

revista

# poli

saúde  
educação  
trabalho

Ano III — Nº. 18 — jul./ago. 2011



Impresso  
Especial

9912213586 DR/RJ

Fundação  
Oswaldo Cruz

CORREIOS

Povos indígenas,  
saúde e educação

# Conheça o POLI

## Direção

55(21)3865-9700

## Vice-Direção de Gestão e Desenvolvimento Institucional

55(21)3865-9706

## Vice-Direção de Ensino e Informação

55(21)3865-9729

## Vice-Direção de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico

55(21)3865-9705

## Laboratório de Educação Profissional em Atenção à Saúde

55(21)3865-9745

## Laboratório de Educação Profissional em Gestão em Saúde

55(21)3865-9780

## Laboratório de Educação Profissional em Informações e Registros em Saúde

55(21)3865-9765

## Laboratório de Educação Profissional em Manutenção de Equipamentos de Saúde

55(21)3865-9788

## Laboratório de Educação Profissional em Técnicas Laboratoriais em Saúde

55(21)3865-9784

## Laboratório de Educação Profissional em Vigilância em Saúde

55(21)3865-9770

## Laboratório de Formação Geral na Educação Profissional em Saúde

55(21)3865-9720

## Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica

55(21)3865-9740

## Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde

55(21)3865-9750

## Coordenação de Administração

55(21)3865-9820

## Coordenação de Cooperação Internacional

55(21)3865-9730

## Coordenação de Comunicação, Divulgação e Eventos

55(21)3865-9860

## Coordenação Editorial da Revista Trabalho, Educação e Saúde

55(21)3865-9850

## Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde

55(21)3865-9732

## Coordenação Geral do Ensino Técnico de Nível Médio em Saúde

55(21)3865-9728

## Biblioteca Emília Bustamante

55(21)3865-9840

## Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde

55(21)3865-9892

## Secretaria Escolar

55(21)3865-9865

## Serviço de Informática

55(21)3865-9810



Revista científica da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz

Revista Trabalho, Educação e Saúde

55 (21) 3865-9850 | [www.revista.epsjv.fiocruz.br](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br)

## RETS

Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde

Secretaria Executiva da Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde (RETS)  
55 (21) 3865-9730



Biblioteca Virtual em Saúde

55 (21) 3865-9840 | [www.bvseps.epsjv.fiocruz.br](http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br)



Observatório dos Técnicos em Saúde

55 (21) 3865-9750 | [www.observatorio.epsjv.fiocruz.br](http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br)



Comitê de Ética em Pesquisa

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz

Comitê de Ética em Pesquisa  
55 (21) 3865-9710

<b>Capa</b>	
Povos Indígenas	4
Saúde nas aldeias	7
Escola: autonomia e emancipação	14
<b>Almanaque</b>	20
<b>Entrevista</b>	
Pablo Dávalos - 'Os dispositivos de poder na América Latina não são apenas econômicos mas também raciais'	21
<b>Livros</b>	
'Um debate sobre saúde e educação indígena' - resenha do livro 'Saúde Indígena: uma introdução à temática'	24
<b>Dicionário</b>	
Interculturalidade	25

Entre 4 e 6 de julho, datas que ainda são futuro no momento em que fechamos esta revista, mas que, certamente já terão passado quando você estiver com ela em mãos, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz realizará o Seminário 'Povos indígenas, educação e saúde: a formação profissional do agente indígena de saúde'. E foi para dar conta de algumas preocupações trazidas por este evento que organizamos esta edição especial temática da Poli. A seção Livros, inclusive, traz a resenha da publicação 'Saúde Indígena: uma introdução à temática' (organizado por Luiza Garnelo e Ana Lucia Pontes), cuja versão eletrônica (disponível no site [www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br)) será lançada no seminário.

Mas nada disso quer dizer que esta revista só faça sentido no evento. Ao contrário.

Por esse caráter especial, a estrutura da revista sofreu uma modificação. O que chamaríamos de matéria de capa foi dividida em três reportagens. A primeira, de abertura, traça um panorama geral da questão indígena no Brasil, com dados numéricos e um mapeamento das principais demandas e problemas dessa população, com destaque para a demarcação de terras. Em seguida, dois outros textos tratam, respectivamente, das discussões sobre saúde e educação dos povos indígenas, apresentando as principais dificuldades e as políticas que tentam dar conta delas.

O entrevistado é Pablo Dávalos, economista e ex-vice-ministro de Economia do Equador, que traz elementos para ajudar a conhecer o cenário de discussão da questão indígena em outros países da América Latina, sobretudo aqueles em que, diferente do Brasil, esses povos representam uma parcela muito grande (ou mesmo maioria) da população.

Na seção de Dicionário, o tema é interculturalidade, conceito tão atual quanto difícil e controverso. E que, por isso mesmo, no espaço desta revista, permite apenas uma primeira aproximação.

Boa leitura.

Ano III - Nº 18 - jul./ago. 2011

Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde.  
ISSN 1983-909X

#### Conselho Editorial

(Membros do Conselho Deliberativo da EPSJV)  
Isabel Brasil, Sergio Munck, Maurício Monken, Claudio Gomes, Marise Ramos, Marco Antônio Santos, Felipe Rangel, José Orbílio Abreu, Francisco Bueno, Etelcia Molinaro, Cristina Araripe, Monica Vieira, Mario Sergio Homem, Cátia Guimarães, Anamaria Corbo, Ignez Siqueira, José Victor Regadas, Bianca Fernandes, Heitor Leon.

#### Editora

Cátia Guimarães - MTB: 2265/RJ

#### Chefe de Reportagem

Raquel Torres

#### Repórter e Redator

André Antunes

#### Projeto Gráfico e Diagramação

Zé Luiz Fonseca

Marcelo Paixão

#### Assistente de Comunicação

Talita Rodrigues

#### Endereço

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, sala 305 - Av. Brasil, 4.365 - Manguinhos, Rio de Janeiro  
CEP: 21040-360 - Tel.: (21) 3865-9718 - Fax: (21) 2560-7484  
[comunicacao@epsjv.fiocruz.br](mailto:comunicacao@epsjv.fiocruz.br) | [www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br)

#### Assistente de Gestão Educacional

Solange Santos

Estela Carvalho

#### Assistente Editorial

Lisa Stuart

#### Tiragem

10.000 exemplares

#### Periodicidade

Bimestral

# Povos Indígenas

Quem são e o que reivindicam os índios do Brasil

André Antunes



Quando os primeiros portugueses chegaram ao Brasil, havia por aqui milhões de indígenas, divididos em mais de mil etnias. Hoje, são pouco mais de 800 mil, o que representa 0,4% da população do país. Os dados, do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, revelam ainda que as regiões com maior concentração de indígenas são Norte e Nordeste, seguidas por Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Mas, afinal, o que é índio? O estereótipo dos povos que vivem isolados, pintam o corpo, usam cocar e falam outra língua quase nunca é suficiente para dar conta dessa pergunta.

Para começo de conversa, o Brasil considera índio quem assim se autodeclara, por manter vínculos históricos, genealógicos ou simbólicos com povos que já habitavam a região desde muito antes da chegada dos portugueses. E os povos indígenas não são nada homogêneos. Cerca de 375 mil índios vivem no meio urbano e, mesmo nas aldeias, eles apresentam diversas formas de organização social, com línguas e valores diferentes. Sequer há um consenso sobre o número de povos indígenas existentes no país, mas a estimativa da Fundação Nacional do Índio (Funai) é que haja mais de 200, falando cerca de 180 línguas, e que sejam entre 70 e 90 as tribos isoladas – ou seja, sem contato permanente com não-índios. Além disso, enquanto há comunidades com mais de 30 mil membros, há outras com poucas dezenas – ou até povos como os Akunt'su, em Rondônia, que em 2010 tinha apenas cinco pessoas, segundo a Fundação Nacional de Saúde (Funasa). Nesta edição especial da Poli, você vai entender um pouco as políticas que vêm sendo desenvolvidas para lidar com essa população tão heterogênea, assim como alguns dos problemas que elas enfrentam e as maneiras que vêm encontrando para conhecer e alcançar seus direitos.

## O índio na Constituição

Desde o início da colonização, houve uma preocupação em se adotar políticas para lidar com a população indígena. E embora essas políticas tenham adquirido diferentes características de acordo com a região e com o período histórico, em geral elas se pautavam pela lógica de assimilação dos índios ao resto da sociedade. Essa ideia direcionou a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, o primeiro órgão do governo federal responsável por colocar em prática sua política indigenista. Basicamente, nesse momento, entendia-se que o índio era um sujeito transitório, que necessitava da tutela do Estado até que estivesse pronto para ingressar na vida dita 'civilizada'.

Em 1967, sob acusações de que era ineficaz e corrupto, o SPI foi extinto, e em seu lugar foi criada a Funai. A nova instituição herdou do SPI esse conceito de tutela como linha-mestra das políticas voltadas para os indígenas, que também permeia o texto da lei 6.001, de 1973, conhecida como Estatuto do Índio, ainda em vigor.

No âmbito da legislação, a ideia de tutela só foi superada com a promulgação da Constituição de 1988. Embora não tenha sido a primeira a tratar desse assun-

to, ela foi pioneira ao garantir o direito dos índios de preservarem seus próprios costumes, línguas, crenças e tradições, bem como “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, afirmando que é competência da União demarcá-las e protegê-las. Além disso, a Constituição garante aos índios e suas organizações a possibilidade de eles entrarem em juízo para salvaguardar seus direitos, sem a necessidade de intermediação. “Eles passam a ser portadores e construtores de sua própria história, sem a necessidade de o Estado dizer como devem se portar e agir” diz Roberto Liebgott, vice-presidente do Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

A conquista desses direitos no texto constitucional, de acordo com o bispo emérito de Goiás e conselheiro permanente da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Dom Tomás Balduino, foi fruto da reivindicação de diversas lideranças indígenas, apoiadas por organizações pró-índio, que promoveram encontros entre líderes indígenas de diversas partes do país a partir da década de 1970. “Os índios saíram desses encontros com três decisões: era preciso lutar pela recuperação das suas terras e de sua cultura e pela conquista de autonomia”, afirma.

## Proteção às terras indígenas

A Constituição diz que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são aquelas habitadas permanentemente por populações indígenas, as utilizadas por elas em suas atividades produtivas, as imprescindíveis para a preservação dos recursos ambientais necessários para o seu bem-estar e as necessárias para sua reprodução física e cultural. A lei também garante aos índios a posse permanente das terras e o usufruto exclusivo de suas riquezas, sendo que qualquer exploração de recursos naturais em terras indígenas só pode ser feita com consulta às populações afetadas. A convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que entrou em vigor em 2003, reforça a Constituição, estabelecendo a obrigatoriedade de o Estado ouvir o que os indígenas têm a dizer antes de autorizar a instalação de um empreendimento que os afete diretamente. No entanto, nem sempre isso é cumprido. “Existe no Estado todo um pensamento desenvolvimentista articulado com segmentos poderosos da economia, como a agroindústria, os usineiros, empreiteiras. A discussão do governo é basicamente com esses segmentos” critica Roberto Liebgott. Sônia Guajajara, vice-coordenadora da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), concorda. “Geralmente eles se utilizam de uma reunião em que informam que vão fazer um estudo para dizer que houve consulta” diz.

Um exemplo recente de situação em que os índios não se sentiram devidamente consultados foi o licenciamento para a implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Pará. No documento ‘Painel de Especialistas: Análise Crítica do Estudo de Impacto Ambiental do Aproveitamento Hidrelétrico de Belo Monte’, pesquisadores de diversas instituições denunciaram que o governo não ouviu as populações indígenas de maneira satisfatória.

Regularização Fundiária

Funai

		Etapas da Regularização	
Unidade	Situação Atual	Identificação	Demarcação
Terra Indígena	Total	323	190
	Realizado	77	
Superfície (ha)	Total	11.066.000	
	Realizado	13	

Demarcação deveria ter sido concluída até 1993, o que não aconteceu

## Violência e omissão

A morosidade na **demarcação das terras** e a falta de fiscalização das já demarcadas acarretam uma série de problemas aos indígenas – um deles é o acirramento da violência. O último relatório ‘Violência contra os povos indígenas no Brasil’, do Cimi, realizado em 2009, lista 60 assassinatos de índios ocorridos naquele ano, além de 16 tentativas de assassinato e 13 ameaças de morte. O estado do Mato Grosso do Sul é o campeão em número de homicídios, com 33 casos. “É uma região que foi totalmente tomada por fazendas e os índios, que tradicionalmente a ocupavam, foram removidos e transferidos para reservas. Hoje, em função da luta pela garantia do que a Constituição determina, grupos familiares se organizam e buscam voltar para suas terras. Só que em muitas áreas o Estado as loteou ou permitiu a **grilagem**, e os indígenas acabam entrando em confronto com os ocupantes atuais. Além disso, há muitos índios vivendo em áreas pequenas, o que gera conflitos internos e faz com que muitos vivam sem perspectivas de futuro” diz Liebgott. Para ele, não é coincidência o fato de que todos os casos de suicídio entre indígenas registrados em 2009 ocorreram no Mato Grosso do Sul: foram 19 registros, um número dez vezes maior do que a média nacional. Há pouco tempo, no início de junho, um ônibus escolar com estudantes indígenas foi incendiado quando voltava do município de Miranda para Cachoeirinha, terra da etnia Terena. A área é objeto de disputa entre fazendeiros e índios e, segundo Lindomar Terena, liderança indígena local, as ameaças são constantes: “Nós vínhamos recebendo ameaças de muitos fazendeiros dizendo que se a comunidade se organizasse e retomasse suas terras eles iriam reagir. Eles dizem que enquanto tiverem balas têm como nos enfrentar” revela.

## Maior participação na construção de políticas

Uma das demandas no sentido de ampliar a participação dos indígenas na formulação e implementação de políticas públicas é a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista, que teria a participação dos diversos setores do governo responsáveis pela área, além de representantes dos indígenas. Hoje, o que existe é a Comissão Nacional de Política Indigenista, formada por representantes de diversos ministérios, por lideranças indígenas de todas as regiões do país e por membros de ONGs pró-índios. De caráter consultivo, ela foi criada em 2006 para ser um órgão temporário, até que fosse substituída pelo Conselho, que teria caráter deliberativo: com o Conselho, todas as ações que afetem de alguma forma os índios teriam que passar pela aprovação do órgão antes de serem implementadas. “Hoje isso

Ocupação irregular de terras, feita por meio de fraude e falsificação de títulos de propriedade.

não existe. A Comissão não tem poder de decidir sobre nada. O desenvolvimento e a execução da política indigenista fica a critério de cada um dos órgãos que compõem a Comissão” assinala Roberto Liebgott. O projeto de lei que criaria o Conselho, encaminhado ao Congresso em 2008, ainda não foi votado.

Além da criação do Conselho, também se tem demandado uma reflexão sobre a atuação da Funai. Para o antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima, do Museu Nacional/UFRJ, o órgão ainda opera sob o prisma da tutela dos indígenas: “Apesar de os índios poderem hoje entrar em juízo pelos seus direitos, como diz a Constituição, a Funai não mudou integralmente suas práticas nas atividades cotidianas, em que os indígenas são muitas vezes tratados, de modo implícito, como relativamente incapazes para a vida civil”, diz.

O antropólogo ressalta, no entanto, que só a reformulação não basta. “É preciso esclarecer todos os organismos de administração pública sobre a questão indígena, para dar um outro desenho de Brasil, onde os índios são parte do mapa social, geográfico e territorial. As dinâmicas indígenas escapam às circunscrições administrativas brasileiras. É preciso criar estruturas de interface para que as ações públicas sejam eficazes e, em regiões maciçamente indígenas, fortalecer a capacidade dos indígenas de estarem presentes no cenário Legislativo e Executivo”, avalia.

O processo demarcatório funciona assim: a Funai é responsável pelos estudos para definir quais são e qual é o tamanho das terras indígenas - que são feitos com base em reivindicações dos índios - e pela demarcação física das áreas; o Ministério da Justiça emite portaria declaratória estipulando os limites de cada terra indígena, após os estudos da Funai; o Presidente da República então emite um decreto homologando aquela área, que é por fim registrada na Secretaria do Patrimônio da União e no cartório imobiliário da comarca onde ela se localiza. A lei também estabelece prazos para que a Funai possa ouvir quem é contrário à demarcação antes de ela seja concluída.

# Saúde nas aldeias

Subsistema ligado ao SUS busca dar conta das especificidades indígenas

Raquel Torres

O acampamento indígena guarani em Camboinhas não é muito distante do município do Rio de Janeiro: saindo do centro da cidade, o trajeto de carro dura pouco mais de uma hora. Em Camboinhas, um caminho em que se alternam centros comerciais e condomínios residenciais nos leva à praia, repleta de moradores e de turistas no verão. Ali, a poucos metros dos quiosques que ocupam toda a orla, um pequeno portão dá acesso ao acampamento e, do lado de lá, os índios são um pouco diferentes do que talvez se pudesse esperar para um povoado que vive tão próximo à agitação do centro urbano. Embora todos dominem a língua portuguesa, é o guarani que eles utilizam para falar entre si. Na escolinha – uma construção simples, de teto de palha, iluminação precária e apenas um ambiente –, um único professor, também indígena, é responsável pela educação bilíngue de todas as crianças. E é também na escola que os profissionais de saúde atendem mensalmente à comunidade, já que não há posto de saúde. Ali, quadro-negro, estante de livros e carteiras dividem espaço com o armário de medicamentos, e os exames realizados pelo médico revelam: quase todas as crianças têm problemas de desnutrição e anemia, muitas vezes tão intensos que não é possível contorná-los só por meio da alimentação, mas apenas usando comprimidos e injeções de ferro.

A anemia é um dos problemas de saúde que atingem mais aos povos indígenas que ao restante da população brasileira – mas não é o único. O professor Carlos Coimbra Júnior, da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP/Fiocruz) explica que, comparando a saúde de índios à do resto da população dentro de uma mesma região brasileira, a incidência de problemas como tuberculose, diarreia e malária é muito superior entre indígenas e a taxa de mortalidade infantil chega a ser o dobro.

## Novos hábitos e novas doenças

A história mostra que, séculos atrás, quando os primeiros portugueses chegaram ao Brasil, a grande mortandade de indígenas não se deu somente por confrontos, mas também devido à transmissão de doenças ‘de branco’ e que parecem muito simples, como a gripe. Embora hoje doenças infectocontagiosas ainda afetem mais as populações indígenas que as outras, Carlos Coimbra chama a atenção para o fato de que novos problemas de saúde têm começado a crescer entre índios. Ele foi um dos coordenadores do 1º Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas, feito em 2009, que mostrou a emergência de problemas como obesidade, diabetes e hipertensão entre esses povos.

O pesquisador afirma que isso tem relação com novos modos de vida e comportamento das populações indígenas, que vêm mudando sua alimentação e seus padrões de atividades físicas. O inquérito mostrou que a visão ‘romântica’ que muitas vezes se tem dos povos indígenas – de que eles vivem predominantemente da caça e de cultivos coletivos – já não é mais representativa da realidade. “Boa parte dos índios não vive mais tão distante assim do resto da sociedade. Seu cotidiano vai mudando. Eles descobrem certos alimentos, como óleo, sal, açúcar e comidas industrializadas. ‘Nós’, não-índios, também mudamos nossos hábitos ao longo do tempo e passamos a ter problemas como esses”, diz.

De acordo com o inquérito, 96,3% dos índios brasileiros adquirem algum tipo de alimento por meio da compra. Mesmo no Norte, onde esse percentual é o menor de todas as regiões, ele chega a 91,7. Essa é uma realidade que tem a ver com a introdução de fontes de renda entre povos indígenas, o que também foi analisado no inquérito. De acordo com a pesquisa, 62% dos indígenas exercem algum trabalho remunerado. Além disso, 63,9% recebem benefícios sociais, 36,8% vendem produtos de agricultura ou pecuária e 28,1% comercializam produtos de artesanato. Há ainda outras fontes, como aposentadoria e venda de produtos de extrativismo, por exemplo.

O relatório indica que os tipos de trabalho exercidos ou de produtos vendidos são os mais variados: “Os informantes apontaram: existência de comércio próprio na aldeia; trabalho no corte de cana; trabalho como lava-

A terra em que os guaranis estão em Camboinhas ainda não foi demarcada.



deira; venda de refresco em sacolas (dim-dim; sacolé); venda de peixe; oficinas de conserto de bicicletas e motos; apenas em uma das aldeias pesquisadas os moradores disseram praticar atividades de mineração”, diz o documento.

Depois da compra, a maior fonte de alimentos entre os índios vem do cultivo ou da criação domiciliar, o que ocorre em 83,2% dos domicílios indígenas. A caça e a coleta coletiva aparecem em apenas 13% das casas e, como fonte de alimentação, têm uma importância menor que o recebimento de cestas básicas: elas chegam a 41,1% dos domicílios.

### Terra e saúde

De acordo com Carlos Coimbra, é possível também afirmar que existe uma relação entre o acesso à terra e a saúde. “Muitas tribos hoje não têm acesso à terra, ou têm um acesso restrito, ou ainda precisam viver em áreas diferentes das que tradicionalmente ocupavam. Isso também gera um desafio nutricional grande”, diz.

Os índios de Camboinhas, que estão em situação nutricional pre-

cária, sentem bem o que isso significa. A agente indígena de saúde do acampamento, Iracema de Oliveira, diz que não é possível plantar muitos alimentos por ali, pois a terra é improdutivo. O médico que atende a comunidade, Fernando Louro, afirma que isso tem a ver com a anemia daqueles índios. “Eles costumavam cultivar alimentos de alto teor de ferro, como o feijão, mas a agricultura que têm aqui hoje mal dá para a subsistência”, comenta.

Dificuldades relacionadas à terra também incidem sobre doenças contagiosas, como a malária, transmitida por um mosquito. Segundo o inquérito, movimentos migratórios desordenados vinculados a projetos agropecuários, construção de rodovias e à atividade madeireira e a garimpos têm relação com o aumento da doença, já que dificultam o seu controle. O relatório descreve o caso dos Cinta Larga, que vivem entre Rondônia e Mato Grosso. “Pouco tempo após a invasão de suas terras por garimpeiros, o índice parasitário anual (IPA) passou de 6,07 em 2003 para 1.518,97 em 2004 entre os Cinta Larga, tendo sido registradas muitas mortes”, diz o documento.

### Saúde bucal

A saúde bucal nas aldeias também apresenta peculiaridades. “Tribos que mantêm uma alimentação mais ‘tradicional’, com menor uso de produtos industrializados – ou seja, tribos um pouco mais isoladas – geralmente apresentam prevalência de cáries menor que o restante da população. Entretanto, onde já chegaram produtos como açúcar e refrigerante, a incidência de cáries costuma ser bastante alta. Uma das razões para isso é o fato de as populações indígenas terem pouquíssimo acesso a um produto de higiene básico: o creme dental”, diz Rui Arantes, odontólogo e pesquisador da Fiocruz Cerrado-Pantanal.

De acordo com ele, outro fator que contribui com isso é o fato de elas também não possuírem acesso regular a medidas preventivas, como a fluoretação na água de abastecimento. “Essa foi uma das medidas de maior

impacto na saúde no mundo, e as populações indígenas no Brasil ainda não têm acesso. Geralmente, a água que usam para abastecimento nas aldeias vem de poços perfurados pela Funasa ou então direto do rio. Quase nunca a água é tratada. Para adicionar flúor, seria preciso ter um sistema nas aldeias que controlasse a dosagem”, completa Rui.

### 500 anos de atenção precária

Durante muito tempo, o atendimento à saúde dos índios foi ocasional, feito apenas por missionários. Foi apenas em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) que se iniciou uma intervenção mais marcante do Estado nesse sentido, já que um dos objetivos do SPI era justamente atender os problemas de saúde indígena.

Porém, segundo Antônio Alves, secretário especial de saúde indígena, do Ministério da Saúde (Sesai/MS), a assistência por parte do SPI era precária e descontínua. “Apesar do nome pomposo, o SPI foi criado para manter os índios sob controle e garantir a expansão colonial para o interior do país. Os serviços de saúde eram muito descontínuos. Quando havia um surto epidêmico, por exemplo, o SPI dava assistência, mas não havia muitas ações fora disso”, explica. Em 1956 foi criado o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas (Susa), destinado a imunizar populações e a ajudar no controle de doenças como tuberculose e malária em áreas de difícil acesso, o que também incluía o atendimento em algumas aldeias, mas a sua atuação também era pontual.

A Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967 para substituir o SPI, tinha setores voltados à saúde – além de estabelecer postos de saúde em terras indígenas, havia equipes volantes formadas por médicos, enfermeiros e auxiliares de enfermagem que visitavam as áreas de acordo com a demanda ou em caso de surtos endêmicos. Mas as coisas não iam muito bem: a antropóloga Jean Langdon, professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), explica que os serviços eram despreparados, o que levava a um atendimento ineficien-

te. Além disso, geralmente os profissionais não tinham uma formação adequada.

### Anos 1980: tempo de mudanças

A década de 1980 foi um marco na história da saúde pública brasileira. Em meio ao processo de redemocratização do país, o movimento da Reforma Sanitária, que começara a se constituir ainda nos anos 1970, conseguiu levar para a Assembleia Constituinte um projeto de saúde universal e gratuita, que tinha a equidade, a participação popular e a descentralização como princípios. Como você sabe, o resultado disso foi a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), garantido já na Constituição de 1988. O desenho do SUS, entretanto, já havia sido delineado dois anos antes, na 8ª Conferência Nacional de Saúde (CNS), que foi a primeira a contar com a participação de usuários.

Os índios brasileiros não ficaram de fora dessa efervescência da participação popular durante a redemocratização: em 1985, o 1º Encontro Nacional de Saúde Indígena trouxe denúncias de maus tratos, desassistência e precariedade do atendimento. No ano seguinte, representantes indígenas estiveram presentes como delegados na 8ª CNS, e um dos encaminhamentos foi a realização da 1ª Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio, que aconteceu naquele mesmo ano, em novembro. “A principal proposta era o gerenciamento da saúde vinculado ao Ministério da Saúde, e não mais à Funai, com a participação de indígenas no desenvolvimento das políticas públicas. Havia também a reivindicação do acesso dos índios ao SUS, já proposto durante a 8ª CNS”, lembra Antônio Alves. Também se propunha que os conhecimentos tradicionais dos índios em relação à saúde fossem respeitados e reconhecidos pelas políticas públicas e que fosse estimulada a formação de trabalhadores indígenas nessa área.

Como você já viu nesta revista, a Constituição de 1988 transformou, e muito, a forma como os índios deveriam ser vistos pelo Estado brasileiro e, na área da saúde, as coisas também começaram a mudar. A lei 8.080/90, que regulamenta o SUS, propõe uma descentralização do poder plano federal para os estaduais e, principalmente, para os municipais, mais próximos da população usuária. No artigo ‘Análise situacional da política de saúde dos povos indígenas no período de 1990 a 2004: implicações no Brasil e na Amazônia’, Luiza Garnelo, pesquisadora do Instituto Leônidas e Maria Deane/Fiocruz Amazônia, explica que o princípio descentralizador do SUS teve uma repercussão importante na saúde indígena: ele entrava “em



Participação indígena foi importante na construção do novo texto constitucional

conflito direto com a história das práticas indígenas no Brasil, que atribuem a instituições do governo federal o protagonismo na condução e execução de políticas públicas dirigidas às minorias étnicas”, escreve a autora.

A lei também estabeleceu que o órgão máximo de decisão do SUS seria o Conselho Nacional de Saúde e, para assessorá-lo, diversas comissões foram criadas nos anos 1990. Uma delas, destinada a discutir políticas de saúde indígena, foi a Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (Cisi), formada por representantes indígenas, membros do serviço de saúde e de órgãos indigenistas e pesquisadores.

### A criação do subsistema

Embora as mudanças tenham começado com a Constituição, elas foram lentas. Em 1993, quando foi realizada a 2ª Conferência Nacional de Saúde para os Povos Indígenas, o modelo de atenção ainda não havia mudado. Nessa ocasião, o que saiu da Conferência foi a proposta de organizar a saúde indígena a partir de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dseis).

O modelo ainda demorou um pouco para sair do papel: apenas em 1999 foi aprovada a lei 8.036/1999, conhecida como Lei Arouca, que modifica a lei 8.080, criando um capítulo especial sobre saúde indígena. O que o documento institui não é pouca coisa: de acordo com ele, passa a ser obrigatório “levar em consideração a realidade local, as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional”.

O texto instituiu o subsistema de saúde indígena, ligado ao SUS e, como ele, descentralizado, hierarquizado e regionalizado. A descentralização do subsistema deve se dar por meio dos Dseis, que, hoje, são 34 em todo o país. A delimitação desses distritos não leva em

Carla Teixeira explica que a organização do subsistema em Dseis – e não nos municípios – foi uma demanda que partiu dos próprios indígenas. A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas define cada um desses distritos como “um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etnocultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado – que contempla um conjunto de atividades técnicas, visando a medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde, promovendo a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias e desenvolvendo atividades administrativo-gereciais necessárias à prestação da assistência, com controle social”.

Um Dsei pode conter várias aldeias, e é nele que se estrutura o atendimento à saúde, no âmbito da atenção básica, para aquela população. Toda aldeia deve ter um posto de saúde, onde atuam os agentes indígenas de saúde (AIS) – você vai conhecer melhor esse trabalhador logo adiante. Cobrindo o conjunto de aldeias de um Dsei deve haver pelo menos um pólo-base, que pode estar tanto em uma aldeia como em um município próximo. Esse pólo funciona como unidade básica de saúde. É lá que estão as equipes multidisciplinares de saúde indígena, que cumprem uma agenda de visitação às aldeias do distrito. Compostas por médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem, as equipes podem contar ainda com odontólogos, nutricionistas, técnicos de consultório e de higiene dental, agentes indígenas de saneamento, técnicos em saneamento, agentes de endemias e microscopistas.

A estrutura não para por aí. Quando um indígena precisa ser encaminhado para o atendimento de média e alta complexidade e tem que ir para longe de sua aldeia, é preciso que seja alojado e acolhido em algum lugar. Para isso, existem as Casas de Apoio à Saúde do Índio, que ainda não estão presentes em todos os municípios do país. Esses locais devem oferecer assistência de enfermagem, agendar consultas, exames ou internação e acompanhar o paciente indígena até que ele possa retornar à sua comunidade de origem.

consideração apenas a localização geográfica dos territórios, mas também outros critérios. O principal deles é a distribuição demográfica tradicional dos povos indígenas, que não coincide necessariamente com os limites de estados e municípios onde estão localizadas as terras. O Dsei Yanomami, por exemplo, está tanto no Amazonas quanto em Roraima, pois os índios dessa etnia ocupam ambos os estados. Também são levados em conta o perfil epidemiológico, a disponibilidade de serviços, profissionais e infraestrutura, as vias de acesso à rede regional do SUS e as relações sociais entre os diferentes povos indígenas e a sociedade regional.

### Controle social

A Lei Arouca diz ainda que os índios devem ter acesso garantido ao SUS em âmbito local e regional, e também “a centros especializados, de acordo com suas necessidades, compreendendo a atenção primária, secundária e terciária à saúde”. Além disso, o texto garante que eles possam participar dos conselhos estaduais, municipais e nacional de saúde.

O controle social, aliás, tem um papel importante no subsistema. De acordo com Carla Teixeira, que foi representante da Associação Brasileira de Antropologia na Cisi, cada aldeia ou conjunto de aldeias tem um conselho local, que elege representantes para os conselhos distritais, presentes em todos os Dseis. “Esses conselhos distritais têm a função institucional de aprovar planejamentos na saúde, fiscalizar a implementação de planos para a saúde e de fiscalizar a implementação do subsistema”, diz. Ela explica que, dos conselhos distritais, os representantes partem direto para o nacional.

## Agentes indígenas de saúde

Segundo Antônio Alves, a primeira barreira para o bom funcionamento das equipes de saúde indígena é cultural. “Nossas equipes geralmente não são constituídas por profissionais indígenas. Isso significa que essas equipes vão trabalhar num território que não lhes ‘pertence’. Para eles chegarem às aldeias e fazerem o atendimento, muitas vezes é preciso ter autorização do cacique e da população que lá habita”, observa o secretário.

E pense só: é bem possível que parte dos habitantes das aldeias atendidas não fale português e que eles tenham visões de mundo e de saúde bem diferentes daquelas compartilhadas pelos membros de uma equipe. Antônio Alves exemplifica: “Há um modo de vida e de compreensão da saúde totalmente diverso do ‘nosso’, dependendo da aldeia onde se trabalha: certas ações só podem ser realizadas depois que o paciente passa pelo pajé; há casas de rezas; certos locais são vedados à presença feminina, de modo que o profissional de saúde precisa ser homem para entrar ali; em outros casos, como em exames ginecológicos, é possível que seja vedada a atuação de profissionais do sexo masculino. Hábitos como esses têm que ser respeitados, e a equipe de saúde nem sempre entende isso”.

É para lidar com esse tipo de questão que toda equipe conta com os agentes indígenas de saúde (AIS), normalmente indicados para o cargo pela própria comunidade. Sua área de atuação é similar à do agente comunitário de saúde (ACS), personagem-chave para o funcionamento da Estratégia Saúde da Família. Eliana Diehl, professora da UFSC, explica: “O AIS deve acompanhar as gestantes, os pacientes idosos, o crescimento e desenvolvimento das crianças, as vacinações, os tratamentos de longa duração; atender os casos de doenças mais frequentes (diarreia, malária, infecção respiratória); fazer primeiros socorros; promover a saúde e prevenir as doenças mais prevalentes”.

Mas existe um agravante: muitas vezes, o acesso às aldeias é difícil, medido até mesmo em dias de viagem. Isso significa que, na maior parte do tempo, o AIS é o único trabalhador de saúde presente na aldeia. Ele tem a função de entrar em contato com o restante da equipe quando necessário – se alguém estiver passando muito mal, por exemplo. Mas, como às vezes o atendimento é demorado, o AIS pode ter outras funções além das do ACS. Por isso, na prática, ele acaba também medindo pressão e temperatura e administrando alguns medicamentos, como analgésicos, por exemplo.

Como vive na aldeia, familiarizado com os conhecimentos tradicionais e, ao mesmo tempo, com uma formação que lhe oferece também conhecimentos biomédicos, o AIS tem essa função de servir como ‘ponte’ entre os profissionais não-indígenas e os membros da comunidade. Assim, ele deve familiarizar os outros membros da equipe com as tradições da aldeia, de modo que

Iracema de  
Oliveira, AIS de  
Camboinhas,  
participou do curso  
de formação  
da Funasa



## Outros trabalhadores

Embora o principal trabalhador indígena da saúde seja o AIS, ele não é o único. Há também o agente indígena de saneamento (Aisan), que atua na vigilância em saúde. “Ele tem o importante papel de acompanhar o controle de qualidade da água e também faz ações de educação em saúde ambiental. Em alguns casos, esses agentes também podem fazer análises microscópicas para identificar a malária. Se alguma lâmina der resultado positivo, ele pode disponibilizar por si mesmo a medicação à comunidade até a chegada do resto da equipe”, diz Antônio Alves.

Além disso, há auxiliares e técnicos de enfermagem que são indígenas, além de alguns enfermeiros.

elas sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, fazer com que a comunidade também se acostume às novas ações trazidas pela equipe.

### Na prática...

Bom, essa é a teoria. A prática, segundo Jean Langdon, tem mostrado uma realidade ainda um pouco diferente. Ela explica: “Temos observado que geralmente os AIS são muito jovens e não necessariamente estão familiarizados com a medicina tradicional da aldeia, como esperam os profissionais não-indígenas da equipe. E recebem uma formação que é basicamente voltada para a biomedicina. Dessa forma, muitas vezes os AIS acabam começando a reproduzir os mesmos preconceitos que os profissionais de saúde não-indígenas têm”, diz a professora.

De acordo com Eliana Diehl, existe ainda uma tensão mal resolvida entre os AIS, os demais profissionais e a comunidade: “Em Santa Catarina, temos observado que, para a equipe de saúde, ele é visto como um detentor do conhecimento indígena. Há uma expectativa nesse sentido por parte da equipe de saúde. Por outro lado, por parte

dos próprios indígenas há uma expectativa de que, sendo ele um membro da equipe de saúde, de certa maneira faça ‘o papel do médico’. Esse papel de elo não está bem resolvido na prática”, explica.

Em entrevista à Poli, Luiza Garnelo acrescenta que os AIS têm o desafio de legitimar-se tanto junto aos seus parentes e à comunidade quanto junto ao sistema de saúde, já que são vistos como mediadores por ambos os lados dessa polaridade. “Ocorre que essa mediação não passa somente pelo domínio da habilitação técnica; ser AIS, enfermeiro ou médico gera certo tipo de ‘acreditação’, digamos assim, mas não isenta a pessoa das tensões de poder no âmbito do parentesco e da política local das chefias e outros grupos políticos nas comunidades. Ser profissional de saúde e indígena remete a uma dupla posição: alguém que é simultaneamente ‘de dentro’, ou seja, parte de um grupo de parentes com obrigações, responsabilidades e restrições inerentes a essa posição, e alguém ‘de fora’, posto que é parte integrante de um sistema de formação-ação que é o sistema de saúde”, diz.

Ela acredita também que a lógica do ‘nosso’ saber em saúde, tecnicista, é pouco permeável às diferenças culturais e tende a homogeneizar toda a lógica e a organização do atendimento. “Isso gera um enorme desafio para os profissionais – indígenas ou não – que se comprometam com uma atenção realmente diferenciada, pois terão que enfrentar o desafio de relativizar algumas das ‘valises tecnológicas’, como diz Emerson Merhy, colocadas à sua disposição para poder torná-las úteis e efetivas na atenção à saúde feita com indígenas”, observa.

Para Jean Langdon, é importante observar, no entanto, que esse conflito entre saberes tradicionais e medicina não-indígena não é necessariamente tão ‘duro’. De acordo com ela, populações indígenas, como todas as outras, incorporam a biomedicina de acordo com a utilidade que percebem nela, sem deixarem de lado seus conhecimentos tradicionais. Da mesma forma que um paciente não-índio pode tomar remédio sem deixar de procurar igrejas ou outras formas de cura, isso também ocorre entre indígenas. “O índio quer o remédio, a partir do momento que percebe sua utilidade. Ele procura o xamã e o posto de saúde. Ao mesmo tempo, o xamã começa a incorporar, em suas misturas de plantas, remédios da farmácia. Essa intermedicalidade se refere ao fato de que o índio, como agente, está incorporando o que percebe como útil”, diz a pesquisadora, completando: “Não podemos pensar que as fronteiras entre as práticas terapêuticas são tão claras”.

## A saúde de povos isolados e recém contatados

A orientação da política indigenista brasileira hoje é não se aproximar de povos que se encontram isolados, fazendo uma proteção a distância. Ao



Em Cambinhos, atendimento da equipe de saúde é feito na escola

Roque Torres



Não há políticas específicas para o atendimento emergencial a povos isolados

Funai

contrário do que muita gente pensa, índios isolados não são aqueles que nunca tiveram contato algum com não-índigenas: o isolamento se caracteriza pela falta de relações permanentes com gente de fora, mesmo que algum contato pontual tenha sido feito.

O problema é que a fiscalização desses povos às vezes falha, por maior que seja. “Sempre há a possibilidade de invasão de fronteiras, principalmente por parte de madeireiros e garimpeiros. Nesses casos, é comum que haja confrontos com os índios e quase sempre ocorrem mortes e a proliferação de doenças”, explica Carlos Augusto Freire, coordenador de divulgação científica do Museu do Índio. De acordo com ele, o contato por parte do poder público só deve ser feito em casos emergenciais, para sua própria proteção. “Isso acontece, por exemplo, no norte do Mato Grosso, onde um povo que vive no rio Madeirinha foge há anos da pressão de madeireiras e outras frentes econômicas na região. Ele precisa ser contactado urgentemente, dado o perigo iminente do confronto. Caso contrário, como já aconteceu em outras regiões, só vamos encontrar os restos mortais desses índios”, explica o pesquisador.

Nesses casos, a população deve ser contactada para que o subsistema de saúde indígena entre na aldeia e para que as pessoas sejam imunizadas, por exemplo. Quando o contato é feito pelos próprios invasores e uma epidemia é identificada, as políticas de saúde precisam chegar o quanto antes para evitar a proliferação de doenças, que acontece muito rapidamente. De acordo com Carlos Augusto, instala-se um posto avançado para o controle de doenças e, quando possível, transfere-se a população para algum hospital próximo.

E, se o atendimento à saúde de certos povos já contactados há mais tempo ainda pode ser difícil, devido a especificidades culturais, imagine a complicação que pode ser o atendimento em uma comunidade que ainda não sabe como funciona a sociedade aqui fora. “Isso é muito complicado e é preciso ter muitos cuidados. A aplicação de injeções para fazer a imunização, por exemplo, não é fácil de ser explicada. Muitas vezes os profissionais têm que aplicar a dose em si próprios, para que os índios entendam que aquilo não faz mal”, diz o pesquisador. E, de acordo com ele, embora esse primeiro contato seja importante, ainda não há uma política institucionalizada de saúde para povos recém-contactados. “A ação é eventual, a partir da identificação dos casos”, diz. ●

### Responsabilidade de quem?

No início dos anos 1990, a gestão da saúde indígena era responsabilidade da Funai. De lá para cá, ela acabou ficando num grande jogo de vaivém: foi para a Funasa em 1991, voltou à Funai em 1994 e foi mais uma vez para a Funasa em 1999. O desfecho dessa história parece ter se dado no fim do ano passado, quando foi criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), no âmbito do Ministério da Saúde. Agora, a Funasa ainda dá algum apoio à Sesai, mas deve transferir para ela todas as ações até o fim do ano.

De acordo com Carla Teixeira, que foi representante da Associação Brasileira de Antropologia na Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (Cisi), foi o protagonismo dos próprios indígenas o responsável pela criação da Sesai. “Há muito tempo se via uma grande insatisfação com os serviços de saúde na gestão da Funasa”, diz a pesquisadora. Ela conta que a Cisi, junto a organizações indígenas, organizou um seminário em Brasília para discutir a gestão do subsistema. “Dali, saiu um grupo de trabalho ministerial com representações indígenas para propor um novo modelo. Ao mesmo tempo, o próprio ministro da saúde, que na época era o José Gomes Temporão, acusou a Funasa de corrupção. O governo e os povos indígenas entraram em uma convergência que resultou na criação da secretaria”, diz Carla, lembrando quando Temporão afirmou, em 2008, que a situação da saúde indígena era “de baixa qualidade, corrupta e totalmente contra os princípios do SUS”.

Segundo Antônio Alves, secretário da Sesai, a grande vantagem da nova secretaria é ela estar vinculada diretamente ao MS, e não dentro de outro órgão, como a Funasa. “Ela vai trabalhar de forma mais direta em conjunto com as demais secretarias que têm interface com a saúde indígena, como a de Atenção à Saúde e a de Vigilância em Saúde”, diz.

Por parte dos indígenas, existe uma grande expectativa de que, com a Sesai, os Dseis tenham maior autonomia administrativa e financeira, já que não dependem mais de toda a estrutura da Funasa. Com isso, será mais fácil, por exemplo, contratar pessoal.

Carla Teixeira explica que os índios continuam ‘de olho’. “As instâncias de controle social estão com uma atitude muito firme de cobrança. Estão em alerta. A impressão é a de que os processos dentro da nova secretaria ainda estão muito lentos, por exemplo, no que diz respeito à contratação de profissionais”.

# Escola: autonomia e emancipação

Indígenas demandam um sistema próprio de educação que dê conta das diferenças entre os povos

Raquel Torres

Com o tempo, outras vertentes da igreja católica e também igrejas protestantes passaram a ter um papel importante na educação indígena. Ainda no fim do século 19 os salesianos começaram a atuar na educação de índios do Mato Grosso e, no século seguinte, na região Amazônica. Foi um trabalho intenso e levado muito a sério pelos missionários, mas a mentalidade ainda era a de ‘abafar’ as crenças e tradições indígenas. O *Summer Institute of Linguistics*, uma organização cristã de estudo de línguas, também se instalou no Brasil com o intuito de estudar línguas indígenas para traduzir a Bíblia.

O índio Avá, da tribo mairum, saiu de sua aldeia ainda menino para estudar com padres e acabou sendo levado a seguir o sacerdócio. ‘Transformou-se’ em Isaías, conheceu São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, viveu em Roma, visitou Paris. Anos depois, angustiado e sem saber mais ao certo qual era sua identidade, decidiu retornar à antiga tribo. Seu desejo? “Uma coisa só: viver a vidinha de todo dia dos mairuns. Comer peixe assado ou cozido que hei de pescar e uma carinha de-vez-em-quando, se estiver com sorte. Minha ambição é voltar ao convívio da minha gente e com a ajuda deles me lavar desse óleo de civilização e cristandade que me impregnou até o fundo”.

Avá-Isaías, “homem feito e desfeito em Roma”, é um personagem, e os mairuns são uma tribo fictícia: tudo isso faz parte do romance *Maíra*, do antropólogo Darcy Ribeiro, publicado em 1976. No entanto, o livro apresenta uma série de questões que foram muito importantes na história recente dos povos indígenas brasileiros. Uma delas é o papel que a educação trazida por não-indígenas desde o início da colonização teve na tentativa de apagar as tradições desses povos e integrá-los o mais rápido possível à chamada ‘civilização’.

Isso remete a um processo de colonização, que se deu de maneira eurocêntrica, ou seja, tendo a cultura europeia – com seu modelo de produção e sua religião, por exemplo – como referência para a construção das sociedades modernas. No artigo ‘Políticas de colonização indígena’, a linguista Bethania Mariani explica que essa era uma preocupação não apenas da metrópole portuguesa, como estratégia de dominação política, mas também da Igreja Católica, que buscava reagir à reforma protestante iniciada na Europa e estava preocupada em expandir a evangelização.

Tanto para a coroa portuguesa quanto para as missões religiosas, era imprescindível estabelecer uma forma de comunicação uniforme — e, definitivamente, a existência de cerca de mil nações indígenas no Brasil, falando línguas diferentes, não facilitava em nada esse trabalho.

## Da língua geral ao português

Durante muito tempo, foi a Companhia de Jesus quem monopolizou os trabalhos de educação na colônia. Ela estava preocupada em tornar a comunicação possível, mas não necessariamente em português, e, segundo Bethania, a evangelização começou a ser realizada tendo como base o tupi, língua mais falada na costa do Brasil. Esse tupi, gramatizado, foi eleito como ‘língua geral’ pelos jesuítas. Era essa a língua aprendida e compreendida por todos: missionários, indígenas, mestiços, colonos.

Dessa forma, a língua portuguesa até demorou um pouco para ‘pegar’ no Brasil. Foi só no século 17 que, segundo Bethania, os laços entre língua e nação começaram a se estreitar na Europa. Ao mesmo tempo, o aumento do poder político da Companhia de Jesus começou a incomodar, o que fez com que os jesuítas fossem expulsos do Brasil e de outras colônias. Nesse contexto, em 1757 foi publicado o *Diretório dos Índios*, que institucionalizou a língua portuguesa no Brasil. O documento descrevia a língua geral como uma “invenção diabólica” e proibia que se falasse, escrevesse ou ensinasse em outro idioma que não fosse o português.

## Do português ao bilinguismo

Já no início do século 20, quando foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), foram instaladas as primeiras escolas ‘de verdade’ nas aldeias; mais tarde, com a extinção do órgão, a educação passou a ser responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai). De acordo com o coordenador-geral da educação escolar indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, Gersem Baniwa, a educação nesse tempo tinha o mesmo papel que representava nos séculos anteriores: ‘civilizar’ os índios para



A Igreja Católica monopolizou por muito tempo a educação na colônia. O objetivo era permitir uma unidade linguística para expandir a evangelização.

que eles contribuíssem com o ‘desenvolvimento’ da sociedade. “Ainda nos anos 1960 essa visão estava muito forte. Havia pesquisas científicas que buscavam definir uma data a partir da qual não haveria mais índios”, diz. A professora Judite Albuquerque, da Universidade do Estado do Mato Grosso, concorda. “Tanto era esse o objetivo que, além da língua portuguesa, essas escolas ofereciam oficinas e técnicas de agricultura ‘não-indígena’”, lembra.

Gersem é indígena da região do Rio Negro e, segundo ele próprio, ainda é “produto daquela escola tradicional antiga, que negava a cultura”. Ele lembra: “Há menos de duas décadas éramos obrigados a estudar nesses moldes. Os índios tinham baixa autoestima e negavam a si próprios. É bom que hoje alguém possa dizer com orgulho que é índio, falar a própria língua”.

No Brasil, essa nova mentalidade só se consolidou com a Cons-

tituição de 1988. “Ela finalmente considerou os indígenas cidadãos plenos, mas reconheceu que a plenitude dessa cidadania se dá com a garantia de direitos específicos. É aí que entra a valorização da cultura e da língua, o que repercute diretamente na educação escolar”, completa Gersem.

Em 1991, a educação indígena, que ainda era responsabilidade da Funai, passou para o Ministério da Educação (MEC) e, hoje, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante que as comunidades indígenas possam utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Além disso, diz que o sistema de ensino deve oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (saiba mais sobre interculturalidade na seção Dicionário, na página 23). De acordo com o documento, é preciso proporcionar a esses povos a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de seus conhecimentos tradicionais, mas, ao mesmo tempo, garantir o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades indígenas e não-índias.

Mas os avanços do texto constitucional e da LDB não surgiram ‘do nada’: os próprios povos indígenas começaram a pressionar por mudanças nas políticas públicas de educação. “Eles se organizaram e apresentaram propostas muito claras para a Assembleia Constituinte”, diz Judite Albuquerque.

### **Instrumento de emancipação**

A educação escolar foi levada à força para dentro das tribos, mas depois se tornou bandeira de luta dos movimentos indígenas – guardadas as especificidades da suas tradições. A língua portuguesa, igualmente imposta, também acabou se tornando importante: esses movimentos defendem o



Ana Lúcia Pontes

Ensino bilíngüe é uma das reivindicações dos indígenas

aprendizado da língua materna em primeiro lugar, mas do português como segunda língua, numa escola bilíngüe. Mas a partir de que momento essas reivindicações se tornaram tão importantes para os índios? Qual o papel que a escola e a língua portuguesa cumprem na sua vida?

De acordo com Gersem Baniwa, a comunicação continua sendo um dos pontos fundamentais, mas, dessa vez, para que os índios garantam seus direitos, participando da construção de políticas públicas e negociando conflitos. “Queremos ensinar a língua do ‘branco’ para dialogar, reivindicar e assegurar nossos direitos junto aos dirigentes, sem intermediários que traduzam e decidam por nós. O domínio da língua portuguesa é fundamental para manter uma relação direta com os governos. Nesse sentido, a escola é um instrumento de autonomia, de emancipação. E, para isso, também é preciso ter acesso ao conhecimento científico que a escola tradicional traz”, defende.

### Escola diferente

O secretário explica que, nas últimas duas décadas, o esforço foi garantir a oferta, o que, de acordo com ele, já avançou muito: hoje há mais de duas mil escolas funcionando em terras indígenas. “É difícil encontrar hoje uma aldeia indígena que não tenha algum atendimento escolar. Mas o maior desafio é a qualidade”, assinala. E o que precisa ser diferente, justamente para que se respeitem costumes e tradições, é o modelo da escola, que deve se adaptar a cada realidade. Essa é também a parte mais difícil.

O que a legislação e os movimentos indígenas propõem é uma educação intercultural. Para Reinaldo Fleuri, presidente da *Association pour la recherche interculturelle* (Aric) e professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), isso significa entender cada sujeito como autor do processo educativo. “Numa perspectiva intercultural, a tarefa não é só ensinar conteúdos. É considerar cada educando como um sujeito ativo na relação com outro sujeito ativo. Cada um, a partir de sua lógica, seu ponto de vista, suas opções, vai se constituindo como um autor”, explica.

### Experiências

A maior parte das experiências com escolas consideradas diferenciadas nas aldeias não começou diretamente com o poder público, mas por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs) ou igrejas progressistas. Judite Albuquerque explica que isso acontecia mesmo antes da promulgação da

Constituição de 1998. Ela diz que, ainda hoje, as escolas públicas contam com assessorias dessas organizações. “Ainda é necessário, porque a educação indígena nesse modelo diferenciado é muito recente”, diz.

De acordo com ela, a região do Rio Negro, onde a atuação dos salesianos foi intensa, também teve experiências interessantes. “Em meados dos anos 1990, os índios disseram: chega de educação salesiana”. A região abrange três municípios e foi onde Gersem Baniwa, hoje no MEC, ajudou a criar sistemas municipais de educação indígena, com subsistemas nas calhas do rio. “O problema é que isso só durou dois anos, por problemas políticos”, diz Judite, afirmando que os índios reagiram a isso e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) criou, com apoio do Instituto Socioambiental (ISA), escolas que se estruturam em torno dos conhecimentos locais, com currículos organizados pelos próprios indígenas.

O ISA também trabalha há cerca de 15 anos com parte dos yanomami, que vivem nos estados brasileiros do Amazonas e Rondônia e ainda no Peru. De acordo com Lidia Castro, que coordena o projeto de educação yanomami do ISA, havia uma atuação intensa por parte dos salesianos na região. “Em Roraima, na divisa com o Amazonas, tivemos uma demanda dos indígenas para que fosse construído um projeto diferente, depois que os índios dessa região garantiram a demarcação e a homologação da terra, em 1992, e o desenvolvimento da atenção à saúde, que deu equilíbrio sanitário a eles depois do garimpo e de todas as ameaças que sofreram nos anos 1980 e 1990. Nesse contexto, eles demandaram um projeto que, nas suas próprias palavras, fortalecesse a língua materna e emprestasse a língua portuguesa, para permitir o diálogo”, explica.

Ela afirma que, além da especificidade das línguas faladas em sala de aula, há muitos outros pontos que precisam divergir das escolas regulares. Um deles é o próprio calendário escolar: “É preciso cumprir 200 dias letivos por ano, mas 800 horas são normalmente feitas fora

da sala de aula. Isso é importante porque os yanomami mantêm seus costumes e práticas muito fortes”, conta. Ela exemplifica: “Se tem caçada, não tem aula. Se tem alguma cerimônia, todo mundo participa e a escola para”. De acordo com Lídia, essa é uma preocupação dos yanomami inclusive em relação às crianças: “Eles têm uma grande preocupação de que as crianças tenham tempo de aprender a ‘ser yanomami’, e ficar muito tempo na escola não ajuda nesse processo. Tem que caçar, pescar, conhecer os alimentos da floresta”, explica.

Outra diferença é que as escolas da região não funcionam divididas no sistema de seriação, mas trabalham com níveis de conhecimento dos alunos. “E mesmo isso não significa que eles tenham que ser divididos. Os professores avaliam o nível de cada um, fazem seus planos de aula individualizados para cada aluno e os grupos são formados com adultos e crianças, mesmo que com níveis de conhecimento variados. Não é só o professor que ensina, mas os alunos mais adiantados também. O irmão que sabe mais ensina ao mais novo; o filho ensina ao pai; o tio ao sobrinho”, diz.

Judite Albuquerque reafirma a necessidade de se ter essa liberdade na organização da vida escolar indígena, inclusive com grupos não divididos por idades. Ela chegou a fazer, como consultora do MEC, o diagnóstico do Ensino Médio no Rio Negro. “Lá eu vi como era importante que as escolas tivessem faixas etárias diferentes dentro das salas de aula. Na aldeia, a criança geralmente aprende junto com os adultos, com os mais velhos”, diz. E, segundo ela, cada lugar tem uma organização de vida diferente, o que deve refletir na escola. “Os baniwa, por exemplo, passam dois meses na escola e dois meses na comunidade, trabalhando com os pais e fazendo pesquisas propostas. Já os tuiuca ‘andam’ com a escola. São 15 dias de aula em três escolas diferentes, e 15 dias de descanso”, exemplifica.

## Formação de professores

Na área da saúde, como você já leu, uma das grandes dificuldades nas aldeias vem do fato de que as equipes de saúde indígena são, em sua maioria, formadas por profissionais não-índios, que vivem longe, desconhecem a cultura local e permanecem relativamente pouco tempo com cada tribo. Na educação esse não é um problema: segundo Gersem Baniwa, hoje mais de 90% dos professores que atuam nas comunidades são indígenas. “Isso foi uma mudança bem rápida. Para se ter uma ideia, 20 anos atrás eram apenas 2%”, comemora.

Mas isso não quer dizer que as coisas já estejam resolvidas. Ao contrário: de acordo com Gersem, o grande desafio agora é oferecer aos professores uma formação específica de qualidade. Assim como no caso da formação geral nas aldeias, a formação de professores também começou a ser feita não pelo poder público, mas por organizações indígenas e indigenistas.

Luiz Donisete Grupioni, antropólogo e pesquisador do Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), conta que já nos anos 1980 havia projetos alternativos nesse sentido. “Eles acabaram se tornando subsídios para que se formasse uma política nacional pautada pela diferença e pelo bilinguismo”, diz. Ele lembra também que os anos 1980 marcaram o início da organização de movimentos de professores indígenas, especialmente na Amazônia. “Os movimentos colocaram em pauta uma série de questões que,

aos poucos, foram sendo trabalhadas pelas políticas públicas: o direito à formação específica nas comunidades e ao conhecimento específico para a produção de materiais didáticos próprios são exemplos dessas questões”, diz Donisete.

De acordo com ele, na década de 1990 o grande esforço ainda era o de formar os professores em nível médio. “Foram necessários cursos específicos para a formação de professores, no magistério, aliados ao aumento da escolarização. Mais recentemente, a preocupação é realizar cursos de nível superior, com licenciaturas interculturais específicas voltadas a formar quem já tem esse magistério”, completa.

Gersem Baniwa reconhece que o desafio ainda é muito grande e explica que, para isso, foi desenvolvido o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). “A demanda por formação de professores é alta. Com o Prolind, instalamos 26 cursos em universidades federais e estaduais. Formamos 500 professores, mas ainda precisamos formar seis mil”, estima.

Donisete diz que o projeto é interessante, mas ressalva que uma das principais dificuldades para encaminhá-lo é a ausência de financiamento específico para essa formação, tanto no ensino médio – que ainda é demandado – quanto na licenciatura. “O MEC tem trabalhado com editais públicos aos quais as universidades ou ONGs se candidatam. Mas esses editais não têm uma periodicidade definida nem cobrem todas as despesas. Não existe um financiamento contínuo para manter a regularidade da formação”, critica.

A contratação desses trabalhadores também é precária. Segundo Donisete, por muito tempo eles foram voluntários. “Hoje, boa parte é contratada pelas secretarias de educação, mas, via de regra, esses contratos são temporários e renovados anualmente”.

## Livro em que língua?

O material didático específico é outro grande nó. Imagine: se há

## Índios vivendo nas cidades

Embora quase metade dos indígenas brasileiros vivam nas cidades, Judite diz que ainda não há políticas públicas voltadas para eles em termos de educação e moradia. “A legislação garante a oferta de educação bilíngue onde quer que os índios estejam presentes – ou seja, deve incluir as cidades – mas, na prática, isso não acontece”, critica. “E hoje se coloca muitas vezes essa pergunta: índio que vive na cidade ainda é índio? O olhar preconceituoso contra os índios da cidade é muito presente”, diz.



1º Coneei: sistema próprio de educação indígena foi a maior demanda

mais de 200 etnias e 180 línguas faladas no Brasil, seria preciso produzir materiais que não só respeitassem essas línguas como também fossem voltados para modos de organização social distintos. A situação fica ainda mais complicada quando se lembra que alguns desses povos têm pouquíssimos integrantes, e o material nem poderia ser produzido em uma escala maior. “Há lugares em que precisamos pensar uma cartilha bilíngue para cada dez crianças. Essa é uma dificuldade muito forte”, avalia Gersem Baniwa.

Ele conta que hoje há cerca de 100 materiais didáticos considerados específicos, feitos por professores indígenas. “Ainda é preciso garantir que isso seja ampliado”, reconhece. Para Donisete, essa produção não apenas é pequena, como desigual. “Há cartilhas, mapas, livros de cantos, de histórias, de mitos, que ainda são distribuídos muito desigualmente. Determinadas escolas os recebem, mas outras não têm absolutamente nada. Existe uma orientação geral do MEC para a produção de materiais, mas não há apoio, nem para a produção nem para a publicação. Gerar material específico dá muito trabalho. Em muitos lugares a ortografia ainda não é padronizada. Tem que ter linguistas, pesquisas que ouçam os índios mais velhos, orientação antropológica de como realizar os levantamentos que serão organizados”, explica.

E, segundo o pesquisador, sequer é possível estimar com alguma segurança quantas aldeias contam com esse material específico: “O MEC faz um levantamento sobre educação indígena em que há uma pergunta sobre a presença de material didático específico nas escolas, mas os dados são vagos. Isso porque a pesquisa não indica o tipo de material. Então, quando uma escola responde ‘sim’ a essa pergunta, pode estar falando de uma única cartilha ou até mesmo um dicionário”. Ainda assim, apenas 41,5% das escolas indígenas responderam ‘sim’ no último levantamento, feito em 2007.

### Sistema próprio

Formar professores, ter liberdade de organização curricular, fortalecer as línguas maternas, construir materiais didáticos específicos: a elaboração de propostas para alcançar avanços como esses foi o grande objetivo da primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Realizada no fim de 2009 na cidade de Luziânia, em Goiás, a Conferência teve a participação de 800 pessoas, entre estudantes, pais de estudantes e professores indígenas, além de representantes do poder público. Já haviam sido realizadas conferências nas aldeias e ainda 18 regionais, num processo que chegou a reunir mais de 150 mil pessoas.

Uma das principais propostas que saíram da Conferência foi a construção de um sistema próprio para a educação escolar indígena, justamente

para dar conta de todas as dificuldades relacionadas às diversas realidades existentes, sem que seja preciso enquadrá-lo nas regras e nos indicadores da educação nacional ‘regular’. Segundo Lidia, esse foi um dos pontos mais importantes. “Esse foi o grande consenso. E é esse horizonte que as políticas públicas deveriam seguir, buscando alcançar um sistema que nos livre um pouco de comparar o tempo todo a educação indígena com a não-indígena. Para ser diferente de fato, é preciso que cada povo tenha liberdade para criar uma nova estrutura, uma organização que respeite seu modo de vida, seus costumes. E o nosso sistema escolar infelizmente ainda é muito fechado, com uma estrutura que nem sempre se aplica às realidades indígenas”, aponta.

Também se propôs a elaboração de um fundo próprio de recursos financeiros para a educação indígena e a criação de uma secretaria específica para cuidar disso dentro do MEC, a exemplo do que ocorreu na saúde, com a criação da Secretaria Especial de Assuntos Indígenas (Sesai/MS). Hoje, a educação indígena está restrita a uma coordenação dentro da Secadi.

Outra questão discutida foi a implementação dos chamados territórios etnoeducacionais, que vêm sendo demarcados desde 1999 pelo MEC. A exemplo dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (Dseis), esses territórios não têm sua área definida de acordo com as unidades federadas, mas sim de acordo com os grupos que os habitam, com histórias e línguas em comum. “Esse mapeamento permite planejar as políticas públicas de modo a respeitar essas diferenças, que não são apenas geográficas, mas também étnicas. Associamos o espaço geográfico, as relações que se mantêm no campo político, cultural e a diversidade cultural deles. A partir disso, é possível pensar itens como a orientação pedagógica e materiais didáticos específicos”, diz Gersem Baniwa.

Donisete explica que a ideia seria unir secretarias de educação dos estados, a Funai, o MEC, representantes de professores indígenas, das organizações de apoio

à educação indígena e das universidades. “Haveria também um conselho responsável por fazer um diagnóstico da educação, por propor ações e por fiscalizar essas ações. A Conferência balizou essa proposta que o MEC já tinha”, explica Donisete. No entanto, ele diz que a real implementação não tem ocorrido. “Isso está travado. Houve um processo de mobilização, foi feita alguma divisão dos territórios, mas as ações foram paralisadas. Os etnoterritórios não estão funcionando”, diz.

Além disso, o pesquisador critica uma certa falta de unidade na demarcação de territórios para as políticas públicas. Ele explica: “O desenho dos etnoterritórios não ‘bate’ com o dos Dseis, que, por sua vez, não ‘bate’ com o das coordenações administrativas divididas pela Funai. Não existem critérios únicos, o que gera uma certa esquizofrenia: há 36 coordenações da Funai, 34 Dseis, não sabemos quantos etnoterritórios serão criados. Esse é um problema da política indigenista nacional: há vários modos de organizar o atendimento”, diz.

Ele também afirma que os conselhos dos etnoterritórios não serão unidades gestoras, como seria desejável. “O recurso continua indo do MEC para as secretarias de educação. Como muitos etnoterritórios vão estar em mais de um estado, tem-se dito que cada secretaria vai receber um pouco do recurso, elas vão executar juntas e o conselho vai fiscalizar. Isso pode ser complicado. Nos últimos anos o MEC até aumentou os recursos para a educação indígena, mas isso não correspondeu a uma melhora proporcional da área, por conta de uma certa incapacidade de execução por parte das secretarias: o dinheiro acaba voltando para o MEC”, explica Donisete.

Segundo o pesquisador, apesar de a Conferência ter representado um ganho político importante, há uma insatisfação grande com os seus resultados. “O documento final tem mais de 50 proposições e o MEC ainda não as encaminhou”, critica. ●

## Formação de trabalhadores para a saúde

Como você já leu nesta revista, o agente indígena de saúde (AIS) é um dos mais importantes trabalhadores do subsistema de saúde indígena. Na maior parte das vezes é o único trabalhador da saúde que vive na aldeia, fica responsável por acompanhar a administração de remédios, verificar se tem alguém passando mal e entrar em contato com o restante da equipe quando for necessário. Mas a formação dessa figura-chave para as equipes ainda é muito deficiente.

A Funasa possui um programa de capacitação de seis módulos para formá-los, mas, segundo a professora Ana Lúcia Pontes, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), essa formação quase nunca é oferecida por completo. “Geralmente os AIS repetem o primeiro módulo diversas vezes, e nunca passam para os demais”, diz. Algumas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) oferecem essa formação para AIS, como a do Mato Grosso, a de Roraima e a do Acre. De acordo com Tania de Souza, diretora da ETSUS Roraima, uma das maiores dificuldades para realizar o curso é a baixa escolaridade da maior parte dos agentes. “A língua é outra questão, apesar de termos intérpretes. Como às vezes a língua indígena tem poucos vocábulos, ficamos em dúvida se a tradução está sendo exata”, conta. Ela diz que a escola pretende começar em breve os cursos técnicos em enfermagem e saúde bucal – ambos são demandas dos indígenas, segundo ela.

A EPSJV faz parte de um projeto-piloto de formação de técnicos em AIS na região do Alto Rio Negro, em parceria com a Funasa e com o Instituto Leônidas e Maria Deane/Fiocruz Amazônia. A ideia é formar os 250 AIS que atualmente trabalham na região, aliando essa formação ao Ensino Médio – e não mais o fundamental. “Buscamos articular esse trabalho aos marcos da educação indígena, ensinando novos conhecimentos técnicos mas valorizando os tradicionais”, diz Ana Lúcia, que coordena o curso junto com Luíza Garnelo, da Fiocruz Amazônia. O curso, que tem etapas de concentração nas aulas e de dispersão na comunidade, pretende se voltar para a vigilância e promoção em saúde, e não tanto para uma visão restrita e medicalizada da saúde. Ele é dividido nos eixos ‘cuidado’, ‘política’, ‘cultura’, ‘território’ e ‘informação, planejamento e educação em saúde’. Por isso, os docentes são de variadas áreas de conhecimento.

Paulo Henrique Andrade, professor de geografia da EPSJV, também participa do projeto dando aulas no eixo ‘território’. “É importante que os agentes entendam a definição de território e tenham noções de cartografia, o que serve como ferramenta para o trabalho. Eles mapeiam a aldeia, identificando áreas de produção, fazem pirâmides etárias, identificam as taxas de mortalidade e natalidade e conseguem entender, analisar e interpretar o território”, explica.



Produção de mapas faz parte da formação

## “São eles tão brutos que nem vocábulos têm”

*Essa frase, escrita pelo jesuíta Manoel da Nóbrega em uma carta de 1549, tratava de uma grande preocupação em relação aos indígenas encontrados no Brasil: a comunicação. Mais de mil idiomas eram falados nessas terras e a dificuldade de os portugueses compreenderem os índios – e, principalmente, de serem por eles compreendidos – tornava quase impossível europeizar o ‘novo mundo’, o que incluía, é claro, fazer com que todos entendessem a Bíblia.*

*A questão foi ‘resolvida’ nos anos 1700, quando um documento chamado Diretório dos Índios proibiu que por aqui se falasse e ensinasse outra língua que não a portuguesa. O objetivo político disso não estava nada disfarçado:*

*“Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações que conquistaram novos domínios introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e tem mostrado a experiência que ao mesmo passo que se introduz neles o uso da língua do Príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe”.*

### PRA LEMBRAR

#### 25 de julho

No Brasil, em 2003, entrou em vigor a Convenção nº169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Segundo o documento, esses povos devem poder decidir suas prioridades no processo de desenvolvimento e participar da formulação de programas de desenvolvimento que os afetem.

#### 9 de agosto

Dia Internacional das Nações Indígenas. A data foi escolhida porque foi quando se reuniu pela primeira vez, em 1992, o GT sobre Populações Indígenas da Subcomissão sobre Promoção de Direitos Humanos da ONU.



## Diretório, índios e negros

*O Diretório dos índios não falava só sobre a questão da língua: entre outras imposições, o documento dizia que indígenas deveriam ter sobrenomes portugueses, vedava a nudez e as habitações coletivas e ainda proibia que indígenas fossem chamados de “negros”, esse nome “infame” e “vil”, tão prejudicial à “civilidade”:*

*“Entre os lastimosos princípios e perniciosos abusos de que tem resultado nos Índios o abatimento ponderado, é sem dúvida um deles a injusta e escandalosa introdução de lhes chamarem NEGROS; querendo, talvez com a infâmia e vileza deste nome, persuadir-lhes que a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa de África. (...) Além de ser prejudicialíssimo à civilidade dos mesmos Índios este abominável abuso, seria indecoroso às Reais Leis de Sua Majestade chamar NEGROS a uns homens que o mesmo senhor foi servido nobilitar e declarar por isentos de toda e qualquer infâmia, habilitando-os para todo o emprego honorífico”.*

PABLO DÁVALOS

## ‘Os dispositivos de poder na América Latina não são apenas econômicos mas também raciais’

Cátia Guimarães e Raquel Junia

As recentes constituições da Bolívia e do Equador incorporaram um conceito oriundo dos movimentos sociais indígenas e pouco conhecido no Brasil: o Bem Viver. Essa ideia, no entanto, tem muitas variações, alternando entre a defesa de uma outra relação com a natureza e a crítica ao modelo de desenvolvimento. Nesta entrevista, o economista Pablo Dávalos, que foi vice-ministro da economia do Equador e coordenador do Grupo de Trabalho ‘Movimentos Indígenas na América Latina’ da Clacso (Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais), apresenta uma definição mais precisa e radical, associada, sobretudo, à superação da noção burguesa moderna de progresso. Sem abandonar as contribuições práticas e teóricas do socialismo, ele defende que a esquerda latino-americana precisa compreender as questões raciais como mecanismos específicos de dominação.

Dávalos é também professor visitante da Universidade Pierre Mendès-France e autor de vários livros, entre eles, ‘La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina’.

### O que significa o conceito de ‘bem viver’?

A teoria do Bem Viver (Sumak Kawsay ou Sumak Qamaña) nasceu da prática histórica e da resistência dos povos indígenas da América Latina. É uma proposta feita pelos movimentos indígenas para todo o conjunto da sociedade. Quer ser uma alternativa à ideia moderna do ‘progresso’, e pretende colocar um novo contexto para as lutas emancipatórias dos movimentos sociais. A noção do Bem Viver propõe abandonar a ideia de progresso porque considera que essa noção é discriminatória e violenta. Ela desconsidera a relação dos seres humanos com a natureza; além disso pressupõe um tempo linear e um espaço homogêneo que não correspondem ao desenvolvimento histórico das sociedades. A ideia de progresso foi uma criação da burguesia em seu processo de emancipação política que agora está demonstrando seus limites. Portanto, os povos indígenas propõem situar o confronto com o capitalismo mais além dos seus mecanismos de exploração e querem demonstrar que o marco civilizatório no qual ele está inscrito, quer dizer, a modernidade, também tem que ser transformado radicalmente. A ideia do Bem Viver está presente em quase todos os povos indígenas de Abya Yala (ou América Latina). Seus princípios são relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e correspondência. Reconhece que as visões de tempo e espaço são complexas, que as sociedades estão atravessadas pela diversidade e que esta deve ser respeitada. Da mesma maneira que a ideologia do progresso não se apresentou como uma reivindicação da burguesia, mas como um *ethos* da história, também o Bem Viver, que quer questionar a fundo a modernidade e seus conceitos de base, não é somente uma reivindicação dos indígenas nem para os indígenas. O Bem Viver é, no momento, a alternativa mais importante que se tem para sair do capitalismo e da modernidade.



### Para esses movimentos sociais, a alternativa ao modelo de desenvolvimento capitalista é o socialismo ou há outros caminhos?

Os movimentos sociais da América Latina reconhecem a contribuição do discurso e da práxis do socialismo para a libertação e a emancipação humanas. Reconhecem também a pertinência dos marcos analíticos desenvolvidos pela teoria do socialismo científico para compreender o capitalismo e suas contradições. Porém consideram que é necessário avançar um passo além do socialismo e da crítica realizada pela economia política ao capitalismo. Isso se deve ao reconhecimento de que as estratégias e os dispositivos de poder na América Latina não são apenas econômicos mas também raciais. Os indígenas não apenas são explorados como também invisibilizados ontologicamente. Essa invisibilização ontológica se produz também em relação às mulheres e aos povos afros. Os mecanismos de poder, na América Latina, foram além da teoria tradicional da mais-valia como exploração da força de trabalho. É necessária, por consequência, uma teoria crítica

que compreenda os mecanismos de discriminação, exclusão e violência apoiados nas ideias de raça, etnia ou gênero. Contudo, as ciências sociais, em especial as norte-americanas, através de seus 'estudos culturais', quiseram converter um processo de luta teórica em uma disputa antropológica. O problema é que a esquerda política da América Latina, demasiado identificada com as suas raízes europeias, ainda não compreende que é necessário ir além da crítica à economia política do capitalismo e, consequentemente, além das propostas do socialismo como uma ideia de progresso individualizado, com seres humanos fragmentados de sua relação com a natureza e sua própria história.

### **Qual a diferença no grau das conquistas desses movimentos sociais entre os países do continente?**

Os países mais adiantados são Equador e Bolívia, que conquistaram o estatuto de Estados Plurinacionais e incorporaram a noção de Bem Viver nos seus textos constitucionais. Vários movimentos indígenas, como os povos mapuches no Chile, estão resistindo ao neoliberalismo e defendendo seus territórios, propondo o estatuto de Estado Plurinacional e o Bem Viver. Contudo, a declaração de plurinacionalidade do Estado ou a incorporação do conceito de Bem Viver na Constituição não garantem que as relações de poder sustentadas na exploração, na discriminação e na exclusão tenham terminado ou estejam por terminar. Tampouco significam que a acumulação do capital parou. Bem ao contrário: os governos da Bolívia e do Equador, apesar de seu discurso de esquerda e de sua relação com os movimentos sociais, são tão capitalistas e neoliberais como os governos precedentes desses países. Portanto, os movimentos indígenas consideram que a saída do capitalismo e da modernidade será uma tarefa árdua e que englobará o conjunto da sociedade humana. Por agora, sua estratégia está concen-

trada em defender-se da acumulação capitalista, que busca privatizar seus territórios e criminalizar os povos indígenas que resistem à privatização territorial. No entanto, o debate político começou a mudar no continente e há cada vez mais movimentos sociais que reclamam mais democracia e que veem no Bem Viver uma alternativa ao capitalismo e no Estado Plurinacional, uma possibilidade de descolonizar a democracia e a política.

### **Uma crítica comum da esquerda é que o foco nas reivindicações específicas pode fazer que se perca de vista a dimensão de classe. Como os movimentos indígenas, com seu enfoque nos temas ecológicos, têm tratado isso?**

A exploração de classe existe. As relações de poder baseadas nos mecanismos de opressão econômica são ineludíveis. Os movimentos sociais e os movimentos indígenas jamais negaram a exploração do trabalho feita pela burguesia. Tampouco negaram a pertinência da noção de luta de classes. O que os movimentos indígenas salientam é que a exploração do trabalho tem uma espécie de sombra que não é iluminada pela economia política: a discriminação e a opressão raciais. Uma coisa é ser trabalhador ou trabalhadora explorada pelo capital, mas outra coisa, mais densa, se você quiser, é ser desconhecido no nível ontológico. Os índios, os afros, as mulheres sofrem essa discriminação, que chegou a invisibilizá-los. E não se trata de uma questão pessoal de um povo determinado, mas de uma prática política que tende a desconhecer as alteridades. Por exemplo, os saberes ancestrais indígenas não fazem parte de nenhum currículo acadêmico de nenhuma universidade oficial. As instituições ancestrais indígenas não são reconhecidas por nenhum código jurídico, quer dizer, elas não existem. Mas há outra forma mais perversa de invisibilização: a banalização por sua conversão em processos antropológicos. Assim, acredita-se que o Bem Viver é uma questão dos povos indígenas e não se considera que esta ideia possa questionar o progresso, o desenvolvimento e o crescimento econômico, porque ela é considerada uma espécie de atraso ecologista de povos com uma identidade própria, ideia que deve ser respeitada mas não considerada como um discurso próprio e alternativo aos discursos dominantes. Acredita-se que a relação entre os indígenas e a natureza é mais uma variante do ecologismo e não se compreende a verdadeira dimensão que tem sua crítica e sua proposta.

### **As políticas neoliberais e os organismos internacionais tiveram interferência direta nas questões indígenas na América Latina?**

As políticas de ajuste do FMI produziram um retrocesso histórico na América Latina e transformaram os padrões de acumulação do capital. Essas políticas de ajuste mudaram a burguesia latino-americana. Converteram-na em rentista e especuladora, em parceira menor da acumulação em escala global. Essas políticas de ajuste contribuíram para deslocar os modelos de violência política do Estado para o mercado. Os movimentos sociais resistiram ao FMI por meio de mobilizações contra as privatizações, a desregulação, a abertura econômica. Os movimentos sociais tiveram uma grande flexibilidade para confrontar o FMI, uma flexibilidade que não tiveram os sindicatos e partidos de esquerda, muito apegados às ideias do trabalho e do progresso. Nos anos 90, junto com o FMI, o Banco Mundial desenvolveu uma estratégia de intervenção social através de projetos de reforma setorial, a fim de consolidar a privatização do Estado e a desmobilização social. Com o propósito de controlar as respostas sociais à privatização do Estado, o Banco Mundial criou projetos específicos de intervenção nos movimentos indígenas da região. No Equador, criou-se o Projeto Prodepine, cujo propósito era destruir a capacidade organizativa do movimento indígena equatoriano. No Chile, criou-se o Projeto Orígenes e, no México, o Projeto Oportunidades. Com o propósito de destruir politicamente o movimento

indígena, o Banco Mundial chegou a criar a teoria do etnodesenvolvimento. Mas o Banco Mundial nunca atuou sozinho. Conjuntamente com ele, atuaram as organizações do sistema das Nações Unidas, como o Pnud, a Unicef, a Unesco, a FAO, a OMS-OPS, entre outras. E também a cooperação internacional para o desenvolvimento, como a cooperação espanhola (AECI), a cooperação alemã (GTZ), entre outras. Esta estratégia de intervenção na sociedade e nos movimentos indígenas está presente até hoje.

### **A afirmação de uma identidade étnica e cultural é a negação de uma identidade nacional?**

Não existe identidade nacional. Isso é uma criação das burguesias em seu processo de emancipação política. Os Estados-nação, na América Latina, foram uma contradição da história: criaram-se Estados-nação modernos em sociedades que não eram modernas. As elites crioulas tiveram que reinventar-se na medida em que os Estados-nação que se formavam nos processos de independência as obrigavam a uma modernização intensiva. Mas essas elites nunca se modernizaram. Daí esse *ethos* barroco que atravessa e constitui a América Latina. Esses Estados-nação foram construídos sobre sociedades preexistentes, mas não as consideraram. Esqueceram a história e fizeram tábula rasa do passado. A identidade nacional foi parte do processo de construção da hegemonia política necessária à burguesia para a consolidação de seus mecanismos e dispositivos de dominação. A conformação dos Estados-nação implicou uma guerra de extermínio contra os povos indígenas que nele habitavam. As identidades étnicas, no entanto, não têm nada a ver com a identidade nacional: são a evidência histórica de que o Estado-nação moderno se impôs sobre as sociedades que tinham uma história preexistente. Se essas sociedades mantiveram intacta sua identidade foi porque souberam resistir à violência do Estado-nação moderno e à sua política de tábula rasa.

### **Na perspectiva da emancipação humana, como se articulam as conquistas civilizatórias e a defesa da tradição?**

A antinomia entre desenvolvimento e tradição, que é parte das modernas teorias do desenvolvimento econômico, integra um debate entre civilização e barbárie que se inscreve no interior da modernidade. No debate criado e proposto pela burguesia, em certo sentido para se contrapor às críticas do romantismo, apresenta-se o passado como uma etapa a ser superada. Nesse espaço linear e homogêneo, a burguesia situa a ideia de progresso e o atribui à tecnologia. Em seus primeiros momentos, em especial durante a Revolução Industrial, a burguesia acreditou na tecnologia e em seus poderes mágicos. E essa crença é tão forte que se criou a ideologia de que não há problema humano que não possa ser resolvido pela tecnologia. Acredita-se que os avanços tecnológicos realizados desde a modernidade não têm precedente na história humana e que eles se devem especificamente à razão moderna e ao capitalismo. Contudo, desde o início do capitalismo houve uma crítica forte a esse desvio de converter os problemas sociais e humanos em problemas técnicos e também uma crítica ao fato de a burguesia ter controlado a produção do conhecimento em benefício próprio. Desde a chamada crítica reacionária (como Bonald, De Maistre ou Burke), até a crítica ao marxismo e seu conceito de 'forças produtivas', houve um forte debate sobre a produção científico-tecnológica e a modernização como superação do passado (a tradição). A modernização como um dever ser social não existe, a não ser que se considerem os processos de acumulação do capital e suas dinâmicas de concentração e centralização como formas de modernização. O apelo à tradição é um mecanismo de defesa das sociedades às tentativas de modernização e mercantilização. Talvez o estudo mais importante realizado a esse respeito seja o texto de Karl Polanyi, 'A grande transformação'. As so-

ciedades se agarram ao seu passado porque consideram que o presente é uma ameaça. E o presente é a modernidade, o capitalismo, o mercado. A teoria do Bem Viver considera que a verdadeira ameaça não é uma falsa relação modernidade/tradição, mas aquela entre o mercado e a sociedade. Se se quer eliminar o poder da burguesia e reconstruir as sociedades, é necessário menos mercado, e menos mercado significa menos modernidade. Talvez dessa forma se possa arrebatar da burguesia o controle sobre a produção do conhecimento e utilizar a ciência e a tecnologia para a emancipação humana, não para fortalecer a taxa de lucro empresarial.

### **Como os movimentos sociais indígenas vêm articulando democracia participativa e representativa nos diversos países da América Latina?**

Os movimentos sociais da América Latina representam uma reinvenção da democracia. Propuseram temas diferentes, como aqueles de 'mandar obedecendo' ou 'tudo para todos, nada para nós'. Propuseram o Estado Plurinacional para descolonizar a democracia e devolver-lhe seu sentido original, de governo do povo e para o povo. Propuseram o Bem Viver para evitar a destruição provocada pelos mercados, o capitalismo e a modernidade. Essa reinvenção da democracia significou a reinvenção das utopias e novos horizontes de possíveis sociais. Os movimentos indígenas sabem que os indivíduos isolados são uma invenção da modernidade e do capitalismo. A democracia representativa e a regra da maioria instrumentalizam a democracia em função do poder da burguesia. Portanto, é necessário sair dessa lógica e buscar novas alternativas. A democracia dos movimentos indígenas, por definição, é participativa e direta. Parece muito com a democracia da ágora grega, mas sem exclusões. ●

Leia a entrevista completa em [www.epsjv.fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br)

# Um debate sobre saúde e educação indígena



**H**á temas que, além da contribuição para o avanço da ciência, da divulgação dos feitos e desfeitos para a comunidade científica, também se prestam a expressar e chamar o compromisso social dos investigadores e leitores, como o faz muito bem este livro. Organizado por Luiza Garnelo e Ana Lúcia Pontes, aborda temáticas instigantes. Pretendem, com a obra, “introduzir a temática do campo da saúde indígena, com ênfase em dimensões políticas e técnicas, além da organização da assistência, formação de pessoal e interfaces com a política indígena e indigenista, no âmbito da construção do subsistema de saúde indígena. Ele pretende contribuir para a formação de professores, Agentes Indígenas de Saúde e outros profissionais do campo, além de propiciar ao leitor que se introduz nesse tema uma visão geral sobre o assunto”.

O primeiro dos dez capítulos do livro aponta a trajetória das políticas de saúde para os povos indígenas com seus avanços e desafios. Traz as perspectivas e tendências do panorama atual, especialmente com as mudanças em curso no âmbito do Ministério da Saúde. O capítulo que trata do perfil epidemiológico apresenta as características de morbidade e mortalidade, enfatizando aqueles agravos que os autores consideram mais relevantes.

Estão presentes, no capítulo três, reflexões acerca das dualidades da atenção e os desafios da promoção e da prevenção, utilizando o uso de bebidas alcoólicas entre as populações indígenas como pano de fundo. O diálogo estabelecido com outros autores merece atenção especial.

As práticas tradicionais de cura entre os Kaiowa, no capítulo quatro, provocam curiosidade para aprofundar o tema, especialmente quanto às contradições e dificuldades de convivência entre conhecimento tradicional e as práticas da medicina ocidental. A fome, as condições nutricionais, seus determinantes e a importância de seu estudo e compreensão mereceram dois capítulos. São fundamentais “para que seja definitivamente reconhecida a legitimidade das ideias nativas, e que se desfagam as hierarquias que no mais das vezes caracterizam a atenção à saúde indígena”. A seguir, testemunho indígena acerca do tema apresenta fontes alimentares utilizadas pelos Baniwa nos ambientes urbanos e suas relações com a saúde.

A cooperação internacional, suas razões e origens, vantagens e situação atual, mereceram destaque.

Atenção especial deve-se ao relato de entrevistas feitas com lideranças indígenas acerca do controle social. Andre Baniwa diz: “O governo tem sua estrutura de Estado e a realidade das comunidades gera problemas que são completamente diferentes daquilo que o governo quer fazer; diante disso essa estrutura se mostra fora da realidade. Controle Social é um espaço onde o governo recebe informações sobre os problemas enfrentados pela sociedade e propõe recursos para resolvê-las.” A educação escolar indígena não ficou de fora, tendo recebido um capítulo específico, no qual os autores traçam sua história e buscam identificar as interfaces com a saúde.

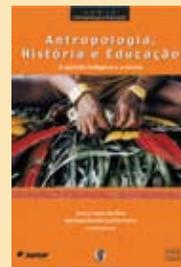
A profissionalização indígena no campo da saúde é abordada no último capítulo. Traz contribuições para pensar a formação técnica dos agentes indígenas de saúde, a partir da dimensão do trabalho e da formação dos agentes e do seu perfil, do modelo de atenção à saúde indígena e da experiência de profissionalização dos Agentes Comunitários de Saúde.

As organizadoras foram oportunas ao compor a obra não apenas com pesquisadores envolvidos na temática e reconhecidos em seu campo, como também com lideranças indígenas, que expressam a voz daqueles a que a obra se refere.

**Saúde Indígena: uma introdução à temática.** Luiza Garnelo e Ana Lucia Pontes. EPSJV/Fiocruz, MEC/Unesco. Série Via dos Saberes do projeto Trilhas do Conhecimento - o ensino superior de indígenas no Brasil, parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e o Museu Nacional/Laced/UFRJ, coordenação de Antônio Carlos de Souza Lima

**Ana Lúcia Escobar**, doutora em Saúde Pública, Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Coordenadora do Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia (CESIR) ●

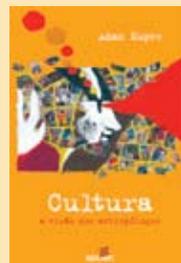
## PUBLICAÇÕES



*Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.*  
Aracy Lopes da Silva e Mariana Ferreira (orgs). Editora Global, 2001, 400p.



*Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa.*  
Esther Jean Langdon e Luiza Garnelo (orgs). Editora Contra Capa, 2004, 248p.



*Cultura: a visão dos antropólogos*  
Adam Kuper. Edusc, 2002, 324p.

# INTERCULTURALIDADE

Ao lado de ideias como liberdade, universalidade, independência e transparência, todas familiares às democracias modernas, na Constituição Federal da Bolívia e do Equador, aparece, ao longo de todo o texto, o princípio da interculturalidade. Não é por acaso que esse termo ganha destaque em textos constitucionais recentes, de países com grandes populações indígenas que, nos últimos anos, têm buscado uma maior participação social. Interculturalidade é, no entanto, um conceito polêmico. E, segundo alguns estudiosos do tema, ganha contornos diferentes quando aparece como reivindicação dos movimentos sociais e como política de Estado.

## Interculturalidade e multiculturalismo

A ideia de interculturalidade é comumente associada a outros conceitos, como diversidade cultural e, principalmente, multiculturalismo. Esses dois aparentes sinônimos são, inclusive, tratados como partes de uma mesma definição no verbete escrito por Vladimir Safatle, no livro ‘Palavras-chave’, de Raymond Williams. Segundo ele, o *multiculturalismo* diz respeito a “uma lógica

Ao contrário do que se pode imaginar, a preocupação com a diversidade de culturas não é uma originalidade latino-americana nem indígena. Segundo Vladimir Safatle, no livro ‘Palavras-chave’, de Raymond Williams, a ideia de multiculturalismo, por exemplo, nasceu na Suíça, em 1957, e se tornou política pública pela primeira vez no Canadá, no começo da década de 1970. O desafio, na época, era dar conta da dupla influência inglesa e francesa e do aumento da imigração no país.

de ação política baseada no reconhecimento institucionalizado da *diversidade cultural* própria às sociedades multirraciais ou às sociedades compostas por comunidades linguísticas distintas”. E o autor completa, destacando aquela que é uma das críticas mais recorrentes a essas abordagens: “Isso implica transformar o problema da tolerância à diversidade cultural, ou seja, o problema do reconhecimento de identidades culturais, no problema político fundamental”.

Para alguns estudiosos e militantes dessa área, no entanto, essas são exatamente algumas das limitações que tornam necessário um outro conceito – o de interculturalidade. “O reconhecimento e a tolerância com os outros que o paradigma multicultural promete não só mantêm a permanência da iniquidade social como deixam intactas as estruturas sociais e institucionais que constroem, reproduzem e mantêm essas iniquidades”, explica Catherine Walsh, professora da Universidade Andina Simon Bolívar, do Equador, no artigo ‘Interculturalidad y colonialidad del poder’.

Segundo essa autora, uma diferença fundamental entre os dois conceitos é que a ideia de multiculturalismo foi elaborada pelos “de cima” e, portanto, está ligada à manutenção dos centros de poder. Já o conceito de interculturalidade, diz, foi desenvolvido nas lutas sociais, por grupos subalternizados, como os movimentos indígenas e afrodescendentes. “A interculturalidade tal como é concebida pelo movimento indígena introduz o jogo da diferença colonial, que o conceito de multiculturalidade esconde”, explica, no artigo. Referindo-se aos movimentos sociais do Equador, onde, segundo ela, essa concepção transformadora do conceito se desenvolveu mais do que nos outros países da América Latina, a autora explica que a ideia de interculturalidade questiona não só o colonialismo (que, embora presente, tem suas origens no passado) como também o imperialismo atual. “A interculturalidade assinala uma política cultural e um pensamento de oposição não baseados simplesmente no reconhecimento ou na inclusão, mas também dirigidos a uma transformação estrutural e sócio-histórica”, explica o texto. E resume: “Uma política e um pensamento voltados para a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade”.

A própria autora, no entanto, destaca que também o conceito de interculturalidade tem sido apropriado e “cooptado” pelo discurso de Estado e de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Ela cita como exemplos as reformas educacionais desenvolvidas no Peru, na Bolívia e no Equador na década de 1990, que, embora tenham incluído a interculturalidade como “critério transversal” do ensino, teriam produzido apenas resultados superficiais. O tema, segundo ela, permaneceu marginal em sala de aula; na formação dos professores, ganhou, no máximo, um “tratamento antropológico da tradição folclórica”; e, nos livros didáticos, passou a aparecer de forma estereotipada, reforçando o que Catherine chama de “processos coloniais de racialização”. Ela destaca, portanto, que a ideia de interculturalidade que nasce dos movimentos sociais segue uma “lógica radicalmente distinta da que orienta as políticas de diversidade estatais”, exatamente porque “não busca a inclusão no Estado-nação estabelecido”. Reivindica, ao contrário, uma outra sociedade, em que “a diferença não seja aditiva, mas sim constitutiva”.

## Educação e diferença

Refletindo sobre o campo educacional, Reinaldo Fleuri, professor da Universidade Federal de Santa Catarina e presidente da *Association pour la*

*recherche interculturelle* (Aric), explica que é difícil reduzir a ideia de interculturalidade a uma noção geral. “Esse é um conceito complexo e polissêmico. E representa propostas, concepções e projetos políticos pedagógicos muito diferentes”, diz. Ele enumera três diferentes abordagens desse conceito na educação. A primeira é aquela que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de viajar, conhecer e interagir com outras culturas visando sua melhor inserção no mercado de trabalho. “Esse é um conceito muito inserido na perspectiva da internacionalização, ligado às regras e aos processos da sociedade industrial capitalista e muito funcional à lógica econômica vigente”, explica. Outra forma de se compreender a interculturalidade na educação é, de acordo com Fleuri, numa abordagem mais “culturalista” ou “pessoal”. “Essa concepção envolve o entendimento entre pessoas diferentes sem considerar muito a importância e a força das relações históricas, econômicas e políticas, que promovem muitas vezes os dispositivos de sujeição e de dominação entre os povos”, critica. E completa: “Muitas vezes, ela acaba por produzir a sujeição mais do que a autonomia”. Uma terceira definição, mais adequada segundo ele, é aquela que visa “potencializar o desenvolvimento de propostas dos diferentes povos ancestrais que constituem a realidade social e cultural das Américas”. Essa é uma perspectiva, de acordo com Fleuri, mais próxima da atuação dos movimentos sociais de países como Bolívia, Equador e Venezuela, cuja luta é, nas palavras do professor, pela “reconfiguração de toda a organização política e do Estado”.

Carlos Eduardo Batistella, professor-pesquisador da Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), que tem estudado esse tema associado à construção de currículos, ressalta a necessidade de se superar a “perspectiva monocultural”, que, segundo ele, acaba produzindo a invisibilidade das desigualdades e diferenças na sala de aula. “As práticas pedagógi-

cas devem favorecer o reconhecimento das identidades culturais, sejam elas ligadas à classe, etnia, nação, origens regionais e comunitárias, religião, e até mesmo, no caso da educação profissional, à cultura institucional e a grupos profissionais”, defende.

Reinaldo Fleuri destaca ainda a necessidade de que a interculturalidade esteja baseada numa política da diferença e não apenas da diversidade. “As políticas de diversidade pressupõem que você possa categorizar os diferentes públicos socioculturais a partir de alguns padrões mais ou menos gerais. Categorizamos diferentes grupos étnicos por suas características genéricas e enquadrados os indivíduos nessas categorias. Já as políticas da diferença consideram que as diferenças se constituem na interação viva entre as próprias pessoas, os próprios grupos. E que, nesse jogo de forças, cada um vai se constituindo, se posicionando, propondo contrapontos, interagindo com todos. Vão se configurando processos de identificação e, portanto, de diferenciação”, explica.

## Cultura e relações sociais

Nomenclaturas à parte, uma crítica comum que pensadores e militantes de esquerda fazem a ideias como interculturalidade, multiculturalismo e diversidade cultural é que elas privilegiam a cultura na análise da desigualdade, ignorando, muitas vezes, as relações econômicas próprias das sociedades de classes. Em entrevista publicada no livro ‘Em defesa da história’, Aijaz Ahmad, professor e pesquisador do Centro de Estudos Contemporâneos do *Nehru Memorial Museum and Library*, de Nova Delhi, resume o questionamento: “Essas definições tendem a privilegiar a ideia de cultura como um sistema que confere significado, suspendendo a ideia do enraizamento da cultura na vida material. Tendem a enfatizar a separação de culturas dentro de espaços nacionais e a privilegiar a etnicidade na constituição de cada cultura”.

Mas nem todo mundo concorda que essas sejam abordagens opostas. “Em primeiro lugar, penso ser impossível reduzir a complexidade das relações sociais à determinação material. Por outro lado, parece-me desaconselhável analisá-las fora deste contexto, como parte dos teóricos pós-críticos vem fazendo”, alerta Batistella. Segundo ele, esse campo tem mostrado que é possível uma outra “leitura” do cultural. “Afastando-se de posições que fixam distinções entre cultura, economia e política, busca-se entender o cultural refuncionalizado como mercadoria, rearticulando sua dimensão política”, explica. E completa, fazendo referência mais direta aos processos educativos: “Não vejo o movimento de valorização da cultura como antagônico à análise histórico-crítica. Assumir a centralidade da cultura na análise contemporânea deve significar, para além da luta pela ampliação do acesso aos conhecimentos e à cultura sistematizados pela humanidade, perceber o caráter histórico e construído desses conhecimentos, colocando novos e importantes temas em pauta, como as tensões entre universalismo e particularismo e as relações entre saber e poder”. ●

### Saiba mais

Constitución Política de Bolivia, 2009

Constitución del Ecuador, 2008.

El concepto de Sumak Kawsai (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. François Houtart, 2011. (Disponível em: <http://justiciaypazcolombia.com/El-concepto-de-Sumak-Kawsay-buen>)

Interculturalidad, descolonización Del estado y Del conocimiento. Catherine Walsh, Álvaro Garcia Linera e Walter Mignolo. Ediciones del signo, 2006.