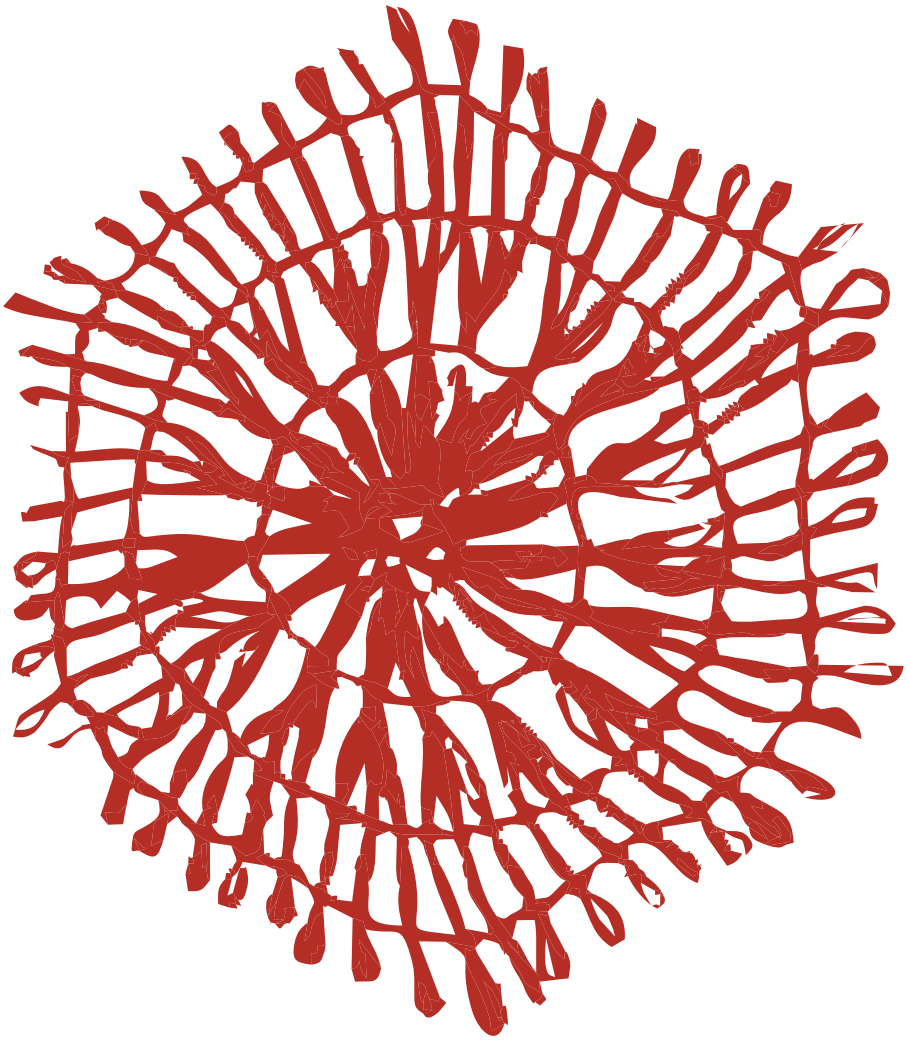
ENTREVISTA



Revista Eletrônica
Ñanduty
PPGAnt - UFGD

PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 2317-8590
Dourados - MS - Brasil
www.ufgd.edu.br/nanduty

"UM COMPROMISSO ENTRE AÇÃO E REFLEXÃO"

ENTREVISTA COM LUIS DONISETE BENZI GRUPIONI

ANTONIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA*

Luis Donisete Benzi Grupioni é Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é coordenador-executivo do Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação Indígena, secretário-executivo da Rede de Cooperação Amazônica (RCA) e pesquisador-associado ao Cesta - Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo. Foi professor associado ao curso de licenciatura indígena da USP e da Unemat. Fundador e pesquisador do Mari - Grupo de Educação Indígena da USP (1988-2002), foi assessor do Ministério da Educação para a política nacional de educação indígena (1999-2002), consultor do PNUD junto ao Ministério da Educação (2005-2006) e da Unesco junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE, 2007 e 2012). Sua dissertação de mestrado recebeu o prêmio de melhor dissertação na área de Ciências Sociais em 1996 conferida pela Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais - Anpocs. É Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo, desde 2002. Com inúmeras publicações no Brasil e no exterior, é uma referência na temática da educação indígena.

POR QUAIS CAMINHOS DECIDIU SEGUIR SUA CARREIRA NA ANTROPOLOGIA E NA EDUCAÇÃO INDÍGENA? QUAIS FORAM SUAS PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS EM TERMOS INTELECTUAIS?

Toda minha formação em Antropologia ocorreu na Universidade de São Paulo, onde ingressei em 1993 no curso de Graduação em Ciências Sociais, e já no segundo ano iniciava um estágio, estudando uma coleção de artefatos indígenas, que me conduziria à minha primeira pesquisa de campo e me vincularia a um conjunto de professores, que marcariam minha trajetória acadêmica e profissional. Ali obtive meus títulos de mestre e doutor em Antropologia Social.

Foi Aracy Lopes da Silva quem me introduziu à Antropologia, no primeiro semestre do Curso de Ciências Sociais, impondo-me uma diversificada carga de leituras complementares para superar dificuldades com o programa oficial do curso. Ao ler *No país das sombras longas*, de Hans Ruesch, *Maíra*, de Darcy Ribeiro, e *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronisław Malinowski, descortinaram-se imagens de um mundo que até então eu não tinha qualquer referência. O contato com essas obras, que descreviam e interpretavam povos distantes e culturas diferentes, me levou a buscar mais disciplinas nessa área. A começar pela *Introdução à Etnologia Brasileira*, ministrada, na época, por Lux Vidal.

O fascínio que senti diante dos Tupinambá descritos por Florestan Fernandes em seu livro *A Função Social da Guerra na Sociedade Tupinambá* talvez explique o convite que Lux Vidal me fez para iniciar um estágio no Acervo Etnográfico Plínio Ayrosa, que ela coordenava e no qual Dominique Gallois orientava um programa de catalogação de todas as coleções etnográficas ali depositadas. Este acervo fora iniciado em 1935, quando Plínio Ayrosa começou a recolher objetos etnográficos para organizar um museu etnográfico ligado a sua cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani e que, com a reforma universitária, passaria para a responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais da USP.

Dediquei-me a organizar, descrever e interpretar a coleção de artefatos bororo deste acervo. Aí surgiria meu projeto de iniciação científica que me permitiu realizar minhas

* Doutor em Antropologia e professor da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD. Coordenador do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais.

primeiras pesquisas de campo com o povo Bororo de Tadarimana, no Mato Grosso, acompanhando Sylvia Caiuby Novaes.

Após a conclusão da graduação e do curso em licenciatura em Ciências Sociais na Faculdade de Educação da USP, Lux Vidal, então presidente da Comissão Pró-Índio de São Paulo, me convidou para ser o coordenador administrativo da entidade e integrar a coordenação da campanha "Povos Indígenas na Constituinte", voltada a defender um programa mínimo de direitos indígenas a ser garantido na nova Constituição do país. A coordenação dessa campanha, da qual faziam parte a União das Nações Indígenas, a Associação Brasileira de Antropologia (na época presidida por Manuela Carneiro da Cunha), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras organizações, assumiu a articulação e acompanhamento das discussões sobre os direitos indígenas na Constituinte, produzindo documentos, articulando parlamentares e personalidades públicas e mobilizando a opinião pública a favor dos índios.

Quando a nova Constituição brasileira foi promulgada no final de 1988, um novo marco jurídico passou a delinear as relações entre povos indígenas, Estado e sociedade nacional, na medida em que se abandonou a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente. A nova Constituição impôs uma ruptura no pensamento jurídico sobre os índios, ao assegurar-lhes o direito à diferença cultural, o direito de serem índios e permanecerem como tal. Um dos preceitos garantidos na Constituição foi o reconhecimento de que as comunidades indígenas tinham direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, que trouxe consequências importantes para o balizamento do direito à educação diferenciada por parte dessas comunidades. Tornava-se fundamental, naquele momento, criar condições para que os novos preceitos constitucionais reverberassem na legislação infraconstitucional e reorientassem a política indigenista, fortemente marcada pela perspectiva integradora. Foi quando conheci Marta Azevedo e reencontrei Aracy Lopes da Silva, na Comissão Pró-Índio, dirigindo uma comissão de educação indígena.

Diante da urgência de fazer com que comunidades indígenas fossem informadas sobre seus novos direitos e, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento que pudesse referendar novas práticas educativas em contexto indígena, fundamos, em 1989, o Mari - Grupo de Educação Indígena, no Departamento de Antropologia da USP, voltado a prestar assessorias e realizar estudos acadêmicos nessa área. A criação do Mari ocorre paralelamente ao meu ingresso no curso de mestrado em antropologia na USP. Bom, resumidamente, foi por aí que me interessei pela antropologia e também pelo indigenismo.

Como se deu, inicialmente, sua militância e estudos antropológicos na temática da Educação Escolar Indígena?

Foi a partir de um nicho institucional preciso que me inseri nessa temática. Ao constituir o Mari - Grupo de Educação Indígena na USP, sob a liderança de Aracy Lopes da Silva, e junto com outros antropólogos, em 1989, criamos um espaço que se propunha a articular, de um lado, reflexão antropológica sobre as possibilidades de novas práticas de educação escolar em terras indígenas, pautadas pela valorização das línguas, conhecimentos e práticas indígenas, e de outro, engajamento político para efetivar direitos e políticas públicas que pudessem assegurar uma transformação no sentido da presença da instituição escolar entre as comunidades indígenas.

Se no início, o Grupo Mari tinha um perfil mais ativista, aos poucos ele foi sendo substituído por uma atuação mais acadêmica, com a realização de pesquisas e a preparação de publicações especializadas. Em sua origem, a discussão sobre a possibilidade de uma nova educação indígena esteve restrita a alguns antropólogos e indigenistas, mas em pouco tempo ele se abriu, como necessariamente tinha que ocorrer, e passou a envolver professores e lideranças indígenas, linguistas, educadores, técnicos e gestores governamentais.

Esses atores têm sido meus interlocutores nos últimos anos e com eles tenho interagido em múltiplos contextos: em aldeias e cursos em centros de formação, salas de reuniões em órgãos públicos estaduais e federais, comissões e colegiados, mesas redondas e grupos de trabalho em congressos acadêmicos. Dependendo do contexto, esses atores, assim como eu, assumem posições e vinculações institucionais distintas, revelando, de forma sobreposta, diferentes pertencimentos em interação.

Esta me parece ser uma recorrência

constitutiva dessa rede de relações em torno dos processos de escolarização indígena, onde é difícil, senão raro, assumir apenas uma identidade. Tenho desempenhado diferentes papéis nesse campo, no que não me distingo muito de outras pessoas atuantes na educação indígena.

Entre esses papéis você incidiu na elaboração da legislação e da política de educação indígena, não é?

Sim, inicialmente atuando juntamente com outros pesquisadores e indigenistas de organizações da sociedade civil e hoje cada vez mais fortemente com professores e lideranças indígenas. Depois da promulgação da Constituição de 1988, acompanhamos o processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formulando propostas e emendas aos projetos em discussão no Congresso Nacional, e foram muitos. A mim coube a tarefa de negociar os artigos sobre educação indígena com o Senador Darcy Ribeiro, quando este assumiu a prerrogativa de apresentação de um substitutivo próprio no Senado Federal. Queríamos que a futura LDB ampliasse horizontes, não só referendando práticas e experiências inovadoras em curso em várias escolas das aldeias, mas também organizando a forma de atendimento dessa nova modalidade.

A discussão, por exemplo, entre estadualização e federalização da educação indígena já estava posta na mesa. Mas Darcy argumentou que a LDB devia se ater a alguns princípios, afirmando que face a diversidade da situação dos povos indígenas e situações de contato, era mais sábio garantir alguns princípios gerais que engessar preceitos que no futuro poderiam se mostrar limitantes. Alguns anos depois, a convite da antropóloga Eunice Durham, com Aracy Lopes da Silva, escrevemos a primeira versão do capítulo Educação Indígena do Plano Nacional de Educação, que passaria por audiências públicas e seria aprovado pelo Congresso Nacional.

O esforço de buscar a constituição de um *corpus* jurídico que detalhasse o direito dos índios a uma educação diferenciada conduziu-me, ainda, a assessorar, em 1999, juntamente com as procuradoras da República, Déborah Duprat e Ieda Lameson, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação na elaboração do parecer 14 e da resolução 03, que institucionalizaram a educação escolar indígena nos sistemas de ensino do país. Essa atuação no contexto de elaboração de novos marcos jurídicos para o direitos dos índios a uma educação diferenciada ocorreu paralelamente ao meu envolvimento na proposição e execução de políticas públicas para a educação escolar indígena.

Convidados por Silvio Coelho dos Santos, Aracy e eu assumimos a representação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) no então recém criado Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação, quando este, a partir de 1991, passou a coordenar as ações de educação escolar indígena no país. Por várias gestões e mandatos, segui como representante da ABA no MEC, e depois como consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) junto ao MEC, na elaboração da política de educação indígena, participando ativamente da elaboração de documentos oficiais, referenciais e normativos, que passaram a orientar a ação do Estado brasileiro nessa área, bem como idealizando programas de formação e preparando materiais de difusão.

Colaborei com a equipe que concebeu o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI* em 1998 e coordenei, com Nietta Monte, a elaboração dos *Referenciais para Formação de Professores Indígenas,* em 2002, bem como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Também trabalhei para a Unesco junto ao Conselho Nacional de Educação, realizando estudos para subsidiar a criação de novas normas para as escolas indígenas e para os cursos de ensino superior voltados à formação de professores indígenas.

Essa atuação se dá em paralelo a uma produção acadêmica no campo da antropologia e da educação, com a organização de coletâneas, livros...

Sim, para além desse envolvimento no campo dos direitos à educação diferenciada e das políticas públicas, a reflexão sobre os contextos formais de escolarização indígena no Brasil tem sido objeto de forte investimento da minha parte. Tenho participado de congressos e seminários acadêmicos e governamentais, apresentando trabalhos discutindo questões relacionadas às políticas públicas de educação indígena e às práticas de formação diferenciadas

de professores indígenas. E tive a oportunidade de organizar algumas coletâneas, em livros e revistas, com a colaboração de vários colegas, focadas nessas temáticas, entre os quais um volume do periódico *Em Aberto*, do INEP/MEC, intitulado *Avanços e desafios na formação de professores indígenas no Brasil,* em 2003, e a coletânea *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias, em* 2006, dentro da coleção Educação para Todos, do MEC e da Unesco.

Creio, porém, que meu esforço mais vigoroso de reflexão tenha sido o que realizei em minha tese de doutorado em antropologia intitulada *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*, defendida na USP em abril de 2009, sob orientação de Dominique Gallois. Nesta tese procuro compreender como a instituição escolar deitou raízes de modo irreversível entre a maioria dos grupos indígenas do país em anos recentes. Busquei, nesse trabalho, produzir uma etnografia de como foi possível ao Estado brasileiro - que por décadas a fio, empregou, com um único sentido integrador, diferentes propostas de educação junto aos grupos indígenas no país -, ter assumido, em anos recentes, a proposta de uma educação diferenciada para esses grupos. Para isso descrevi como se deu esse processo, evidenciando os argumentos e discursos que foram construídos, bem como as propostas de política pública que foram postas em prática.

Minha hipótese de trabalho centrou-se na ideia de que esse discurso foi assumido pelo Estado, por meio da elaboração de uma política pública que foi constituída com a intenção de consolidar um direito dos índios, atendendo reivindicação oriunda do movimento indígena e indigenista, e legitimando práticas educacionais alternativas que haviam sido gestadas fora e contra a ação do próprio Estado em anos anteriores. Num primeiro momento, tal política, ao ser institucionalizada, alçou a aspiração por uma educação diferenciada ao plano dos direitos dos índios, refutando seu tratamento como assistência governamental. Para isso foi necessário construir um discurso de ruptura com as ações governamentais anteriores, fortemente marcadas pelo viés integracionista, e oficializar práticas alternativas, formalizando processos que tinham base local para se tornarem referências de uma atuação nacional.

Mas, nesse processo, o dever do Estado de ofertar a educação escolar indígena foi entendido como ação de caráter universal, como usualmente o são as políticas públicas, impondo limites às aspirações locais por novas possibilidades de escolarização. No que talvez pudesse ser descrito como um segundo momento, um processo de estatização da educação indígena tomou rumo na medida em que se difundiu ser obrigação dos órgãos do Estado promover a oferta da educação diferenciada: é quando a aspiração a um direito, de um lado, cria um dever, de outro. Nesse processo, porém, a disseminação da escola possibilitou aos índios um encontro particular com sua cultura e deu origem a diferentes discursos sobre suas práticas culturais e sobre a diferença cultural.

Procurei compreender como a partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições. Para a escrita dessa tese eu busquei transformar um conjunto de práticas e conhecimentos, em função da minha inserção no campo da educação indígena de muitos anos, em material para a reflexão. Apostei na noção de rede, como possibilidade de se trabalhar com diferentes ramificações, sem fronteiras, de atores em complexas imbricações, que ora se expandem, ora se contraem, dando, constantemente, novas medidas às redes em que se inserem.

Apoiado nesta possibilidade dada pela análise das redes discursivas que se configuram em torno do direito e da implementação de uma educação escolar indígena diferenciada no Brasil, bem como em torno do conceito de cultura, procurei nesta tese propor uma interpretação sobre um momento recente de uma política pública de educação direcionada aos índios. Minha análise demonstrou que de algo reivindicado a algo oferecido pelo Estado, a estatização da oferta da educação diferenciada nos últimos anos, ainda que concebida como uma política afirmativa, desenvolveu nela mesma os elementos para sua baixa efetividade, dando seguimento, em certo sentido, às práticas integracionistas que sempre marcaram a atuação do Estado nessa área.

Este é um impasse ainda não equacionado, mas parece que cada vez mais professores e lideranças indígenas percebem a necessidade de uma atitude mais ativa e menos resignada diante dos rumos que toma a escolarização indígena

no presente. Toda essa problemática continua me interessando e sobre ela pretendo continuar pesquisando.

Você foi um dos organizadores do livro *A Temática Indígena na Escola*, que segue como uma referência na difusão de informações sobre os índios. Como avalia a lei 11.645 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena nas escolas?

Essa é outra dimensão em que tenho explorado nas relações entre antropologia e educação, a da transposição didática de conhecimentos antropológicos para públicos mais amplos. Além da organização de exposições e de cursos de difusão cultural, tenho trabalhado na preparação de publicações sobre os índios visando atingir outros públicos, que não os especialistas. Creio que a obra que mais se aproximou deste objetivo foi o livro *A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. E 2º. Graus,* que organizei em parceria com Aracy Lopes da Silva, com a colaboração de vários antropólogos e historiadores que se dedicaram a abordar, em linguagem acessível, temas e conceitos importantes para a compreensão da diversidade étnica e cultural do país.

O livro, pensado e organizado como um subsídio para que professores pudessem dar um novo tratamento para a temática indígena em sala de aula, encontrou inúmeras reedições ao longo dos últimos anos. Outra vertente que tenho explorado nos últimos anos, nessa linha de comunicar resultados da pesquisa antropológica, tem sido a preparação de livros para o público infanto-juvenil, com histórias envolvendo crianças indígenas, e que apresentam informações etnográficas contextualizadas sobre aspectos do modo de vida de diferentes grupos indígenas. Além de *Juntos na Aldeia* e *Viagem ao Mundo Indígena*, publiquei recentemente *O que é o que é? O Pajé e as crianças numa aldeia Guarani* e *Memórias das Palavras Indígenas*.

Creio que é fundamental fazermos um esforço para difundir informações sobre os índios e gerar materiais que possam ser utilizados em sala de aula, para a reversão do quadro de preconceito e discriminação que cerca essa temática. Nesse sentido, avalio como um avanço a promulgação da Lei 11.645, que permite romper a invisibilidade dos índios nos currículos oficiais, não só por sinalizar que a escola brasileira trata mal a história e a cultura indígena no país, mas também porque aponta como necessário um esforço para mudar essa situação e incorporar uma nova perspectiva sobre a história e a presença indígena no passado e no presente do país. E, claro, isso não se resolve só com novos livros e materiais, mas fundamentalmente com esforços em programas de formação de professores e com estratégias pedagógicas claras que possibilitem uma nova abordagem da temática indígena na escola.

Se avaliamos que o cenário de desinformação e intolerância ainda é predominante, então temos que investir em estratégias que levem nossos alunos a um movimento de abertura ao outro, revendo valores e atitudes frente aqueles que são diferentes de nós. Há várias iniciativas importantes nos últimos anos voltadas para a formação de professores e para a produção e distribuição de novos materiais sobre os índios e seus modos de vida para as escolas da educação básica. Esses programas governamentais precisam ser avaliados, aperfeiçoados e terem continuidade, inclusive com uma participação mais efetiva dos próprios índios. O Brasil é um país pródigo em produzir muitas leis, boa parte delas com baixa efetividade, mas me parece que há um esforço efetivo, por parte de vários segmentos, em fazer essa lei pegar.

Voltando para as escolas das aldeias, como avalia a implantação dos Territórios Etnoeducacionais?

Eu começo com uma ressalva: o Estado brasileiro tem uma enorme e crônica dificuldade em lidar com a diversidade dos povos indígenas e isso se traduz em diferentes arranjos de políticas públicas, em que os Territórios Etnoeducacionais são mais uma possibilidade posta na mesa. Veja, temos as coordenações regionais da Funai que se distribuem por todo o país e aglutinam em si um arranjo de terras indígenas. Temos os distritos sanitários especiais indígenas, com outra configuração. E agora temos os territórios etnoeducacionais com uma terceira configuração. Então meu primeiro comentário é: tem algo estranho aí. São os mesmos povos e as mesmas terras indígenas que para terem assistência à saúde, proteção territorial e educação são organizadas, agrupadas e separadas de modo distinto em função da natureza da política que se pretende ofertar.

O segundo comentário é que a proposta dos territórios etnoeducacionais implica num

novo modelo de gestão da educação indígena, fundamentalmente instituindo um espaço formalizado de controle social, participação e pactuação política, que sob a coordenação do MEC, deveria superar impasses do pacto federativo, em que os Estados acabam por ter total autonomia. Para que isso fosse possível, seria fundamental que os territórios etnoeducacionais, de alguma forma, se constituíssem em unidades executoras, capazes não só de planejar e pactuar ações, mas de executá-las. Porém isso não ocorre: os recursos para a educação indígena continuam vindos do MEC para os sistemas de ensino, com a conhecida baixa execução orçamentária.

Então, na minha visão, a proposta de instituição dos territórios etnoeducacionais se deu de forma incompleta. Não bastasse esse problema de origem, passados vários anos, o MEC não foi capaz de concluir a pactuação de todos os territórios, os que foram pactuados não estão funcionando, as ações estruturantes de formação de professores não tiveram continuidade e o MEC, por fim, não tem uma estrutura administrativa e orçamentária que lhe permita gerir o modelo que ele mesmo propôs. Bom, se esta avaliação está correta, estamos diante de um impasse: temos um novo modelo, registre-se que incompleto, de implementação da política nacional de educação indígena, cujo órgão central não tem equipe para executá-la e que sofre ainda com as constantes mudanças de gestores e de orientação política. Então, eu vejo com muita preocupação essa questão dos territórios. E ela só vai encontrar algum equacionamento na medida em que os professores indígenas e suas organizações representativas pressionarem o MEC a avançar no processo dos territórios etnoeducacionais ou a recuar de uma vez desta proposta.

A Educação Escolar Indígena tem um bom ordenamento jurídico e fundamentação teórica. Como você explica a distância entre a teoria e a prática?

Esse paradoxo é constitutivo da nossa tradição jurídica, que remonta aos tempos da colônia, em que se reconhecem direitos formais aos índios que são ignorados e desrespeitados na prática. Mas talvez a explicação do porque termos uma legislação de educação escolar indígena que sustenta a proposição de novos modelos de escola em terras indígenas, jogando um papel a favor do futuro desses povos, que não se efetiva na realidade esteja no fato de que, vista no seu conjunto, tal legislação esteja mais para vanguarda do que para outra coisa. Penso que permanece em pauta o desafio de tornar realidade os avanços inscritos no plano jurídico, nas leis e normas, de modo a que a escola em terras indígenas, historicamente utilizada como meio de dominação, seja um instrumento de autodeterminação, que respeite as tradições e modos de ser indígenas e esteja a serviço dos diferentes projetos de futuro desses povos. Para isso, é preciso que essa legislação seja conhecida primeiramente pelos próprios professores indígenas e suas comunidades, para que possam cobrar seu cumprimento por parte dos diferentes agentes públicos, para que possam questionar práticas e concepções atrasadas que ainda orientam as políticas e diretrizes regionais e locais de educação escolar indígena.

Veja que as ideias e práticas que foram encampadas nos textos legais que regulam a oferta da educação escolar aos índios foram experimentadas e extraídas de algumas experiências que tiveram origem nos anos 80, notadamente na região norte do país, conduzidas por organizações não governamentais de apoio aos índios. Foram experiências que permitiram a algumas comunidades indígenas vivenciarem novas formas de escola e, assim, criarem novos sentidos para ela. Isto ocorreu fundamentalmente por meio de programas inovadores de formação de professores, cujas principais marcas foram a participação ativa das comunidades indígenas envolvidas, tanto no desenho quanto na operacionalização dos projetos; a formação de indivíduos indígenas de modo a que os próprios membros das comunidades envolvidas assumissem o processo de docência e de gestão das escolas indígenas e a perspectiva de focar o processo educativo no atendimento das demandas postas pela comunidade indígena.

Assim o empreendimento educacional estaria a serviço da comunidade e não há comunidade a serviço da escola, como hoje ainda se verifica em diferentes situações. O pressuposto epistemológico de que a escola não deveria ser somente o veículo de entrada de conhecimentos exteriores ao grupo, mas também o espaço de valorização e síntese dos conhecimentos e saberes tradicionais, constituindo-se em um novo espaço para o uso das línguas indígenas e a proposta de que somente com mecanismos de controle social a comunidade poderia ter na escola uma instituição aliada, que pudesse agregar valor aos seus projetos de futuro também marcaram tais iniciativas.

Tais ideias estiveram na origem do movimento de atualização da legislação educacional indígena e das políticas públicas que dela derivaram. E olhando para o cenário nacional hoje, eu diria que são ideais de vanguarda! Talvez seja o momento de nos voltarmos novamente a essas proposições, uma vez que as demandas formuladas pelos grupos indígenas em termos de uma educação de qualidade não encontraram, ainda, respostas nesse modelo proposto. Para isso também é fundamental avançarmos no campo da avaliação da educação indígena, uma área relegada na reflexão acadêmica e na gestão pública, que nos conduz a uma situação em que as políticas públicas de educação escolar indígena, formuladas num contexto de ausência de dados sobre a realidade das escolas indígenas, seguem sendo implementadas à revelia e na desconsideração de parcos indicadores, quase todos negativos, que elas mesmas produzem.

Como é que você avalia hoje, a relação entre Antropologia e Educação a partir dos estudos de educação escolar indígena no Brasil?

Em primeiro lugar, penso que precisamos intensificar as oportunidades e espaços de diálogo entre aqueles que estão, por diferentes caminhos, trabalhando com a interface entre a educação e a antropologia, e investindo na possibilidade de uma antropologia da educação. De igual forma, também precisamos aproximar mais, dentro da própria antropologia, aqueles que estão pensando, atuando e participando de diferentes processos formativos que visam à qualificação de representantes indígenas. Alguns já escreveram que a reflexão sobre a educação indígena no Brasil tem se constituído num gueto, quer porque as discussões têm ficado restritas a um pequeno grupo de profissionais, que atuam como autores e atores nesse campo, quer pela falta de um diálogo maior com a etnologia indígena e com a antropologia de um modo mais geral. Penso que o mesmo pode ser dito sobre aqueles que têm refletido sobre práticas de formação de professores indígenas com um diálogo ainda tímido com outros antropólogos que tem atuado na formação de professores, ou que tem os processos educativos como objeto de reflexão.

O contexto mais geral em que se desenvolvem práticas de formação de professores indígenas hoje no Brasil e algumas questões que se colocam para os antropólogos e para a antropologia quando estes profissionais são chamados a contribuir não só como assessores de programas de formação, mas também como formadores de novos sujeitos sociais, é um rico campo a ser explorado seja em termos de diálogo intercultural seja em termos de práticas transdisciplinares, que nos fornecem matéria-prima de primeira para uma antropologia da educação. Vejo inúmeras possibilidades aí. Num cenário não raro marcado por disputas disciplinares e por desconhecimento, a antropologia deve conquistar seu espaço, dando a conhecer a natureza da reflexão que ela propicia, não só junto aos sujeitos sociais que ela procura compreender, mas também junto a outros profissionais, entre eles educadores, pedagogos, matemáticos e historiadores, evidenciando a especificidade e o alcance de suas reflexões para a prática e para a ação. Nos processos de formação de índios como professores, creio que os antropólogos têm uma efetiva contribuição a dar, tanto em termos de reflexão como de atuação, e eu exemplificaria isso com dois aspectos que me parecem produtivos para a reflexão antropológica: a pesquisa e a produção de conhecimentos pelos próprios índios, de um lado, e a enunciação da cultura, de outro. É na proposição da reflexão sobre tais processos e sobre questões como essas que os antropólogos podem fazer uma diferença importante e marcar sua contribuição no diálogo com a educação.

Gostaríamos que você finalizasse a nossa entrevista com uma mensagem para os/as colegas antropólogos/as, principalmente os/as mais novos/as, que acompanham a sua produção intelectual e se posicionam em defesa dos direitos dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada no Brasil.

A expansão do campo de formação de professores indígenas do ensino médio ao superior colocou em pauta novos desafios para os índios, para aqueles envolvidos com sua formação, para as universidades que começam a acolhê-los, e para aqueles que se dedicam a refletir sobre esses processos.

O acesso dos índios ao ensino superior é uma fase nova do processo de escolarização indígena. Antropólogos têm estado à frente ou integrando equipes multidisciplinares em diferentes iniciativas. A eles cabe pautar uma discussão sobre a natureza desses processos, se eles vão se restringir ao plano das *políticas da diversidade*, de extensão aos índios do que é

possibilitado aos demais grupos marginalizados, ou se se desenvolverão na ordem de *políticas da diferença*, em que a experiência universitária dos índios se volta para sua comunidade de origem, alavancando processos de melhoria da qualidade de vida nas comunidades de origem dos estudantes indígenas, de um lado, e de outro, implicando num processo de repensar a universidade enquanto instituição, o que impõe rever cânones estabelecidos, procedimentos, protocolos de trabalho, de pesquisa e de avaliação, de produção e difusão de conhecimentos.

Os processos atuais de licenciatura indígena mostram que até agora as universidades foram pouco impactadas pela presença indígena. Os antropólogos tem aí um novo campo de reflexão. Para tanto, um compromisso entre ação e reflexão se impõe, na mesma medida em que se impõe um compromisso com a realidade e a vida dos sujeitos sociais que escolhemos compreender.