políticas compensatórias e na desejada construção do protagonismo indígena.

¹² Informações sobre o Programa podem ser obtidas no site do PDPI: www.mma.gov.br

Tal opção política traz uma série de desdobramentos positivos, dentre os quais se destacam:

- a) a formação intensiva, contínua e sistemática de um quadro de gestores ensejou a melhoria da qualidade das políticas. Isso não significou apenas a ampliação das possibilidades de acessar recursos, mas o desafio de construir novos paradigmas de projetos condizentes com os desejos e as necessidades das sociedades indígenas;
- b) a formação especializada ampliou a possibilidade de exercer o controle sobre os projetos e possibilitou negociações autônomas com agências de fomento e com organismos multilaterais;
- c) viabilizou a escolha de políticas específicas para as comunidades ou etnias como alternativa aos “pacotes de projetos” que suplantavam a diversidade e enfraqueciam a autodeterminação;

O Programa de Formação de Gestores Indígenas constitui-se em mais uma ferramenta estratégica orientada para a afirmação dos direitos indígenas, para o respeito pela diferença, para a solidariedade, austeridade e o convívio pacífico entre povos e culturas.

6. CONCLUSÃO

As iniciativas de educação formal, de atenção à saúde e de gestão de projetos, acima destacados, são exemplos de uma nova concepção de política pública que considera o cidadão (indígena ou não) como protagonista do seu Plano de Vida e não apenas como um cliente ou usuário dos serviços oferecidos pelo Estado.

As políticas públicas dirigidas a grupos minoritários de qualquer natureza devem ser concebidas, implementadas, avaliadas e replicadas com a participação qualificada de todos os segmentos, especialmente daqueles para os quais as ações se destinam.

O empenho do poder público em ampliar a participação indígena nas políticas públicas em todas as fases do seu desenvolvimento constitui-se na forma mais adequada para qualifica-la e para possibilitar a essas comunidades o controle crescente sobre as demandas advindas do convívio intersocietário.

Porquanto, cabe ao poder público, às instituições formadoras e às comunidades indígenas consolidar os caminhos da sua autonomia por meio de medidas que promovam o protagonismo de todos os atores e assegurem o diálogo intercultural.

Dessa forma, as políticas públicas específicas deixarão de ser apenas ações emergenciais de alcance duvidoso e passarão a se constituir em espaços de liberdade, de autonomia e de afirmação das sociedades ameríndias.

7. BIBLIOGRAFIA

BALANDIER, Georges. *As dinâmicas sociais - sentido e poder*. S. Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1976.

BATALLA, Guillermo Bonfil. *Pensar nuestra cultura*. Ciudad de México: Alianza Editorial, 1992.

_____. *México profundo - una civilización negada*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo, 1989.

_____. *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Ciudad de México: Papeles de la Casa Chata n. 3, 1987.

BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*. In NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia de Letras / Secretaria Municipal da cultura, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Tempo, esse irmão mais velho*. S. Paulo: *Tempo e Presença*, Nº 286, março/abril de 1996.

BRUNI, José Carlos: *Tempo e trabalho intelectual*. S. Paulo: Revista de Sociologia da USP nº 3, 1979.

BRÜSEKE, Franz J. *A lógica da dependência*. Belém: Editora Cejup, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARNOT, Sadi. *Réflexions sur la puissance motrice du feu et sur les machines propres à développer cette puissance*, Paris: s/e, 1824.

CASTORIADIS, Cornelius. *A autonomia em política – o indivíduo privatizado*. S. Paulo: Revista Margem nº 7, agosto de 1998.

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. S. Paulo: Paz e Terra, 2000.
- CHARBONNIER, Georges. *Arte, linguagem, etnologia*. Entrevista com Lévi-Strauss, trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1989.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CZAMOSI, Géza. *Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- DA MATTA, Roberto. *Relativizando. Uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- 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*. Tese de doutoramento, S. Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- GOLDEMBERG, José. *Física geral e experimental*. S. Paulo: Melhoramentos, 1970.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A conquista da América Latina vista pelos índios*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEC. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Cadernos de educação básica, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- OLIVEIRA FILHO João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”: situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. Rio de Janeiro: MANA, Vol. 4, nº 1, pp. 47-77. 1998.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. S. Paulo: Pioneira Editora, 1976.
- OXENHAM, John. *Literacy, writing, reading and social organization*. Londres: Routledge, 1980.
- PASSOS, Luiz Augusto. *Aguaçu na dança do tempo e a educação da escola. Ó tempora! Ó mores!* Tese de doutorado, Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *O processo civilizatório*. S. Paulo: Círculo do Livro, 1978.

SECCHI, Darci (Org). *Ameríndia - tecendo os caminhos da educação escolar indígena*. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1997.

_____. *Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso*. Tese de Doutorado, S. Paulo: PEPGCS/PUC, 2002.

SEDUC. *Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.