

# A RETÓRICA DA INTERCULTURALIDADE E AS PRÁTICAS INDIGENISTAS PÓS-88

ELIZABETH MARIA BESERRA COELHO

## RESUMO

Este ensaio analisa algumas questões relacionadas às tentativas de efetivação das novas garantias legais de respeito à diversidade constituinte do Estado brasileiro.

O contato com os textos das novas políticas indigenistas, elaboradas pós Constituição Federal de 1988, e o acompanhamento da implementação de algumas destas no âmbito do Estado do Maranhão, suscitaram algumas reflexões que apontam para a tensão entre monoculturalidade e multiculturalidade, presente no discurso e na prática das novas políticas indigenistas no Brasil.

Duas grandes questões se destacam no conjunto de várias outras: a questão da (im)possibilidade de diálogo entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro e a questão da construção da "cidadania indígena".

São basicamente estas duas questões que exploro aqui, com base na observação da execução de políticas indigenistas no âmbito do Estado do Maranhão.

## Interculturalidade e tradução

Não cabe aqui retomar as transformações ocorridas no texto Constitucional de 1988, mas

As novas políticas indigenistas, posteriores ao reconhecimento legal da diversidade étnico cultural constituinte do Estado Brasileiro, têm sido construídas a partir dos princípios da interculturalidade, da diversidade e, conseqüentemente do bilingüismo. As práticas decorrentes dessa nova concepção, ainda incipientes, não têm sido suficientemente analisadas. Este trabalho procura fazer uma reflexão sobre as chamadas novas formas de diálogo intercultural, examinando a própria noção de interculturalidade e as possibilidades de uso da categoria cidadania, tomando como referência ações indigenistas desenvolvidas no Maranhão, especialmente no âmbito da saúde e da educação.

## ABSTRACT

The new policies for the indians people, established after the legal acceptance of the ethnical cultural diversity part of Brazilian State, has been built from the interculturality, diversity and bilingualism principles. The practices resulted from this new conception, hasn't been analysed enough. This paper intends to make a reflection of the denominated new ways of intercultural dialogues, intending to discuss the conception of interculturality itself and the possibilities of using the citizenship category, based on the policies of health and education for the Indians people.

\*Professora do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UFMA.

apenas destacar que elas formalizaram um conjunto de princípios que estava em discussão e que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural do Estado brasileiro.

A garantia expressa no capítulo VIII, artigo 231, produto de reivindicações postas pelos índios na Assembléia Nacional Constituinte, tem se constituído em fonte de elaboração de políticas que se pretendem voltadas para sua efetivação:

*São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.*

As novas políticas indigenistas situam-se em um paradigma de respeito à diversidade, contrapondo-se, em princípio, ao viés assimilacionista que sempre havia marcado essas políticas no Brasil. No entanto, cabe relativizar a perspectiva multicultural das novas políticas, atentando para as entrelinhas do discurso oficial, tanto legal, quanto político.

O respeito à diversidade cultural constrói-se nesse discurso a partir da referência do Estado.



Ou seja, reconhecem-se territórios indígenas específicos, mas cabe ao Estado estabelecer e demarcar suas fronteiras e manter a propriedade dos mesmos.

Reconhece-se a diversidade dos costumes e da organização social, o que pode sugerir uma educação específica e diferenciada. No entanto, a lei maior afirma, em seu capítulo III, artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O parágrafo segundo deste artigo explicita:

*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (grifo meu).*

Pode-se observar que o reconhecimento da diversidade está estrategicamente limitado pela alfabetização em português e pelo cumprimento de currículos mínimos.

O mesmo ocorre com a questão da saúde. Reconhece-se um atendimento de saúde específico e diferenciado, desde que sujeito à estrutura e princípios do Sistema Único de Saúde.

Então, o que estamos chamando de respeito à diversidade? Como tem se dado a relação com os povos indígenas sob os novos parâmetros? O que mudou e em que sentido?

Pensar sobre as relações índios e brancos no Brasil não se constitui tarefa simples, pois a categoria índio generaliza situações muito diferenciadas. Tomando como referência empírica o Maranhão, posso apontar povos indígenas que possuem mais de quatrocentos anos de contato com a sociedade brasileira e povos que estão em contato há cerca de três décadas. Isso significa povos que possuem domínio razoável do português e das regras do Estado brasileiro e povos que desconhecem a língua nacional e o significado deste Estado.

Essa diferenciação tem implicações sérias no que se refere às políticas públicas que são destinadas a esses povos e ao próprio diálogo que é possível estabelecer com os mesmos.

As políticas públicas, a despeito da retórica de respeito à diversidade, continuam a ser elaboradas com base em uma concepção genérica de índio, reduzindo diferentes povos a uma mesma categoria. Essas políticas são produzidas à revelia desses povos e desconsideram qualquer diagnóstico ou informação, sobre eles, já produzidos. São construídas a partir do Estado que se afirma nacional e, nesse sentido, estão devidamente identificadas: *Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (MEC, 1993); *Diretrizes Nacionais Para o Funcionamento das Escolas Indígenas* (MEC/CEB, 1999); *Política Nacional de Atenção à Saúde dos povos Indígenas* (MS, 2002), etc.

Para que se possa falar em interculturalidade é preciso entender primeiro que se está falando, fundamentalmente, de tradução, no sentido em que Sarat Mahajat (1985) coloca, inspirado em Derrida:

*(...) Não se trata de transportar fatias suculentas de sentido de um lado da barreira de uma língua para outra - como acontece com os pacotes de fast food embrulhados nos balcões de comida para viagem. O significado não vem pronto, não é algo portátil que se pode carregar através do divisor. O tradutor é obrigado a construir o significado na língua original e depois imaginá-lo e modelá-lo uma segunda vez nos materiais da língua com a qual ele ou ela o está transmitindo. As lealdades do tradutor são assim divididas e partidas. Ele ou ela tem que ser leal à sintaxe, sensação e estrutura da língua fonte e fiel àquelas da língua da tradução (...).*

Tradução implica interpretação e, como tal, está carregada de sentidos. Enfatizando a



possibilidade de comunicação, Santos (2003, p. 40) refere-se a uma teoria da tradução, como uma teoria geral da ação transformadora, que permita a articulação de lutas conduzidas a partir de experiências distintas e com recursos diferentes:

*Tornar mutuamente inteligível significa identificar o que une e é comum a entidades que estão separadas pelas suas diferenças recíprocas. A teoria da tradução permite a identificação de um campo comum em uma luta indígena, uma luta feminista, uma luta ecológica, etc. sem fazer desaparecer em nenhuma delas a autonomia e a diferença que as sustenta.*

Ainda segundo Santos (2003), a teoria da tradução é fundamental também para permitir a articulação entre recursos intelectuais e cognitivos diversos e de origem distinta, que são articulados nos vários modos de produzir conhecimento sobre iniciativas e experiências contra-hegemônicas.

Como utilizar essa teoria como ferramenta? Santos sugere algumas estratégias que passam pela transgressão de conceitos ou mesmo pela denúncia do preconceito contido nos mesmos e a construção de conceitos alternativos. Isso é o que ocorre, por exemplo, com as noções de Diáspora e Fronteira, tal como trabalhadas por Bhabha (1998) e Hall (2003). Outras estratégias baseiam-se em um multiculturalismo “policêntrico”, na relativização mútua e recíproca, no reconhecimento de que todas as culturas devem perceber as limitações das suas próprias perspectivas, na igualdade fundamental de todos os povos em termos de status, inteligência e direitos, na descolonização das representações e das relações de poder desiguais entre povos e culturas.

As relações entre índios e brancos no Brasil estão ocorrendo de forma bem distinta de uma teoria da tradução, como proposta por Santos. Há uma grande tensão decorrente, num primeiro

plano, da ambigüidade presente no discurso oficial, num segundo plano, da não implementação do que está disposto nesse discurso e, num terceiro plano, e o mais importante, da diversidade de campos semânticos em operação.

O que está ocorrendo em termos de uma educação indigenista específica e diferenciada no Maranhão? As políticas em execução restringem-se a implantação manutenção de escolas nas aldeias, cuja diferenciação se dá na medida em que, por falta de qualquer acompanhamento, os professores indígenas conduzem-nas como entendem que devem fazê-lo.

E como se processa essa escola designada como “indígena”? As colocações que farei aqui são uma tentativa de sistematizar situações distintas, considerando alguns pontos de semelhança.

Primeiramente, cabe lembrar que já existiam escolas nas aldeias antes da institucionalização das novas políticas, escolas estas que haviam sido implantadas pela FUNAI e eram conduzidas por professores brancos. Constituíam-se como estratégia de integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Isso significa que já havia representações acerca da escola. Essas representações expressam a noção de escola nos moldes das escolas de “branco”, como a designam os índios, que prioriza aspectos estruturais tais como prédio, carteiras, quadro de giz, um professor devidamente contratado pelo Estado e, fundamentalmente, merenda escolar.

Com o advento das novas políticas, a única mudança perceptível foi a troca do professor branco pelo professor indígena, na maioria das situações. Essa mudança levou à constituição de uma tensão interna nas aldeias, pois os professores indígenas passaram a disputar com os velhos a legitimidade do saber. Constituiu-se também uma “elite” nas aldeias, formada pelos professores indígenas que, em virtude dos salários, podem obter determinados bens e manter um estilo de vida impossível aos demais.

A escola continua sendo definida como algo dos brancos e como um espaço que deveria



servir como aprendizado do mundo dos brancos. Quando se coloca a questão da escola indígena, específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe, percebe-se que essa nomenclatura não passa de figura de retórica, pois nem mesmo os gestores conseguem entender o que isso significa.

A escola permanece sendo percebida como uma ponte para o mundo dos brancos. Não é possível identificar nas representações indígenas o significado da escola como espaço de introdução de novos valores, nova língua e novos estilos de vida, em função dos conteúdos que deve veicular, que estão voltados para as exigências da sociedade nacional.

Como bem situou Guibernau (1997), onde nação e estado coexistem, a educação e a generalização da alfabetização reforçam as possibilidades de comunicação entre as pessoas e ajudam-nas a desenvolver um forte senso de comunidade. Este não é o caso do Brasil. Os povos indígenas constituem sociedades diferenciadas, não são parte da sociedade brasileira, apenas foram subordinadas a este Estado.

Guibernau acrescenta que é possível para as minorias manter sua língua e cultura se viverem em um mundo dominado pela oralidade. Mas, no caso brasileiro, como o Estado procura impor sua língua e sua cultura por meio de um Sistema Nacional de Educação, a existência das minorias torna-se ameaçada.

Esta é a grande questão, pois a maioria dos povos indígenas não consegue perceber os possíveis efeitos da homogeneização via Sistema Nacional de Educação. Esses povos reivindicam a presença das escolas nas aldeias e, como tem se tornado freqüente, reivindicam professores brancos, à revelia do disposto pelas novas políticas, pois entendem que os índios não sabem ensinar.

Pergunto então: o que os índios não saberiam ensinar? O que cada povo indígena espera da escola? Em que medida essa questão é discutida nas aldeias ou apenas é absorvido um discurso "progressista" que veicula a escola como uma conquista de cidadania?

Tomo como exemplo dessa situação o povo Awá-Guajá. Este povo está em contato desde a década de setenta do século passado. Seus integrantes possuem locais fixos de moradia, pois praticam um misto de nomadismo e sedentarização. No entanto, os poucos falantes de português já são instruídos, por indigenistas ou por outros povos indígenas circunvizinhos, com mais tempo de contato, a reivindicar a presença da escola. O argumento é que a ausência da instituição escola constitui-se na negação de um direito de cidadania.

Onde fica a idéia de tradução aqui já apontada? O que estamos chamando de cidadania?

### Cidadania "indígena"?

SOUZA (1983: 40) indaga quais as conseqüências da cidadania atribuída aos índios. Afirma esta autora que a emancipação dos índios não pode ser tratada do mesmo modo como se luta pela emancipação das chamadas minorias sociais. Minorias são grupos que compõem a sociedade nacional, sem nela encontrarem espaço pleno. Trata-se de situações de participação/exclusão, de participação tolhida, violentada, regulada.

A problemática indígena tem sua especificidade. Uma especificidade que vai além dos traços que singularizam os demais grupos citados. Enquanto a singularidade de qualquer um desses grupos não anula um denominador comum, o mesmo não pode ser dito em relação aos índios. A especificidade indígena não pode ser perdida de vista, a menos que se ignore tratar-se de comunidades que vivem relações de produção próprias, que possuem modos de organização diferenciados e sistema de valores próprios. O denominador comum, nesse caso, poderia ser a condição imprescindível para sua sobrevivência, de um território assegurado.

Cabe questionar se a extensão da cidadania às populações indígenas significará a sua sobrevivência e a sua liberdade, ou um golpe de morte na sua liberdade de viver e sobreviver.



Souza (1983) chega a afirmar que a idéia de cidadania, quando é estendida aos índios, não é apenas equivocada e reacionária, mas exterminadora.

Percebo os povos indígenas como minorias nacionais, tal como descritas por Kymlicka (1996). São minorias decorrentes da incorporação de culturas que antes desfrutavam o autogoverno e estavam territorialmente concentradas em um estado maior. Estas desejam seguir sendo sociedades distintas com relação à cultura majoritária da qual fazem parte. Exigem diversas formas de autonomia e autogoverno para assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas.

Nessa perspectiva, de que forma podemos falar em “cidadania indígena”?

Kymlicka (1996: 241) fala de *cidadania diferenciada*, referindo-se à adoção de direitos poliétnicos, de representação ou de autogoverno, específicos em função do grupo. Esta poderia ser uma forma de articular a defesa dos direitos pela diferença à luta pela igualdade. Santos (2003) argumenta que a defesa da identidade cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação pode, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça.

Este autor refere-se à cidadania multicultural como espaço privilegiado de luta pela articulação e potencialização mútuas do reconhecimento e da redistribuição. Este seria, segundo Santos, o caminho para a proliferação de esferas públicas locais, simultaneamente capazes de articulação translocal, umas vezes *com*, outras *contra* Estados nacionais, como pontos nodais de formas de globalização contra-hegemônica.

De qualquer forma, não faz sentido falar de cidadania indígena, mas talvez falar em cidadanias diferenciadas, para remeter ao lugar que os diferentes povos indígenas ocupam na relação com o Estado.

Enquanto não se enfrenta a discussão dessas questões, no Maranhão são executadas políticas de “cidadania indígena” que se

caracterizam pela ação de facilitar aos índios a retirada de documentos, tais como a carteira de identidade, o título de eleitor, a carteira de trabalho e, também, ações de “embelezamento”, que significam impor aos índios nossos valores estéticos. Sob o rótulo de embelezamento são executadas tarefas de manicura, corte e tintura de cabelo, segundo o que se pratica nos salões de beleza.

São realizadas também ações de capacitação/formação que visariam possibilitar aos índios o acesso ao mercado de trabalho.

Dentre os cursos de capacitação, destacam-se: panificação, construção civil, corte e costura, eletricitista de residência. Em que poderiam ser aplicados esses conhecimentos nas aldeias? Para que e para onde estariam sendo capacitados?

A distribuição de documentos formaliza a situação dos indígenas enquanto cidadãos brasileiros, que podem, dessa forma, ser incluídos como público alvo de qualquer ação assistencialista. Isto é o que vem ocorrendo e sendo apontado como conquista de cidadania por parte dos índios.

Segundo Souza Filho (1983: 44),

*A cidadania é a ligação política e jurídica das pessoas com o Estado. Nessa ligação há um elenco de direitos e deveres que obrigam indivíduo e Estado e indivíduos entre si.*

Nesta perspectiva, cidadania implica vínculos e obrigações entre os indivíduos e entre eles e o Estado. Esta relação pode se constituir de forma muito complexa quando se trata de povos diferenciados, como os indígenas, que muitas vezes desconhecem o sistema organizativo do Estado, vivendo, de certa forma à sua revelia.

Souza Filho (1983: 44) acrescenta que:

*Os cidadãos se obrigam entre si a respeitar as normas e conceitos inerentes ao regime de propriedade, de família,*



*de sucessão e de contrato e ainda as normas de comportamento exigível pelo Direito Penal.*

Como incluir os indígenas nessa relação? Cada povo indígena possui formas próprias de propriedade, família, sucessão, etc. que organizam a vida em sociedade. Em que consistiria a concessão da cidadania brasileira aos indígenas, tomando como referência um Estado que se impõe como nacional sob várias nações? Que benefícios e que prejuízos essa cidadania pode causar aos povos indígenas?

### Considerações finais

O que se pode entender como diálogo intercultural? Como enfrentar a discussão no que se refere aos significados que os termos interculturalidade e cidadania indígena implicam?

Cardoso de Oliveira (2001) chama a atenção para as dificuldades do diálogo interétnico, considerando os impasses da própria estruturação do diálogo. Isto porque, mesmo quando o pólo dominante assume uma postura democrática, mantém-se a estrutura do diálogo pautada em indivíduos situados em campos semânticos diferentes. Santos (2003) defende uma hermenêutica diatópica como estratégia para superar esses problemas. Da minha parte, a experiência de campo tem me ensinado que ainda estamos longe do que se poderia chamar de um diálogo tolerante, pois as distâncias entre os campos semânticos são muito grandes e o viés colonizador permanece muito vivo, na forma de um colonialismo pós-moderno que se reveste com a retórica do respeito à diferença.

A violência simbólica hoje é maior, as estratégias são mais sutis. Procura-se homogeneizar afirmando o respeito à diferença. Introduzem-se os conteúdos curriculares por meio da língua e de professores indígenas. Como alertava Meliá (2000: 14), a língua expressa com palavras indígenas pode não ser indígena.

A escola, antes uma instituição civilizatória, passa a ser definida como instituição indígena. Entre vários povos, é possível perceber que a escola, pelo longo tempo de contato, passou a ser parte da vida na aldeia. Em algumas situações é possível vislumbrar uma ressignificação dessa instituição, que passa a veicular também valores indígenas e a ser apropriada como instrumento de identidade étnica.

Porém, no Maranhão, a escola nas aldeias permanece basicamente como uma instituição de fora, um local de aprendizado dos conhecimentos ditos universais, especialmente da língua portuguesa.

A presença de professores indígenas não tem significado um perfil mais indígena para a escola. Esses professores foram formados em um curso de magistério indígena, que foi executado sob a retórica da especificidade e da diferenciação, mas que foi conduzido totalmente em língua portuguesa e estruturado como qualquer curso de magistério. Sua única especificidade foi atender a professores indígenas. Sua construção foi pautada pela racionalidade ocidental, não contando com a participação indígena em nenhum momento.

Há um único exemplo, no Maranhão, no qual a escola tem assumido um possível lugar de reafirmação de valores indígenas. Trata-se da escola da aldeia Piçarra Preta-Terra Indígena Pindaré, onde vive uma parte do povo Tenetehara. Pelo longo tempo de contato e a proximidade dos centros urbanos, a língua Tenetehara está deixando o lugar de primeira língua, que passa a ser ocupado pelo português. A escola tem realizado um trabalho de ensino da língua indígena, num esforço para garantir que os jovens possam aprendê-la. Trata-se de uma experiência ainda recente.

### Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, R. "Sobre o diálogo intolerante". In: Grupioni, L. et alli. *Povos indígenas e Tolerância*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- MONSERRAT, Guibernau. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- KYMLICKA, Will. *Ciudadania Multicultural*. Barcelona: Paidós, 1996.
- MAHARAJ, Sarat. "Perfidious fidelity". In: FISHER, Jean (org), *Global Visions*. London: Institute of the Internationalism in the Visual arts, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SOUZA Maria Tereza Sadek R de. "Os índios e os custos da cidadania". In: *O índio e a cidadania*. Comissão Pró-índio de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. "A cidadania e os índios". In: *O índio e a cidadania*. Comissão Pró-índio de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1983.