

Povos Indígenas, Políticas Multiculturais e Políticas da Diferença

Indigenous Peoples, Multicultural Policies and Rights Grounded in Cultural Difference

RESUMO

A enorme diversidade indígena no Brasil constitui, hoje, 246 povos falantes de mais de 160 línguas. Trata-se de um cenário que pode ser visto tanto do alto, apresentando um mosaico de situações históricas e modos de vida, como também em sua complexidade, verticalmente. A despeito disso, tal diversidade continua subsumida sob a categoria genérica de “índio”, que orienta as políticas públicas voltadas a essa minoria. Mas, ao mesmo tempo, é a identificação com essa categoria genérica que permite aos mais diferentes povos conhecerem as ameaças comuns e lutarem para terem reconhecidos seus direitos mais fundamentais, entre eles, o direito à diferença – a continuarem sendo quem são, para além dessa categorização. No artigo, apresentamos algumas formas pelas quais as ações políticas indígenas procuram enfrentar essa situação, para evidenciar a complexidade dos desafios hoje postos para o reconhecimento de suas reivindicações e a garantia dos direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave: Direitos Indígenas. Ações Políticas Indígenas. Práticas de Conhecimento. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The huge indigenous diversity in Brazil consists today of 246 people speaking more than 160 languages. This is a scenario that can be seen both from above, presenting a mosaic of historical situations and ways of life, but also seen in its complexity, vertically. Nevertheless, this diversity is still subsumed under the generic category of "Indian", which guides public policies for this minority. But at the same time, the identification with this generic category that allows many different peoples to know the common threats and fight to have their fundamental rights recognized, including the right to be different - to continue being who they are, beyond that categorization. In the article, we present some ways in which indigenous political actions try to deal with

DOMINIQUE TILKIN
GALLOIS, TATIANE
KLEIN E TALITA
LAZARIN DAL' BO

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas, São Paulo.
Brasil.

this situation, to evidence the complexity of the challenges for recognition of their claims and the guarantee of the rights established by the Federal Constitution of 1988.

Keywords: Indigenous Rights. Indigenous Political Actions. Knowledge Practices. Public Policies.

APRESENTAÇÃO

Hoje, vivem no Brasil 246 povos indígenas, falantes de mais de 160 línguas diferentes, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA). O último Censo realizado pelo IBGE em 2010 demonstra que representam menos de 0,5% da população do país, um total de 896.917 pessoas¹. Nessa perspectiva, constituem efetivamente uma minoria. Mas esse ínfimo percentual populacional esconde uma diversidade cultural e linguística frequentemente ignorada e desconhecida.

Para começar, “índio” é uma categoria jurídica, que identifica os descendentes dos primeiros ocupantes do Brasil, cujos direitos foram reconhecidos pelo Estado brasileiro e garantidos pela Constituição Federal de 1988. Contudo, se quisermos conhecer esses povos a partir de suas próprias perspectivas, encontraremos os Kayapó, os Guarani, os Terena, os Kaxuyana, os Tupinambá, os Wajãpi, os Yanomami, os Kariri-Xocó e muitos outros; ou seja, uma imensa diversidade, tanto linguística como cultural, potencializada pelas experiências que cada um desses povos construiu ao longo de sua história de relações com a sociedade nacional e as instituições estatais.

Assim, se esse cenário pode ser visto do alto, como um mosaico de situações históricas e modos de vida, ele também pode ser visto em sua complexidade, verticalmente. Ao problematizar a forma como algumas políticas voltadas aos povos indígenas tentam dar conta da diversidade, tentaremos nesse texto, revelar um pouco dessa complexidade.

Apresentaremos inicialmente um panorama das ameaças que pesam hoje sobre os direitos reconhecidos às populações indígenas no país, passando pelos aprendizados que esses povos acumularam para enfrentar problemas compartilhados por todos eles. Seguiremos mencionando alguns aspectos relevantes da diversidade cultural que caracteriza até hoje o “Brasil Indígena”, para finalmente tratar dos desafios colocados às políticas públicas para efetivamente valorizar tal diversidade cultural.

APRENDER A SER ÍNDIO: ENFRENTAR AS MESMAS AMEAÇAS

O termo “índio” mais nubla do que revela sobre a situação atual e a diversidade dos povos indígenas no Brasil. No entanto, foi a identificação com essa categoria genérica que permitiu e permite aos mais diferentes povos conhecerem as ameaças comuns e lutarem para terem reconhecidos seus direitos mais fundamentais, entre eles, o direito

1 Para uma discussão a respeito dos critérios de aferição desses dados, ver: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/o-censo-2010-e-os-povos-indigenas>>. Acesso em: 11.abr.2016.

à diferença – a continuarem sendo quem são, para além dessa categoria.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco histórico para os povos indígenas ao reconhecer a eles “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (artigo 231), garantindo simultaneamente a cidadania plena e, portanto, a inserção nos direitos universais, e o direito à diferença, para o qual alguns direitos diferenciados, como os relativos ao atendimento em saúde e em educação, foram formulados.

De forma que, para reconhecer esses povos como sujeitos de direitos, os dispositivos constitucionais tiveram de subsumi-los a categorias generalizantes, “índios”, “minorias”. Mas a potência dessa legislação está justamente em tensionar essas noções essencialistas com o direito à diferenciação permanente, em favor de modos de ser sempre e cada vez mais diferentes – que Viveiros de Castro chamara de um modo de devir: “Algo essencialmente invisível, mas nem por isso menos eficaz: um movimento infinitesimal incessante de diferenciação, não um estado massivo de 'diferença' anteriorizada e estabilizada, isto é, uma identidade” [29].

É dessa produtiva contradição que emergem tanto os problemas como boa parte das soluções para garantir os direitos indígenas na prática e efetivar políticas de diversidade cultural que não solapem o direito à diferença. Em visita recente ao Brasil, em março de 2016, a relatora especial das Nações Unidas para povos indígenas, Victoria Tauli-Corpuz, soube notar, em seu pronunciamento de final de missão [31], outra importante contradição. Dessa vez, entre os dispositivos constitucionais brasileiros em relação aos direitos indígenas, considerados por ela exemplares, e a péssima execução na proteção efetiva desses direitos:

(...) há uma inquietante ausência de avanços na solução de antigas questões de vital importância para os povos indígenas e para a implementação das recomendações do Relator Especial. Ao contrário, *houve retrocessos extremamente preocupantes na proteção dos direitos dos povos indígenas, uma tendência que continuará a se agravar caso não sejam tomadas medidas decisivas por parte do governo para revertê-la* [grifo nosso].

Boa parte dos desafios identificados por Tauli-Corpuz em sua visita ao país tem a ver com a efetivação do direito indígena à terra, que mesmo reconhecido no papel por todas as Constituições brasileiras desde 1934, passa por graves ameaças.

“Sem que soubéssemos, forasteiros decidiram subir os rios e entraram em nossa floresta. Não sabíamos nada a seu respeito. Nem sabíamos por que queriam se aproximar de nós” [25]. Assim começa o primeiro capítulo da autobiografia de um dos mais conhecidos líderes indígenas no país, Davi Kopenawa Yanomami, em “A queda do céu”, fruto de um trabalho de colaboração de décadas com o antropólogo Bruce Albert. Não por acaso esse relato de vida – que Davi escolheu dirigir aos *napë* (não-índios) para que deem ouvidos aos habitantes da floresta e passem a pensar com mais retidão a seu respeito [25] – começa com a descrição da chegada de intrusos a seu território. Essa ênfase também aparece nos discursos e falas de outras lideranças indígenas, como de Lauro Brasil Kene Marubo, chefe da aldeia Alegria, na Terra Indígena do Javari, no Amazonas:

E os brancos chegaram, roubaram as mulheres dos antigos e mataram os homens, assim os brancos viraram nossos donos. Mas esta terra é nossa, toda esta terra é nossa porque nós surgimos primeiro. Os nossos antigos acabaram, e vocês roubaram as cidades, as cidades não são de vocês não, a terra é nossa, mas vocês roubaram. Então nós perguntamos se vocês não podem nos pagar, e os brancos dizem, 'Assim não! Nós queremos pegar a terra, nós não pagamos não!'. 'Nós não vamos acabar rápido! Venham nos pegar', eu falo assim para o governo, fico bravo" [26].

Entre as quase 900 mil pessoas que se identificam como indígenas no país, hoje, há desde comunidades que descendem dos povos contatados pelos portugueses nos primórdios da colonização até aquelas em isolamento voluntário, em algumas regiões ainda isoladas da Amazônia. Como aconteceu com os Yanomami, uma população de mais de 30 mil pessoas que vive entre os estados de Roraima e Amazonas que foi contatada há pouco menos de 50 anos, progressivamente essas comunidades isoladas são alcançadas pelas frentes de colonização e são assim levadas a aprender que são identificadas como "índios".

Muitos povos ainda percorrem etapas do aprendizado da tutela enquanto outros aprenderam a manipular a condição imposta pela categoria jurídica de "índio". Vários fatos recentes demonstram que a possibilidade de subversão da tutela depende de sua completa apropriação – como a trajetória de Davi Kopenawa e de outros tantos líderes e povos indígenas testemunham. O principal desafio parece ser o de se representar como "unidade", ou, como sugere Chase-Smith, o de "construir unidade em meio à diversidade" [7].

A proteção das áreas ocupadas tradicionalmente e raramente entendidas pelas comunidades como unidades territoriais fixas, com fronteiras [16], passa a ser feita por meio da demarcação de Terras Indígenas (TIs), outra categoria jurídica instituída para garantir o mínimo: a posse permanente e o usufruto exclusivo de áreas em que possam exercer seus "usos, costumes e tradições", como define o artigo 231 da Constituição. Em 2016, as terras reconhecidas, em diversos estágios do processo de demarcação, somam cerca de 700 e perfazem aproximadamente 13% do território nacional – 115.818.607 hectares, dos quais 90% está nos estados da Amazônia Legal².

No final do ano de 2014, foi publicado o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que investigou violações de direitos humanos cometidas no País entre os anos 1946 a 1988, reconhecendo os povos indígenas como vítimas de políticas de exceção pelo Estado brasileiro. Entre suas principais conclusões, está a revelação de que as expulsões, remoções forçadas, massacres, envenenamentos e outros tipos de violações estiveram historicamente articulados com o "objetivo central de forçar ou acelerar a 'integração' dos povos indígenas e colonizar seus territórios sempre que isso foi considerado estratégico para a implementação do seu projeto político e econômico" [5]. Ainda mais relevante é o fato de o relatório incluir em suas recomendações a "regularização e desintração das Terras Indígenas esbulhadas e degradadas como forma de reparação coletiva pelas graves violações decorrentes da não observação dos direitos indígenas na implementação

2 Segundo monitoramento da situação jurídica das Terras Indígenas, feito pelo Instituto Socioambiental. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/situacao-juridica-das-tis-hoje>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

de projetos de colonização e grandes empreendimentos realizados de 1946 a 1988” [5].

Mas mesmo diante de uma instrução tão clara, do próprio Estado, para que o direito indígena à terra seja garantido, hoje é justamente a demarcação das Terras Indígenas o alvo principal dos ataques aos direitos reconhecidos aos índios – gestados pelos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo. No Legislativo, parlamentares que representam o setor do agronegócio na Câmara dos Deputados e no Senado Federal são autores de inúmeros projetos de lei que visam reformar o que a Constituição determina sobre o direito indígena à terra – ou alterar o processo de demarcação dessas terras. A principal aposta é a Proposta de Emenda Constitucional 215/2000, que quer transferir a competência de demarcar Terras Indígenas do Executivo para o Legislativo e liberá-las para a instalação de empreendimentos de grande impacto, como hidrelétricas, estradas e fazendas. Considerada inconstitucional por juristas³ e capaz de paralisar definitivamente os processos de demarcação de pelo menos 228 TIs⁴, essa PEC é a ponta de lança de outros ataques, que no Judiciário ganham contornos mais vis. Atualmente, quase todos os povos que têm terras em demarcação, ou que ainda aguardam que o processo seja iniciado, enfrentam processos judiciais movidos por proprietários de terras, não indígenas, contrários às demarcações, e até por órgãos governamentais. E, baseadas em interpretações restritivas do que determina a Constituição, algumas dessas ações têm logrado anular os atos oficiais de identificação, declaração e homologação de TIs – levando comunidades inteiras a serem despejadas de seus territórios.

É o caso, por exemplo, da TI Nãnde Ru Marangatu, no município de Antônio João-MS, região de fronteira com o Paraguai, onde está enterrado o líder indígena Marçal de Souza Tupaĩ. É uma das cerca de 90 áreas de ocupação tradicional de comunidades Kaiowá e Guarani, palco de conflitos fundiários com latifundiários e de uma situação de grande vulnerabilidade social, identificada frequentemente como genocídio, que envolve a perseguição de lideranças indígenas, fome e altos índices de suicídios – causados pelo confinamento em áreas pequenas demais para que sobrevivam conforme seus modos de vida. Tendo chegado ao estágio máximo do processo de demarcação em 2005, com a homologação pela presidência da República, a TI Nãnde Ru Marangatu foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, graças a uma liminar concedida a não indígenas que reivindicam a posse da terra. Logo em seguida, veio o despejo⁵ e, desde então, as mais de 1.000 pessoas dessa comunidade Kaiowá e Guarani aguardam uma solução para o impasse, ora abrigadas em uma área de cerca de apenas 100 hectares, ora tentando voltar a porções de seu território – e sendo violentamente reprimidas. Em 2015, o conflito ceifou a vida do jovem Simião Vilhalva, de 24 anos.

3 Ver “Jurista: PEC que passa para o Legislativo a demarcação de terras indígenas é inconstitucional”. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/449253-JURISTA-PEC-QUE-PASSA-PARA-O-LEGISLATIVO-DEMARCAAO-DE-TERRAS-INDIGENAS-E-INCONSTITUCIONAL.html>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

4 Segundo dados do relatório “Impactos da PEC 215/2000 sobre os povos indígenas, populações tradicionais e o meio ambiente”, publicado pelo Instituto Socioambiental em setembro de 2015. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/isa_relatoriopec215-set2015.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

5 Cujas imagens impactantes podem ser vistas em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C03AynhXECY>>. Acesso em: 09 abr. 2016.

Como essa, outras tantas histórias se arrastam, especialmente fora da Amazônia, mas também lá – onde os povos sofrem com a invasão de seus territórios pelo garimpo e extração ilegal de madeira, impactos de empreendimentos de mineração, estradas, linhas de transmissão de energia elétrica e também Pequenas Centrais Hidrelétricas (PCHs) e Usinas Hidrelétricas (UHEs) – obras de grande porte tão centrais para as políticas desenvolvimentistas que se impõem sobre a região, da Ditadura Militar até os governos de centro-esquerda do início do século XXI. Contra esse cenário, povos como os Wajãpi (AP)⁶ e os Munduruku (AM)⁷ têm elaborado protocolos de consulta prévia, livre e informada, para fazer valer, em seus próprios termos, seu direito à autodeterminação e a definir o que permitirão acontecer ao seu território e a suas vidas.

Vale destacar a situação da TI Cachoeira Seca do Rio Iriri, do povo Arara, que conta hoje com cerca de 90 pessoas. Intensamente invadida para a extração de madeira, sua homologação era uma das condicionantes para a implantação da UHE Belo Monte, que já obteve licença de operação. Impactada pela morosidade e falta de vontade política do Executivo⁸ para demarcar Terras Indígenas, a homologação foi publicada neste abril de 2016, depois de 30 anos de espera, mas ainda não há qualquer sinal de que o conflito com os posseiros virá a ser resolvido tão cedo.

Mesmo diante de tantas e tamanhas dificuldades – e de uma história de preconceito, violência e silenciamento forçado – esses povos têm aprendido a se apropriar da tutela e de seus direitos reconhecidos para continuar fazendo aumentar o número de pessoas que se identificam como indígenas e revelar a existência e a persistência de suas tradições culturais, como fizeram os Tupinambá, no sul da Bahia, os Baré, no Noroeste Amazônico (AM) e tantos outros que, tendo sido forçados a se invisibilizar por séculos de colonização, hoje lutam pelo direito de afirmar sua diferença, serem reconhecidos como índios, e não se enquadrarem à tônica assimilacionista das políticas destinadas a eles.

MULTIPLICIDADES CULTURAIS INDÍGENAS

A maior parte da população brasileira desconhece esses processos históricos de invisibilização e de reafirmação indígena, como ainda ignora a imensa diversidade de suas formas atuais de existência. Isso porque ainda vigora uma caracterização estereotipada do que seria um “índio de verdade”, morador da selva, que vive em ocas, usando enfeites de plumária e matando caça com arco e flecha. Continua-se falando, nas escolas e nas mídias, em uma “cultura indígena”, no singular, que lhes atribui um

6 Ver “Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi”. Disponível em: <http://www.institutoeipe.org.br/media/livros/2014_rpotocolo_consulta_consentimento_wajapi.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

7 Ver “Protocolo de Consulta Munduruku”. Disponível em: <http://www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.326.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.

8 Conforme atesta a reportagem com a ex-presidente interina da Fundação Nacional do Índio (Funai), Maria Augusta Assirati: “‘A Funai está sendo desvalorizada e sua autonomia totalmente desconsiderada’, diz ex-presidente”. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/01/a-funai-esta-sendo-desvalorizada-e-sua-autonomia-totalmente-desconsiderada-diz-ex-presidente/>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

universo pautado pelo apego ao passado e à tradição. Esse preconceito poderoso, que mescla noções de pureza, de isolamento e de fragilidade, é perceptível no tratamento que os índios considerados “aculturados” continuam recebendo em muitas regiões do país. Vale mencionar a reação potente e pioneira dos índios do Nordeste, que emergiram se assumindo enquanto “povos misturados” e foram autores de performances inovadoras, evidenciando o quanto suas identidades podem se consolidar em meio a um intenso processo de transformação⁹.

Assim, paulatinamente, pelo viés das mobilizações indígenas, esse cenário está mudando. Esse protagonismo lhes permitiu contribuir significativamente na adequação de políticas públicas de valorização cultural¹⁰, já que muitas lideranças indígenas denunciaram a forma como os saberes e objetos indígenas passam a ser formatados – para se constituir como produtos ou bens patrimoniais – a partir de recortes e interesses dos destinatários não indígenas. Como explica o antropólogo Kaiowá Tonico Benites:

A forma como os não indígenas falam de cultura é muito superficial. Os brancos não conseguem entender esse mundo da forma como os indígenas compreendem... Porque o não indígena chama de cultura o lazer, a festa, só que o indígena, quando fala em ‘cultura indígena’, além das práticas festivas, também está pensando nas explicações religiosas, nas manifestações da natureza, na chuva, no clima, que são explicados de forma religiosa [4].

Se as instituições responsáveis pela promoção das culturas indígenas se interessam em recuperar a diversidade indígena para difundir a imagem de um Brasil multicultural, os povos indígenas, por sua vez, se apropriaram desses espaços para colocar em prática iniciativas politicamente direcionadas à luta pela terra e à recuperação de suas formas tradicionais de bem viver, sem apartar essas dimensões umas das outras, já que constituem sempre agenciamentos complexos. Esses agenciamentos, que a antropologia aborda enquanto sociocosmologias, incluem modos próprios de perceber, de pensar e de praticar relações entre sujeitos de mundos múltiplos. Assim, compreender cosmologias indígenas não consiste em captar os elementos que caracterizariam “visões” particulares de um mesmo mundo, mas entender como os povos ameríndios concebem e se situam em “outros” múltiplos mundos. Falamos então de multiversos e não de um mesmo universo percebido diferentemente por cada cultura¹¹. Por este

9 Ver o site: <<http://www.indiosonline.net/>>. Acesso em: 11 abr. 16.

10 Como se sabe, o Brasil é um dos países da América Latina que mais rapidamente aderiu às recomendações de organismos internacionais da cultura, no sentido de desenhar e colocar em prática políticas de promoção e difusão das culturas locais ou “populares”, incluindo-se aspectos das culturas ameríndias. Nos últimos vinte anos, multiplicaram-se as linhas de financiamento para projetos locais, apoiados tanto por instituições governamentais como o IPHAN, como por entidades não governamentais (...) Abarcam linhas temáticas muito diversificadas, que vão desde a promoção de formas tradicionais de manejo ambiental, a gestão de sistemas agrícolas, a valorização das práticas fitoterápicas, o resgate do saber-fazer artesanal, o incentivo à performance de rituais, a sistematização de registros e difusão dos acervos musicais, das artes gráficas, das práticas culinárias, etc. Tantas linhas de atuação, embasadas em concepções muito diversas a respeito da chamada “cultura indígena”, suscitaram experimentos de todo tipo, com resultados dispares e contraditórios [18].

11 Vale notar, sem podermos estender esse comentário aqui, que a antropologia também aborda essas relações entre mundos e seus agentes, enquanto ontologias, ou seja, considerando acervos

motivo, a gestão concomitante das múltiplas e diversificadas relações que fundam seus modos de existência é sempre o foco prioritário dos projetos de valorização cultural propostos pelos indígenas.

No que segue, com o intuito de destacar não só as dificuldades de ajuste como os mal-entendidos entre essas modalidades indígenas de valorização cultural e as políticas construídas pelo estado para proteger manifestações culturais indígenas, mencionaremos alguns “bens culturais imateriais” indígenas, reconhecidos e registrados pelo IPHAN nos últimos anos, destacando os desafios enfrentados pelos povos indígenas.

Uma das situações mais dramáticas a ser mencionada é, sem dúvida, o destino do “Ritual Yaokwa”, do povo Enawene Nawe, do estado de Mato Grosso. Com duração de sete meses, esse ritual define o princípio do calendário anual Enawene, quando se dá a saída dos homens para a realização da pesca coletiva de barragem. O ritual estende-se durante o período da seca, época marcada pelas interações com os temidos seres do patamar subterrâneo, os Yakairiti, condenados a viver com uma fome insaciável e que precisam dos Enawene Nawe para satisfazer seu desejo voraz por sal vegetal, peixe e outros alimentos derivados do milho e da mandioca. Assim, através desse complexo ciclo ritual, os Enawene Nawe estabelecem uma relação de troca constante com esses espíritos para manter a ordem social e cósmica¹². Registrado pelo IPHAN em 2010, uma das expectativas mais importantes era a de angariar uma maior proteção da terra demarcada e, sobretudo, dos rios onde realizam as atividades de pesca. No entanto, continuam ameaçados pela construção de onze pequenas centrais hidrelétricas, além de já estarem fortemente impactados pela poluição e degradação do entorno de sua terra, resultante das atividades de pecuária, mineração e cultivo de soja. Assim, apesar do registro patrimonial, a reprodução da vida social, entre ela o próprio ritual Yaokwa, encontra-se fortemente ameaçada.

Um outro reconhecimento patrimonial recente é o do “Sistema agrícola tradicional no Rio Negro”, que inclui – na perspectiva e na prática indígena – múltiplos saberes utilizados nas ações de produção, envolvendo formas de organização social, espaços, ambientes e plantas cultivadas. Esse conjunto inclui, entre outros, relatos de experiências dos antigos e experiências pessoais atuais, explicações técnicas, relações sociais, técnicas de plantio, modos de cultivo e de cuidar dos roçados, produção de utensílios, modos de transformação dos produtos, formas de consumo desses produtos, além da diversidade alimentar que resulta desse sistema. Inclui, também, todo um elenco de denominações para as plantas, assim como nomenclaturas complexas que continuam sendo utilizadas e transmitidas de geração a geração. Apesar dessa riqueza, diversos órgãos técnicos de fomento à agricultura, bem como agências de financiamento e ainda, as escolas, teimam em não reconhecer as articulações entre valores culturais,

de pressupostos sobre o que existe [1]; essas pesquisas evidenciam que os povos indígenas, como nós, recorrem a comparações entre tais pressupostos, sendo capazes de elaborar mediações que lhes permitem situar seus pressupostos em relação aos nossos.

12 Resumo da caracterização disponível no site do IPHAN: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/74>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

alimentares e econômicas evidenciadas pelas práticas indígenas, incitando muitas vezes agricultores e agricultoras indígenas a abandonar suas formas tradicionais de cultivo, por serem consideradas arcaicas. Como nota Empeaire, essas instituições:

(...) veiculam uma visão evolucionista da agricultura, relegando as agriculturas locais a um estágio arcaico por oposição a uma modernidade agrícola, mesmo simples. Por um lado, moldadas em uma cultura de homogeneização do espaço e dos recursos fitogenéticos cultivados, no cálculo de produtividades e em pacotes tecnológicos, elas têm dificuldade em reconhecer legitimidade nas formas de produção caracterizadas por uma rápida diluição do espaço cultivado na floresta, pela diversidade das plantas presentes e objetivos que priorizem a autonomia alimentar e não só o mercado. A lógica produtiva e cultural dos sistemas locais, seus saberes agrotécnicos, permanecem em grande parte invisíveis, entre outros aspectos, aos olhos dos poderes públicos [12].

O registro das expressões gráficas indígenas como “bens culturais” também fornece elementos interessantes para pensar as diferenças entre expectativas indígenas e os efeitos e constrangimentos do processo de patrimonialização. Assim, a “Pintura corporal e arte gráfica Kusiwa”, dos índios Wajãpi, no Amapá, foi o primeiro bem cultural imaterial registrado pelo IPHAN, em 2002. Em 2003, as “expressões gráficas e orais” deste povo também foram reconhecidas pela UNESCO. De fato, a iniciativa tomada no ano 2000 pelos chefes de aldeia, pelos conhecedores tradicionais com a ajuda de professores indígenas, era de promover, internamente às aldeias da terra indígena, um amplo movimento de valorização de modos próprios de conhecer e se situar no mundo. Ou seja, incidia em um complexo de saberes e práticas que não se limitam à decoração corporal, mas abrangem um vasto repertório de cuidados indispensáveis para a formação da pessoa, ao controle de comunicação entre humanos e não humanos, enfim, à gestão adequada das relações entre atores diversos – dos “donos da floresta”, passando pelos inimigos e ainda pelos não-índios – compondo diferentes mundos entre os quais os Wajãpi circulam hoje. Entre os problemas que surgiram na implementação de ações dessa proposta cosmopolítica, estão as resistências de órgãos locais e regionais afeitos à educação escolar. No Amapá, apesar do registro patrimonial da Arte Kusiwa, continua-se ensinando, inclusive nas escolas das aldeias, que tais saberes são reflexões simplórias e inverídicas, caracterizadas como “lendas”, e que as práticas de fabricação do corpo e da pessoa valorizadas pelos Wajãpi são expressões recalcitrantes de seu primitivismo. O que tais setores toleram, enfim, é apenas a difusão de uma “arte étnica”, onde os grafismos kusiwa são relegados à representação “da natureza”, ou seja, confirmam os preconceitos já citados sobre a caracterização dos índios como “silvícolas” atrasados.

Na região das Guianas, mas não apenas, os padrões gráficos são atribuídos, sobretudo, à cobra-grande, cuja pele coberta de desenhos evidencia tanto a monstruosidade como a beleza, exercendo sedução sobre os humanos que aprenderam a imitar seus grafismos, reproduzidos em sofisticadas composições da pintura corporal. Tais grafismos, como indica etnografia de Van Velthem sobre as artes visuais Wayana e Aparai, não são feitos para serem vistos, sendo uma transposição da presença da cobra. “São desenhos concebidos de forma que permitam ‘ver’ esses seres. O que significa que

para os Wayana e Aparai, a arte gráfica nem simplesmente ‘representa,’ nem apenas ‘significa.’ Sua principal função é de estabelecer uma comunicação com os seres primordiais e permitir uma interação com eles” [11].

Em outros lugares, surgiram outros mal-entendidos, como ocorreu entre os Kaxinawa, do Acre, quando tentavam construir um dossiê para o registro de seus saberes e padrões gráficos, denominados “kene”. Como nota Carneiro da Cunha: “o que o IPHAN pode fazer, ao registrar esses bens no Livro do Patrimônio Imaterial, não corresponde em geral às preocupações das sociedades indígenas: estas querem reservar para si a autoridade sobre itens da cultura” [6]. E foi o que ocorreu quando as mulheres kaxinawa, que são detentoras dos *kene*, acusaram os professores indígenas de terem usado esses desenhos em materiais didáticos, sem dialogar ou mencionar a propriedade intelectual que cabe às mulheres. Como nota a autora: “A coletivização que é operada pela noção de “cultura”, em que os bens culturais passam a ser “referência identitária” de um povo em sua totalidade, conflita assim com frequência com o direito costumeiro interno” [6].

Valorizar, na perspectiva dos índios, não equivale a promover isoladamente manifestações culturais, ou visibilizar produtos culturais, mas sempre abarcar nas ações o conjunto mais amplo de relações complexas que embasam formas de existência, modos de conhecer, jeitos de fazer circular conhecimentos, ou seja, sempre levar em conta as múltiplas relações sociais que conectam todos esses atores.

Por isso, sem dúvida, o reconhecimento das línguas faladas pelos diferentes grupos indígenas (e não-indígenas) que vivem no Brasil, através do Decreto no 7.387 de 2010, é um passo importante. Na perspectiva dos índios, efetivamente, a língua não é uma entidade separada da cultura, sendo ao contrário a possibilidade de criação e de expressão de suas práticas culturais. É o que nos disse Andila Kaingang, professora deste povo no Rio Grande do Sul: “Não é só o salário do professor, tem de fazer formação específica e diferenciada, fazer valer os conhecimentos tradicionais dos nossos mestres, dentro das escolas, *trabalhar com cultura é muito mais do que escrever na língua kaingang*” [23] (grifos nossos).

As línguas possuem natureza transversal e, com isso, são fundamentais na atualização das sociocosmologias indígenas. Por isso, não se pode pensar ações de fortalecimento cultural, sem valorizar as línguas, que por sua vez, dependem de ações adequadas em termos de políticas educacionais.

Há mais de dez anos, a linguista e antropóloga Bruna Franchetto, indicava algumas medidas básicas para o reconhecimento das línguas indígenas no Brasil, uma nação pluricultural e plurilíngue. Comenta em especial duas medidas básicas, como segue: (1) Liberdade para criar meios de comunicação oral e escrita para além de materiais educacionais de circulação local (rádio, televisão e jornais em língua indígena); (2) O reconhecimento oficial das línguas minoritárias. E nota que houve somente uma iniciativa, que promoveu à condição de ‘línguas oficiais’ o Tukano, o Baniwa e o Nheengatu, no município de São Gabriel da Cachoeira-AM, comentando que “até este primeiro passo teve que lidar com problemas como a seleção de algumas línguas, com a exclusão de outras em um contexto de grande diversidade linguística, a padronização de variantes escritas, a presença ativa na mídia e a ausência de reflexão sobre os

processos de tradução” [13].

Mas não bastava a demora em implementar essas medidas básicas. Ameaças mais graves se consolidam como o veto da Presidente Dilma Rousseff ao projeto PL no. 5944/2013, aprovado pelo Congresso em novembro de 2015, que permitia ampliar o uso de línguas indígenas e de processos diferenciados de avaliação escolar. Sonia Guajajara, da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), avalia: “O governo se mostra cego para o tema da diversidade e o tratamento diferenciado dos povos indígenas; prioriza línguas estrangeiras às línguas maternas”. A linguista Bruna Franchetto alerta: “O veto vem para dar o golpe fatal a uma educação já limitada e frágil... Esta riqueza está em cerca de 160 línguas indígenas e suas variedades dialetais, todas acossadas por mídias e um sistema de ensino que as ignoram”¹³.

Diante desses exemplos, seguiremos com uma breve discussão das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. São elas, efetivamente, as principais responsáveis pelo sentimento compartilhado entre muitos povos indígenas, de “perda da cultura”, geralmente sinalizada como perda de conhecimentos, ainda agravada pelo desaparecimento dos mais velhos, conhecedores das tradições. Sentimento que aumenta com os processos de perda da terra, da autonomia, com a degradação da qualidade de vida que comentamos ao longo do texto.

A ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA E OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

“Mesmo com a construção da educação escolar indígena a partir da posse do poder pela comunidade nas decisões sobre a escola, parece que ainda está presente o ponto central do “velho” currículo, que necessita ser desconstruído para, depois, ser construído outro, colocando, como eixo central, os processos próprios de aprendizagem para que a escola seja realmente nossa, ou seja, kaiowá e guarani” [3].

A afirmação do professor Kaiowá e Guarani Eliel Benites, Mestre em Educação e atualmente docente da FAIND/UFGD, ilustra o desafio de consolidação das escolas indígenas enquanto uma política pública que, teoricamente, segundo a legislação que a rege e o debate que a inspira, reconhece a importância de valorizar os diversos modos indígenas de conhecimento, mas, na prática, requer um movimento criativo de desconstrução de antigos modelos e de construção de novos processos.

Como vimos, após um longo período marcado por uma tradição assimilacionista e integracionista dos aparelhos estatais brasileiros com as populações indígenas, cujos objetivos se pautavam pela negação de suas diferenças, é apenas por volta da década de 1970 que se inicia um novo cenário no âmbito das políticas públicas voltadas a essas populações, resultado da intensa mobilização dos movimentos indígena e indigenista e de seus aliados.

Não há espaço, aqui, para desenvolvermos todas as esferas nas quais essas políticas

13 Notícia completa em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dilma-veta-projeto-de-lei-a-favor-do-uso-de-linguas-indigenas-em-escolas-e-universidades>>.

se estendem e optamos por uma reflexão direcionada ao campo frutífero da escolarização indígena. A Constituição de 1988, no artigo 210, parágrafo 2º, estabeleceu: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”¹⁴. Por meio desse dispositivo jurídico e de outros que o regulamentam, como a Resolução CEB 03/99, toda a construção do projeto da escola, assim como seus conteúdos e seus modelos próprios de ensino foram atribuídos à população indígena à qual a escola atende, dando-lhes autonomia para decidir qual escola querem e como ela deve ser. Nasce, com isso, a proposta de uma política de educação diferenciada, intercultural e bilíngue¹⁵, que demanda das populações indígenas uma reflexão criativa sobre modelos específicos de educação escolar que estabeleçam conexões com seus modos de viver e de conhecer e com seus planos de futuro, “uma escola que seja realmente nossa”, como diz Eliel [3].

A efetivação dessa política, no entanto, não é um caminho fácil, conforme aponta Cohn a respeito do que fora anunciado por Aracy Lopes da Silva há mais de uma década: “Ao se tornar política de estado, ela [a escola diferenciada e específica] tenderia à homogeneização, e conquistar a especificidade dos modelos escolares como garante a constituição hoje é o grande desafio” [10]. Uma pergunta que deve iniciar os debates a respeito da construção da política de educação diferenciada na legislação brasileira é também colocada pela mesma autora, ao discorrer sobre experiências de escolarização indígena entre os Xikrin, que vivem no sudeste do Pará, e entre os Baniwa, do Alto rio Negro-AM. “Mas o que se entende por cultura?”, ela questiona. E, em seguida, reflete:

Na maior parte das vezes, isso leva a uma folclorização da cultura, ou à incorporação, no discurso e na prática da escola, de uma “cultura” indígena, mais ou menos específica conforme o caso. Vê-se isso na criação de “partes diferenciadas” dos currículos escolares indígenas, em que os alunos permanecem na escola, em horários diversos dos do currículo pensado como normal (em oposição a diferenciado), para ter aula de “cultura indígena”, ou como os únicos momentos em que saem do prédio escolar para andar pelos arredores na companhia do professor ou da professora (e um gravador, uma câmera fotográfica, uma prancheta para escrever etc.), como se não fosse exatamente a escola que lhes limita a utilização desse espaço, e como se isso não fosse, ainda mais, uma intromissão da escola nos modos indígenas de aprender, ensinar, participar e criar as crianças e os jovens [10].

14 “Os movimentos indígenas em todo o país, ao se sentirem deserdados, estão reclamando o usufruto e a administração da herança, querendo apropriar-se do português, não mais para substituir suas línguas maternas – cujas funções locais de comunicação corrente eles querem manter – mas na condição de uma segunda língua, que permita contato direto com a sociedade nacional e possibilite a interação entre as próprias lideranças indígenas, cujas origens linguísticas são muito diversificadas. Por isso, as escolas indígenas reivindicam a alfabetização na língua materna, mas querem que seus alunos aprendam a falar, ler e escrever também em português” [14].

15 É importante mencionar que não se tratava de um contexto político limitado ao cenário nacional, haja vista que o debate em torno de um modelo de “educação intercultural” já percorria caminhos em outros países das Américas, como, por exemplo, os Estados Unidos e o México, sendo esse “o primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou o status de política oficial”, conforme analisa Célia Collet [11] ao recuperar o percurso histórico dessa proposta, que inspirou o cenário político brasileiro.

Se por um lado a legislação nacional avançou com relação ao reconhecimento das especificidades indígenas, por outro, a formulação das políticas públicas, em parte, passou a adotar um modelo multicultural de lidar com essas diferenças, no qual se percebe “apenas uma ‘tolerância’ à diversidade, mas não a sua valorização. Foi ‘aceita’ a diversidade de culturas, sua coexistência, mas não a troca ou a relação entre elas” [22]. É também devido à aplicação desse modelo, que naturaliza concepções como “cultura” e “diversidade cultural” ao deslocá-las do contexto histórico e do debate antropológico, que se resulta na simplificação de cultura a um número restrito de traços culturais e na conformação das realidades indígenas como estagnadas e fechadas em si mesmas [11].

De outra parte, surge junto a esse debate a proposta da “interculturalidade”, que, muitas vezes confundido com a intenção multiculturalista, buscaria, no entanto, uma proposta que “daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença” [11].

Nós gostaríamos de salientar, conforme já sugerido em outro momento [15], que entendemos a proposta intercultural, tanto na educação, como em outras áreas das políticas públicas, não como um problema – do qual derivaria o “problema indígena” –, mas como um espaço para a enunciação ativa de diferenças em âmbitos multi locais. Nos passos sugeridos por Clifford [9], trata-se de verificar como “a cultura pega a estrada, se transforma, comunica”. Desse modo, parece-nos interessante, sobretudo, olhar de modo atento para algumas experiências que se iniciam em função de demandas indígenas e que buscam investir na enunciação de diferenças e na transformação e criação de novos espaços e de saberes.

Experiências, essas, que não se limitam apenas aos níveis de ensino básico e fundamental, mas que, recentemente, têm se expandido também para o nível de ensino superior, as universidades. Uma vez que a escola se tornou realidade em praticamente todos os grupos indígenas no Brasil [19], na última década há um crescimento exponencial da demanda de jovens indígenas por continuidade nos seus estudos, tanto em busca de suprir a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, como pela ocupação de cargos nas mais diversas áreas – direito, saúde, gestão territorial e ambiental, engenharias, ciências sociais, etc. Nas palavras do antropólogo Baniwa, Gersem dos Santos Luciano:

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, distribuídos entre diversos ministérios. Querem ter condições de dialogar, sem mediadores brancos, pardos ou negros, com estas instâncias administrativas, ocupando os espaços de representação que vão sendo abertos à participação indígena em conselhos, comissões, 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 [21].

Por sua vez, esse movimento recoloca e potencializa o desafio em torno das políticas diferenciadas, assim como apresenta questões muito pertinentes sobre como a diferença cultural é refletida nesses contextos.

Notamos que, atualmente, vêm se consolidando duas modalidades de ingresso de estudantes indígenas às universidades, denominadas de políticas ou ações afirmativas: os cursos específicos para estudantes indígenas, majoritariamente voltados à formação de professores indígenas, geralmente chamados de Licenciaturas Interculturais, e a criação de mecanismos institucionais que regulamentam o acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos regulares, já existentes nas universidades. Enquanto os cursos específicos parecem encontrar alguma abertura e espaço para o debate em torno das diferenças e dos modos de conhecer indígenas – ainda que também se vejam com as mesmas dificuldades das escolas de colocar em prática esse debate tão complexo – a outra modalidade, que se ampliou significativamente nessa última década, encontra muita resistência e dificuldade em considerar esse debate.

Vejamos, por exemplo, a própria Lei 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, promulgada em 2012. Apesar do aspecto positivo em defender a necessidade e a legalidade das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, estipula mecanismos *indiferenciados* de reserva de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas, distinguindo-os apenas na porcentagem da reserva, que deve ser calculada de acordo com a proporcionalidade dessas populações – pretas, pardas e indígenas – na unidade da federação em que se encontra a universidade. Desse modo, o tratamento direcionado aos povos indígenas é o mesmo que a outras “minorias”, que apresentam acesso desigual ao ensino superior público brasileiro. Trata-se, portanto, nessas políticas, de defender a igualdade de acesso a um direito, que tem sido desigualmente alcançado. Mas não se trata de reconhecer as especificidades dos povos indígenas e todo o histórico de construção do debate a respeito da educação escolar indígena diferenciada e das propostas de interculturalidade.

Com isso, desconsidera-se, também, a aprendizagem e o conhecimento adquiridos desde as primeiras experiências de ações afirmativas voltadas ao ingresso de estudantes indígenas nas universidades, que ocorrem há mais de uma década e que ressaltam a importância de um olhar atento e respeitoso à diversidade indígena, conforme já indicavam Souza Lima e Barroso-Hoffmann:

(...) 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 [28].

Encontramos, portanto, um cenário bastante complexo no que concerne à construção e formulação das políticas públicas voltadas à escolarização das populações indígenas. Porém, isso não tem impedido o aumento significativo e bastante diversificado de experiências de estudantes indígenas nas universidades brasileiras¹⁶. Citemos

rapidamente alguns exemplos: o estado do Mato Grosso do Sul, atualmente, apresenta o maior número de presença indígena nos cursos universitários, cerca de 800 alunos até o ano de 2014¹⁷, impulsionados, especialmente, pelo programa Rede de Saberes, que apoia não somente o ingresso, mas, sobretudo, a permanência desses estudantes nas várias universidades do estado, como a UCDB, a UEMS, a UFMS e a UFGD¹⁸. Outras universidades estão também entre as pioneiras a implementarem políticas de ação afirmativa voltadas aos povos indígenas, ainda no início dos anos 2000, como a UERJ e a UnB que passaram a contar com reserva de vagas em cursos regulares de graduação, e a UNEMAT e a UFRR que criaram cursos específicos de licenciaturas interculturais. O estado do Paraná também apresenta um cenário interessante, ao contar com uma lei estadual que estipula, para as universidades estaduais, a criação de vagas suplementares nos cursos de graduação destinadas a “índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses [Guarani, Kaingang, Xetá e Xokleng]” (Lei Estadual 13.134/2001), procedimento que também passou a ser adotado pela universidade federal do estado. Outro caso que gostaríamos de sublinhar é o da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), localizada no interior do estado de São Paulo, que adota um Programa de Ações Afirmativas desde 2008, que, entre outras coisas, reserva anualmente uma vaga suplementar em cada curso de graduação para candidatos indígenas de todo o país, selecionados por meio de processo seletivo específico, conhecido como vestibular indígena. Completando quase dez anos do programa, as experiências na universidade atingem números expressivos, como cerca de uma centena de estudantes indígenas que se autodeclararam pertencentes a quase 30 etnias diferentes, proporcionando ao ambiente universitário uma diversidade sociocultural nunca antes esperada, que se expressa na criação do Centro de Culturas Indígenas e na realização do I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas em 2014.

Diante desse quadro, o que podemos afirmar é que, pouco a pouco, enfrentando muitos obstáculos e dificuldades, especialmente atrelados a uma vida distante de suas

16 Os dados sobre o número de estudantes indígenas cursando Ensino Superior não são fáceis de serem encontrados, especialmente, porque se trata de um cenário em constante movimento – de novos ingressantes, de alto índice de transferências de cursos e de desistências e, mais recentemente, de egressos; o que, em parte, justifica a dificuldade na produção e atualização dos dados. Uma informação produzida pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas estimava em 2010 um número de 06 mil estudantes indígenas matriculados no Ensino Superior em todo o Brasil [8]. Geralmente, encontramos com mais detalhamento alguns levantamentos que indicam quais os tipos de programas que as universidades públicas possuem voltados ao acesso de candidatas indígenas, o que nem sempre consegue demonstrar a realidade desse público, principalmente se levarmos em conta que eles não incluem dados sobre a presença de estudantes indígenas no Ensino Superior privado, um público raramente considerado, apesar de sua expressiva existência. Por exemplo, o levantamento realizado por Kawakami e Jodas [24], entre os anos de 2001 e 2011, identificou que, das 225 instituições de ensino superior públicas no Brasil (federais, estaduais e municipais), 114 possuíam alguma medida de ação afirmativa para ingresso nos cursos de graduação e, dessas, 67 incluíam o público indígena nessas medidas; considerando tanto a implantação de sistemas de reserva de vagas ou de vagas suplementares ou ainda de acréscimo de pontos (bônus) em cursos regulares, como também a criação de cursos específicos de licenciatura intercultural.

17 Segundo reportagem disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/estado-e-o-maior-em-numero-de-academicos-indigenas-no-ensino-superior>>. Acesso em: 11 abr. 16.

18 Para uma análise bastante aprofundada e comparativa a respeito da presença de indígenas Terena e Kaiowá-Guarani nas universidades do estado do Mato Grosso do Sul, sugerimos consultar Santos [27].

comunidades e de suas famílias, esses estudantes demonstram que o respeito à diferença passa pela conquista de espaços e pela construção de suas subjetividades no ambiente universitário e acadêmico.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Tendo apresentado o debate em torno das políticas de valorização cultural e escolarização indígenas, buscamos, por fim, enfatizar que para entender melhor os efeitos das políticas públicas sobre as populações indígenas é preciso investir profundamente no conhecimento de cada povo, de cada experiência.

Não se pode esquecer, assim, de avaliar insistentemente em que medida as políticas voltadas aos povos indígenas estão valorizando e respeitando a produção de diferença, ou, inversamente, apresentando-se como fatores de desvalorização interna e, portanto, de aniquilação da diversidade cultural.

Isso porque, como tentamos demonstrar nos exemplos trazidos nesse texto, ainda hoje, indivíduos, comunidades e povos indígenas têm enfrentado muitas dificuldades para fazerem suas realidades conhecidas e, principalmente, para garantir o direito de se manterem diferentes – não só dos não-indígenas, mas também das categorias impostas a eles. Afinal, como bem nota Viveiros de Castro: “(...) um índio é outra coisa, diferente de um pobre. Ele não quer ser transformado em alguém 'igual a nós'. O que ele deseja é poder permanecer diferente de nós – *justamente* diferente de nós. Ele quer que reconheçamos e respeitemos sua distância” [30].

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, W. B. de. Caipora e outros conflitos ontológicos. **RAU – Revista de Antropologia da UFSCar**, vol. 5/1, 2013. p. 7-28.
- [2] AZEVEDO, M. M. O Censo 2010 e os Povos Indígenas. **Povos indígenas no Brasil (2006-2010)**, 2006. p. 45-48.
- [3] BENITES, E. **Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva Te'yiku**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2014.
- [4] BENITES, T. A terra, como seus parentes, você ama. Entrevista. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [5] BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. **Relatório: Textos temáticos**, v. 2. Brasília: CNV, 2014. p. 203-262.
- [6] CARNEIRO DA CUNHA, M. Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução. *In*: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.

- [7] CHASE-SMITH, R. A search for unity within diversity: peasant unions, ethnic federations, and Indianist movements in the Andean republics. **Native Peoples and Economic Development: Six Case Studies from Latin America**. Cultural Survival: Cambridge. 1985.
- [8] CINEP. Esboço de um perfil de estudante indígena no Ensino Superior no Brasil. *In*: Macedo, Barroso Maria; Cardoso de Oliveira, Jô; Luciano, Gersem dos Santos. (orgs.). **Olhares Indígenas Contemporâneos**. Brasília: CINEP, 2010.
- [9] CLIFFORD, J. Routes. **Travel and Translation in the Late Twentieth Century**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- [10] COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. *In*: Carneiro da Cunha & Cesarino, P. de N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014. p. 313-338.
- [11] COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: Luis Donisete Benz Grupioni. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC - SECAD - UNESCO, v. 2, n. 1, 2003. p. 115-129.
- [12] EMPERAIRE, L. *et al.* (Org.) Dossiê de registro. **O Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro**. Brasília: IPHAN, 2010.
- [13] FRANCHETTO, B. "Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções". **Cadernos de Educação Escolar Indígena 3.1**, 2004. p. 9-26.
- [14] FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011.
- [15] GALLOIS, D. T. Sociedades indígenas em novo perfil: alguns desafios. **Revista do Migrante – Travessia**, Ano XIII/36, 2000. p. 5-10. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc7.pdf>.
- [16] _____. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades. *In*: Ricardo, Fany (org.). **Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições territoriais**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.
- [17] _____. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**. São Paulo: Iepé, 2011. Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/livros/patrimonio-cultural-e-imaterial-e-povos-indigenas/>.
- [18] _____. Novas práticas para o fortalecimento de tradições indígenas. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [19] GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe** – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.
- [20] INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Impactos da PEC 215/200 sobre os povos indígenas, populações tradicionais e o meio ambiente**. 2015. Disponível em <https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/isa_relatoriopec215-set2015.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2016.
- [21] LUCIANO, G. dos S. Indígenas no ensino superior: novo desafio para as

- organizações indígenas e indigenistas no Brasil. **Faces da indianidade**. Maria Inês Smiljanic; José Pimenta; Stephen Grant Baines – Curitiba: Nexo Design, 2009. p. 169-186.
- [22] PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- [23] KAINANG, A. B. “O professor conversava comigo e eu não entendia...” Entrevista. **Brasil Indígena: História, saberes e ações**. Prêmio Culturas Indígenas, 4ª edição. SESC, FUNARTE e MINC. 2014.
- [24] KAWAKAMI, E. A.; JODAS, J. Políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro e o acesso de povos indígenas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013. p. 21-43.
- [25] KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A Queda do Céu** – Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- [26] MARUBO, L. B. K. É tudo pensamento de pajé. Depoimento recolhido, traduzido e editado por Pedro de Niemeyer Cesarino em dezembro de 2005, com sugestões de Elena Welper. **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**, 2006. p. 34-37, Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/narrativas-indigenas/depoimento-marubo>>.
- [27] SANTOS, A. V. dos. **Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- [28] SOUZA LIMA, A. C.; BARROSO-HOFFMANN, M. Povos Indígenas e Ações Afirmativas no Brasil. **Boletim PPCor** – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, n° 28, agosto, 2006. Disponível em: <http://www.politicasdacor.net>
- [29] VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. **Povos indígenas no Brasil (2001-2005)**, 2006. p. 41-49,
- [30] VIVEIROS DE CASTRO, E. O índio em devir. **Baré: Povo do rio** (Edição bilíngue). São Paulo: Edições Sesc, 2015. p. 7-12.
- [31] TAULI CORPUZ, V. **Declaração de Fim de Missão**. 2016. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/SR/EndMissionBrazil17Mar2016_Portuguese.doc>. Acesso em: 11 abr. 2016.

DOMINIQUE TILKIN GALLOIS docente do Departamento de Antropologia e coordenadora do Centro de Estudos Ameríndios da FFLCH-USP – e-mail: dtgallois@gmail.com.

TATIANE KLEIN mestre em antropologia social e pesquisadora do Instituto Socioambiental.

TALITA LAZARIN DAL' BO doutoranda em antropologia social pelo PPGAS-USP.