

Entre os Direitos Humanos das crianças se incluem os indígenas/crianças?¹

Assis da Costa Oliveira (UFPA)
Jane Felipe Beltrão (UFPA)

Entre perguntas e estranhamentos

“Será que as crianças do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) incluem as crianças indígenas?” Eis a reflexão provocativa proferida por Almiros Martins Machado,² em 2009, numa conversa de final de tarde, que gerou a curiosidade e o esforço de investigação para responder ao questionamento da qualidade e efetividade da inclusão normativa dos indígenas/crianças no cenário dos direitos humanos.

No texto, há certa inversão de termos, de crianças indígenas a indígenas/crianças, resultado da análise sobre a importância da compreensão dos modos de construção sociocosmológica da noção de pessoa e corpo, como condição e possibilidade de adequação dos valores e direitos presentes nos documentos jurídicos, assim como a relativização das formas de entender a infância³ em contextos de diversidade cultural. Por outro lado, trata-se de termo construído para reforçar a identidade cultural das referidas crianças. O jogo semântico-político exige tal posicionamento para reforçar a primazia do caráter étnico-cultural sobre o aspecto geracional, não para privilegiar o último em detrimento do primeiro, antes sim para enfatizar a constatação da baixa receptividade da diversidade cultural das crianças nos direitos humanos, situação que será fundamentada no decorrer do texto.

Ao longo do século XX, o processo de expansão e especificação internacional dos direitos humanos proporcionou a elaboração de instrumentos jurídicos destinados a garantia dos direitos coletivos dos povos indígenas e a afirmação da Doutrina da Proteção Integral (DPI) das crianças, que pressionaram e influenciaram na mudança sóciojurídica do tratamento de Estados e sociedades para com eles, por meio da promulgação ou reforma das

¹ Texto a ser apresentado ao *GT 06 – Antropologia, direitos coletivos, sociais e culturais, por ocasião do II ENADIR – Encontro de Antropologia do Direito*, realizado no período compreendido entre 31.08 e 02.09.2011, nas dependências do Conjunto Didático de Filosofia e Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), *campus* da capital, promovido pelo Núcleo de Antropologia do Direito (NADIR).

² Membro do povo *Guarani-Nhandeva* e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGA/UFPA).

³ Consideram-se apenas as ideias de criança e infância porque entre povos indígenas não é comum haver demarcação temporal e geracional da adolescência. Na medida em que se trabalha com legislação que faz esta diferenciação (crianças e adolescentes) as referências restringem-se aos textos normativos e a análise subsequente.

constituições nacionais e, assim, reconhecendo-lhes a condição de cidadanias diferenciadas: para povos indígenas, inclusão igualitária nas sociedades nacionais e valorização da organização sociocultural de suas etnias; para as crianças, afirmação como sujeitos de direitos na especificidade de pessoas em desenvolvimento.

Os indígenas/crianças se situam no duplo contexto jurídico e as tensões/relações existentes entre os direitos indígenas e os direitos das crianças é o foco da análise do presente artigo, tendo em vista construção teórica que pretende: (a) identificar a construção histórica da categoria infância como marcador moderno de criança; (b) analisar a legislação internacional e nacional para verificar o grau de inclusão da diversidade cultural do “ser criança”; (c) propor re-significação hermenêutico-normativa dos direitos das crianças observando a diversidade cultural da construção social da pessoa, do corpo e da infância, assim como a transversalização dos direitos indígenas nos direitos das crianças.

O passado que se faz presente ou sobre a “invenção da infância”

A ideia de infância é valor historicamente construído, ou seja, estimativa manifestadora de determinada condição de existência que sofreu, ao longo do tempo, alterações de sentido para sustentar finalidades epistemológicas e políticas.

Na cultura latina o termo *infans* era empregado aos que não podiam participar da República, ou melhor, da coisa (*res*) ou espaços públicos, especialmente do testemunho nos tribunais. Abrangia, assim, todos os segmentos da população – dentre os quais: deficientes, estrangeiros, loucos, ignorantes, além das crianças – excluídos da ordem social por possuírem “... uma falta que não pode faltar, uma ausência julgada inadmissível, a partir da qual uma linguagem, um direito e uma política dominante consagram uma exclusão.” (Kohan, 2008: 41)

No contexto da modernidade ocidental a construção social da infância foi direcionada para determinado grupo etário: as crianças. A historiografia clássica de Áries (1981) revelou que a ideia de infância é construção social e histórica da cultura ocidental, modo particular de pensar o “ser criança”. A ascensão da infância como categoria geracional específica da vida ocorreu pelo fenômeno do “sentimento da infância”, que o autor identifica como a consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto. De acordo com o autor, a partir do século XVII a cisão entre as duas experiências sociais se desenvolveu de modo a não considerar mais a criança (ou infância) como estágio de transição

para a fase adulta, com conseqüente reconhecimento das especificidades físicas, psíquicas e sociais, ou seja, com autonomia epistemológica.

Para Sarmiento (2007) o reconhecimento das especificidades da criança na modernidade ocorreu com conseqüente produção de princípios redutores da complexidade e abstratizantes das realidades e interpretações para fins de difusão da infância ideal, plasmada em imagens socialmente difundidas, como: (a) *criança má*, concebida como expressão de forças indomadas e com potencialidade para o mal, identificada contemporaneamente em crianças das classes populares e, via de regra, nos denominados “delinquentes infanto-juvenis”; (b) *criança inocente*, mito romântico da infância como idade da inocência, pureza ou bondade plena, cristalizada, na atualidade, na idéia da criança como “futuro do mundo” associada à concepção de salvação sustentada em crença romântica da bondade infantil; (c) *criança imanente*, nomeadamente conhecida pela expressão “tabula rasa”, ou seja, cuja possibilidade de aquisição da razão e experiência é algo em potencial, um “ainda não” revitalizado pela ideia de que cabe a sociedade promover o crescimento da criança com vista a adequação à ordem social e moral; (d) *criança inconsciente*, representação empreendida pela Psicanálise freudiana e cujo eixo central imputa ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional da idade infantil e conseqüências “deterministas” na fase adulta; (e) *criança naturalmente desenvolvida*, centrada nas formulações teóricas da Psicologia do Desenvolvimento, nas quais a criança sofre processo de maturação que se desenvolve por estágios pré-definidos de conformações biopsicossociais possíveis de acontecer.

As representações caracterizadas são embasadas em concepção negativa de infância. A criança é considerada o não-adulto, o que ocasiona a inscrição na lógica da incompletude de “ser humano” reduzindo potencialidades próprias às crianças e impossibilitando-as de participar em determinados espaços sociais e do exercício de direitos políticos.

Se a cidadania representa a universalização do direito a ter direitos com base nos princípios da liberdade, igualdade e racionalidade – para os quais as crianças estão afastadas da participação ativa, devido serem vistas como “ainda não” racionais, portanto, “ainda não” livres e iguais aos adultos – a condição de transição ou passagem da infância para a fase adulta não é somente a maturação biopsicossocial defendida pela Psicologia do Desenvolvimento, e sim o estabelecimento de aparelhos sociais com função de disciplinar, ou melhor, de socialização das crianças à racionalidade e “civildade” dos costumes modernos e adultos, cuja escola e a família foram (e são) os principais condutores.

É necessário reconhecer que os postulados da Psicologia do Desenvolvimento⁴ permitiram a consolidação (e difusão mundial) da infância enquanto representação cultural e situação social delimitada a determinados grupos sociais e período da vida, articuladas com características identitárias universais que permeiam todos os contextos específicos e que reivindicam, direta ou indiretamente, a presença diferenciada das crianças em relação aos adultos.

De outro ângulo, também possibilitou a universalização intrageracional da condição de vulnerabilidade social, no sentido de enquadrar a criança como sujeito susceptível a eventos externos que podem produzir lesões biopsicossociais graves relacionadas à própria trajetória de desenvolvimento humano e assunção da “dependência natural”, como elemento intrínseco do percurso inicial da vida, indicando a inserção do grupo geracional num grau privilegiado de vulnerabilidade, o que exigiu e, ao mesmo tempo, legitimou a institucionalização a partir da criação e/ou modificação de aparelhos sociais, além de garantir atenção jurídica privilegiada para a proteção contra as múltiplas formas de violências e promoção de condições sociais que propiciem a melhoria da qualidade de vida.

As ênfases identitária e sóciojurídica permitiram a criação e circulação ideológica de modelos ideais de criança. Modelos que, referenciados por padrões valorativos eurocêntricos, justificavam a homogeneização representacional. A desconsideração ou subjugação de valores diferenciados, tidos como desvios, supostamente encontrados em camadas populares e entre povos diferenciados étnico-culturalmente, possibilitando a entrada no campo jurídico, social e político ocidental de marcadores morais hierarquicamente dispostos como superiores, que justificavam (e ainda justificam) a exclusão social e tentativa de padronização forçada ou aparentemente consensual da infância.

No Brasil e outros territórios nacionalizados que sofreram (e ainda sofrem) com o colonialismo externa e interna, a construção simbólica da infância civilizada e a difusão por aparelhos sociais⁵ pretendeu integrar e tornar invisível a exclusão e/ou a desigualdade na diversidade pela adoção de padrões etnocêntricos de “normalidade” e “desvio”.

⁴ O estudo das mudanças comportamentais ocorridas em função do tempo, favorecendo escalas etárias dentro das quais se ordenam comportamentos e se assinalam mudanças em função de processos intra-organísmicos e ambientais, (Baggio, 1985; Schraml, 1977; Trindade, 2007) possibilitou a Psicologia do Desenvolvimento a definição do desenvolvimento humano como medida temporal de vida informada pela reunião de rol pré-definido de características físicas, emocionais, intelectuais e sociais, com dimensão de abrangência universal.

⁵ A introdução da educação escolar nos territórios indígenas contribuiu para a aculturação dos indígenas/crianças. A alfabetização, além de representar forma de consolidar a sedentarização dos povos indígenas, também, produziu processo pedagógico de aprendizagem dos cultos cívicos, de trabalhos manuais e novos cuidados com o corpo (Pacheco de Oliveira & Freire, 2006) não totalmente capazes de reordenar as

Indígenas/crianças no cenário dos Direitos Humanos

Os direitos constitucionais e internacionais dos povos indígenas trazem, atualmente, perspectiva de garantia da autodeterminação, capacidade civil plena e participação social, os elementos essenciais da cidadania diferenciada. No entanto, o recorte dos “novos direitos” das crianças tem por fundamento perspectiva homogenizadora de infância e cidadania.

É possível comprovar o que se afirma lendo os artigos iniciais da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei N. 8.069/90), os quais estipulam o período temporal do “ser criança” (e adolescente), compreendido até os 18 anos incompletos, para perceber que a definição de desenvolvimento infantil é estruturada, hegemonicamente, pela lógica da Psicologia do Desenvolvimento, desconsiderando outras lógicas culturais de passagem para a vida adulta, como a dos povos indígenas, e a singularidade ontológica de cada criança no percurso da trajetória de vida.

A correspondência entre infância/adolescência e faixas etárias juridicamente universalizadas escamoteia os processos de manipulação histórico-científica e de imposição cultural que naturalizaram as conexões sem problematizar os impactos produzidos nos povos indígenas, representando a porta de entrada para toda forma de adequação indevida entre modelos analíticos ocidentais e as formações nativas locais, quase sempre desfigurando ou desconsiderando as últimas.

O caráter problema da correlação entre a categoria social e o marcador cronológico tem seu núcleo no modo como se (con)funde o produto da constituição (a criança) com o processo de constituição (o tornar-se criança) fazendo com que diversos componentes discursivos – como lazer, educação, família, trabalho, saúde, brincadeira, entre outros – sejam consolidados juridicamente numa perspectiva que, ao mesmo tempo, faz emergir modelos ideais de infância e disfarçar as moralidades e as disputas por classificação presentes no direito de dizer algo sobre a criança.

Entre as centenas de povos indígenas há narrativas específicas para fundamentar as múltiplas “invenções” nativas das infâncias e das possibilidades de convivência social das crianças. Concepções que precisam ser consideradas pelos Direitos Humanos em duas etapas, primeiramente reconhecer a similaridade ao Ocidente naquilo em que todos procuram definir técnicas específicas de intervir sobre corpos e fabricar a infância de forma a evidenciar o caráter processual tornado “invisível ou ocultado” pelas normas jurídicas, como lembra

práticas culturais, pois a resistência dos povos indígenas não permitiu ocorrer no campo da significação e educação dos indígenas/crianças.

Mauss (1974). Indígenas e não-indígenas se parecem porque inventam processualmente as condições de possibilidades de emergência da infância e realizam trocas interculturais e relações de poder assimétricas que modificam constantemente estas mesmas condições e as ideias hegemônicas que as operam.

No segundo momento, as diferenças culturais devem ser efetivamente caracterizadas. Não no sentido de isolamento ou relativismo absoluto, mas para marcar o local desde o qual os direitos humanos das crianças precisam ser significados numa disputa de classificações que, na maioria das vezes, está menos preocupada em compreender as diferenças culturais do que em impor as moralidades jurídicas assentadas nas concepções hegemônicas sobre a infância, e que aqui identificamos a partir do marcador cronológico moderno, que nada mais é do que forma particular de historicidade. O trabalho de registro e compreensão das diferenças culturais é a tentativa de apreender, mesmo que não se possa compreender, a multiplicidade da teia de significados que se liga ao “torna-se criança”.

Retornando ao plano jurídico, cabe referendar o artigo 30 da CDC como aporte paradigmático da afirmação internacional dos direitos humanos dos indígenas/crianças.⁶ O artigo estabelece que:

[n]os Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas ou pessoas de origem indígena, nenhuma criança indígena ou que pertença a uma dessas minorias poderá ser privada do direito de, conjuntamente com membros do seu grupo, ter a sua própria vida cultural, professar e prática a sua própria religião ou utilizar a sua própria vida.

O dispositivo internacional é cópia contextualizada do artigo 27 do Pacto Internacional dos Direitos Políticos e Civis (PIDCP) de 1966,⁷ no qual a garantia dos direitos culturais foi enfatizado no plano individual, pois os direitos não pertenciam às minorias enquanto grupos, antes sim aos membros individuais e com *status* negativo, é dizer, para proibição ao Estado de supressão das suas culturas e línguas, mas não exigia deste nenhum tipo de obrigação positiva de promoção da cultura, das religiões ou das línguas das minorias. (Ghai, 2003) Porém, como ressalta Anaya (2005), parece evidente que a aplicação prática do dispositivo internacional deve levar em consideração a proteção da integralidade cultural tanto dos indivíduos quanto

⁶ Também é preciso fazer menção aos artigos 5º, 8º, 17 letra “d”, 20 inciso 3 e 29 letra “e” da CDC, que trazem aportes normativos de reconhecimento da diversidade cultural.

⁷ No PIDCP, assim disposto: “[a]rt.27. Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas, não será negado o direito que assiste às pessoas que pertençam a essas minorias, em conjunto com os restantes membros do seu grupo, ter sua própria vida cultural, professar e praticar a sua própria religião e utilizar a sua própria língua.”

dos grupos, com a inclusão implícita da coletividade no reconhecimento dos direitos das pessoas terem sua própria vida cultural “conjuntamente com os membros do seu grupo”.⁸

É possível realizar ampliação interpretativa similar do artigo contido na CDC para problematizar ao menos quatro questões. Primeiro, a inserção das indígenas/crianças dentro de contexto sociocultural coletivo marcado por formas diferenciadas de construção social da infância e estrutura organizacional, reforçando o direito à autodeterminação dos povos indígenas em relação à maneira como imaginam o “ser criança” e os efeitos jurídicos e sociais decorrentes na interação com a sociedade nacional. Segundo, a autonomia diferenciada das indígenas/crianças enquanto grupo intrageracional com recorte étnico-cultural que, não necessariamente, participa da significação da infância e da relação com a cultura adulta como as crianças não-indígenas, mas que deve ter reconhecida a condição igualitária de inteligibilidade e ativismo social. Terceiro, refere-se à atribuição de obrigações negativas e positivas aos Estados nacionais para preservação dos direitos coletivos e individuais, da cultura e dos modos de vida tradicionais de grupos minoritários, como os povos indígenas. E quarto, o texto normativo da CDC alarga a diversidade cultural do “ser criança” para além dos povos indígenas, delineando – a minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas – a possibilidade de recepção diferenciada da infância de outros grupos socioculturais, como os pertencentes às populações tradicionais.⁹

No Brasil, o ECA, promulgado em 1990, não apresentava o mesmo vigor de reconhecimento normativo à diversidade cultural. Sobretudo, não acompanhou a sistemática da CDC de estabelecer norma jurídica específica ou a sistemática da CFRB que possui capítulo que regulamenta os direitos constitucionais dos povos indígenas. A única referência direta que pode ser utilizada para recepcionar os direitos diferenciados dos indígenas/crianças encontrava-se no artigo 58 do diploma legal, que define o respeito, nos processos educacionais, aos “... valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto cultural da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.” Percebe-se que o texto normativo não chega a contemplar o caráter bilíngüe e

⁸ Além disso, o desenvolvimento da jurisprudência do Comitê de Direitos Humanos das Nações Unidas (que fiscaliza a aplicação do Pacto) e, atualmente, da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, tem possibilitado o alcance de interpretação mais ampla do dispositivo para salvaguardar os direitos culturais das minorias às coletividades e a prestação positiva dos Estados. (Ghai, 2003)

⁹ No Brasil, “populações tradicionais” compreendem grupos humanos que num esforço coletivo ocupam, usam, controlam e identificam determinado espaço geográfico convertendo-o em território com marcas identitárias, cuja defesa ocorre em função de contingências históricas, marcadas pelo colonialismo externo e interno. O que os distingue é a eterna luta coletiva pela terra. Na Amazônia, os grupos aqui referidos são denominados:

intercultural da educação voltada para este segmento populacional, conforme delimitado no artigo 210, §2º da CFRB e artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9.394/96).

O relativo esquecimento dos “novos direitos” nacionais em relação aos indígenas/crianças não deixou de chamar a atenção, mesmo que tardia, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que editou em 2003 a Resolução Nº. 91 na qual firmou entendimento de que o ECA se aplica “... à família, à comunidade, à sociedade, e especialmente à criança e ao adolescente indígenas ... observadas as peculiaridades socioculturais das comunidades indígenas.”

Diante de marcos constitucionais e internacionais que sinalizam o reconhecimento da diversidade cultural e cidadania diferenciada, não resta dúvida de que não é somente o ECA que se aplica aos povos indígenas, mas também a pluralidade das lógicas culturais de concepção do “ser criança” que implica a relativização do ECA, no sentido afirmado por Cohn (2005) de que só podemos entendê-lo e aplicá-lo se previamente compreendermos (os limites da) concepção de infância que o embasa e as possibilidades de diálogo intercultural para recepção das identidades étnicas como parâmetros de legitimação e (re)significação dos “novos direitos”.

Ao exposto veio responder a Nova Lei de Adoção (Lei N. 12.010/2009) que reconhece a configuração das famílias extensas e incorpora a exigência de respeito às identidades culturais indígenas (e quilombolas) quando do procedimento de colocação de criança em família substituta.¹⁰

Corpo, pessoa e dignidade em perspectiva intercultural

No campo de interseção interdisciplinar com a Antropologia, especificamente a Etnologia Indígena, o tema da dignidade da pessoa humana desloca-se da problematização do valor dignidade para o valor pessoa, enquanto ser forjado socialmente. Pessoa pensada em conjunto com a noção de corpo, de modo a indicar que dependendo da forma como cada povo indígena constrói e intervém sociocosmologicamente “na pessoa e no corpo”, há diferentes concepções de infância, de dignidade e, portanto, de direitos, o que torna possível a

quilombolas, indígenas, caboclos, ribeirinhos, agricultores familiares, camponeses e assentados. Sobre o assunto, conferir: Carneiro da Cunha & Almeida (2001) e Little (2004).

¹⁰ Entretanto ignora a necessidade de consulta aos povos indígenas, preferido remetê-la ao órgão indigenista (FUNAI) e aos especialistas antropólogos, o que revela a condição entreaberta de, ao mesmo tempo, valorizar as práticas culturais e desconsiderar o protagonismo político dos povos indígenas no processo de decisão sobre assunto que lhes interessa, ferindo frontalmente a Convenção 169 da OIT.

antecipação da pessoa como valor-suposto da dignidade, logo, de *inversão axiológica*: a pessoa precede à dignidade, em termos de definição cultural – quando instrumentalizada para o caso das crianças em contextos de povos indígenas, permite a construção do termo político indígenas/crianças, para enfatizar a primazia do critério étnico-cultural na definição do marcador geracional da infância.

Para os povos indígenas, o corpo está imbricado no entendimento de pessoa, e corpo/pessoa são pensados de forma múltipla, porque ins/constituído em/na relação com os demais seres. Logo, a pintura corporal, as brincadeiras, o modo como, quando e onde se produzem ou se usam os ornamentos, as vestimentas, as restrições e as prescrições alimentares e sexuais, e os ritos de passagem da fase de criança para a de adulto, enfim, todas as ações devem ser entendidas sob a ótica da intervenção e transformação de corpos e pessoas. Ao se constituir o corpo, faz-se, produz-se, concomitantemente, a pessoa indígena, a partir de informações e significados oriundos da sociabilidade experimentada nas relações de alteridade com humanos, animais, plantas, seres espirituais, dentre outros, para aprendizagem e ins/constituição de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções de mundo apreendidas enquanto parte da constituição identitária.

De acordo com Seeger, DaMatta & Viveiros de Castro (1987), a noção de pessoa entre povos indígenas remete à consideração da corporalidade enquanto idioma simbólico que se torna pré-requisito à adequada compreensão da organização social, da cosmologia e da natureza do ser humano. Logo, analisar as maneiras de fabricação do corpo remete, obrigatoriamente, à percepção das formas de construção da pessoa, esta última tomada como categoria de relação intersubjetiva com a realidade sociocosmológica.

O corpo se torna o lugar que insere e forma a pessoa na sociocosmologia em que se espelha, tendo em vista concepção de pessoa não vinculada à noção de indivíduo, como nas culturas ocidentais, “... pois a pessoa, nas sociedades indígenas, se define como uma pluralidade de níveis, estruturados internamente.” (Seeger, DaMatta & Viveiros de Castro, 1987: 13)

Com base em etnografia desenvolvida entre os *Kayapó*, no Brasil Central, Turner (1980) dispõe que a construção social da pessoa *kayapó* envolve a fusão de tipos básicos de conceitos e categorias, entre as quais o tempo e o espaço, os modos de atividade (por exemplo, se individuais ou coletivas, se seculares ou sagradas), os tipos de *status* social (com gradações referentes ao sexo, idade, papéis familiares e posições políticas, entre outros aspectos) as qualidades pessoais (grau de socialização, passividade ou ativismo da interação,

enquanto agente social, entre outros) e os valores sociais que fundamentam a sociocosmologia local.

O autor complementa informando que, em cada sociedade, os conceitos e as categorias são, forçosamente, combinadas e representadas de forma culturalmente diversas para instituir a pele social (a roupa ou a segunda pele) que cada indivíduo precisa vestir para ser reconhecido como pessoa e, portanto, como membro de determinado grupo.

A centralidade da questão pode ser colocada da seguinte forma: ao contrário da definição textual que antecipa o valor dignidade por entendê-la adjetivado-a a partir do “localismo globalizado” (Santos, 2006) de determinada concepção de pessoa humana. Urge negociar valores, no espaço do diálogo intercultural deve-se preceder o questionamento acerca dos referenciais socioculturais que embasam a construção da categoria pessoa, a partir daí, apreender (ainda que não se possa compreender) a pluralidade representacional do valor moral da dignidade, presente nas sociedades humanas, caracterizadora das possibilidades de representação e socialização do “ser criança” e dos direitos das crianças.

Direitos indígenas transversalizados nos/em direitos das crianças

O diálogo intercultural definido a partir da *inversão axiológica* dos indígenas/crianças possibilita a recuperação da dinâmica político-organizacional e identitária dos povos indígenas como fundamentos do processo de construção social da pessoa e da infância, condição que repercute na valorização do referencial local, enquanto suportes estruturais à consolidação hermenêutico-normativa dos direitos e, ao mesmo tempo, elemento de abertura dos espaços de negociação/decisão para a participação ativa dos povos indígenas na disputa pelo direito “de dizer” os direitos dos indígenas/crianças.

Ao mesmo tempo, propõe-se a instrumentalização da *inversão axiológica* para relativização de conceitos normativos – tais como: trabalho infantil, lazer, brincadeira, ato infracional, adoção, faixas etárias, violência, família, vida, infância, adolescência, entre outros – tendo em vista o fortalecimento de aportes locais de “significação do” e “participação no” permitido, com abertura de espaço para disposição de normas e procedimentos, cuja aplicabilidade torna-se dependente do modo como os conceitos gerais enunciados se materializam no plano concreto da relação sociocultural e identitária local, além da necessária transversalização hermenêutica com os direitos coletivos dos povos indígenas estabelecidos na Convenção 169 da OIT, de 1989, na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI), de 2007, na Constituição da República Federativa do Brasil

(CRFB), de 1988, na jurisprudência estabelecida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), vinculada ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos (SIDH)¹¹ e do Conselho de Direitos Humanos (CDH), vinculado ao sistema da Organização das Nações Unidas (ONU).

A transversalização dos direitos das crianças com os direitos indígenas coloca à disposição alguns conceitos ou preceitos jurídicos definidos como essenciais para a necessária adequação do tratamento sócio-institucional dos indígenas/crianças e do suporte normativo dos direitos das crianças.

O direito à autodeterminação dos povos indígenas é definido, normativamente, desde o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), ambos de 1966, no artigo 1º, especificado no artigo 4º, inciso III da CRFB e nos artigos 3º e 4º da DNUDPI, implica no reconhecimento do autogoverno comunitário no âmbito do Estado nacional e o respeito aos modos de desenvolvimento, nos territórios étnicos, das culturas, línguas, tradições e usos dos recursos naturais.

Segundo Anaya (2005) e Luciano (2006) o direito à autodeterminação dos povos indígenas apresenta duas dimensões que se referem aos valores da liberdade e da igualdade, os quais ao serem instrumentalizados pelo caráter coletivo das reivindicações dos povos indígenas, passam a ser significados pelo aspecto (a) do fortalecimento dos povos indígenas como comunidades socioculturais autônomas e (b) da representação e participação política dos povos indígenas nos espaços de negociação e decisão do Estado e da sociedade nacional sempre que as questões os afetem.

No tocante à primeira dimensão do direito à autodeterminação, a possibilidade de transversalização com os direitos das crianças está presente desde a edição da Resolução N.º. 91/2003 do CONANDA, e sinaliza à necessidade de compreensão, pelos agentes não-indígenas, dos modos locais de representação e socialização da criança – considerando as formas de fabricação do corpo, da pessoa e da dignidade – de maneira a apreender a complexidade e a dinamicidade do contexto sociocultural em que os indígenas/crianças se

¹¹ De acordo com Melo (2006), o interesse pela matéria dos direitos indígenas no SIDH existe desde quase o nascimento do mesmo, pois em 1983 a Comissão realizou investigação sobre a situação do povo Miskito na Nicarágua e em 1985 emitiu a Resolução n. 12/85 sobre a situação do povo Yanomami no Brasil. Ainda assim, é somente a partir de 2001, mais precisamente depois da sentença do Caso Comunidade Mayagna (Sumo) Awas Tingni Vs. Nicarágua, que a CIDH passou a apreciar e julgar vários casos de violação de direitos cuja titularidade corresponde a coletividades diferenciadas étnico-culturalmente.

inserir. Atentando minudentemente aos efeitos do colonialismo interno que impõe aos povos indígenas condições de pobreza e marginalização social.

Assim, por um lado a diversidade cultural do “ser criança” entre povos indígenas deve ser a fonte de re/orientação para a significação das noções de infância, lazer, trabalho, sexualidade, violência, entre outros, faz-se obrigatório analisá-la situadamente. Por outro a necessidade de compensação das injustiças históricas sofridas pelos povos indígenas demanda a oferta de serviços e bens públicos que garantam melhores condições de vida aos indígenas/crianças, sobretudo no âmbito da educação escolar, da saúde e da titulação das terras indígenas.

O direito à autodeterminação compreende a autonomia e o reconhecimento de que há decisões internas à vida dos indígenas/crianças que não podem sofrer interferência de agentes externos, sob pena de violar o direito à autodeterminação. Nesse caso, a perícia antropológica pode auxiliar a tradução dos modos de significação nativos para a lógica ocidental de compreender os fatos e os valores. A repercussão positiva do laudo antropológico consiste na possibilidade de garantir a “escuta” do outro no contexto mais amplo da realidade sociocultural.

Os direitos à consulta e à participação são subsidiários do direito à autodeterminação no segundo aspecto elencado acima. Na Convenção 169 a consulta e a participação foram definidas no artigo 6º com graus distintos de participação que trazem repercussão na forma como pode haver a transversalização com os direitos das crianças.

A consulta é, basicamente, momento de participação pontual em que o povo indígena se posiciona frente ao agente externo a respeito de ação que lhe afetará diretamente. Recomendada para ações de caráter emergencial ou feitas por entidades que não tenham representação nativa segue diretrizes presentes na Convenção 169 (artigo 6º, alínea “a”), na DNUDPI (artigo 18), na CRFB (artigo 231, §3º) bem como a jurisprudência da CIDH que dizem respeito à garantia de procedimento apropriado – isto é, espaço e metodologia de acordo com interesses e costumes do povo/comunidade consultado, de representatividade nativa, ocorrer antes da ação de intervenção pretendida pelo agente externo e sem tentativa de manipulação, permitindo ao povo indígena consultado o máximo de informações sobre o assunto e respeito à posição do povo indígena que, no caso de afetação, tem direito a justa indenização procedida por meios acordados coletivamente.

O direito à consulta incide nos direitos das crianças para tornar necessária a realização de consulta aos povos indígenas sempre que entidades do Sistema de Garantia de Direitos

(SGD) – em especial Poder Judiciário e Conselho Tutelar – forem tratar de assunto ligado aos direitos das crianças e que interesse/afete diretamente o grupo étnico.

Desse modo, garante-se a participação pontual dos povos indígenas no processo de construção das formas de resolução de problemas sociais que estejam atingindo os indígenas/crianças, seja se localizado na aldeia ou na cidade. O importante é que os agentes externos, no caso específico as entidades do SGD, tenham obrigatoriamente que possibilitar o entendimento e o posicionamento das instâncias político-organizacionais dos povos indígenas (associações e organizações, lideranças políticas e/ou tradicionais, entre outros) e não apenas da família indígena diretamente afetada, para daí compreender de forma mais ampla a situação que pretende intervir e, concomitantemente, estabelecer de maneira participativa as formas de intervenção e de resolução ou, simplesmente, de não intervenção se assim for a vontade do povo indígena.

Por outro lado, há o direito à participação definido na Convenção 169 (artigo 6º, alínea “b”) para instituição de meios de participação “em todos os níveis de tomada de decisões em instituições eletivas ou organismos administrativos e de qualquer outra natureza, responsáveis por políticas e programas que lhes digam respeito”, em igualdade de condições com os demais segmentos da população.

Na DNUDPI (artigo 23) o direito à participação no sentido aqui expresso ganha tradução mais condizente: a participação aqui significa o direito de administrar os espaços em que são planejadas, executadas e avaliadas as políticas sociais voltadas para saúde, habitação, educação e, no caso específico, aquelas direcionadas à criança, entre outras possíveis. Portanto, o segundo sentido do direito à participação representa processo de administração continuada dos espaços de tomada de decisões sobre assuntos que digam respeito aos povos indígenas.

Os aspectos mais importantes do direito à participação definidos a partir da Convenção 169 e da DNUDPI são a reserva de vagas específicas para serem ocupadas por representantes indígenas, a garantia de processo de seleção dos representantes que seja gerido pelas instâncias político-organizativas indígenas e, por fim, a necessidade de respeito e valorização dos representantes indígenas dentro do espaço de tomada de decisões, de forma a garantir-lhes a igualdade de condições e evitar com que se tornem minorias que, nessa perspectiva, não teriam possibilidade de disputar as ideias e das decisões.

O direito à participação quando transversalizado aos direitos das crianças fortalece a necessidade de inserção de representantes indígenas nos espaços de tomada de decisão sobre

os direitos das crianças em que a participação da sociedade civil é garantida, a exemplo do Conselho Tutelar e do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, este último nos âmbitos municipal, estadual e nacional, assim como nos Conselhos Escolares, da Merenda Escolar, da Saúde, entre outros.

A participação nestes espaços possibilitaria aos povos indígenas a administração direta das instâncias de execução – no caso do Conselho Tutelar – e planejamento/fiscalização – no caso dos outros conselhos – das ações estatais e privadas voltadas para a concretização (ou violação) dos direitos das crianças. Significa dizer que estes espaços poderiam desenvolver formas mais adequadas de intervenção e de tratamento aos indígenas/crianças se houvesse representantes indígenas que, de maneira continuada, pudessem controlar o colonialismo interno das entidades e promover intercâmbio de ideias junto aos demais representantes para que todos estivessem mais bem preparados para agir em contexto de diversidade cultural.

Referência bibliográfica

- ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ANAYA, S. James. *Los pueblos indígenas em el derecho internacional*. Madrid: Editorial Trotta, 2005.
- BAGGIO, Ângela. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Populações Tradicionais e Conservação Ambiental. In CAPOBIANCO, João P. R. e outros. (Org.). *Biodiversidade Amazônica. Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios*. São Paulo: Estação Liberdade e Instituto Socioambiental, 2001, p. 184-193.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- GHAI, Yash. Globalização, multiculturalismo e direito. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 555-614.
- KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In Sarmento, Manuel e Gouvea, Maria Cristina Soares (orgs.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 40-61.
- LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade. In *Série Antropológica*. Brasília: Departamento de Antropologia da UnB, 2002, n. 322, p. 1-32.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>. Acesso em: 17 jul. 2007.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In *Sociologia e Antropologia*. Vol.II, São Paulo: EPU/EdUSP, 1974, p. 209-233.

- MELO, Mario. Últimos avanços na justiciabilidade dos direitos indígenas no sistema interamericano de direitos humanos. *In SUR. Revista Internacional de Direitos Humanos*. São Paulo: SUR, ano 3, n.4, 2006, p. 31-47.
- PACHECO de OLIVEIRA, João & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/MUSEU Nacional, 2006. Disponível, também, em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET13_Vias02WEB.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estudo da infância. *In Vasconcellos, Vera Maria Ramos de & Sarmento, Manuel (orgs.). Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 25-49.
- SCHAML, Walter. Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores. São Paulo: EPU, 1977.
- SEEGER, Anthony; DaMatta, Roberto & Viveiros de Castro, Eduardo. B.. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *In Pacheco de Oliveira, João (org.). Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, Editora Marco Zero, 2007, p. 02-19.
- TURNER, Terence. “The Social Skin” *In Not Work Alone*. Londres: Temple Smith, 1980, p. 112-140.
- TRINDADE, Jorge. *Manual de Psicologia Jurídica: para operadores do Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.