



EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI: DEBATES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS

Gersem Baniwa¹

RESUMO

Este artigo trata de reflexões teórico-práticas acerca dos desafios que rodeiam os ideários de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. A tese principal sugerida é de que antes de ser intercultural a escola indígena precisa ser de fato indígena. E para ser indígena ela precisa ser apropriada, descolonizada e transformada em escola autônoma de verdade: escola do jeito indígena. Ocorre que este caminho é muito difícil, pois a escola indígena, assim como os educadores indígenas da nossa geração, também está entranhada e contaminada pelo pensamento e cultura colonial. Só uma formação crítico-prática, transformadora e revolucionária será capaz de abrir caminhos para se concretizar a utopia da escola indígena verdadeiramente própria e intercultural, para fazer triunfar novamente os saberes e conhecimentos indígenas. Enquanto isso, titubeamos resistentes, teimosos e, por vezes, desobedientes, mas vivos e bem vivos.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Interculturalidade; Universidade Indígena.

ABSTRACT

This paper deals with theoretical-practical reflections about the challenges that surround the conception of a specific, differentiated and intercultural indigenous school education. The main suggested thesis is that, before it being intercultural, the indigenous school must indeed be indigenous. So, to be indigenous, that school needs to be taken away, decolonized and turned into a truly autonomous school: a school in the indigenous way. However, it so happens that this path is very difficult, because the indigenous school, as well as our generation's indigenous educators, are also entangled and infected by colonial thought and culture. Solely a critical-practical, transformative and revolutionary instruction will be able to open paths to materialize the utopia of a truly particular and intercultural indigenous school, to make indigenous knowledge and wisdom triumph again. Meanwhile, we hesitate, resistant, obstinate and, at times, disobedient, but all alive, and so well alive.

Keywords: Indigenous School Education; Interculturality; Indigenous University.

¹ Professor adjunto do Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Ao pensar a Educação na atualidade, imediatamente nos remetemos à instituição escolar. Mas nem sempre foi assim. A escola, tal qual conhecemos hoje, é uma invenção recente da sociedade moderna europeia. Recente se considerarmos os milhares de anos das sociedades humanas no mundo. A escola moderna foi criada no final da Idade Média, por volta do século XIV, no bojo das grandes transformações que estavam ocorrendo nas sociedades europeias, no campo religioso, econômico e político, cuja principal marca é a revolução industrial. A escola moderna pode ser entendida como dispositivo oficial de transmissão cultural e propagação de um sistema político, econômico e social. Sendo assim, é importante considerar o papel real e potencial da escola indígena intercultural em um contexto de colonialidade e opressão dos povos indígenas. Ao tomarmos a ciência escolarizada e as interdições com relação ao acesso a este tipo de conhecimento, quais as demandas indígenas para a escola do século XXI?

É importante entendermos que a instituição escolar e a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modos pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Acontece que, ao longo do tempo, essa cosmologia foi sendo constituída de modo sofisticado, sistêmico e pretensamente imperativo e universal. Dessa forma, a escola foi sendo conhecida e imposta como um imperativo necessário e imprescindível para a existência, sobrevivência e desenvolvimento das sociedades humanas. Foi assim que a escola se tornou no instrumento mais poderoso e eficaz de colonização e de colonialidade ainda vigente em nossos dias. Com o avanço da liberdade e da autonomia de pensamento nas antigas colônias europeias, setores e sujeitos sociais e intelectuais iniciaram uma forte crítica a esta cultura sistêmica de colonialidade e começaram a esboçar ideias alternativas para possível superação ou enfrentamento da cultura colonial, enraizada nas sociedades colonizadas.

Deste modo, surgiram as ideias de pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo ou interculturalidade. Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e

cosmológicas, a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador. Aqui, o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir, de forma subalterna, aos modos de vida da sociedade capitalista, profundamente predatória, anti-humana, anti-espécie e anti-planeta. Esta segunda perspectiva significa, praticamente, e de modo ainda pior, a continuidade do colonialismo racista, na medida em que confunde, manipula, desarma e desempodera os sujeitos colonizados, para se acomodarem diante do processo colonizador, muitas vezes culpando o próprio colonizado de seus fracassos e justificando a necessidade de sua colonização como generosidade do colonizador (CANDAU, 2000).

A escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola. Na perspectiva das comunidades indígenas, a escola indígena intercultural deve ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado, fundamentalmente, do desconhecimento dos *modus operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar, ao máximo possível, os *modus pensanti e operandi* dos colonizadores.

Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso, de fato, pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos indígenas e o Estado e a sociedade nacional dominante. No campo político-pedagógico, estamos falando de uma lógica de complementariedade de conhecimentos, saberes, cosmologias e epistemologias, própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios. Aqui não se trata de disputa, concorrência, paralelismo ou antagonismos, mas de soma de possibilidades de horizontes.

O problema da escola indígena intercultural é quando ela é idealizada numa perspectiva de missão idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos

sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflitos sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor, e que exercem pressões diretas sobre sua funcionalidade político-pedagógica, sobre as quais possui pouca ou nenhuma governabilidade. Há, por exemplo, pessoas muitas vezes bem intencionadas que esperam que a escola indígena intercultural harmonize as relações internas dos povos indígenas ou que dê conta da integridade e continuidade das culturas, línguas e conhecimentos tradicionais e, ao mesmo tempo, converta, pacifique ou colonize/civilize o mundo externo extra-aldeia, idealizando uma sociedade ou humanidade de paz, solidária, fraterna, justa, igual, perfeita. Sabemos das grandes limitações da ideia de interculturalidade, principalmente no campo da coexistência e da convivência prática. Mesmo os mais progressistas defensores da ideia conseguem avançar ao patamar de tolerância e respeito, mas não abrem mão de seus cômodos *modos pensanti, operandi e vivendi*.

Reconhecemos que a proposta de escola indígena intercultural está contribuindo para transformar a escola tradicional para índios - totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas indígenas - em escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos. Uma escola dinâmica e em movimento, portanto, uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola indígena, estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Mas ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Para que as escolas indígenas sejam interculturais na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então a escola indígena poderá começar a transformar essa escola em escola indígena intercultural em seus termos, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas.

A educação escolar indígena atua, na atualidade, em diferentes frentes de realidades intra e extra aldeia. Atua, por exemplo, com jovens indígenas urbanos com alta vulnerabilidade socioeconômica, mas também com alto potencial sociocultural, identitário e de conhecimentos tradicionais e científicos. Em outras palavras, há um coletivo politicamente engajado no sentido da emancipação dos sujeitos por meio do empoderamento de conhecimentos escolarizados e, ao mesmo tempo, da valorização dos conhecimentos e experiências tradicionais.

Essa busca ocorre a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes, visando à construção do conhecimento pelo próprio

sujeito, com vistas à promoção do “intelectual orgânico”, nas palavras de Gramsci (GRAMSCI, 1975). Os conceitos e teorias científicas são formas de ver o mundo, com epistemologias próprias, mas que podem dialogar com alguns pontos de outras epistemologias, que são, tradicionalmente, presentes nas comunidades em que os estudantes indígenas estão inseridos. Assim, o discurso da emancipação e transformação social, a partir de sujeitos críticos e proativos nos processos de tomada de decisões, coadunam com os processos educativos pensados para a escola indígena. Esta é e deve ser a intencionalidade política declarada na organização das práticas pedagógicas e currículos de escolas indígenas interculturais.

A escola indígena atual projetada estratégica e intencionalmente como escola indígena própria – específica, diferenciada, autônoma – assume como missão institucional, no campo político-pedagógico, a transformação da sociedade em que está contextualmente e historicamente situada, começando pela sua própria transformação. Os sujeitos da escola indígena vivem, atualmente, em um contexto bastante hostil e ameaçador, em seus direitos de viver em seus territórios tradicionais e de acordo com suas culturas e tradições. Um contexto construído ao longo de meio milênio de violenta colonização.

Mais do que conhecer essa triste história, os sujeitos indígenas da escola precisam, de posse dessa consciência histórica, projetar o seu futuro, que se deseja muito diferente e muito melhor. A escola indígena é parte orgânica do plano ou projeto societário de vida de cada povo indígena. A escola sendo parte orgânica e estratégica da coletividade assume, então, a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e corresponsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente.

Não são apenas os sujeitos educandos ou educadores que se quer orgânicos, mas a própria instituição formadora, a escola indígena. O coletivo politicamente engajado só pode ser gerado em uma instituição escolar engajada. Daí a tamanha importância de se ter escolas indígenas próprias e autônomas, ou seja, escolas indígenas verdadeiramente indígenas. Este engajamento politicamente empoderado de sujeitos individuais e coletivos indígenas requer, na atualidade, acesso e domínio de um conjunto amplo e articulado de conhecimentos tradicionais, escolares, técnicos e científicos. Os povos indígenas, por meio da escola, não abrem mão de garantirem o acesso mais amplo possível aos conhecimentos encontrados no mundo extra-aldeia, que lhes interessam, mas, é claro, sem abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciado os seus conhecimentos próprios.

O Bem Viver dos povos indígenas, como um estado de espírito no mundo cósmico, mais do

que uma qualidade material ou social de vida, está relacionado às relações equilibradas dos sujeitos humanos e não humanos que coabitam o cosmo. Assim sendo, para se alcançar o mais alto nível de Bem Viver, os sujeitos individuais e/ou coletivos necessitam cultivar permanentemente relações respeitadas, recíprocas, solidárias e, sobretudo, complementares e orgânicas, no plano cósmico. Nada precisa ser negado, excludente e concorrente. Ao contrário, tudo pode ser somado, acrescido e aperfeiçoado. Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes, são formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se e, assim, a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e, por isso mesmo, mais bela.

A educação intercultural indígena aparece, num primeiro momento, associada à educação bilíngue no ensino fundamental, mas logo se expande até o contexto da educação superior, por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Outras políticas de ações afirmativas, como o PROUNI e a “lei de cotas”, ampliam a possibilidade de acesso ao ensino superior desse segmento, mas não seguem as mesmas premissas dos casos anteriores, já que preveem a inclusão num sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes heterogêneo a seu modo de vida originário.

As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam profundas contradições no plano conceitual e metodológico. A educação escolar indígena, como política pública, enfrenta este dilema: como tratar de forma diferenciada os diferentes, sem cair na armadilha da desigualdade e da exclusão? Como garantir uma educação diferenciada aos indígenas em todas as fases de seu percurso escolar e universitário? Afinal de contas, o indígena continua sendo indígena em todas essas fases e, portanto, com os seus direitos a uma educação diferenciada. Nos planos intencional e jurídico, isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo.

De todo modo, verificamos avanços, ainda que pequenos e em uma velocidade muito baixa. Nos últimos cinco anos, por exemplo, algumas universidades, como a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Goiás e outras, começaram a permitir que estudantes indígenas de graduação pudessem escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas. Isso parece pouco, mas é uma gigantesca revolução no epicentro canônico da ciência ocidental.

É importante chamar atenção para o fato de que mesmo considerando o profundo etnocentrismo, eurocentrismo, cientificismo arrogante da ciência e da universidade hegemônica é necessário, desejável e é direito dos indígenas o acesso a ela. O acesso à universidade traz muitos e

indiscutíveis ganhos reais e potenciais aos povos indígenas, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitivo e moral. Tudo isso é necessário e útil aos indígenas, não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania. Negar aos povos indígenas o acesso à escola e à universidade é, sem dúvida, a pior forma de racismo e de condenação humana e sociopolítica, uma vez que tornaria o futuro existencial desses povos mais incerto, obscuro ou mesmo sem ou com pouca esperança.

Milhares de indígenas encontram-se matriculados e estudando nas IES federais, estaduais e privadas do país. O acesso ao ensino superior por indígenas não é apenas um direito; é também uma necessidade e um desejo, na medida em que os povos indígenas administram, hoje, mais de 13% do território nacional, sendo que na Amazônia Legal este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como, por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena, que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Além disso, a presença indígena nas universidades pode e deveria abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interesistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos.

Para isso, esses povos contam atualmente com convênios internacionais e leis nacionais para garantir seus direitos. Os mais significativos são a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2004, a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas, adotada em setembro de 2007 pela Assembleia Geral da ONU, e a

Constituição Federal de 1988, que asseguram os direitos coletivos dos povos indígenas.

Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida. Aqui reside o maior desafio da formação superior de indígenas nos contextos atuais das universidades, fundamentadas na organização, produção e reprodução de saber único, exclusivo, individualista e a serviço do mercado. O desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar a coexistência lado a lado e a circulação, interação e reconhecimento mútuo entre distintos saberes, pautados em distintas bases e lógicas cosmológicas, filosóficas e epistemológicas. Os povos indígenas, por exemplo, não gostariam de ser enquadrados pelas lógicas academicistas que alimentam e sustentam os processos de reprodução do capitalismo individualista, que tem gerado uma sociedade cada vez mais em retorno à civilização da barbárie e da selvageria, por meio da violência, da exploração econômica desumana, do império da lei do mais rico e dos que têm poder político à base de democracias das elites econômicas e políticas racistas e excludentes.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade. Os direitos indígenas no Brasil são coletivos, por isso o direito coletivo à terra. As universidades públicas consideram o direito de ingresso ao ensino superior de forma individualizado. A individualização dos indígenas é um risco e uma ameaça aos princípios e modos próprios de vida coletiva indígena. Do ponto de vista dos direitos coletivos dos povos indígenas, as vagas reservadas pelas IES não são dos indivíduos, mas das coletividades indígenas (comunidades e povos). Neste caso, são essas coletividades as responsáveis pelas escolhas dos seus candidatos e dos cursos de seus interesses, assim como pelo acompanhamento de todo o processo de formação e sua reinserção à comunidade. Isso não é tão difícil assim.

Em geral, o que acontece é que a comunidade indígena luta e conquista as políticas (vagas), mas depois quem se beneficia dessas conquistas são indivíduos que muitas vezes não têm nenhum ou pouco compromisso com a comunidade.

Considerando as experiências atuais, não existe algo tão individualista quanto o princípio da autodeclaração, pois ele nega totalmente a autonomia coletiva dos povos indígenas. Entendemos que o princípio da autodeclaração tem sua relevância, mas não pode ser a única forma de identificação étnica. Deveria ser associada a outros instrumentos de declaração ou identificação, como o pertencimento etnoterritorial, ainda que como memória histórica, linguística, e o reconhecimento de seu povo de pertencimento. Recentemente, o Ministério Público Federal do Amazonas abriu um

precedente interessante quanto a isso, ao desautorizar a autodeclaração étnica de um suposto indígena Waimiri-Atroari, a pedido coletivo do povo Waimiri-Atroari, que não o reconhecia como membro, depois de um processo de estudo interno minucioso.

Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não indígenas, estimulados pela legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes que estudaram em escolas regulares de língua portuguesa, em processos seletivos ou mesmo em aulas ministradas unicamente na língua portuguesa? Como se pode perceber, há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercício pleno desse direito, impondo uma uniformização no acesso a outras políticas públicas de seu interesse.

Todo contato novo entre sujeitos de culturas distintas provoca impactos e os impactos geram novos sujeitos. Considerar novos sujeitos não significa negação dos sujeitos anteriores, mas sujeitos com novos domínios, contextos, horizontes, possibilidade e oportunidades que o contato e os impactos oferecem. A diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos indígenas, com todas as suas implicações. Os povos indígenas apresentam enorme potencial e capacidade para lidar com as tensões interculturais, por meio da resistência e da resiliência (LUCIANO, 2013). Diante de situações mais adversas, sabem aproveitar as oportunidades e as possibilidades para resistirem e aperfeiçoarem seus modos de vida.

Assim, as diversas ocorrências de tensão cultural entre aldeia e cidade e vida acadêmica, os indígenas, simbólica e concretamente, conseguem revertê-las em seus benefícios, individual e coletivamente. Os sacrifícios e sofrimentos, por exemplo, são direcionados, potencializados e positivados para o alcance dos objetivos e resultados desejados. Isso explica porque os estudantes indígenas, cotistas ou não, apresentam menores índices de desistência, apresentam maior nível de aproveitamento, interesse, dedicação e são os que mais lutam e reivindicam seus direitos por formação escolar e universitária. Esta capacidade de suportar e transformar o sofrimento em força motivadora e fonte de sabedoria os índios adquirem por meio dos ritos de passagem, enquanto um processo de aprendizagem, maturação e formação do caráter da pessoa para lidar com a adversidade própria do mundo em que vivemos. Essa espiritualidade e sinergia subjetiva e cognitiva é que liga os sujeitos indígenas em qualquer espaço e tempo em que estiverem.

Não existe indivíduo indígena-átomo isolado no mundo, a menos que não tenha adquirido a formação adequada, o que é perfeitamente possível e crescente, principalmente entre aqueles que, por alguma razão histórica, se afastaram de suas raízes e sistemas educativos tradicionais. Por isso, não há distância social, cultural e espiritual entre indígenas ou comunidades indígenas urbanas e aldeias. Quando há é porque a distância foi artificialmente ou ideologicamente construída. Neste sentido, perguntar ou se preocupar se o estudante indígena, ao se formar, irá voltar à aldeia para ajudar seu povo, como uma condição de ser indígena ou não, não tem sentido. A pergunta devida é: quais as condições, estratégias e objetivos para voltar ou não? O indígena formado em direito e uma vez advogado pode ajudar muito mais seu povo na defesa de seus direitos atuando nas capitais ou em Brasília, onde estão os tribunais judiciais. Qualificar o indígena formado pelo seu retorno ou não à sua aldeia é uma forma de discriminação, preconceito, exotismo e exclusão.

As aldeias e famílias indígenas nas aldeias, em geral, têm muito orgulho de seus membros e filhos estudando nas cidades e esperam muito de suas contribuições após concluírem seus estudos. Melhor será retornando à aldeia, mas o importante não é simplesmente retornar, e sim como ajudar, de perto ou de longe, mantendo sua conexão identitária e cósmica.

Uma vez superada a arrogância, a prepotência e o autoritarismo da ciência ocidental, sem dúvida os pontos de convergência entre os conhecimentos tradicionais e científicos são de verificação simples e fácil. Em primeiro lugar, as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, concebem o campo de alcance do conhecimento ao mesmo tempo limitado e ilimitado. Ilimitado, por que está em permanente processo de construção, descobertas, invenções, interpretações e crenças dinâmicas. Limitado, porque não consegue explicar e responder a todas as perguntas humanas. Em segundo lugar, em todas as sociedades humanas, incluindo as sociedades indígenas, os conhecimentos são construções humanas, ou seja, resultados de observações, experimentações (erros e acertos) e vivências de longo prazo. Então, perguntamos: o que diferencia o conhecimento científico de outros conhecimentos, para além do poderio bélico do guardião ocidental da ciência?

Os povos indígenas, que vivem orientados por cosmovisões baseadas na complementariedade dos conhecimentos, das culturas e das espiritualidades cósmicas (nada a ver com sincretismo), não apresentam nenhum problema para acessar os conhecimentos científicos. Ou seja, da perspectiva indígena não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros conhecimentos. Em razão disso, os estudantes indígenas que adentram a vida acadêmica apropriam-se, ao máximo que podem, muitas vezes até do que não deveriam, dos conhecimentos científicos e técnicos, a partir de um filtro que fazem de acordo com suas demandas

e interesses individuais e coletivos.

Os estudantes indígenas nunca saem das universidades com menos conhecimentos. Pelo contrário, sempre com muito mais conhecimentos, pois além dos conhecimentos tradicionais que já carregam e aperfeiçoaram ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia, agora somam a isso os novos conhecimentos adquiridos na universidade, sempre em seus termos. O mesmo não acontece com a ciência ou a universidade, que nada ou quase nada aproveita dos muitos conhecimentos que os estudantes indígenas portam e circulam invisivelmente por seus corredores e salas de aula. Se a ciência ocidental adotasse também a lógica da complementariedade de saberes, todos sairiam ganhando. Se a ciência não é perfeita e absoluta, ao complementar seu portfólio limitado de conhecimentos com outros conhecimentos, ela ficaria mais rica, mais forte e menos incompleta. Este é o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma inter-epistemologia ou intercientificidade, muito além da interculturalidade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Várias propostas de Universidade Indígena vêm sendo discutidas nos últimos anos. A primeira iniciativa concreta com alcance nacional no campo do debate foi a do Deputado Carlos Abicalil, ainda no início do atual milênio, quando propôs e fez tramitar na Câmara dos Deputados um projeto de lei que visava à criação de uma Universidade Indígena. Não prosperou porque não obteve eco junto aos povos indígenas por ter sido concebido e tratado no âmbito restrito do Congresso Nacional ou junto a algumas poucas lideranças indígenas do Mato Grosso, origem do Deputado. Em 2015, o Ministério da Educação criou um Grupo de Trabalho para discutir o assunto e indicar elementos que pudessem subsidiar ações do MEC quanto ao tema. O GT elaborou um conjunto de recomendações organizado em dois eixos: o primeiro eixo de indicações concentrou na necessidade de consolidação e institucionalização de iniciativas já em curso no campo da formação técnica e superior de indígenas nas universidades. O outro eixo ficou centrado na concordância e na necessidade de dar curso à construção de condições técnicas, pedagógicas, políticas, financeiras e administrativas para a criação de uma Universidade Indígena, em forma de uma rede de universidades, mas com autonomia financeira, pedagógica e administrativa (gestão).

Uma característica comum percebida nas iniciativas surgidas até agora em torno da ideia de Universidade Indígena é que são de iniciativa e autoria conceitual de não indígenas, mesmo quando a demanda inicial seja dos indígenas. São os não indígenas que definem as bases conceituais, filosóficas e institucionais para a ideia. Isso traz sérias limitações e fragilidades, pois indica a grande probabilidade de que, se porventura a iniciativa prosperar e de algum modo se concretizar, se tratará, no final das contas, de uma universidade para indígenas e não dos indígenas, ainda que com

envolvimento e participação indígena. Deste modo, essa universidade pouco ou nada será diferente das universidades não indígenas. A principal justificativa da necessidade de Universidade Indígena é que as atuais universidades não consideram, nem abrem espaços para os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos tradicionais e populares. Para mim, só será Universidade Indígena se for verdadeiramente indígena, demandada, concebida, construída, organizada e administrada/gerida por indígenas coletivamente. É claro que apoios, assessorias e parcerias serão sempre bem-vindos e necessários.

Universidade verdadeiramente indígena não significa que seja exclusivamente para indígenas. Se for de exclusividade indígena, será do mesmo modo que é a universidade tradicional europeia, etnocêntrica, excludente, racista e assim por diante. Universidade Indígena precisa estar assentada sob as bases e lógicas cosmológicas, ontológicas, epistemológicas, pedagógicas e filosóficas dos sistemas civilizatórios indígenas, mas aberta a outros sistemas de conhecimentos, culturas e civilizações. Isso significa garantir que a Universidade Indígena seja operada a partir das formas de concepção, produção, transmissão e práticas de conhecimentos indígenas, mas aberta a outras formas, tantas quantas existirem no mundo.

Isso precisaria estar assegurado na organização dos conteúdos, tempos, espaços, materiais didáticos e metodologias de ensino e aprendizagem. Universidade Indígena precisaria estar intrínseca e organicamente concebida, estruturada e funcionando como um espaço com processos em que os diferentes conhecimentos do mundo interajam entre iguais, uns complementando os outros, coexistindo e convivendo lados a lado. Por isso e para isso o protagonismo, a autonomia, o empoderamento e autoria indígena são um imperativo essencial. Em função disso, entendo que o primeiro passo para pensar em uma Universidade Indígena é avançar na formação superior de indígenas, principalmente nos níveis de pós-graduação, para formar intelectuais próprios e capacitados para ajudar, apoiar, assessorar e liderar suas comunidades e povos, na construção dessa Universidade Indígena.

A construção e gestão dessa Universidade Indígena precisam ser feitas em diálogo com as universidades tradicionais, no mesmo nível e domínio das questões que envolvem. Isso é muito importante, porque não se quer uma universidade como “coisa de índio para índio”, mas como universidade dos indígenas do/no mundo, com o mundo e para o mundo. Pensar uma Universidade Indígena fechada em si mesma e afastada ou isolada de outras universidades do mundo seria uma forma de reforçar a exclusão, a discriminação e a negação histórica imposta aos povos indígenas em todo processo colonial.

A principal justificativa da necessidade de uma Universidade Indígena é que as universidades tradicionais existentes não abrem espaços e não aceitam incorporar ou dialogar com os conhecimentos indígenas ou outros conhecimentos tradicionais. Por isso, a Universidade Indígena precisa ser muito diferente para dar conta desses diversos conhecimentos no mesmo nível de importância. Isso não significa pensar e organizar a Universidade Indígena fechada e isolada nas aldeias ou terras indígenas ou afastadas das outras universidades do mundo. Isso seria outra forma de exclusão, separação e negação de direitos, que os povos indígenas já viveram amargamente por imposição do poder colonial. Este tem sido um problema nas iniciativas que surgiram. Como foram guiadas por não indígenas, que, embora bem intencionados, deixaram se guiar muitas vezes por suas emoções, decepções e frustrações com suas universidades coloniais ou com a sua sociedade ou por suas convicções ideológicas e visões de mundo, acabaram idealizando a Universidade Indígena como uma espécie de refúgio de seus sonhos e utopias, investindo em tentativas tutelistas de proteger e salvar os “pobres índios” das maldades da sociedade nacional e global, das quais fazem parte as universidades.

Aliás, Universidade Indígena significa exatamente o contrário, ou seja, uma indicação da capacidade plena dos povos indígenas de retomar as rédeas de suas autonomias societárias, com o fim do último grau da tutela, que é a tutela cognitiva ou epistêmica. É necessário, portanto, ter muito cuidado e atenção para o que se está dizendo e querendo quando se está falando de Universidade Indígena. Muitas iniciativas que vêm com este discurso são muito boas, legítimas e necessárias, como para organizar e ofertar cursos, programas e outras atividades acadêmicas para indígenas, mas não passam de políticas de formação acadêmica tradicional, com alguns remendos de conhecimentos diversificados (parte diversificada do currículo). Para mim, Universidade Indígena é outra coisa. Tem que ser outra coisa. Tem que ser muito diferente da universidade tradicional, mas não desconectada dela e muito menos indiferente ou contra ela, uma vez que para os povos indígenas os conhecimentos e as culturas são da ordem e da lógica da complementariedade, organicidade e interculturalidade e não da exclusão, da fragmentação ou da hierarquização.

Como não se trata de uma universidade apartada, fechada, isolada do universo intracultural exclusivo dos indígenas, cabe ao Estado, por meio do MEC ou das universidades, garantir as condições para sua discussão, organização e funcionamento. A Universidade Indígena tem que fazer parte da rede das universidades públicas. Ela precisa ser parte da estrutura do Estado, patrimônio do povo brasileiro, do qual os indígenas fazem parte, e estar a serviço da humanidade.

Estamos vivendo um período histórico de grande crise política, ideológica e ética. A

hegemonia da lógica neoliberal, ao transformar direitos em mercadorias, acaba por esvaziar o humano de seus pressupostos sociais e coletivos, reduzindo-o a uma subjetividade atrelada meramente à esfera econômica. Essa produção de “seres para o consumo” atinge a todos os povos do planeta, ainda que seus efeitos sejam mais contestados por alguns, como os indígenas.

A ideia de interculturalidade está diretamente relacionada aos princípios morais e éticos da vida, expressos por meio de relações de respeito mútuo e de reciprocidade. Nessa relação, o que importa são as relações entre os indivíduos e grupos e não o que eles possuem ou representam. De fato, vivemos essa crise política, ideológica, moral, ética, espiritual, humana e civilizacional pela ausência de interculturalidade e pelo império do desrespeito e do egocentrismo. Mas a força da interculturalidade cósmica e coletiva dos povos indígenas tem resistido brava e heroicamente, inclusive pagando o custo dessa resistência com a própria vida.

Os povos indígenas continuam sendo massacrados, vítimas de extrema violência em suas aldeias e terras tradicionais e suas lideranças assassinadas, simplesmente por resistirem aos modos perversos e desumanos de vida capitalista, por não aderirem às lógicas cumulativistas, predatórias, escravista e injusta da modernidade neoliberal capitalista.

Como não aceitam abdicar de suas culturas tradicionais comunitárias e solidárias, de suas economias da suficiência e da partilha, de suas espiritualidades e sociabilidades do bem viver e de seus sagrados territórios ancestrais, a contracivilização da economia da barbárie, sem pudor nem humanidade, adota a cultura do mais forte, para passar por cima dos povos inteiros, para, em nome do progresso e do desenvolvimento econômico, que nada mais significa que o acúmulo criminoso de suas riquezas pessoais ou corporativas, impor a força bruta dos tratores, de estradas, hidrovias, usinas hidroelétricas, fazendas do agronegócio, garimpo etc. Nesta sociedade moderna decadente e perdida, a soja, o gado, a energia elétrica, a indústria, o banco, a igreja valem muito mais que pessoas e povos inteiros. Tudo indica que os povos indígenas e tradicionais continuarão resistindo, como vieram resistindo durante todos os 517 anos de colonização. Essa resistência e esse exemplo de interculturalidade de fato e de direito dos povos indígenas não têm importância para a sociedade moderna, mas servem como exemplos e alternativas, para mostrar suas barbáries e como a modernidade não precisa ser neoliberal, nem capitalista; que são possíveis outras formas de vida, outros mundos, outros valores e referências humanas e cósmicas. Outros mundos e outras formas de viver o mundo existem e oxalá que continuem existindo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-16.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del cárcere**. Torino: Einaudi, 1975.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.