

O NOVO CENÁRIO DO CAMPO INDIGENISTA: Tensões e Conflitos

*Elizabeth Maria Beserra Coelho*¹

RESUMO

Análise das relações entre índios e Estado brasileiro brancos no contexto do discurso multicultural. Toma como referência a implementação das novas políticas indigenistas, especialmente as de educação para perceber os novos agentes do campo indigenista, as novas disputas e relações que se estão configurando.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Políticas indigenistas.

1 INTRODUÇÃO

As políticas indigenistas produzidas na década de 90 têm sido rotuladas como “novas”, não só considerando o fator tempo, mas também o conteúdo. O discurso dessas políticas tem sido representado como uma ruptura com relação ao que vinha sendo proposto desde as políticas construídas pela Coroa portuguesa, até anos recentes da República. A novidade estaria no deslocamento do discurso de um eixo monocultural para uma perspectiva multicultural, de um viés assimilacionista/integracionista para uma política de respeito à autodeterminação dos povos indígenas. Ademais, o marco desse deslocamento estaria nas determinações presentes na Constituição Federal de 1988, que oficializa o reconhecimento da diversidade sociocultural que caracteriza o Estado brasileiro.

Expressões tais como “específico e diferenciado”, “respeito às diversidades culturais e às formas próprias de relacionamento e de produção de conhecimentos”, povoam os textos da nova legislação indigenista e das políticas que pretendem efetivá-la.

No âmbito da educação e da saúde, os deslocamentos atingiram, também, a esfera administrativa. A saúde e a educação indigenistas foram transferidas da FUNAI para o MEC e para o Ministério da Saúde, respectivamente. Daí, então, perguntar-se: O que significam esses deslocamentos? Que mudanças podem ser percebidas nos discursos e nas práticas que se pretendem orientadas por esses discursos? Como essas mudanças alteram o campo indigenista?

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão.

Este artigo busca refletir sobre essas questões, tomando como referência as legislações e políticas relativas à educação para povos indígenas.

2 NOVO DISCURSO INDIGENISTA?

A Constituição Federal tem sido representada como o marco no deslocamento do discurso indigenista, por introduzir o viés multicultural, especialmente quando afirma:

“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (Cap.VIII, art.231, grifo nosso)

Que mudanças podemos perceber nesse discurso? Legislações anteriores, como o Diretório de Pombal², são designadas como expressão maior do viés assimilacionista por impor a obrigatoriedade do uso do português nas escolas para índios e proibir o uso das línguas maternas:

[...] 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 pertencerem 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”. (Diretório, art.6, p.3)

Durante o Império, o discurso assimilacionista surge associado à negação da violência física na obrigatoriedade da conduta. Ao tratar da educação para índios o Decreto 424, de julho de 1845, torna explícito que esta deverá ser feita sem violência:

“Ensinar a ler, escrever e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que já sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução.” (idem, Ari. 6º, Parágrafo 6)

No entanto, está mantida a presença das escolas nos aldeamentos, como estratégia de “civilização”, configurando a violência simbólica e a perspectiva monocultural, via sistema educacional.

“Propor à Assembleia Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionário para este ensino.” (art. 18)

Na República, com a promulgação da Lei 6001 de 1973 - Estatuto do Índio - observa-se o início de uma tensão: no contexto do discurso monocultural de integração/assimilação dos índios à comunhão nacional há um matiz multicultural, remetendo ao respeito pelas suas culturas:

² DIRECTÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua magestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1558.

“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.**” (art. 1º, grifo nosso)

No que se refere à educação escolar, o matiz multicultural destaca-se. 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 6001/1973)

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

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

Cabe observar, no entanto, que o respeito às línguas indígenas está embutido no processo de alfabetização, ou seja: na introdução da escrita entre os povos indígenas. A grafia carrega consigo uma ordem simbólica. Guibernau (1997, p.79), referindo-se a difusão da alfabetização no século XIX nos países europeus, aponta que áreas com altas taxas de analfabetismo ofereciam a possibilidade de manter vivas a língua e a cultura autóctones. Argumenta que o poder do Estado de impor uma língua e expandi-la por meio de um sistema escolar era a chave para se iniciar a morte lenta das línguas e dialetos minoritários. Como bem afirmou Meliá (2000), a língua com palavras indígenas pode não ser indígena.

A referida Lei insere a educação indigenista no sistema de ensino em vigor no país. Não cria um novo sistema de ensino, mas insere os índios, com as “devidas concessões”, no sistema nacional. Trata-se de um respeito à diversidade adaptada aos interesses do Estado.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, Constituição, 1988) a tensão entre assimilação e respeito à diversidade cultural é subliminar. O objetivo integracionista não está explícito pois a integração é percebida como fato consumado: os índios são parte da ordem nacional, 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 o respeito 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 dos 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 210 expressa que: serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum e 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 desse 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.

O texto do Estatuto do Índio³, referido anteriormente, 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 o respeito aos povos indígenas.

As políticas elaboradas pós Constituição de 88 são marcadas pelo viés multicultural. O As “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (1993) afirma sua inspiração no texto constitucional, e 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”. (p.09)

No documento em questão é utilizada a expressão *escola indígena* (p.12) e não *escola para* indígenas. A expressão “escola indígena” indica a representação de uma escola construída pelos próprios índios. 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 de submeter-se. São indígenas e são nacionais. Os povos indígenas são partes da Nação brasileira. Antes, quando a educação escolar para povos indígenas estava a cargo da FUNAI⁴,

³ Refiro-me ao texto em vigor.

⁴ Até a emissão do Decreto 26/91, que transferiu da FUNAJ 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.

as “escolas indígenas” não eram consideradas nacionais. Estas não necessitavam cumprir currículos mínimos determinados pelo Estado brasileiro. O novo discurso submete os indígenas a uma formação básica comum, constituindo um paradoxo no que se refere ao respeito pela diversidade.

A questão do bilinguismo, no contexto das novas políticas, coloca-se dando prioridade ao uso das línguas maternas nas escolas das aldeias, reforçando o significado da língua materna para um povo. No entanto, esta mesma língua é utilizada como instrumento de inculcação de conhecimentos externos à vida das aldeias.:

“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 natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas.**” (MEC. 1993, p.2, grifo nosso)

O segundo documento de grande importância nesse cenário da política indigenista de educação foi a Lei nº9394⁵, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e dedica alguns artigos à questão da educação escolar indígena. Neste documento, há o esforço em oficializar alternativas de processos escolares para os povos indígenas, flexibilizando algumas regras do Sistema Nacional de Educação. Ademais, nos artigos 78 e 79 das disposições transitórias, são estabelecidos parâmetros legais para programas específicos aos povos indígenas, nos moldes de uma educação bilíngue e intercultural. Esta lei explicita, ainda, que o calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. Nesse sentido, a escola pode organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. (Art.23)

Observe-se que as alternativas até então formalizadas não extrapolam o modelo escolar. Não se coloca sequer em discussão a possibilidade de práticas pedagógicas que ocorram fora da instituição escola.

Em 1998, entra em cena um novo texto oficial, o “Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas” - RCNEI, que reconhece a dificuldade de implementação de uma proposta de escola específica e diferenciada. Na sua introdução há uma colocação que merece destaque:

“preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea.”

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20.12.1996.

Expressa, ainda, que a escola deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (P.22)

O RCNEI tem como fundamentos a multiétnicidade, a pluralidade, a diversidade, a autodeterminação e o reconhecimento da educação e dos conhecimentos indígenas e da comunidade educativa indígena. Nesse sentido, entende que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois a comunidade possui sua sabedoria, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. (p.23)

Este documento admite a dificuldade em administrar a inclusão das escolas indígenas nos sistemas oficiais de ensino em todo o país, tendo em vista ser um fato recente e a persistência de uma política pública homogeneizadora e a falta de experiência dos órgãos gestores nessa questão. Por outro lado, admite que a participação dos professores indígenas nesse processo ainda é insuficiente, quando seria fundamental. Dentre as dificuldades expostas, está a rigidez das normas adotadas pelos sistemas de ensino que contradizem os princípios da educação diferenciada e tomam como referência para a criação das escolas critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Em 1999, no âmbito do Conselho Nacional de Educação foi produzida a Resolução, nº33, que objetiva estabelecer, no contexto da educação básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue. Buscava a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Ao mesmo tempo em que dispõe sobre a especificidade das escolas nas terras habitadas por comunidades indígenas, essa Resolução reclama a obediência aos preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e às Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com essa Resolução os elementos básicos para a estrutura, funcionamento e organização da escola indígena são:

- “I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;
- IV- a organização escolar própria.” (art. 2º)

Ainda de acordo com a Resolução, as escolas funcionarão com as seguintes prerrogativas:

I - organização das atividades escolares, independentemente do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;

II - duração diversificada dos períodos escolares, ajustando- a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.” (art. 40)

Com relação à formação dos professores das escolas indígenas, afirma que esta se fará de forma específica, tomando como referência as Diretrizes curriculares nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Há uma grande distância entre o discurso das políticas de educação escolar indígena atuais e as que vigoraram no passado. As mudanças mais significativas ficam por conta da perspectiva multicultural que inspira as novas determinações oficiais e que são marcadas pelo respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

No entanto, as políticas atuais expressam o paradoxo entre o respeito às especificidades dos povos indígenas e a imposição de ações educativas ocidentais. O deslocamento que ocorre no sentido de um viés multicultural acaba amordaçado por formas burocráticas e por um modelo nacional de educação que reconhece a escola como único espaço de ação pedagógica e impõe um denominador comum para seu conteúdo.

3 MUDANÇAS NO CAMPO INDIGENISTA

As mudanças no discurso indigenistas foram acompanhadas por deslocamentos e descentralizações no âmbito da gestão das ações indigenistas. A primeira dificuldade que se coloca atualmente é identificar o novo campo indigenista, constituído pelas relações entre o Estado e os povos indígenas. As novas leis e políticas, a despeito de sua efetividade plena ou não, têm possibilitado a ocorrência de uma série de transformações nesse campo ou no que se refere aos agentes ou às práticas desenvolvidas.

Tomando como referência a educação, observa-se que a transferência das ações de educação da FUNAI para o MEC, com os consequentes repasses para os governos estaduais e municipais, implicou na inserção de um conjunto de novos agentes e no acréscimo de instituições e práticas burocráticas.

Quem são os novos gestores da política de educação indigenista? Nas Secretarias de Estado da Educação têm sido criados setores que são destinados a gerenciar essa política no âmbito estadual. No Maranhão foi

criado, inicialmente, um Grupo de Educação Escolar Indígena⁶, ligado à Supervisão de Ensino Fundamental e, recentemente, foi criada uma Supervisão de Educação Escolar Indígena.

Os gestores que trabalham na Supervisão foram ali lotados para atender à necessidade de preenchimento de cargos. Eram funcionários do órgão e, por ocasião da criação do novo setor, foram “convidados” a integrar seus quadros. Nenhum desses gestores tinha como projeto trabalhar com povos indígenas. Tampouco tinham conhecimento de quais são ou como vivem os povos indígenas no Maranhão. Outrossim, inicialmente duas funcionárias passaram a desempenhar essa tarefa. A dupla inicial foi sendo acrescida até o número de seis pessoas. No entanto, ao longo do tempo foi havendo um rodízio dessas pessoas e atualmente não há mais ninguém no grupo que tenha vivenciado seus primeiros momentos.

Cerca de quatro anos depois da criação do setor de Educação Indígena na Secretaria de Educação, foi contratada uma antropóloga, recém-formada pela UFMA, que havia realizado pesquisa sobre educação indigenista, mas não possuía nenhuma experiência de gestão de políticas específicas e diferenciadas. Essa antropóloga chegou a coordenar o setor por cerca de dois anos, até afastar-se para cursar o mestrado. No início do milênio mais dois antropólogos passaram a integrar a equipe e, por ocasião da criação da Supervisão, a primeira supervisora está sendo uma antropóloga.

As pessoas que passaram a integrar o corpo indigenista da Secretaria⁷ viram-se, sem nenhum preparo, fosse de ordem prática ou teórica, envolvidos com a questão da educação escolar para índios. Em sua maioria são pedagogas, que possuíam experiência em escolas urbanas, na área de administração escolar. Deste modo, então, o engajamento de pessoas que desconheciam a “problemática indígena”, não foi motivo para que o órgão providenciasse qualquer forma de capacitação. Não havia da parte da Secretaria de Educação o reconhecimento de que uma nova política estava sendo proposta. O que se reconhecia como novo era apenas a clientela a ser atendida. Somente a partir do ano de 2000 ocorreram cursos de capacitação para gestores. Até hoje, realizaram-se quatro, com duração máxima de uma semana cada.

O quadro delineado aqui com relação à Gerência de Desenvolvimento Humano apresenta-se de forma mais crítica nas Gerências Regionais dos municípios próximos às aldeias indígenas, que também têm sido solicitadas a gerir essa política. Em geral, nas Regionais, há apenas uma

⁶ Isso ocorreu em 1991 quando houve a transferência das ações do MEC para as Secretarias de Educação.

⁷ Com a reforma do Estado ocorrida no Governo Roseana Sarney a Secretaria de Educação passou a ser a Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano.

pessoa que responde pelo setor de educação escolar indigenista. Também têm sido envolvidas algumas prefeituras, nos mesmos moldes do que ocorreu com os demais órgãos da rede pública.

Além dos já referidos, outros agentes fazem parte do novo campo indigenista. São os técnicos de organizações não governamentais, religiosas ou laicas. No Maranhão há a atuação do Conselho Indigenista Missionário-CIMI e do Centro de Trabalho Indigenista-CTI. Ambos desenvolvem projetos na área da educação. No caso do CIMI, as ações são desenvolvidas por uma equipe semelhante a que se formou inicialmente existente na Secretaria de Educação, composta por alunos e profissionais de pedagogia, sem nenhuma experiência anterior com povos indígenas. No CTI, observa-se uma marca um pouco diferenciada, pois há a preocupação em contratar antropólogos com experiência/conhecimentos relativos aos povos indígenas e a preocupação em conduzir uma experiência que se construa com a participação indígena.

A retórica da especificidade e diferenciação requereu uma maior presença do antropólogo nesse campo, provocando uma nova zona de tensão. O habitus executivo do técnico entra em conflito com o habitus investigativo do antropólogo. O antropólogo levanta questões; o técnico exige respostas.

No âmbito das aldeias, configuraram-se novos agentes representados pelos índios que têm assumido o lugar de professores e por aqueles que se tornaram “funcionários” das escolas. Estes recebem salários pagos com recursos do Estado ou do Município. Muito embora ainda sejam escolhidos por suas comunidades para desempenhar a função⁸, suas atividades são supervisionadas pelos técnicos do Estado.

O campo indigenista foi deveras ampliado, também, pela introdução de novos agentes e políticas que, não sendo em princípio indigenistas, têm sua aplicação estendida aos povos indígenas. Nesse contexto estão programas como salário maternidade, Funrural, Fome Zero, dentre algumas que já chegaram às aldeias. Outros encontram-se sendo encaminhadas, como, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

4 CARACTERÍSTICAS DA NOVA PRÁTICA INDIGENISTA

Algumas categorias são importantes para se analisar esse novo cenário no Estado do Maranhão. De início gostaria de apontar duas: conhecimento e experiência. As duas aparecem sempre articuladas. Conhecimento tem sido utilizado no sentido de familiaridade. Como se trata de pessoas que passaram a ter contato recente com povos indígenas, os novos agentes da educação escolar indigenista ressentem-se do que denominam a falta de “conhecimento dos índios”, o conhecimento passa a ser efetivo quando

⁸ Está sendo proposto o concurso público específico para professores indígenas.

os índios deixam de ser o “outro” o “estranho” e passam a ser vistos como “pessoas conhecidas”. A ideia de conhecimento em nada se aproxima da noção acadêmica relacionada à realização de pesquisa etnográfica ou à leitura dos resultados destas pesquisas.

A noção de experiência está relacionada ao tempo de trabalho com os povos indígenas e é condição suficiente para o conhecimento.

Missão, paixão e medo constituem outro conjunto de categorias fundamentais do novo campo indigenista. A ação junto aos povos indígenas não é percebida como uma atividade profissional, marcada por dificuldades e pela alteridade. A categoria missão é acionada para designar um encargo especial, que requer uma disposição também especial. Esta acaba por ser movida pelo medo mesclado com a atração pelo diferente, que em muitas situações é definida como paixão.

A participação indígena na construção e execução das novas políticas tem sido a palavra de ordem retórica desse novo contexto. No entanto, quando esta se efetiva, ocorre nos moldes da concepção de representatividade que não encontra correspondente na maioria das sociedades indígenas. Nestas, cada indivíduo representa a si mesmo, não havendo delegação de representação.

A concepção de representação em voga entre os gestores corresponde a uma perspectiva pan-indígena que compreende que basta ser índio, não importando a que povo pertença, para ser considerado um representante legítimo dos povos indígenas de modo geral.

A nova escola indígena, conduzida por um professor indígena, tem gerado nas aldeias uma forma peculiar de disputa pelo poder/saber. Os professores indígenas geralmente são pessoas mais jovens, que muitas vezes frequentaram escolas fora da aldeia e não tiveram acesso a uma educação tradicional indígena. Desconhecem o significado de muitos rituais e não possuem bom domínio da língua indígena. São indicados pela comunidade por estarem mais integrados no sistema nacional, possuindo maior domínio dos seus códigos. Esse capital cultural tem favorecido a constituição de uma nova forma de liderança que entra em disputa com os mais velhos, que antes eram os detentores do saber na comunidade.

Essa nova forma de disputa assume também conotações econômicas pois os mais velhos começam a recusar o papel de transmissores de conhecimento por entender que devem ser pagos por essa tarefa. Argumentam que os professores recebem salários para ensinar.

5 IGUALDADE E O RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS: COLONIZAÇÃO PÓS-MODERNA?

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

Essa proposição parece confundir igualdade entre os homens / 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, toma-se uma das chaves para as

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

6 PONDERAÇÕES FINAIS

O novo campo indigenista tem-se configurado, a partir da introdução de novos agentes e novos paradigmas identificados, como de respeito à diversidade cultural que caracteriza os povos indígenas. No entanto, 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 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. É 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 é justificada como espaço de construção da cidadania e, paradoxalmente, da autonomia.

O respeito à diversidade cultural não foi suficiente para suscitar o debate sobre a presença da instituição escola nas aldeias. Ou, ainda, sobre que cidadão se pretende formar nessas escolas e como administrar a expectativa que a escola está gerando.

A maioria dos gestores das novas políticas indigenistas não conseguiu compreender o caráter diferenciado que marca as novas políticas e insistem em atuar segundo velhos princípios de igualdade e estruturas burocráticas inadequadas.

THE NEW INDIGENOUS FIELD: Tensions and Conflicts

ABSTRACT

This paper takes an analytical and critical look at the relations among Indian peoples and Brazilian state. It focuses the meanings and dimensions of transformations in the policies for the Indian peoples. This analyse is focused on the emergence of the new institutions that deal with policies for the Indians.

Key words: Multiculturalism. Policies for the Indian peoples

REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 6.001. de 19 de dezembro de 1973. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 21.12.1973

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado federal, 1988- 1988.

OLIVEIRA, R. Cardoso de. Sobre o diálogo intolerante. In: Grupioni, L. et alli. Povos indígenas e Tolerância. São Paulo: EDUSP, 2001.

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

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

DECRETO nº426 de 24 de julho de 1845. In: Collecção das leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1845.

DIRECTÓRIO que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão em quanto sua magestade não mandar o contrário. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1558.

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

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

KYMLICKA, Will. Ciudadania Multicultural. Barcelona: Paidós, 1996.

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

MEC. SEF/DEPEF Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas, Brasília, DF, 1998

MELIA, Bartolomeu. Educação indígena na escola. In: Cadernos CEDES, n.49. São Paulo: UNICAMP, 2000.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dez. 1948.

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

SOUSA, Reginaldo Silva de. Direitos Humanos através da história recente em uma perspectiva antropológica. In: Regina Novaes et Roberto Kant de Lima org. Antropologia e Direitos humanos. Rio de Janeiro. EdUFF, 2001.