



Nº 28 - AGOSTO - 2006

Boletim PPCOR

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - WWW.POLITICASDACOR.NET

Artigo

Povos indígenas e ações afirmativas no Brasil

■ Antonio Carlos de Lima e Maria Barroso-Hoffmann*

O momento político presente coloca à sociedade brasileira a crucial tarefa de se enfrentar como racista e discriminatória, revelando mecanismos, sejam os sutis e adocicados, sejam os extremamente cruéis e violentos, pelos quais as desigualdades sociais crescem, ao mesmo tempo e em maior proporção, que o crescimento econômico. Parte desse processo de discussão tem sido visibilizado nacionalmente pelo debate em torno das propostas de ação afirmativa, notadamente das “cotas” para o ensino superior.

Polarizado pelas propostas de políticas governamentais inspiradas nas idéias de combate ao racismo, de promoção da diversidade e de “inclusão social” e, sobretudo, pautado por importantes avaliações da situação dos negros no Brasil, o debate tem se mostrado pouco atento às especificidades dos povos indígenas no país, isto quando os incorpora. Para entender tal omissão, é importante chamar a atenção para os preconceitos mais freqüentes que os cidadãos brasileiros, negros, brancos, pardos e mesmo àqueles que se reconhecem e são reconhecidos enquanto indígenas, adquirem ao tomarem contato com a escola, com os livros didáticos – e devemos lembrar que não há nenhuma lei que mencione a necessidade do estudo no Brasil da história dos povos indígenas –, em contraponto a literatura, a mídia e o senso comum largamente disseminado. Produto de informações e estímulos variados, o índio, essa categoria originada nos processos de colonização que engendraram países como o nosso, é um ente dos primórdios da nacionalidade, do momento em que o europeu inventa a América, e os americanos.

Nessa versão da história do continente americano, os povos autóctones, signos de uma diferença inferiorizante e desqualificadora, estavam destinados a se diluírem pela mestiçagem biológica, componentes de nações conduzidas pelas elites surgidas nas colônias, descendentes sócio-culturais do conquistador europeu. Transformando-se num personagem genérico ao longo da história colonial, os povos indígenas, sob a forma desse personagem – o índio –, teriam legado aos brasis que surgiram Américas afora: costumes, hábitos, temperamentos, artefatos, produtos muitas vezes reduzidos a ingredientes de uma nova nação, componentes singularizantes de misturas específicas e que os nacionalismos gostam de acreditar que são únicas, sem paralelos. Para essa lenda, pouco importa que o trabalho indígena, escravo ou servil, tenha sido essencial em diversas regiões do país, pois esse índio idealizado é sempre nosso ancestral de penas, morando nas selvas, de arco e flecha na mão, desnudo e canibal, eternamente dançando, “sem fé, nem lei, nem rei” mas símbolo de “nossa” (nação pós-colonial) autoctonia e pretensões geopolíticas. Hoje os povos indígenas que existem, após séculos de dominação colonial e intensas políticas de assimilação, quando não se encaixam nessa imagem corriqueira, são tidos como “remanescentes”, simulacros do verdadeiro índio, obstáculos ao desenvolvimento e mais um símbolo de nosso tão relativo “atraso”.

Esse modo recorrente de se abordar a presença dos povos autóctones, reproduzido pela própria situação colonial que estrutura numerosas relações entre redes sociais e territoriais na sociedade brasileira, contrapõe-se a uma realidade da

qual os governantes do Brasil têm se desincumbido sofrivelmente: se ainda hoje não temos procedimentos censitários acuradamente desenvolvidos para confirmar a cifra gerada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de que seriam hoje 734.127 indivíduos indígenas, o equivalente a em torno de 0,2% da população brasileira, o que é certo é que estamos diante de uma riqueza ímpar no planeta, pois são mais de 230 povos, falando 180 línguas – fora aqueles que falam apenas o português, tendo perdido suas línguas de origem em função da violência assimilacionista do processo de colonização, constituindo-se no maior leque da diversidade humana contido num país.

Portadores de tradições culturais e vivendo histórias específicas, o mais importante é que estes poucos indivíduos, numericamente falando, além de serem em tudo muito diferentes entre si, são os ocupantes e possuidores legítimos de mais de 12,33% das terras do Brasil, soma das mais de 580 terras indígenas (T.I.s) reconhecidas até o momento, num total de mais de 106.386.331 hectares. Dessas, 405 áreas, num total de em torno de 103.483.167 hectares, estão situadas na Amazônia Legal, constituindo-se em aproximadamente 20,67% de seu território e em mais ou menos 98,61% de todas as terras indígenas do país (os dados mais confiáveis estão em www.socioambiental.org). Só no Piauí e no Rio Grande do Norte não se reconhece, no momento, a presença de povos indígenas e dois dos, numericamente, maiores povos indígenas no Brasil, Kayowá-Ñandeva (Guarani) e Terena, estão situados não na Amazônia, mas no Mato Grosso do Sul, cercados por extensas plantações de soja.

*Antonio Carlos de Souza Lima é professor de Etnologia do Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ, onde é pesquisador, orientador de pesquisas e docente de pós-graduação, além de co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). Maria Barroso-Hoffmann é mestre e doutoranda em Antropologia Social (PPGAS/Museu Nacional) e pesquisadora associada do LACED. Coordenam, para o período de 2004-2007, o projeto Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil (www.laced.mn.ufrj/trilhas), financiado com recursos da Pathways to Higher Education Initiative, da Fundação Ford.



Muitas das terras indígenas estão situadas em regiões especialmente ricas, do ponto de vista dos recursos naturais ou dos interesses do agro-negócio, ou ainda em pontos geopolíticos estratégicos do mapa do país. Graças aos modos de vida e às culturas indígenas, dentre as T.I.s, mostram-nos as fotografias de satélites, estão as partes mais preservadas da floresta equatorial amazônica em termos de conservação da cobertura vegetal, de uso dos recursos naturais, da biodiversidade, em contraponto ao galopante processo de sua destruição. Se são poucos, demonstram, porém, fortes evidências de crescimento vegetativo, a julgar por dados mais confiáveis provenientes de algumas regiões – seja os dados do próprio IBGE, seja os da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), seja os da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) ou os da ONG Instituto Socioambiental (ISA). Poucos e muito pobres, em confronto com a riqueza de suas terras.

Falar de indígenas é, pois, falar de integrantes de coletividades territorializadas, cujos direitos culturalmente diferenciados foram reconhecidos pela Constituição de 1988, sobretudo em seu capítulo VIII, e também em outros dispositivos esparsos. Em junho de 2002, através do Decreto n. 143, o governo de Fernando Henrique Cardoso finalmente assinou a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Mundial do Trabalho, válida a partir de 2003 em nosso país. Isto implica não apenas reconhecer-lhes o direito à auto-definição (é índio quem o diz o ser e é identificado enquanto tal por um povo que o engloba), dentre outros itens necessários à sua identificação como indígenas, mas também o direito fundamental de serem respeitados enquanto povos, coletividades cultural e historicamente diferenciadas dentro da nação brasileira, sem que isso signifique pleito à soberania territorial, nos termos do direito internacional. Para um país de larga tradição assimilacionista como o Brasil,

cujo corpus jurídico é avesso ao reconhecimento dos direitos de coletividades, estaríamos, se as leis fossem de forma integral e cotidianamente cumpridas, no limiar de algo muito novo.

Até a Constituição de 1988, resultado da intensa mobilização de indígenas e de seus aliados, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei, através do artigo 6º do Código Civil brasileiro, eram os “selvícolas”, incluídos entre os “relativamente incapazes”, junto a maiores de dezesseis/menores de vinte e um anos, mulheres casadas e pródigos, em vigor desde 1917. Este status resultou da ação de Cândido Mariano da Silva Rondon, um dos vultos de nossa “nacionalidade”, e de seus correligionários, na esteira de um debate sobre a necessidade de se exterminar fisicamente a presença indígena no Brasil, criando, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios. O SPI deveria fornecer-lhes uma proteção especial, e para isso o órgão foi legalmente reconhecido como seu tutor, com a lei nº 5.484, em 27 de junho de 1928, que atribuiu-lhe a tarefa de executar a tutela de Estado sobre o status jurídico genérico de índio, sem deixar claros os critérios que definiam a categoria sobre a qual incidia. Assim, os povos indígenas do Nordeste, por não serem enquadráveis no estereótipo do “índio nu de pena na cabeça”, tiveram de lutar (e até hoje lutam) por décadas para serem objeto de proteção oficial.

Com a extinção do SPI, em 1967, instituiu-se a FUNAI, e a Lei nº 5.484/28, foi substituída pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Estamos aí, mal ou bem, diante de uma política de tratamento diferenciado de um segmento social no Brasil, sendo que os indígenas ao mesmo tempo são suas vítimas e beneficiários. A ação tutelar mereceria ser melhor avaliada no contexto atual de luta pelas ações afirmativas, pela sua proposta de política compensatória e pela sua longa permanência, cujos efeitos negativos (e nem todos o foram) continuam a se fazer sentir sob algumas das suas formas mais nefastas.

A Constituição ensejou ainda a percepção – por motivos muito diversos – da importância de que outras ações federais, junto aos povos indígenas, surgissem fora do monopólio tutelar da FUNAI e de seu porta-vozismo assistencialista, dando lugar ao delineamento de políticas específicas para os indígenas, nos Ministérios da Saúde (MS), da Educação (MEC), do Meio-ambiente (MMA), e mais recentemente do Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir de 1999 os indígenas participaram intensamente da gestão dos “distritos sanitários especiais indígenas” criados pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) para atendê-los, num embrião do que seria um Sistema Único de Saúde (SUS) coerente não apenas com as condições de vida dos indígenas, mas aplicável à região amazônica, ainda que precise ser revisto para outras partes do Brasil indígena. Do mesmo modo, os povos indígenas participam em diversos planos, dentre eles por intermédio de uma “Comissão Nacional de Professores Indígenas” e de uma representação no Conselho Nacional de Educação - CNE, sobre a política elaborada e gerida pelo MEC para a educação fundamental diferenciada, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e executada pelas secretarias estaduais e municipais de educação, rumando para o equacionamento de um ensino médio e reivindicando o acesso à universidade, de modo a garantir competências para melhor gerir seus territórios.

É face esse quadro – e não a uma suposta e mesma “exclusão”, genérica para todos os excluídos –, que vêm se afirmando as demandas indígenas por educação superior e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais. Caso isso se configure teremos uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país. Por meio de suas organizações e outras formas de representação, os povos indígenas têm reivindicado a universidade enquanto espaço de formação qualificada de quadros não apenas para elaborar e gerir

projetos em terras indígenas, mas também para acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental, distribuída entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vêm sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões e grupos de trabalho ministeriais em áreas como as de educação, saúde, meio ambiente e agricultura, para citar as mais importantes. Desejam poder viver de suas terras, aliando seus conhecimentos com outros oriundos do acervo técnico-científico ocidental, que lhes permitam enfrentar a situação de definição de um território finito.

Este debate está apenas engatinhando no caso das carreiras universitárias, constituindo um imenso e promissor campo pouco explorado de pesquisas e invenção didático-pedagógica, sobretudo quando se pensa no reconhecimento, hoje, dos direitos coletivos dos povos indígenas sobre seus conhecimentos tradicionais, e em sua importância estratégica em áreas científicas de ponta como a biotecnologia, e em suas potencialidades em disciplinas como a engenharia florestal, agronomia, farmácia e medicina, apenas para mencionar campos em que já existem iniciativas para incorporar os conhecimentos tradicionais. Desejam, em suma, que sua imensa riqueza sócio-cultural, bem como dos recursos naturais de que são os legítimos possuidores, revertam-se em bem-estar material de acordo com suas escolhas próprias.

Em meio a essa efervescência, um conjunto de políticas, iniciadas na virada do milênio, voltou-se para a formação de indígenas em cursos de licenciatura específicos, em decorrência de normas jurídicas relativas ao ensino escolar intercultural, bilíngüe e diferenciado, garantido aos indígenas pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Entre estas normas,

destacou-se a resolução n. 3 do CNE, de 1999, que estabeleceu caber aos estados promover a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. O Plano Nacional de Educação, de 2001, por sua vez, estabeleceu em sua meta de n. 17 a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. A exigência de diploma universitário para a atuação de professores a partir da segunda fase do ensino fundamental foi o que desencadeou a criação dos cursos de licenciatura intercultural, com vestibular específico para indígenas.

Até o momento, estes cursos foram implantados nos estados de Mato Grosso e Roraima, e encontram-se em vias de instalação em Minas Gerais, Amazonas, Paraíba, Tocantins, Goiás, Maranhão e Acre. Nos cursos de licenciatura intercultural já em andamento na Universidade Estadual do Mato Grosso – Unemat e no Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima – UFRR, existem atualmente em torno de 320 alunos indígenas, havendo uma demanda reprimida, para este tipo de curso, de mais de 4.000 professores, segundo dados do MEC. Deste total, boa parte encontra-se hoje vivendo em cidades, sem deixar, contudo de manter laços estreitos e complexos com suas comunidades de origem e com organizações indígenas comprometidas com a sustentabilidade e defesa de seus territórios.

Assim, os cenários indígenas brasileiros neste início do século XXI apontam para a necessidade de diagnósticos aprofundados, produzidos pelos próprios povos indígenas e suas organizações, sobre a diversidade de situações no país, fornecendo subsídios para que as políticas de ação afirmativa construídas em favor destes povos levem em conta a especificidade das suas demandas e da situação indígena dentro do ordenamento jurídico pós-tutelar atualmente em vigor, e

estejam à altura dos desafios práticos por ele colocados, ajudando a questioná-los, aperfeiçoá-los e redefini-los. É essencial ter os próprios indígenas na condução deste processo, o que só ocorrerá quando se deixar de apenas usar sua participação em fóruns variados, de modo a legitimá-los enquanto comprometidos com a defesa da diversidade, passando-se a reconhecer a especificidade de seus interesses e posições. Talvez assim, as ações afirmativas para o acesso de indígenas ao ensino superior, que foram adotadas até o momento sob diferentes formatos por cerca de 30% das universidades públicas no Brasil**, possam adquirir sentido ainda mais abrangente.

**São elas:

Universidade Estadual do Amazonas - UEA
Universidade Federal de Tocantins - UFT
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade de Brasília - UnB
Universidade Estadual de Goiás - UFG
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Universidade do Norte Fluminense - UENF
Universidade da Zona Oeste - UEZO
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Universidade Federal do Paraná - UFPR
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Entrevistas



Gersen Luciano Baniwa

O entrevistado Gersen Luciano Baniwa, é do Povo Baniwa, do Alto Rio Negro/Amazonas, e recentemente se tornou o primeiro indígena graduado mestre em Antropologia no Brasil, pelo Departamento de Antropologia da UnB. Nesta entrevista, ele reflete sobre a questão da inserção da população indígena no ensino superior.

1. Como surgem e quais as motivações das demandas indígenas pelo ensino superior?

A crescente demanda indígena pelo ensino superior na atualidade tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporação de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo escolarização cada vez mais crescente dos povos indígenas do Brasil observado nos últimos anos. Esse avanço é bastante tardio se compararmos com os outros países latino-americanos. Experiências de escolarização, como as do alto rio Negro oferecidas pelos missionários há quase um século segundo princípios assimilacionistas, sugerem que a escolarização, seja qual for sua modalidade e qualidade, é sempre desejada pelos povos indígenas porque acaba sempre contribuindo para o surgimento e acúmulo de capital social e político crítico, capaz de propor e implementar novas formas e estratégias de defesa e garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas. No caso do alto rio Negro esse capital social, intelectual e político possibilitou a criação de uma rede de 68 organizações indígenas multiétnicas articuladas em torno de uma Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), umas das mais articuladas e estruturadas do movimento indígena brasileiro. A terceira motivação parte da necessidade do movimento indígena emergente de qualificar seus quadros para os processos de interlocução e intervenção nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor dos direitos e interesses indígenas.

Essa segunda motivação tem a ver com a estratégia adotada pelos povos e organizações indígenas pela apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas pós-contato enfrentados pelos povos indígenas do Brasil. Por fim, as demandas pelo ensino superior estão relacionados à maior consciência dos povos indígenas de seus direitos de cidadania, da consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro.

2. Os governos FHC e Lula debateram, em diversas instâncias, políticas governamentais para ações afirmativas voltadas para negros e indígenas. Quais as ações concretas voltadas para os indígenas apresentadas até o momento?

De fato, desde o governo FHC e intensificado no governo LULA, a questão de políticas de ações afirmativas é discutida, mas ainda com poucas e confusas ações concretas, principalmente no âmbito das políticas públicas. Eu diria que ações concretas, e mais claras, têm se dado mais no âmbito privado, como são as políticas para ações afirmativas da Fundação Ford e de outras grandes fundações internacionais que atuam no Brasil no campo da educação. No âmbito do poder público a discussão tem sido intensa, mas as ações concretas tem sido tímidas e pouco claras, talvez por conta da falta de consenso em torno da questão por parte das elites que sustentam os governos. O esforço tem sido na linha das políticas de quotas para os negros e índios nas universidades públicas e privadas, que na verdade algumas instituições já estão

tentando implementar ainda com muitas dificuldades e problemas. A FUNAI, por exemplo, já faz alguns anos, vem oferecendo bolsas de estudos para estudantes indígenas que estudam nas universidades particulares e hoje há uma tendência para que esses estudantes migrem para as universidades públicas, por conta exatamente das políticas de ações afirmativas das universidades públicas, como o que está ocorrendo na Universidade de Brasília. As outras ações concretas no âmbito das políticas públicas, têm a ver com a criação e ampliação da oferta de bolsas como o PROUNI, que tem possibilitado a ampliação do acesso ao ensino superior por parte dos estudantes de baixa renda, mas que não tem beneficiado os estudantes indígenas, pelas dificuldades de comunicação e burocrático-administrativas. Entendo que as iniciativas mais efetivas e de maior relevância na oferta de ensino superior aos povos indígenas, considerando os impactos na vida dos povos indígenas, são os cursos específicos destinados à formação de professores indígenas oferecidos pelas universidades públicas, que estão se multiplicando cada vez mais. A estimativa do MEC é de que até 2007, serão 08 licenciaturas interculturais destinadas aos professores indígenas estejam funcionando no Brasil. Estima-se que até o momento mais de 1000 professores indígenas já concluíram ou estão em fase de conclusão do ensino superior. Destes, 195 estão se diplomando ainda este semestre em Mato Grosso (UNEMAT) e 250 já concluíram no alto rio Negro, além de tantos outros que estão em curso. Este novo quadro de professores com ensino superior é uma aposta das comunidades indígenas para inovar a prática da educação escolar vigente nas comunidades capazes de contribuir para os processos de resistência

e luta pela retomada da autonomia de seus projetos coletivos. O desafio atual que começa a ser fortemente pleiteado pelos povos indígenas é o acesso a outras modalidades de ensino, principalmente aquele de interesses prioritários e estratégicos como medicina, direito, engenharia florestal/ambiental, etc.

3. A discussão das cotas para o acesso à universidade tem se mostrado àquela de maior repercussão na mídia impressa e audiovisual. O acesso é item fundamental, mas como você vê os problemas da permanência na universidade, da qualidade do que é ministrado nos currículos universitários, da titulação e das possibilidades de profissionalização dos indígenas graduados?

Na medida em que começa se abrir gradualmente as portas do ensino superior aos povos indígenas é compreensível que surjam outros problemas internos, como os de permanência e qualidade do ensino oferecido pelas universidades aos estudantes indígenas. Neste sentido, o primeiro desafio é o de permanência, ou seja, das condições necessárias para que os estudantes indígenas desenvolvam com tranquilidade e prazer suas atividades de formação como parte de um projeto coletivo mais amplo. Não se trata apenas de condições financeiras/materiais, mas também de condições psicológicas e sócio-culturais para que os estudantes não se sintam discriminados e, mesmo dentro, excluídos do ambiente acadêmico. Até o momento, as atenções têm sido voltadas muito mais para o ingresso, o que sugere o interesse mais quantitativo das iniciativas, muitas vezes para ganhar os olhos da mídia. Penso que a divulgação em si mesma é uma coisa positiva pela visibilidade que a causa indígena ganha, mas chamo a atenção para a necessidade de também priorizar a questão da qualidade e da especificidade que as iniciativas requerem. Para mim, existe um dilema de difícil solução nesse empreendimento, que envolve a idéia de que, por ser algo do branco, os índios não podem querer tratamento diferenciado no processo de escolarização no ensino superior, restando-lhes tão-somente o enquadramento às suas

estruturas, conteúdos e métodos estabelecidos. Não se trata de diferenciado como sinônimo de isolamento, mas, de espaço plural de convivência e de troca de experiências, conhecimentos e valores. A postura sustentada pela maioria dos dirigentes e membros de colegiados tomadores de decisões nas universidades está relacionada à visão clássica e conservadora da academia como espaço de elites e celeiro da visão monolítica da sociedade que tem suas raízes históricas no processo civilizador evolucionista, positivista e etnocêntrico das sociedades ocidentais. Neste sentido, o grande desafio é articular espaços acadêmicos que criem relações simétricas de produção e reprodução de conhecimentos, tendo como base o fato de que tanto os povos indígenas quanto universidades são portadores e disseminadores de conhecimentos milenares, que de diferentes, poderiam ser complementares, contribuindo definitivamente para o avanço e enriquecimento do conhecimento humano, em vista de soluções para os grandes problemas da vida humana e do planeta.

Quanto à titulação e à profissionalização, penso que é legítimo que os estudantes indígenas desejem e busquem seus direitos de cidadania plena, como todo brasileiro. Na academia, por exemplo, devem buscar profissionalização e titulação formal não só porque é um direito, um desejo e uma escolha, mas, sobretudo, por que é uma necessidade estratégica para maior equilíbrio na co-relação de forças que precisam estabelecer no diálogo menos verticalizado com a sociedade nacional ou global. No entanto, não deve se limitar apenas a isso. O ingresso de estudantes indígenas ao ensino superior deveria ser flexibilizado para outras estratégias, dinâmicas e propósitos societários dos povos indígenas, que não seja apenas carreira profissional ou titulação formal. Penso, por exemplo, que as universidades deveriam disponibilizar modalidades de cursos menos canônicos, mais laicos, com o objetivo de qualificar as lideranças indígenas nos seus papéis de análise e intervenção nas políticas públicas e no estabelecimento de novas formas de relação entre os povos indígenas, o Estado

e a sociedade global. No caso das ciências sociais ou mais especificamente da antropologia, isso seria o começo de pagamento de uma dívida histórica e de devolução positiva e propositiva de todo o acúmulo de conhecimentos que foram produzidos sobre e com o apoio dos povos indígenas (tratados como informantes, como objeto de pesquisa, ou apoio no trabalho de campo). A devolução desses conhecimentos, numa relação recíproca permitiria, instrumentalizar ricamente as atuais lideranças indígenas sobre os processos históricos vividos por seus povos e possibilitar novos empreendimentos de pesquisa e de estudos de interesses conjuntos e compartilhados entre os povos indígenas, os pesquisadores e as instituições de pesquisas (universidades). Tudo isso resultaria no fortalecimento da luta dos povos indígenas por seus direitos e para o avanço dos processos de produção de conhecimentos por parte dos centros de pesquisas, de certa forma cada vez mais difíceis por conta da reação autodefensiva dos povos indígenas.

4. Você acabou de se titular Mestre em Antropologia social pela UnB. A partir de sua trajetória na universidade, na graduação e no mestrado, fale-nos um pouco dos desafios que se colocam aos jovens indígenas no processo de formação superior.

A experiência de dois anos de mestrado na Universidade de Brasília me permitiu perceber alguns desafios que um jovem estudante indígena pode enfrentar neste tipo de espaço. No meu caso, esses desafios foram sentidos em menor intensidade pela longa experiência na vida de grandes cidades e por toda uma rede de relações institucionais que mantinha na cidade de Brasília, coisa que um jovem não teria numa situação dessa. O primeiro desafio é superar e equilibrar o sentimento de isolamento social, cultural e econômico de sua família, de seu povo e de sua terra. É no meio de muita gente, se sentir só, estranho e inferiorizado. O sentimento de inferioridade não está relacionado às formas de tratamento recebido, mas ao sentimento interno próprio.

Eu, por exemplo, nunca fui tratado de forma discriminatória e inferiorizado, seja pelos meus professores ou colegas de curso de antropologia, mas ainda assim me sentia e me julgava inferior, estranho e às vezes menos capaz para enfrentar os desafios próprios da atividade discente. Daí resulta o segundo desafio que é a insegurança psicológica por estar num espaço estranho em que ninguém se interessa e dá valor e atenção a você, como na família, na comunidade e no povo. Isso pesa muito no dia-a-dia do indivíduo e influencia no rendimento de tudo que se faz. Isso remete à necessidade de se ter serviços de atendimento psicológico para estudantes indígenas nas universidades, sobretudo se o caso for de estudantes que saíram diretamente das aldeias, o que é completamente diferente de jovens estudantes que já vivem ou têm experiências

com cidades, aliás, como é o caso da maioria dos atuais que estão nas universidades, embora cada vez mais aumenta o número daqueles que estão vindo das aldeias com o crescimento nelas da oferta de ensino médio. Outro desafio importante é o choque de conhecimentos. Nas universidades você aprende novas “verdades” que contrapõem ou negam os conhecimentos e valores tradicionais de seu povo e isso te cria um mal-estar complicado de se administrar. Afinal de contas quem está com a razão? Isso leva muito tempo para equilibrar a convivência com diferentes “verdades” que acaba gerando forte relativismo de suas concepções sobre seus valores e conhecimentos tradicionais. Esse relativismo é igualmente complicado e por vezes perverso, pois o torna menos você mesmo, enquanto pertencente a um grupo étnico, na medida em que tudo aquilo que

lhe fazia baniwa, agora está em questão, e esse questionamento, do ponto de vista do seu povo, é perigoso e, portanto você corre o risco de ser repellido, por conta da autodefesa étnica. Não resta alternativa além de administrar estrategicamente, e eu diria até artificialmente, os dois mundos, para não ter que fazer uma opção, gerando profundos conflitos, contradições na vida prática.

Gersem Luciano, do Povo Baniwa, do Alto Rio Negro/Amazonas, é Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas, e o primeiro indígena graduado mestre em Antropologia no Brasil, pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, com a Bolsa do IFP/Fundação Carlos Chagas-Fundação Ford, sob a orientação de Henyo Barretto Filho. Com longa atuação no movimento indígena, foi Coordenador da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) e da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN). Foi Professor Rural, e Coordenador Geral de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira e Gerente

Entrevistas



Pablo Dávalos

Pablo Dávalos é Ex-Vice-ministro da Economia do Equador e Professor de Macroeconomia e globalização da Universidade Católica do Equador. Nesta entrevista, o professor reflete sobre a questão indígena e seu impacto no ensino superior no Equador.

Por Florencia Stubrin (FLAPE – Brasil)
21 de julho de 2006

Qual é a situação das comunidades indígenas no Equador e que impacto esta situação tem especificamente sobre o campo da educação superior do país?

A população indígena no Equador, reconhecida como tal, representa entre 50 e 60% dos habitantes. Contudo, independentemente desta porcentagem, toda a sociedade equatoriana é permeada por influências indígenas.

A estrutura familiar, a estrutura da linguagem e a maior parte dos hábitos e costumes, de alguma forma possuem raízes indígenas. As raízes indígenas representam um eixo fundamental para os equatorianos, tanto quanto para os bolivianos ou para os peruanos. Neste sentido, é muito curioso o fato de que na universidade estatal, que é uma universidade gratuita e, além disso, uma universidade com um forte conteúdo social e progressista, na qual sempre foram difundidas as idéias mais libertárias, não haja estudantes indígenas.

Embora seja tão pequeno geograficamente, o Equador é um país muito diverso. Somente nos Vales da Serra existem cerca de quatorze povos indígenas diferentes (todos eles falam o quechua), enquanto na Amazônia existem cerca de dez nacionalidades diferentes. Ou seja, são povos que possuem um status de economia territorial, uma língua e uma cosmovisão próprias. Na costa equatoriana, existem cerca de seis povos ou nacionalidades indígenas. Portanto, vemos que existe no país uma mistura, um amálgama de diversidades realmente muito forte. Essas diversidades, porém, não são expressas na universidade. A universidade está construída e fundamentada no sentido napoleônico da educação superior, ou seja,

um conhecimento dividido em faculdades, uma instituição da qual as pessoas se aproximam em busca de um status profissionalizante de incorporação à sociedade sob rígidos parâmetros estabelecidos sobre o que deveria ser entendido como ciência, conhecimento e definição do que se pode ou não se pode saber ou conhecer.

O Equador possuía e ainda possui um déficit muito grande de médicos rurais, um déficit na área da obstetrícia. Nas comunidades indígenas rurais, quem exerce as funções de cura, profilaxia, cuidado e ajuda obstetrícia são os shamãs ou curandeiras, embora as práticas de shamanismo e curanderia sejam proibidas por lei. O que significa dizer que o estado não se dispõe a outorgar atenção primária à saúde, mas proíbe o atendimento ancestral que existe desde longa data nessas mesmas comunidades. Existe uma forte perseguição às práticas ancestrais da medicina indígena, que muitas vezes são mais eficazes que as próprias práticas ocidentais. Neste sentido, é uma contradição e um paradoxo que a universidade pública, embora pareça tão democrática, tão progressista e universalista em seu discurso, não tenha aberto as portas para a população indígena.

E essa é uma questão muito característica da sociedade equatoriana. Uma sociedade racista, uma sociedade que, desde a administração étnica, tem construído e consolidado mecanismos de poder. Isto se expressa claramente em um personagem do século XVIII, cuja figura representa o início da Ilustração no Equador. Trata-se de um indígena, Manuechusi, que para poder entrar na universidade mudou seu nome para Eugenio Espejo, e não apenas mudou se nome mas também pintou o próprio

rostro para parecer branco. Esta é uma metáfora da sociedade equatoriana. Todos somos indígenas, de uma ou outra forma. Não existem brancos. Existiram processos de mestiçagem, mas o traço indígena não ficou oculto no mestiço.

Entretanto, temos que nos disfarçar de pó de arroz para entrar na universidade. Precisamos mudar nossos nomes e nossos sobrenomes para entrar na universidade. Porque a universidade repete conhecimentos elaborados a partir dos centros hegemônicos do poder. Ela os repete, estendendo-os ao conjunto da sociedade sem ao menos procurar acondicioná-los ou adaptá-los à realidade existente. Uma repetição acrítica, do mais formal até o mais epistemológico, que se reflete na divisão de nossas universidades em faculdades: faculdade de ciências humanas; ciências técnicas; de direito; faculdade de medicina; faculdade de arquitetura; de ciências econômicas; de ciências sociais. Essa é uma compartimentação do conhecimento que nada tem a ver com a realidade de nossos países. Lembro-me que na década de 70, quando o pensamento marxista era dominante, afirmava-se, por exemplo, que no Equador existiam “modos de produção andinos”. Era uma tentativa de encontrar um pouco de harmonia entre a teoria e a realidade, porque a realidade mostrava que existiam comunidades que nada tinham a ver com o sistema de produção capitalista. Mas era necessário incorporá-las à análise de alguma forma. Quais são as principais resistências a este conhecimento hegemônico que orientava as diretrizes e rumos da educação universitária?

Em 1990 emerge o movimento indígena, com muita força e com demandas que não estavam presentes na agenda política e que

nem ao mesmo faziam parte do horizonte de possibilidade dos partidos de esquerda. Os movimentos indígenas demandam um estado que acolha em seu seio as diversas nações que existem em um país, ou seja, uma unidade na diversidade, a partir da constituição de um estado plurinacional. O movimento indígena mostra que o projeto homogêneo de mestiçagem havia fracassado, propondo também o avanço em direção a uma sociedade intercultural, relativizando os conteúdos universais de nossa cultura em função do reconhecimento de conteúdos provenientes de outras culturas, tão válidas quanto a nossa. Estas demandas provocaram enormes resistências pelo fato do Equador ser um país extremamente racista que, como comentava anteriormente, teve seu poder construído sob os critérios de uma administração étnica. Estes enfrentamentos provocaram uma mudança no rumo da agenda política nacional e o fortalecimento de um ator político de grande importância: o movimento indígena.

Quais foram os motivos e os antecedentes que levaram à criação deste projeto chamado Universidade Intercultural?

A mediados dos anos 90 surge a necessidade de dar coerência àquilo que chamamos de “formação política das comunidades indígenas”. A formação de líderes exigia uma sistematização dos conhecimentos provenientes do pensamento da esquerda, que necessariamente deveriam se articular às necessidades próprias. Foi assim que se originou uma iniciativa muito interessante de capacitação de mulheres indígenas: a escola de Dolores Cacuango, que leva o nome de uma lutadora indígena. A partir desta experiência de formação política que se desenvolveu principalmente nos povoados dos Vales da Serra, o seguinte questionamento se apresentou diante de nós: como fazer para tentar compreender o conhecimento indígena, salvá-lo e fomentar esse conhecimento e essas práticas ancestrais? Já para o ano de 1986 havíamos criado, juntamente com Luis Makas, o Instituto Científico de Culturas Indígenas que nos levou a pensar, no ano de 1996, em criar

um centro de pesquisas, um centro de formação política.

Dessa forma foi nascendo a idéia da universidade. Por um lado procurávamos a profissionalização, que é a meta de toda universidade, mas fundamentalmente nosso objetivo era a conservação da cultura indígena e a formação político-cultural identitária dos dirigentes do movimento. Sabíamos que eles estavam do lado de fora do sistema educacional, porque para entrar no sistema educacional é preciso cumprir certos requisitos. Em primeiro lugar, é preciso ter um certificado de conclusão da educação secundária, com uma especialização que permitirá o acesso a uma determinada faculdade. Se você tem uma especialização em ciências sociais, não poderá estudar medicina; se a especialização for na área de humanas, não será possível estudar ciências politécnicas. Estávamos conscientes desta situação, mas ela nos parecia uma grande violência. Devemos considerar, por exemplo, que muitos dos povos indígenas são analfabetos e que implica em um esforço muito grande entender a lógica de culturas que não são gráficas e expressá-las por meio de signos gráficos para, a partir deles, alfabetizar. As estratégias de alfabetização existentes são estratégias de alfabetização em espanhol.

Impulsionados por estas preocupações, começamos um processo de discussão e debate que durou cerca de três anos, reunindo dirigentes basicamente vinculados à organização indígena, pessoas da escola de capacitação Cacuango e pessoas vinculadas a organizações dos povos indígenas de Los Valles. Juntamente com os intelectuais e líderes destas organizações, começamos a nos perguntar por que nossos companheiros não haviam chegado à universidade. Como dizia anteriormente, o principal obstáculo é o analfabetismo. Mas, além disso, também observamos que a universidade não oferece nenhum tipo de facilidade aos que estão alfabetizados. Nenhuma das matérias está em língua quechua, nenhum professor fala quechua e nenhum esquema conceitual tem qualquer mínima correlação com o quechua. Foi assim que, a partir do Instituto

Científico de Culturas Indígenas, propusemo-nos a criar uma universidade indígena. Nossa proposta não visava tanto a profissionalização, que supõe um sentido moderno do conhecimento, mas sim a recuperação do saber das comunidades. A idéia de usar o conhecimento para “profissionalizar alguém” não existe no mundo indígena.

No entanto, muitos dos que participaram e participam deste projeto são provenientes de âmbitos acadêmicos e foram formados sob a lógica do conhecimento ocidental. Como é pensar e articular uma proposta coerente com formas de saber e estruturas de conhecimento completamente diferentes?

Para criar a universidade, nós, os companheiros que não éramos indígenas, tivemos de iniciar um processo de “desaprendizagem”. Ou seja, todos aqueles marcos categoriais, lógicos e epistemológicos a partir dos quais havíamos nos formado e com os quais havíamos compreendido o conhecer e o saber, não serviam para conheceres e saberes diferentes. Trata-se, sem sombra de dúvida, de um processo muito difícil, inclusive mais difícil do que o próprio processo do aprender. No meu caso, pessoalmente, foi um processo muito denso que implicou em refazer-me várias perguntas sobre o que é o conhecimento, o que é a ciência, levando-me a questionar muitas coisas que para mim já estavam definidas. Em primeiro lugar, o conhecimento como validação universal e como única possibilidade humana.

Qual é a principal marca que diferencia o projeto da Universidade Indígena da universidade tradicional?

Enfrentamos a estes outros conhecimentos e saberes e o que definimos em primeiro lugar quando este processo foi estruturado foi que a universidade levaria o nome de “universidade” para que pudesse disputar os espaços de poder existentes, mas não se trataria, neste caso, de uma adequação de conhecimentos ocidentais em um papel timbrado com carimbo indígena. Ou seja, se estávamos criando uma universidade de

direito indígena, não iríamos ensinar direito romano, direito civil, direito penal e direito processual, porque isso nada tem a ver com o direito indígena. Em seu lugar, ensinaríamos uma administração comunitária. O mesmo ocorre no âmbito das ciências sociais, da medicina, etc. Dessa forma, o primeiro processo foi refletir sobre os campos epistemológicos do conhecimento. E estou falando de uma reflexão com dirigentes, muitos deles, sem educação primária ou um certificado de conhecimentos outorgado pelo estado, mas que tinham absolutamente claro o que era a epistemologia. Que tinham absolutamente clara a relação entre saber e poder. Estes dirigentes diziam: “queremos formar um espaço que tente recuperar nosso saber; e que o institucionalize. Não porque queremos institucionalizá-lo, mas porque precisamos defendê-lo. Porque nossos companheiros vão à cidade, transformam-se em mestiços, ingressam na universidade, retornam às comunidades e querem tentar impor seus conhecimentos, entrando em conflito com as lógicas ancestrais. Isso acontece no direito, na arquitetura, na economia, na medicina. Por isso, precisamos recuperar o conhecimento ancestral”.

Durante estes processos de discussão, vocês enfrentaram algum tipo de dilemas ou contradições?

Como comentei, esta discussão durou muito tempo e não participaram dela os dirigentes dos povos indígenas da Amazônia, nem da costa. Neste sentido, o processo que estávamos construindo era um processo mais identificado com o quechua (cultura dos povos das serras) do que com outras nacionalidades. Mas só nos demos conta disso depois. Nessa época, não percebemos que estávamos outorgando ao quechua uma pretensão tão universalizante como a imposta pelo conhecimento ocidental. Além do quechua, havia outros povos que também possuíam outros conhecimentos, mas isso foi algo que só aprendemos depois.

Como todas estas idéias se articularam aos processos de mobilização protagonizados pelo movimento indígena que durante esses anos estava em pleno processo de protesto e reivindicação?

Após o avanço do debate, a questão seguinte foi como levar adiante todas essas idéias que vínhamos discutindo. E logo nos demos conta de que a operacionalização, que aparentava ser uma questão metodológica e teórica, era, fundamentalmente, um problema político.

Aquele era o momento de maior mobilização e força política do movimento indígena, o momento no qual nós poderíamos gerar esse conhecimento. Durante os momentos de mobilização era quando tínhamos a oportunidade de levar adiante a discussão envolvendo pessoas das próprias comunidades. Por isso, quando a luta declinava, esse processo também declinava.

Muitas vezes se destaca a necessidade de formação de quadros políticos no interior dos movimentos sociais, assim como nas organizações do campo sindical. Entretanto, não se costuma pensar na necessidade de construção do conhecimento por parte de dirigentes e militantes.

É justamente isso que ocorre. Percebemos esta potencialidade quando notamos que os fortes processos de mobilização e luta social coincidiam com profundas discussões teóricas entre dirigentes e militantes do movimento. A mobilização estimula tanto a interpelação ao poder estatal como a construção do conhecimento. Dependemos da mobilização para pensar em formas alternativas de conhecer e saber. Não se trata de nos fecharmos em uma sala com quatro ou cinco dirigentes para discutir. Trata-se de um processo muito mais rico e complexo no qual os companheiros de base, que aparecem como porta-vozes dos diversos grupos do movimento, aproximam-se dos dirigentes para apresentar os principais problemas que vivem e em seguida os dirigentes se aproximam de nós para dar continuidade às discussões, regressando

depois às comunidades para que os companheiros de base acrescentem os elementos necessários. Trata-se de um processo circular de criação de conhecimentos no qual a força política, capaz de disputar a ocupação dos espaços através de formas alternativas de saber, está na base da organização.

Podemos observar, por exemplo, que o ano de 1997 - ano de forte mobilização pela constituinte, de luta contra o modelo neoliberal e pela destituição do presidente - foi um ano de forte construção epistemológica.

O senhor mencionava que, desde seu início, a Universidade Indígena teve como objetivo a disputa de espaços de poder dentro do âmbito universitário. Como foi o processo de institucionalização da proposta?

No final da década de 90, formou-se o primeiro núcleo e as primeiras idéias deste espaço chamado Universidade Intercultural. Já tínhamos, desde o ano de 1979, uma importante experiência de educação intercultural, que havia se desenvolvido com altos e baixos. Mas logo após o final dos anos 90 começamos a questionar a necessidade de criar um espaço com status epistemológico próprio. Isso significou o enfrentamento de muitas rupturas, porque a primeira coisa que fizemos foi discutir o caráter profissionalizante da educação universitária. Não nos interessa profissionalizar. O que nos interessa é salvar; o que nos interessa é conferir um status aos principais conhecimentos do pensamento indígena para, em função desse status, poder disputar o saber e o poder. Contudo, vimos que para disputar esses espaços precisamos, de uma ou de outra maneira, profissionalizar. O formato e a lei assim estabelecem.

Assim, foi necessário nos adequarmos ao formato e à lei vigentes. Não podíamos esperar que a lei fosse mudada para criar nossa universidade. Teria sido um processo muito longo. Talvez o projeto fosse possível e realizável dentro de um estado plurinacional, mas não existia na época

nenhuma possibilidade de construção de um estado plurinacional, pelo menos a médio prazo. E foi assim que iniciamos, em um diálogo estratégico com a lei, o processo de criação da universidade que se prolongou durante os anos 1999, 2000 e 2001. Fomos adaptando os conhecimentos ancestrais ao que a lei universitária estabelece, pois nosso objetivo era requerer um reconhecimento oficial. Conseguimos o primeiro documento e chamamos o projeto de “Universidade Intercultural”. E, como dizia, cometemos um erro ao tentar construir um espaço de sentido organizado exclusivamente a partir do quechua, sem envolver outras lógicas tais como o wao, as guoanis e as de muitos outros povos e nações que são absolutamente diferentes das andinas. Mas, em todo caso, demos o primeiro passo. Quando os documentos estavam prontos, nós os entregamos ao Conselho de Universidades, que depois enviaria a proposta ao Congresso para sua ratificação e aprovação. Porém o Conselho negou nossa proposta.

Quais foram os principais aspectos da proposta rejeitados pelo Conselho de Universidades?

Estavam reunidos ali representantes das principais universidades do país. A apresentação de nossa proposta se deu em um contexto de privatização da educação superior, no qual emergiam universidades em profusão. Entretanto, enquanto eram aprovadas duas ou três universidades privadas por mês, a nossa foi rejeitada. Todas as demais universidades cumpriam ao pé da letra os requisitos estabelecidos pela lei. E era esse o nosso problema. Como poderíamos ser aprovados nos requisitos respeitando a noção inicial de uma universidade diferente? O Conselho passou a nos solicitar numerosas mudanças, alterações que significavam uma adaptação de nossos propósitos, que distorciam e eliminavam muitos dos principais preceitos do conhecimento indígena em função das formas tradicionais de saber. As faculdades, o conhecimento profissionalizante, a pesquisa de laboratório, o campus separado da sociedade, o aluno separado da sociedade,

o professor separado da sociedade. Estas são características completamente alheias ao mundo indígena.

Nossa proposta aponta, em primeiro lugar, para o reconhecimento de que o conhecimento está dentro e não fora da comunidade. Portanto, a universidade não pode estar fora dela. Se o conhecimento nasce no comunitário, estrutura-se no comunitário e se define no comunitário, a universidade precisa estar na comunidade. Por definição. O campus não pode, inclusive fisicamente, estar longe dela. O professor e o aluno devem estar na comunidade. E a comunidade tem de participar.

Em segundo lugar, não há uma separação entre conhecimento social e conhecimento técnico. Não há conhecimento em humanidades e conhecimento tecnológico. O conhecimento é um só porque o homem é um só e a natureza é uma só. A partir desta perspectiva, a divisão em campos de conhecimento e em faculdades perde todo seu sentido. Em terceiro lugar, o reconhecimento precisa ser simbólico. Se depois de vários anos alguém conseguiu conhecer, aprender e ser capaz de criar novos conhecimentos a partir desses saberes, este é reconhecido pela comunidade simbolicamente. Este reconhecimento, na universidade tradicional, equivale a um reconhecimento jurídico. É um título que indica que “você sabe e, portanto, você tem direito de exercer esse conhecimento”. O problema é que quando a universidade outorga um título a alguns, exclui muitos outros. Nas comunidades indígenas, isso é impossível. O título de aumauta ou de iacha é um título de reconhecimento social, mas não significa em absoluto que a comunidade não saiba, ou que seja ignorante.

Quais foram as principais adaptações que tiveram de realizar no projeto original, em função destas rejeições e questionamentos por parte do Conselho de Universidades?

Obviamente, todos esses aspectos foram seriamente questionados e criticados pelo Conselho de Universidades. Por isso,

precisamos adaptar pouco a pouco a estrutura macro-curricular; foi necessário fazer uma compartimentação do conhecimento em: ciências da vida (que seria o que se conhece como medicina); ciências do espaço (o que se conhece como arquitetura); administração de justiça comunitária (o que se conhece como direito); educação intercultural (o que se conhece como pedagogia). Tivemos de fazer do conhecimento uma progressão do mais simples ao mais complexo, sem ter em conta que, às vezes, o processo é inverso. Foi assim que entramos em uma forte disputa com este Conselho de Universidades para conseguir a aprovação de nosso projeto.

O senhor mencionava anteriormente que a proposta foi apresentada em um momento de grande impulso à privatização da educação superior. Qual era a postura do Conselho de Universidades frente a este contexto e em que medida isso afetava as condições de negociação?

É preciso reconhecer que para o Conselho de Universidades o processo de aprovação da Universidade Intercultural também foi um desafio. Se não houvesse existido o nível de mobilização e politização dos movimentos indígenas, eles não teriam nos dado a menor atenção. Teriam arquivado nossa resposta. Mas como o processo tinha sua origem na mobilização, nós levamos a mobilização ao espaço do Conselho. E questionamos esse espaço em um contexto no qual a própria universidade pública estava tentando sobreviver diante da crescente privatização da educação superior e portanto precisava de aliados políticos. Um desses aliados era o movimento indígena. Neste sentido, não seria possível negar a possibilidade de destinação de recursos que, embora fossem escassos, seriam destinados à educação pública, rejeitando um projeto indígena. Dessa forma configurou-se uma conjuntura política muito interessante na qual o Conselho de Universidades nos recebeu e começou a discutir o projeto. Mas em outras circunstâncias, eles não teriam sequer nos recebido.

Este foi o primeiro passo de um processo de negociação que durou anos, com concessões de ambas as partes. O movimento indígena cedeu, mas o CONESUD também teve de ceder. Porque a universidade pública e o CONESUD, independentemente da privatização, não poderiam se dar ao luxo de perder um aliado político em um contexto de luta por maiores recursos para o setor. Negar o apoio aos indígenas teria significado a perda dos poucos recursos existentes. Eles não podiam dizer “não” de cara. Tampouco podiam dizer “sim”, porque isto implicava questionar absolutamente toda a estrutura do conhecimento vigente. Por isso disseram: “vamos ver, vamos conversar”.

Como culminou o processo de negociação?

Finalmente, conseguiu-se um texto mais coerente com o que o Conselho estabelecia, após uma discussão que durou mais de dois anos. O Conselho finalmente deu seu acordo e aprovou a proposta, mas somente a partir da incorporação das faculdades (que nós não chamamos de faculdades mas sim de “escolas para uma vida boa”). Desta forma, o projeto foi enviado ao Congresso para sua ratificação. Com este fato evidenciamos como o controle do conhecimento é eminentemente político, pois um projeto de criação de uma universidade precisa ser aprovado pelo Congresso. O controle político sobre o conhecimento é um requisito do poder.

Uma vez ultrapassada a primeira “peneira”, supostamente acadêmica, chegamos ao sistema político que, novamente, negou nossa proposta. Isso foi em 2003. O movimento indígena levou este processo à suas bases para discutir o que estava acontecendo e para tomar alguma determinação. E foi a própria organização indígena quem assumiu a tarefa política de disputar a aprovação de suas instituições acadêmicas. Foi assim que a aprovação da Universidade Indígena ocupou seu lugar nas plataformas de mobilização política de 2004 e 2005, juntamente com a rejeição ao ALCA e à base de Manta.

Tínhamos um bloco de deputados que chegou ao seio do sistema político, onde ocorreu uma discussão muito interessante e que ainda não foi avaliada, sobre como o sistema político administrou esta proposta. Conseguimos a aprovação da Universidade Indígena, mas como universidade privada, não como universidade pública. Deste modo, o estado se libera da obrigação de implementar políticas de conhecimento intercultural. “O conhecimento das comunidades indígenas é das comunidades indígenas, trata-se de uma proposta privada e, portanto, é uma questão que não corresponde ao estado ou ao resto da sociedade”.

Quais são os principais desafios para o futuro?

No futuro será necessário incorporar os saberes de outras culturas e, ainda, mudar o status da universidade privada para universidade pública, a fim de que a educação intercultural seja uma responsabilidade da sociedade e do estado. Já temos dado passos importantes, porém ainda nos falta um longo caminho a ser trilhado. A luta pelo direito à educação dos povos indígenas é hoje um desafio fundamental para a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias.