

# Assessorias antropológicas em projetos educacionais\*: entre o protagonismo indígena e o ideal das políticas públicas

## Anthropological Consultations for Educational Projects: Between the Indigenous Leading Role and the Public Policies Ideal

Max Maranhão Piorsky Aires \*

**RESUMO:** O que os índios querem com seus assessores, já que são protagonistas políticos no cenário contemporâneo? Seria uma espécie de apoio político em ambientes inóspitos, como algumas vezes são as universidades? Se for isso mesmo, os pesquisadores envolvidos em assessorias concordariam em desempenhar o papel de atores políticos coadjuvantes? Nesse caso, o que poderiam eles fazer: assumir as tarefas rotineiras que os atores políticos, os índios, esperam deles? E se fizerem isso, qual o lugar para reflexões críticas? Seriam as assessorias coisas do passado, como sugeriu um colega, e é só uma questão de tempo os índios não precisarem mais de seus assessores, ao menos no campo da assessoria antropológica em educação?

**Palavras-chave:** ativismo, educação indígena, engajamento do antropólogo.

Este texto analisa o lugar ocupado pelas assessorias, em particular as assessorias antropológicas, nos projetos educacionais e na definição de políticas públicas destinadas às populações indígenas. Embora tenhamos no Brasil um substancial avanço nas reflexões sobre o trabalho do antropólogo em processos de regularização fundiária, em situações de perícia judicial e em intervenções em projetos de desenvolvimento; no caso das assessorias antropológicas na área educacional, ainda não temos tantas reflexões sobre o tema. Pretendo com estas breves notas levantar algumas questões para o debate.

### O lugar político de indígenas e antropólogos

Nos últimos anos, uma vasta literatura especializada assinala para transformações na prática etnográfica e no lugar político ocupado pelo antropólogo. A professora Alcida Ramos, para citar uma autora conhecida por

\* *Paper* apresentado na Reunião Equatorial de Antropologia, em Natal-RN, e no II Seminário do Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos, em Maceió-AL, ambos em 2009. Mantenho o formato da exposição oral.

nós brasileiros, diz que os antropólogos que realizaram pesquisas de campo entre os anos 60 e 80 “puderam escolher quando ir a campo, o que estudar e com quem”; o campo era concebido “como uma base de pesquisa aberta e inconteste”. Essa situação, aparentemente confortável, mudou nos anos 90, quando os antropólogos perderam o controle da situação em campo. A nova geração de profissionais começou a sentir a “pressão para se conformar às demandas locais [indígenas] [...], como condição para fazer suas pesquisas. Agora esse tipo de restrição à total liberdade de pesquisa é parte integrante do fazer etnográfico entre povos indígenas [...]” (RAMOS, 2007: 16).

Essa mudança choca-se profundamente com a postura dos antropólogos das décadas de 1960 e 1980, pelo menos em duas direções: em relação às políticas de representação etnográfica e, também, ao lugar político ocupado pelo pesquisador – abordo este último aspecto neste texto. Se naquele período era comum na prática profissional falar em nome dos povos indígenas, da busca de seus direitos e de justiça étnica, atualmente “os antropólogos viram seus sujeitos indígenas tomar para si a tarefa de defender seus próprios direitos, estipular condições e normas para atividades de pesquisa e afirmar-se como sujeitos políticos (Caplan, 2003).” (RAMOS, 2007: 17). Em resumo, de atores principais, os antropólogos, passaram a dividir ou desempenhar um lugar secundário no cenário da pesquisa etnográfica e na cena política.

Digo isso para, em seguida, explorar algumas situações para o caso em análise; creio que Ramos (2007) nos ajuda a entender parte dos dilemas das assessorias. Então, faço duas perguntas como ponto de partida: de que modo surgiu uma ação indigenista voltada para a educação indígena no Ceará? Nesse campo, qual o lugar ocupado pelos assessores?

## Protagonismo indígena, assessorias e políticas públicas

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pelo processo de descentralização administrativa das políticas de saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente direcionados aos povos indígenas. De 1995 em diante, estas ações “[...] adquiriam contornos próximos à organicidade de políticas.” (SOUZA LIMA *et al*, 2004). E nesse período também foram constituídos os marcos jurídicos, e estabelecidos os princípios de interculturalidade, bilinguismo, especificidade e diferença como “características” ou “fundamentos” das políticas educacionais para indígenas.

Em sintonia com essa dinâmica, bem como com os fluxos globais de ideias, no Ceará, a política de educação escolar indígena começou a ser implementada na segunda metade da década de 1990. A entrada da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) nesse cenário significou a definição de uma agenda de ação política: a disponibilidade de recursos humanos e financeiros, a realização de censos estatísticos, o estabelecimento de metas a serem cumpridas, a adoção de um vocabulário e ideias que passaram a circular entre os agentes – pesquisa dos “etnoconhecimentos” –, os professores como geradores de currículos diferenciados, o “resgate” da cultura e língua, entre outras ações e discursos.

Num cenário marcado pelo aumento do protagonismo indígena, a SEDUC fez uma articulação com ONGs e assessores. Além disso, o órgão estadual era lento na oferta do curso de magistério, pois desde 1996 – portanto num período de 4 anos – planejava e prometia um curso, e o não cumprimento dessa promessa causava bastante desconforto no interior do campo indigenista.

Paralelamente, no início dos anos 2000, um novo arranjo local começou a se esboçar com a entrada em cena de outros atores e agências, tais como: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Universidade Federal do Ceará (UFC) e seus profissionais (técnicos, pedagogos, antropólogos), todos atuando em conjunção com lideranças e professores indígenas. Esses sujeitos exerceram um papel ativo na redefinição do campo indigenista, cada um ao seu modo.

Os agentes envolvidos agiram justamente nesse vazio deixado pela SEDUC e o resultado dessa aliança entre indígenas, assessores, técnicos da FUNAI e pesquisadores, foi a elaboração de duas propostas de curso para a formação de professores indígenas em concorrência com as ações da secretaria.

No Ceará, os dois projetos elaborados por este indigenismo relacionado com o campo educacional ficou conhecido, por índios e assessores, como “os projetos dos índios”, e seus assessores, como os “assessores dos índios”. Pela primeira vez, pelo que tenho notícia, esta expressão (“assessores dos índios”) apareceu no contexto local<sup>1</sup>.

A resposta da SEDUC foi imediata e o tão esperado curso de formação de professores saiu do papel e logo foi intitulado pelos agentes de “curso da SEDUC”, e seus assessores, os “assessores da SEDUC”. Portanto, foram desenvolvidos três cursos de nível médio para formação de professores indígenas<sup>2</sup>.

Não farei uma caracterização das práticas desses agentes, pelo espaço que disponho e pela complexidade, pois estão longe de constituírem uma unidade;

1 Em seguida, com a aprovação dos “projetos dos índios” pelo Ministério da Educação (MEC), os assessores ou os docentes que ministraram aulas nos cursos, foram chamados de “consultores”, terminologia empregada pelo ministério.

2 (a) **Curso de Magistério Indígena Tremembé.** Instituição proponente: UFC. Povos Indígenas: Tremembé (Itarema). (b) **Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo.** Instituição proponente: UFC, depois Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT). Povos Indígenas: Tapeba (Caucaia), Pitaguary (Maracanaú) e parte dos Jenipapo-Kanindé (Aquiraz). (c) **Curso para Formação de Professores Indígenas.** Instituição proponente: SEDUC. Povos Indígenas: Potiguara (Crateús, Tamboril, Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga), Kanindé (Baturité e Canindé), Kariri (Crateús), alguns Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) e Tremembé, da localidade Córrego do João Pereira (Acarauá).

porém, em seguida, assinalo genericamente alguns aspectos que considero relevantes para o entendimento do campo.

Esses novos agentes combatiam as ações da SEDUC e da Associação Missão Tremembé (AMIT), que segundo palavras de um pesquisador, era uma “entidade missionária católica autoritária”. Pretendiam também estabelecer novas bases de relacionamento com os indígenas e que podem ser caracterizadas por meio de duas categorias empregadas por um segmento desses agentes, a saber: “afetivas” e “efetivas”. A “afetividade” modificaria o modelo “frio” das ações governamentais, ou “autoritário” dos missionários. A “efetividade” dizia respeito a uma prática, como bem me disse uma técnica da FUNAI, que as intervenções faziam “as coisas acontecerem”, “que [ela] não ficava somente falando”, modo como eram interpretadas as ações da SEDUC ou AMIT.

O emprego de outras duas categorias pelos agentes indigenistas merece atenção para entendermos os agenciamentos para elaboração dos cursos e, sublinho: o emprego de tais categorias e expressões não podem ser entendidos como fatos da linguagem, mas como modos de nomear a realidade, o que é fundamental para entender como se constroem as posições e alianças no campo. Refiro-me às categorias de “índios reconhecidos” e “não reconhecidos”.

De um lado, os “índios reconhecidos” e seus assessores aliaram-se à FUNAI e a Universidade Federal do Ceará para a realização de dois cursos de formação de professores. Para a Fundação, era a oportunidade de constituir um campo de ação inexplorado pelo órgão no Ceará (o da educação); para os índios, esse espaço na estrutura de oportunidades políticas apareceu como uma possibilidade para o desenvolvimento de um curso de formação e a constituição de uma importante aliada nas lutas territoriais (Cf. NASCIMENTO, 2006).

De outro lado, as alianças com a SEDUC pareciam representar para os “índios não reconhecidos”, a oportunidade de atendimento de demandas por políticas públicas educacionais, já que a FUNAI não os “reconhecia” (Cf. LIMA, 2007).

Os efeitos destes cursos foram interessantes no contexto local. Embora o Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé foi marcado pelo controle relativo da FUNAI<sup>3</sup>, professores e lideranças indígenas comentavam constantemente a importância deste curso no protagonismo indígena. Com isso queriam dizer que aprenderam o idioma das políticas públicas e agora poderiam mover-se sozinhos, interagir com outros interlocutores sem a mediação dos agentes.

3 A FUNAI desenhou e controlou as etapas de discussão do curso; captou recursos financeiros e buscou apoio de recursos humanos para o desenvolvimento do projeto – apoios buscados sobretudo na sede do órgão, em Brasília; e também, em certa medida, controlou o currículo do curso e definiu os assessores encarregados das disciplinas, dentre outras ações.

Isso pode ser exemplificado com outra situação. Por volta do ano de 2006, os índios se mobilizaram para a elaboração de um curso de nível superior de formação de professores, ocasião na qual eu fui, mais uma vez, convidado para ser “assessor”. Numa determinada ocasião uma liderança abriu a discussão dizendo para mim e outra pesquisadora: “agora nós estamos conversando com vocês de igual para igual”. Em seguida comparou a situação atual com o momento da discussão para o Magistério.

Os índices desse protagonismo político podem ser vistos: (a) no controle de todo o processo de discussão e elaboração da proposta de curso superior; (b) na constituição de uma unidade<sup>4</sup> (ainda que precária) em torno da necessidade de um único curso de Formação de Licenciatura Indígena para o Ceará; (c) no controle sobre a definição de quem seriam os assessores entre outros aspectos.

Esse cenário de maior protagonismo indígena aconteceu progressivamente com a mobilização indígena, e paralelamente à distribuição de bens e serviços pelo Estado, e podia ser visto no prestígio socioeconômico e político que os professores alcançaram nas localidades indígenas, alterando inclusive a configuração de mecanismos de poder local. Eis alguns exemplos das ações dos professores: criaram sua própria organização, a Associação dos Professores Indígena Tapeba (APROINT); ocuparam postos importantes em outras organizações indígenas, como por exemplo, a Associação das Comunidades dos Índios Tapeba (ACITA) e Associação Indígena Tapeba de Esporte e Cultura (AINTACE); ampliaram significativamente a participação de professores em instâncias importantes de discussão sobre assuntos relacionados à educação indígena nos níveis local, regional, nacional e, em menor medida, internacional; controlaram as representações sobre os tapebas; e tornaram-se, juntamente com as lideranças, os principais mediadores entre ONGs, Estado e população indígena (AIRES, 2008).

Em resumo no decorrer desse período, pude observar o delineamento de um cenário que parecia como desdobramento do cenário anteriormente descrito e, em maior medida, segmentos organizados dos povos indígenas no Ceará tomam a cena como atores políticos centrais no campo educacional.

## **Para finalizar**

Essa situação, esquematicamente relatada, assemelha-se à analisada por Alcida Ramos sobre as políticas de representação nas etnografias contemporâneas e o lugar dos antropólogos como atores políticos. Para

4 Esta unidade foi quebrada recentemente com a elaboração de mais uma proposta de curso superior.

a autora, de atores principais seríamos agora coadjuvantes e “[...] os antropólogos ativistas fariam bem em abandonar a fantasia de que sua redentora boa vontade é um salvo conduto automático contra a recusa nativa de cooperar.” (RAMOS, 2007: 22).

Para Ramos (2007), a postura do antropólogo deveria ser a de desprendimento, e isso significa cada vez menos tentar controlar os rumos das ações. Mas o que seria mesmo o desprendimento no caso das assessorias, já que em alguns casos somos convocados pelos próprios índios para intervir no curso das ações?

No caso cearense, ao colocarem a discussão no plano dos afetos, do apoio ao “resgate” da cultura e na ação prática, os assessores – inclusive os pesquisadores – pouco fizeram para constituir uma reflexão crítica sobre o lugar ocupado pelas assessorias. As ações dos assessores ficaram imunes à crítica, pois permaneciam concebidas como ações engajadas, justificáveis em si mesmas e inquestionáveis porque eram repletas de boas intenções.

A posição ocupada por muitos assessores situados nas universidades, e também fora delas, era a rígida separação entre teoria (para os antropólogos, antropológica) e a política, ficando a primeira sempre subordinada à segunda. Sem lugar para a reflexão crítica sobre o engajamento, para muitos de nós o modelo de educação indígena era uma ferramenta importante para reeditar o velho tema do “resgate” da cultura ou da língua tupi, ainda presentes no Ceará. Ou ainda, o ideário da educação escolar indígena aparecia sob o signo da “conquista”, “avanço” ou “marcos” importantes nas políticas públicas. O ideário em vez de ser submetido a uma crítica, era uma espécie de magia, como diria Franchetto (2006), a magia do assessor (e de parte dos indígenas), que acreditaram implementar um modelo de formação pautados no paradigma da educação escolar indígena, recheado de noções extremamente complexas de serem adotadas para os povos indígena do Nordeste, como por exemplo: bilinguismo, interculturalidade, etnoconhecimentos e outros.

Para Aracy Lopes da Silva (1998), no final da década de 1990, a educação escolar indígena passou de mobilização de indígenas e aliados à política pública, migrando o controle do processo das mãos dos assessores e lideranças para o Estado. Naquele momento estávamos entre a mobilização indígena, a pesquisa e a definição de políticas públicas. No entanto, a situação parece ser distinta atualmente, pois os indígenas atuam como protagonistas nesse cenário, elegendo, fazendo alianças, destituindo ou limitando os espaços de atuação de seus assessores. Portanto, indígenas, assessores, Estado e outros agentes parecem, em conjunção, definir um cenário novo e bastante complexo para as políticas públicas.

Finalmente, retomo algumas questões colocadas por Alcida Ramos (2007), relacionando-as com as assessorias para indígenas em projetos educacionais: o que os índios querem com seus assessores, já que são protagonistas políticos no cenário contemporâneo? Seria uma espécie de apoio político em ambientes inóspitos, como algumas vezes são as universidades? Se for isso mesmo, os pesquisadores envolvidos em assessorias concordariam em desempenhar o papel de atores políticos coadjuvantes? Nesse caso, o que poderiam eles fazer: assumir as tarefas rotineiras que os atores políticos, os índios, esperam deles? E se fizerem isso, qual o lugar para reflexões críticas? Seriam as assessorias coisas do passado, como sugeriu um colega, e é só uma questão de tempo os índios não precisarem mais de seus assessores, ao menos no campo da assessoria antropológica em educação?

Se o lugar político dos antropólogos foi remodelado, a questão que fica é: quais rumos devemos tomar? Como bem nos disse Aracy Lopes da Silva (1998), há uma década, o momento ainda é de “alerta e reflexão”.

**ABSTRACT: What are Indians looking for by resorting to the help of consultants, if one is to consider that they are political actors within a contemporary stage? Would it be a kind of political support to face an inhospitable environment, such as universities sometimes seem to be? If this is the case, researchers involved in consulting activities would agree to accept the role of supporting political actors? What would they then do? Would they rise to the daily tasks that the political actors, the Indians, expect them to perform? Supposing they do so, what is left for critical reflections? Would consulting practice be something of the past, as advanced by a colleague, and soon would the Indians no longer need counsel, at least in the anthropological field of education?**

Artigo

Recebido: 21/03/2010

Aprovado: 20/04/2010

**Keywords: activism, indigenous education, anthropological advocacy.**

## Referências

AIRES, Max Maranhão Piorsky. De aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato. *Tellus, Campo Grande*, v. 1, p. 83-112, 2008.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 191-198.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. *Trajetórias entre contextos e mediações: a construção da etnicidade Potiguará na Serra das Matas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Assessorias antropológicas na área de educação*

escolar indígena: entre a mobilização popular, a pesquisa e a definição de políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 22., Caxambu, 1998. Anais..., Caxambu, 1998.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RAMOS, Alcida R. Do engajamento ao desprendimento. Campos: Revista de Antropologia Social, Curitiba: UFPR, v. 8, p. 11-32, 2007.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos et al. A administração pública e os povos indígenas. In: FALEIROS, V. de P. et al. A era FHC e o governo Lula: transição? Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2004.