

em aberto

ÓRGÃO DE DIVULGAÇÃO TÉCNICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
(Circulação Interna)

CIBEC-PERIODICO

E*

16/10/84

Brasília
Ano III
Nº 21
Maio/jun.
1984

INEP

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Caixa Postal, 04/0366 - 70.312 - Brasília - DF

MEC

enfoque ponto de vista

Educação e Política Indigenista
Priscila Faulhaber Barbosa

Educação Indígena
Marcos Terena

Escolas e Integração- o Caso do Parque Indígena do Xingu
Bruna Franchetto

Algumas Considerações Discursivas sobre a Educação Indígena
Eni Pulcinelli Orlandi

Alfabetização e Pós-alfabetização — uma Experiência de Autoria
Nietta Lindenberg Monte

resenha

A Questão da Educação Indígena
Comissão Pró-Índio

Educação e Sociedade Indígena: uma Aplicação Bilíngüe do Método
Paulo Freire
Isabel Hernández

bibliografia

Educação Indígena

painel

EDUCAÇÃO E POLÍTICA INDIGENISTA*

Priscila Faulhaber Barbosa**

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO PARA O ÍNDIO

Quando se toma a educação indígena como um tema de reflexão, é necessário considerar que tratamos o assunto com definições formuladas dentro do sistema conceitual da tradição letrada, branca, civilizada, sistema este distinto das formas de ser e pensar próprias a cada sociedade indígena.

Entende-se aqui educação em seu sentido mais geral, isto é, abrangendo os diversos processos de socialização que permeiam qualquer sociedade humana, e não se restringindo à escolarização e alfabetização.

Segundo Bourdieu, a educação não se reduz, conforme definição de Durkheim, à transmissão de formação acumulada que garante a reprodução social, pois a ação pedagógica é responsável também pela "transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da sociedade"¹.

Este autor estuda o papel do sistema de ensino na reprodução e distribuição do capital cultural, assim como na difusão dos bens

* Uma versão preliminar deste texto foi submetida à discussão no grupo de trabalho "Antropologia Educacional" da XIV Reunião Brasileira de Antropologia, coordenado por Maria Lais Mousinho Guidi. Agradeço às sugestões de Roberto Cardoso de Oliveira, Nicanor Palhares Sá e Maria Auxiliadora Leão.

** Mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília. Consultora do INEP.

1 BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Brasiliense, 1 974. p. 296.

simbólicos entre os diversos segmentos da sociedade. Segundo Bourdieu, a estrutura de qualquer sociedade humana é um sistema de relações de força entre grupos ou classes. Sob determinação das relações de força materiais é construído um sistema de relações de força simbólica, que dissimula e reforça a base material da dominação.

O poder da violência simbólica, da qual o sistema de ensino é uma modalidade específica, impõe, segundo Bourdieu, a legitimação de significações que dissimulam as relações de força material e as reforçam no plano simbólico².

O sistema de ensino atuaria, desta maneira, no sentido de inculcar hábitos que internalizam valores simbólicos dominantes e interiorizam" princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a interrupção da ação pedagógica"².

A educação, assim encarada, serve na transmissão de bens culturais, como prática reprodutora das desigualdades sociais.

No caso da educação para o índio, configura-se como um problema a difusão de bens simbólicos próprios à etnia dominante na sociedade nacional entre os povos indígenas, situados, enquanto minorias étnicas, em posição estrategicamente débil na sociedade de classes.

Cabe perguntar se a educação, encarada enquanto prática socializadora de conhecimentos, não fornece instrumentos para que os grupos dominados, entre os quais situam-se os povos indígenas, possam mudar as relações sociais às quais se encontram submetidos. Pretendemos, assim, relativizar a teoria reprodutivista de Bourdieu, enten-

² _____ & PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975. p. 19.

endo que o conhecimento constitui uma caixa de ferramentas³ que oferece uma multiplicidade de usos. Saber e poder, do nosso ponto de vista, constituem práticas similares. Optamos, deste modo, por focar a educação pelo ângulo do político.

De acordo com Saviani⁴, tal tratamento não deve implicar a dissolução da prática educativa, pois embora educação e política estejam intrinsecamente articuladas e interdependentes, não coincidem, por constituírem modalidades distintas da prática social⁵.

Ainda segundo Saviani, a política se caracteriza pela relação de poder entre grupos de interesses antagônicos, marcada pelo dissenso, o que implica a dominação, alicerçada pela repressão⁶. A educação, por sua vez, define-se como relação travada entre contrários não antagônicos, caracterizada pela hegemonia calcada na persuasão e, portanto, alicerçada no consenso e na compreensão⁷.

A prática educativa deve ser encarada historicamente. Na sociedade contemporânea, marcada pela existência de classes antagônicas, a educação é condicionada à prática política, servindo aos interesses dominantes e criando bases de legitimação para estes.

A especificidade da prática educativa consiste na socialização do conhecimento sistematizado. Tendo a educação como conteúdo, a prática social e política não é redutível, no entanto, às mesmas⁸.

³ FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto, org. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro. Graal, 1982. p. 71.

⁴ SAVIANI, Demerval. Escola e **democracia**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984 p. 85.

⁵ Idem, ibidem, p. 89.

⁶ Idem, ibidem, p. 93.

⁷ Idem, ibidem, p. 93.

⁸ Idem, ibidem, p. 92.

Cabe perguntar se a educação atenderia só e exclusivamente aos propósitos hegemônicos do Estado e dos grupos dominantes, constituindo-se, nestes termos, em um instrumento de consenso, ou seja, se sua prática não permitiria outros usos. Os procedimentos disciplinares que implicam a transmissão de conhecimentos sistematizados não devem ser encarados apenas em seus aspectos negativos, que conduzem à submissão e à negação dos sujeitos.

A educação, enquanto uma prática política, recria as relações contraditórias próprias à sociedade de classes. Pode-se, neste sentido, falar em "educação ativa"⁹, processo que caracteriza-se pelo jogo do consenso e da cisão.

Como a educação envolve a difusão de esquemas de pensamento que interferem concretamente na conduta humana, ela implica também a constituição de sujeitos ativos, que problematizam sua situação vivida, relacionando-se com a coletividade. A educação não significa, assim, apenas "o depósito de conteúdos", mas "a problematização dos homens em suas relações com o mundo"¹⁰. Conhecer, neste sentido, não implica somente a assimilação passiva de conteúdos vazios, mas a formulação de projetos que dizem respeito à constituição da identidade social por parte de sujeitos singulares e históricos.

Como nos mostra a história do contato entre índios e brancos no Brasil, a difusão das formas de pensar da civilização ocidental - a cargo, ora da ação missionária, ora das instituições vinculadas ao Estado, como os Diretórios de Índios - tem exercido um papel de negação das tradições indígenas.

A atitude civilizadora, que tem assumido um caráter colonialista, tem sido questionada pela postura antropológica. Esta, ao relativizar as formas de pensar da nossa sociedade, tem apresentado uma visão

⁹ SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 28.

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p. 77.

alternativa à ação etnocêntrica que nega as tradições indígenas, suscitando, assim, uma ação educativa que respeite a organização social de povos etnicamente diferenciados.

Convém explicitar o que se entende por etnia. Na literatura antropológica, tem-se, atualmente, focado esta noção pelo ângulo do político, guardando-se todavia sua especificidade. O fato étnico é, assim, encarado em suas dimensões ideológicas e políticas, como um fato social, constituindo a identidade contrastiva, que supõe o confronto da identidade, a "base definitiva da identidade étnica"¹¹.

O contato entre a sociedade nacional e os povos indígenas no Brasil tem sido pensado por diversos autores como uma situação de colonialismo interno, categoria sociológica construída com o propósito de explicar "sociedades plurais, ou seja - formadas por diferentes segmentos étnicos" em conflito latente ou manifesto¹².

O conceito de situação colonial, ao abordar a situação dos diversos povos indígenas de um ponto de vista sociológico, contribui para a elucidação teórica de problemas relativos à sociedade nacional. Entende-se, deste modo, como colonialismo interno, a política expansionista de incorporação de fronteiras físicas e sociais que atinge diretamente os territórios e a força de trabalho indígenas. Encarando-se a transição cultural como resultado de processos sociais e políticos da relação entre a sociedade nacional e os povos etnicamente diferenciados, a questão indígena perde o caráter folclórico - para não dizer irrelevante - que pode assumir aos olhos de algum leitor desinteressado.

A constituição da identidade étnica, noção de domínio ideológico, é um processo essencialmente político, cuja especificidade é a auto-atribuição e a atribuição por outrem de identidades contrastivas.

¹¹ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo, Pioneira. 1976. p. 45.

¹² _____ **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1978. p. 78.

Os conflitos políticos travados nas fronteiras em movimento da sociedade nacional têm resultado na constituição de etnias contraditórias. A etnia nacional tem atuado no sentido de negar, etnocentricamente, a existência das nacionalidades indígenas incorporadas aos segmentos minoritários da sociedade brasileira. As relações conflitivas geram, porém, o exercício da etnia como forma organizacional, que fundamenta a constituição de nações historicamente diferenciadas, sustentada pela crença de seus membros em uma proveniência e destino político comuns.

Convém distinguir "educação indígena" - prática tradicional de socialização própria a cada povo indígena - de "educação para o índio" - prática decorrente da inserção dos diversos povos indígenas na sociedade nacional¹³.

O processo tradicional de socialização e a educação "para o índio", no entanto, coexistem nas relações sociais cotidianas das comunidades indígenas, visto que, na maior parte dos casos, os povos indígenas sofrem de maneira direta os efeitos do contato com a sociedade brasileira. A problemática da educação indígena coloca-se, portanto, no terreno de fronteira entre sistemas étnicos distintos, pois os próprios conteúdos tradicionais da socialização de cada povo estão condicionados à sua situação histórica específica.

É importante ressaltar que a educação para o índio é indissociável da política indigenista. Esta, por sua vez, não pode ser pensada como um fato isolado na política nacional. A atual situação dos povos indígenas brasileiros demonstra que a política e a legislação indigenista têm servido, efetivamente, mais para encobrir a disputa entre grupos econômicos pela apropriação do patrimônio indígena do que para responder às reais necessidades dos grupos indígenas e garantir os seus direitos.

Historicamente, no Brasil, as estratégias da educação em relação aos povos indígenas estiveram condicionadas às diretrizes políticas

¹³ SILVA, Aracy Lopes da, coord. **A questão da educação indígena** São Paulo, Brasiliense, 1981. p. 12.

nacionais em relação a estes povos. A legislação indigenista coloca em relevo faces cruciais da questão indígena no Brasil, como a inalienabilidade do patrimônio indígena e a necessidade de proteção de seus direitos. Na prática, porém, a etnia nacional tem-se demonstrado anti-indigenista.

A educação para o índio, teria, assim, como objetivo a preparação dos diversos atores da situação de contato interétnico para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes acesso ao conhecimento de direitos e deveres prescritos pela legislação indigenista.

INDIGENISMO E POLÍTICA INDÍGENA

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi fundado em 1910. Naquela época, as áreas de fronteira eram palco de lutas sangrentas que, via de regra, exterminavam os povos indígenas. Nas cidades, a opinião pública se polarizava no debate em relação ao índio. Diversos setores da sociedade brasileira, como associações científicas, instituições filantrópicas, delegações dos países de procedência de colonos, reivindicavam que o governo brasileiro tomasse providências para garantir a colonização e a vida dos migrantes estrangeiros em conflito aberto com os índios. Estes setores sustentavam idéias evolucionistas segundo as quais os seres fracos e inferiores deveriam ceder lugar aos fortes e bem-dotados. Levantavam-se contra estas idéias os positivistas, alimentados por uma imagem também distorcida a respeito do bom selvagem, à moda de Rousseau.

A mentalidade positivista, baseada no evolucionismo humanista e normativo de Augusto Comte, postulava que os povos indígenas, uma vez libertados de pressões externas, poderiam progredir espontaneamente e integrar-se à civilização, se lhes fossem fornecidos os meios de industrializar-se.

Com esta inspiração, marcada pelo etnocentrismo, foi fundado o SPI, por iniciativa de militares liderados pelo General Rondon. Segundo eles, era necessária a intervenção do governo para "defender", "amparar" e "integrar" os "selvagens" à "civilização", numa ação social

isenta de doutrinas religiosas¹⁴. Pode-se dizer que a influência da etnologia foi nula na fundação do SPI, pois, naquela época, os etnólogos adotavam, via de regra, uma perspectiva de alheamento, sendo raras as exceções de comprometimento real com o destino dos povos estudados.

O Decreto nº 9.214, de 15 de dezembro de 1911, fixou as linhas mestras da política "protecionista" em relação ao índio brasileiro. Esta incluía, entre seus princípios, a proteção ao índio em seu próprio território, a proibição do desmembramento da família indígena e a instituição do direito à cidadania. Tal legislação foi formulada com inspiração no positivismo humanista e evolucionista, fundamentado na crença do desenvolvimento progressivo e natural do índio. Considerava também que cada povo encontrava-se em estágio distinto de desenvolvimento evolutivo, levando isto em conta na atribuição de direitos e deveres civis a cada cidadão indígena tomado em particular.

Segundo Luiz Bueno Horta Barbosa, o programa do SPI consistia em "melhorar o índio", "proporcionando-lhe os meios, o exemplo e o incentivo direto para isto"... tornando-o um melhor índio "e não um ente sem classificação social possível, por ter perdido a civilização a que pertencia sem ter conseguido entrar naquela para onde o queriam levar"¹⁵.

Durante curtos períodos de sua história, o SPI teve condições reais de colocar em prática estes princípios e fazer cumprir a lei com base neles instituída.

Em 1940, o etnólogo e indigenista Kurt Nimuendaju apontou, como causas para o fracasso do SPI, a insuficiência e irregularidade das verbas, o exagero burocrático, a falta de pessoal técnico qualificado e a falta de poder a nível regional¹⁶.

¹⁴ RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**; a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis, Vozes, 1979. p. 135.

¹⁵ RIBEIRO, Darcy. op. cit., p. 14.

¹⁶ MALCHER, J. **Porque fracassa a proteção aos índios**. Brasília, SPI, 1963. p. 6. mimeo.

Malcher, que, na tentativa de imprimir uma orientação teórica à política indigenista, colocou etnólogos em cargos técnicos e políticos do SPI, denunciou que o órgão, vinculado na época (década de sessenta) ao Ministério da Agricultura, era apenas uma peça de uma maquinaria minada pela corrupção e por interesses políticos e econômicos orientados para o esbulho¹⁷. Segundo ele "tribos foram dizimadas não só pelas balas assassinas, mas com a convivência, embora indireta, do SPI, que as chamava à civilização, as atraía, "sem ter meios para atender os primeiros embates sempre danosos para a comunidade indígena"¹⁸.

Na atividade efetivamente protecionista, os funcionários do SPI devotados ao indigenismo opunham-se aos senhores locais, quebravam relações de clientela, construía escolas, alfabetizando e levando às regiões de fronteira o conhecimento e a lei, úteis também ao sertanejo não índio.

A existência da agência indigenista oficial não netraulizava efetivamente os jogos de interesses de nível regional e central. Os mandantes locais, além de desconhecerem e desprezarem a justiça, manipulavam as relações de poder a nível regional e interferiam inclusive sobre os interesses políticos federais.

Fazia-se, assim, o esbulho das terras indígenas, com a convivência de autoridades, fossem municipais, estaduais ou federais. Unindo-se latifundiários, grupos econômicos e autoridades "aliados a funcionários faltosos" formavam "quadrilhas" que iam assim "trinchando o patrimônio dos índios"¹⁹. Verificava-se ainda, a interferência da política partidária e da corrupção, tornando-se comuns comissões de compras e negociatas "com os bens do patrimônio indígena"²⁰.

¹⁷ MALCHER, J. op. cit., p. 1.

¹⁸ Idem, ibidem, p. 13.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 2.

²⁰ Idem, ibidem, p. 6.

Os princípios humanitários da legislação indigenista não chegaram a impor limites ao conjunto de influências político-partidárias e interesses econômicos envolvidos na luta pela conquista de territórios indígenas e sua exploração econômica.

Em 1967, foi instituída a Fundação Nacional do índio (FUNAI), acompanhada da regulamentação de uma legislação indigenista de inspiração liberal, sendo mantidas as influências positivistas que objetivavam a assimilação gradativa do índio. Diversos autores²¹ associaram a atuação da FUNAI, vinculada ao Ministério do Interior, aos projetos e à ideologia desenvolvimentistas do governo militar brasileiro nas décadas de sessenta e setenta.

A partir de 1980, a vinculação da FUNAI aos órgãos de Segurança Nacional resultou em transformações na política indigenista, que agravaram os conflitos nas áreas de fronteira. Tais transformações se consubstanciaram em 1983, quando a política fundiária da FUNAI foi vinculada ao recém-criado Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF), e foram colocados à luz os planos de modificar qualitativamente a legislação indigenista.

Não cabe nos limites deste trabalho avaliar a procedência jurídica dos projetos de alteração da legislação indigenista. Também não será abordada a política de "ocupação dos espaços vazios", que toca diretamente à segurança dos povos indígenas, pois seus territórios são considerados improdutivos pelos idealizadores de projetos econômicos.

A partir de 1980, a agência tutelar mostrou uma face antiindigenista, que se refletiu nos mecanismos capilares de exercício do poder. Não foi levada a cabo a demarcação de terras, os territórios indígenas foram cada vez mais freqüentemente invadidos e as delegacias regionais — criadas com o objetivo de defender os direitos indígenas a nível local — atuaram sobretudo como organismos de polícia contra os interesses

²¹ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A sociologia do Brasil indígena Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1978.

indígenas. Observou-se também a acentuação de práticas como a difusão da Guarda Rural Indígena (GRIN), cooptação e suborno de *tuxauas* (chefes de grupos indígenas) e membros dos conselhos tribais e assassinatos de lideranças.

É paradoxal, no entanto, que, justamente na década em que a política indigenista sonegou sistematicamente os direitos indígenas, tenha se verificado a emergência de um movimento indígena organizado nacionalmente.

Entendo que o movimento indígena não constitui uma simples resposta à prática colonialista da etnia nacional. Observa-se, nos dias de hoje, que as lideranças indígenas no Brasil transitam no cenário da política nacional, ocupando espaços da sociedade "civilizada" - como o Parlamento, a imprensa, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - ou cargos técnicos e políticos na própria agência tutelar. Exercitam, deste modo, seu direito à cidadania previsto na legislação indigenista.

O embrião de uma organização indígena foi gerado no terreno de fronteira entre tradições contraditórias: de um lado, a tradição branca, civilizada, letrada e, de outro, a tradição indígena, conquistada, fragmentada pelo contato. Ele recria, desde que nasce, o choque entre estas mesmas tradições. É inegável, entretanto, que a organização indígena nascente implicou um processo de interpretação, por parte dos povos indígenas, de sua identidade étnica, que vinha sendo, até então, sistematicamente negada e discriminada pelos representantes da etnia nacional em contato direto com estes povos.

No ano de 1982, foi eleito para deputado federal pelo PDT fluminense o líder xavante Mário Juruna. Ele apresentou projeto de lei propondo a reestruturação da FUNAI, no sentido de que a ação tutelar seja fiscalizada por um conselho constituído por líderes indígenas representativos dos diversos povos. Este projeto de lei já foi aprovado pela Câmara dos Deputados e aguarda sua votação no Senado Federal. A atuação do parlamentar indígena está articulada com a emergência de movimentos indígenas nas áreas de fronteira e com a realização de

encontros nacionais organizados por representantes destes povos. O movimento político dos índios no Brasil expressa o desejo que eles têm de exercer o direito de decidir sobre seu próprio destino.

O movimento indígena organizado tem desempenhado um papel ativo no cenário político nacional. A sua emergência como personagem atuante e coletivo é uma demonstração de que não foram concretizados os propósitos assimilacionistas formulados pela política indigenista desde a fundação do Serviço de Proteção aos Índios.

Os diversos povos indígenas reagiram diferentemente aos desafios a que foram submetidos. As distintas situações impostas pela etnia nacional uniformizadora tiveram como resultado situações diversas de "transfiguração étnica"²². Alguns destes povos foram sumariamente exterminados, outros mantiveram-se em relativo isolamento. Outros integraram-se à sociedade nacional, dela participando econômica e politicamente enquanto grupos etnicamente diferenciados. A assimilação foi atingida apenas em casos isolados, mediante a incorporação individual de membros destes povos que negaram sua identidade étnica.

A política indigenista não resultou, portanto, na uniformização, pela etnia nacional, dos distintos povos indígenas. A própria crença positivista de que as comunidades indígenas deveriam ser assimiladas por etapas progressivas, associada à reação dispar dos distintos povos, foi um dos fatores que conduziu à diferenciação.

A existência de uma elite indígena que tem voz no debate político nacional e o agravamento das situações de tensão nos cenários de fronteira desmistificam a imagem idealizada de um índio genérico. Mantiveram-se, recriando-se e redefinindo-se multiplicadamente, as diversidades étnicas enquanto formas organizacionais de grupos diferenciados. A etnia, como categoria relacional, é constantemente realimentada pela ideologia indigenista.

²² RIBEIRO, Darcy. op. cit., p. 220.

Convém observar, contudo, que a luta étnica se move em um terreno perigoso. A emergência do movimento indígena se dá dentro de um jogo complexo de influências, que engendra um campo ideológico comum tanto à política indigenista quanto à propriamente indígena. Sem um arsenal teórico suficientemente rigoroso, corre-se o risco de reificar as ideologias que brotam em um terreno regado por contradições.

Afloram, deste modo, as múltiplas identidades correspondentes às distintas condições que caracterizam a diferenciação histórica entre os diversos grupos, na sua situação específica e em cada região brasileira. Deve ser examinado, neste processo, o papel desempenhado pelos diversos atores do indigenismo, em relação aos quais a identidade indígena se define.

É inegável a positividade da existência da agência tutelar para o exercício da identidade indígena. A política indigenista oficial, no entanto, não tem respeitado as sociedades indígenas como unidades políticas autônomas. Ao contrário, a prática assistencialista do SPI e mais recentemente da FUNAI tem negado sistematicamente a autodeterminação dos povos indígenas, assim como a possibilidade de optarem pela autonomia política e territorial²³.

A tutela exercida pelo Estado, através da FUNAI, constitui, sem dúvida, um meio de garantir o patrimônio e os direitos indígenas, o que é previsto pela legislação. Se, em teoria, tutela e autodeterminação não são necessariamente contraditórias, na prática, representantes da agência tutelar atualizam relações de patronagem comuns ao sistema de clientelismo de nível regional²⁴. Observe-se também que a existência da lei, por si só, não impede a invasão dos territórios indígenas e a ameaça deliberada aos direitos indígenas, atuando a ideologia indigenista para mascarar e justificar interesses contrários, servindo, inclusive, à concretização destes mesmos interesses antiindigenistas.

²³ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1978, p. 61.

²⁴ _____ Teses sobre o indigenismo brasileiro. **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro, 79: 171-81, 1981.

Em 31 de janeiro de 1984, foi assinado um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Interior "objetivando o estabelecimento de ação conjunta e integrada de seus órgãos, para implementação de programas e projetos especiais de assistência material, técnica e financeira às comunidades indígenas do país".

Reza a cláusula terceira deste acordo que "O MINTER e o MEC desenvolverão todo o seu trabalho auscultando os anseios das comunidades indígenas, motivando-as a uma participação efetiva nos programas e projetos estabelecidos, ministrando-lhes cursos e ensinamentos sobre as atividades que forem definidas, a par da assistência técnica permanente aos silvícolas".

É importante observar que tal assistência educacional deve visar ao reforço de identidade de povos que vêem seus valores fragmentados e minimizados num jogo de forças que impõe as formas de pensar dos grupos étnicos majoritários do ponto de vista do controle dos recursos. Uma prática educativa que incentive a identidade étnica dos povos indígenas deve, portanto, respeitar seu direito à autodeterminação.

PROCESSOS EDUCATIVOS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS NO MÉDIO SOLIMÕES

Para uma reflexão menos abstrata dos problemas educacionais, tomemos como exemplo a situação particular das comunidades indígenas existentes no Médio Solimões, Estado do Amazonas.

A região polarizada pela cidade de Tefé caracteriza-se pela existência de comunidades ribeirinhas, constituídas pela aglutinação de grupos residenciais de pequenos produtores, submetidos secularmente, por relações de clientela aos comerciantes locais. A partir da década de setenta, foram introduzidas, por agências estatais, modificações nesta situação, criando-se, assim, condições para a emergência, na região, de aspiração, por parte do pequeno produtor, de tornar-se comerciante e "libertar-se dos patrões". Através da constituição de Comunidades Eclesiais de Base e do Movimento de Educação de Base (MEB), a

atuação missionária da Prelazia de Tefé vem impulsionando também a crescente mobilização dos segmentos camponeses, entre eles o que se define como indígena.

O MEB surgiu no Brasil a partir da experiência das escolas radiofônicas de Natal, no Rio Grande do Norte, tendo sido implementado por um plano estabelecido a partir de um convênio entre o governo Jânio Quadros e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Desde sua fundação, a estrutura do MEB é composta por um Conselho Diretor Nacional, cujos membros são, na maior parte, bispos, e uma Comissão Executiva Nacional, cuja "responsabilidade principal é a de execução dos planos do MEB, coordenação e assessoramento" das equipes estaduais, que por sua vez assessoram as equipes locais. A estas últimas cabe o papel de adequar o planejamento nacional do MEB às características regionais e realizar a seleção e treinamento dos monitores e animadores de comunidade, assessorando-os na execução de cursos radiofônicos²⁵.

Em 1970, a Prelazia de Tefé aderiu à "opção preferencial pelos pobres", adotada pela CNBB, em 1968, em Medellín, iniciando a partir de então a constituição das Comunidades de Base. O MEB atua na área desde 1963 e tem procurado "despertar o homem para os seus problemas", conforme afirmou Dirce Batalha Marinho, sua coordenadora em Tefé até o ano de 1981. Com o objetivo de grupalização, alfabetização, suplência e qualificação, os membros da equipe local do MEB visitam periodicamente as comunidades de sua área de atuação, realizando treinamento de líderes rurais e ministrando cursos entre os membros das comunidades.

A Rádio de Educação Rural de Tefé foi inaugurada em 1963. Estava sendo promovida, na época, a Campanha de Defesa da Amazônia pelo então governador do Estado, Arthur Cezar Ferreira Reis. Segundo um dos fundadores do MEB na área, a Rádio de Educação Rural de Tefé foi criada com o objetivo de neutralizar a difusão de idéias estrangeiras. Tanto a Prelazia de Tefé quanto o MEB vêm utilizando esta rádio, desde

²⁵ SÁ, Nicanor Palhares. op. cit., p. 80

sua inauguração, para a difusão de cursos radiofônicos, missas e divulgação de informações.

Em 1982, existiam, segundo os supervisores do MEB em Tefé, cerca de 36 comunidades relativamente estruturadas, que recebiam visitas freqüentes dos instrutores do MEB e dispunham de monitores provenientes das próprias comunidades, preparados em treinamentos e cursos intensivos. Entre estas comunidades, existem quatro aldeias indígenas: Miranhas do Miratu e Méria, Majoruna do Marajá e Cambeba do Jaquiri.

A atuação do MEB entre as comunidades indígenas em Tefé tem surtido efeito mais intenso do que entre as comunidades não indígenas, sendo vistas estas últimas mais como grupos residenciais do que como comunidades propriamente ditas. Isto ocorre porque, dada a intensa mobilidade do campesinato local, os membros das comunidades não indígenas da área são muito mais itinerantes do que os das comunidades indígenas, atuando, a identidade étnica, nestas últimas, como um elemento aglutinador.

Existem diferenças nas situações vividas pelos Miranhas, Cambebas e Majorunas, pois estes povos são provenientes de diferentes regiões da Amazônia, tendo sofrido, -cada um deles, o impacto da sociedade nacional de modo singular. Mas, no drama vivido pelos índios de Tefé, os personagens com os quais se defrontaram foram praticamente os mesmos, em diversas situações de contato, que levaram os Miranhas, Cambebas e Majorunas, inicialmente, a negar sua identidade étnica e colocar no trono as normas e valores da sociedade colonial, pois, enquanto índios, eram vistos como animais inferiores. Para sobreviver optaram, segundo contam, por tornarem-se "civilizados".

No atual campo político de Tefé, existem contradições que abrem caminho para a emergência de formas de mobilização promovidas pelos chamados "índios civilizados", sustentando-se sua atividade na busca de valores alternativos aos valores dominantes. Eles imprimem, também, uma conotação positiva à sua identidade étnica, afirmando-a diante dos diversos atores regionais que a vinham negando e es-

tigmatizando. As diferenças e divergências existentes entre Miranhas, Cambebas e Majorunas são um aspecto constitutivo de sua mobilização, que se concretiza em alianças sustentadas nos seus interesses comuns. As aldeias se entrelaçam, assim, através de fortes vínculos, realizando, os "índios civilizados" de Tefé, freqüentes *ajuris* (troca de trabalho coletivo), festas e reuniões intercomunitárias. A tutela da FUNAI, neste caso, torna-se operativa para a garantia da persistência da tradição coletivista de uso comunal de seu território, sem contrariar a viabilidade da autodeterminação destes povos.

A prática de realizar reuniões é um costume tradicional entre os índios da região, conforme relatam os diários de cronistas que conheceram seus costumes no século passado. Estas reuniões, já àquela época, constituíam um momento de discussão dos problemas comuns, segundo diz Martius:

"O chefe expõe o assunto e deixa cada um falar a seu turno; raras vezes interrompem o orador e a conferência tem o caráter de calma, paciência e sangue frio... Parecem examinar o assunto de todos os lados e como índio não hesita em mudar de opinião, a deliberação é sempre unânime. Uma simples palavra como "está bom" ou "acontecerá", etc, da boca de todos, muitas vezes com transposição de palavras e repetição enfática, traduz o consentimento geral"²⁶.

As reuniões vêm sendo incentivadas pela atuação missionária, mas são promovidas sem a ação direta dos agentes pastorais. Os monitores e lideranças treinados pelo MEB têm, contudo, um papel importante na dinamização das reuniões. A educação, neste sentido, não se restringe aos processos formais de aprendizagem exercidos, na área, através de aulas, treinamentos e cursos radiofônicos, pois as práticas educativas informais permeiam toda a vida social das comunidades indígenas em Tefé.

Esta experiência de escola indígena reflete, porém, aspectos contraditórios da situação de contato regional. As atuais circunstâncias dos

processos sociais em Tefé têm possibilitado uma reinterpretação, por parte dos grupos indígenas que aí habitam, de sua identidade étnica, vista tradicionalmente na Amazônia com uma conotação negativa. Verifica-se, desse modo, a emergência da identidade de "índios civilizados" acionada pelos membros dos grupos indígenas em Tefé com um sentido positivo. Esta identidade, contudo, refletindo uma contradição entre os próprios termos "índio" e "civilizado", espelha aspectos ambíguos da realidade indígena no Médio Solimões.

Os membros destes grupos aspiram tanto a "libertação dos padrões" quanto a afirmação diante deles de sua identidade étnica. Afloram, todavia, no bojo do próprio movimento promovido pelos "índios civilizados", relações de patronagem e clientela que reproduzem as práticas seculares de sujeição/dominação, ocorrendo também a interiorização de esquemas de pensamento que conferem à identidade indígena uma conotação negativa, e levam esses índios a encarar outros povos indígenas depreciativamente, como "mais atrasados".

A diferenciação nos segmentos camponeses em Tefé permite a emergência de um movimento político entre os grupos indígenas, caracterizados, assim como pertencentes à pequena produção mercantil, que assume feições progressistas em sua situação ascendente na estrutura de classes regional.

Cabe perguntar em que termos as categorias de pensamento difundidas por uma escola indígena poderiam ser instrumentalizadas em função dos interesses deste segmento emergente da produção mercantil.

O treinamento de monitores indígenas não implica o reforço de relações de patronagem preexistentes e o exercício da clientela pelos próprios monitores? Teriam os próprios membros das comunidades indígenas interesse em modificar uma conduta cristalizada pelo hábito de relações seculares de sujeição/dominação?

Na escola indígena recriam-se os mesmos aspectos ambivalentes da identidade de "índio civilizado". Estes mesmos aspectos contradi-

²⁶ MARTIUS, K. F. **O direito entre os indígenas no Brasil**. São Paulo, Edições e Publicações Brasil, 1938, p. 45.

tórios de uma escola indígena, no entanto, constituem os diversos momentos de um processo dialético de descobrimento e de criação de uma identidade nova, restaurada, que se nutre da busca, pelos povos indígenas, do estabelecimento de novas relações sociais, que podem conduzi-los à construção de seus próprios destinos.

PRECAUÇÕES METODOLÓGICAS

A tentativa de definir objetos políticos como educação e etnia nos leva a resultados provisórios, a incertezas. Em vez de levantar conclusões finais em torno do tema da educação para o índio, convém enunciar algumas precauções metodológicas.

1. Entende-se a experiência educativa como uma atividade problematizadora, um processo dialético de descobrimento de novas condutas, novas palavras, novos valores. Ela consiste numa tentativa de permanente diálogo com os índios. Estes, constituem, assim, sujeito e objeto de investigação, buscando a "compreensão e avaliação crítica" da "realidade vivida"²⁷.
2. A educação com a participação direta dos índios implica a necessidade de incentivar tanto a revitalização de suas tradições quanto a defesa de seus interesses no contato com a sociedade nacional e de levar em conta a especificidade da situação de cada grupo indígena para resguardar-lhe, assim, "o direito de ser diferente".
3. Os processos educativos implicam a difusão de categorias que constituem um patrimônio comum ao conjunto da sociedade. Esta transmissão ocorre, seja sistematicamente nas situações escolares formalizadas, seja nas situações informais em que cada coletividade ou grupo social se reúne. Nestas últimas, a presença de um agente pedagógico externo à comunidade indígena pode tanto atuar como um elemento inibidor quanto contribuir para um crescimento do grupo nos processos de aprendizagem. A preparação de monitores

indígenas constitui, desse modo, um problema, pois eles desempenham papéis contraditórios, cumprindo a função de mediadores entre os projetos de educação e suas comunidades de origem.

4. É necessário rever rigorosamente a tradição do autoritarismo populista e do paternalismo que permeia as instituições da sociedade brasileira e constitui um obstáculo também a projetos de educação para o índio. Não seria uma reificação da ideologia romantizada do índio criticar suas ambições de "subir na vida", ter sucesso pessoal ou social, ou desencorajar sua participação nas disputas políticas regionais e nacionais? Ao contrário, os projetos de educação devem avaliar as aspirações reais de agentes concretos. Estas, envolvem expectativas com relação à participação na vida pública, mobilidade social e melhores condições de vida, e devem ser entendidas como estratégias pessoais ou de grupo, dentro de um processo político geral, no qual todos, inclusive nós, somos atores desempenhando papéis num jogo de forças que abrange coletividades.
5. A atitude pedagógica envolve relações de poder, especialmente quando se trata de transmitir conhecimentos escolares a indígenas que desconhecem a tradição letrada. O procedimento disciplinar da escolarização consiste num ato de violência simbólica mesmo quando dirigido a alunos não índios, pois implica a postulação de uma verdade que nega a verdade do outro. Pode-se fortalecer o exercício de um saber indígena através da transmissão de esquemas de pensamento formulados segundo regras próprias à tradição letrada? Seria utópico supor a existência de pesquisadores índios, que pudessem reinterpretar a tradição letrada, decifrando-a como um texto, redefinindo sua identidade étnica de povos conquistados, cujos valores foram fragmentados pela sociedade civilizadora?
6. A instituição escolar, na medida em que interfere nas categorias inconscientes que orientam as ações dos indivíduos, tem poder para alterar suas condutas e suas relações com a coletividade. Dentro

²⁷ SILVA, Aracy Lopes da, coord. op. cit.

desta perspectiva, caberia, à educação para o índio, difundir, entre os povos indígenas, esquemas e pensamento que possam orientá-los à satisfação de suas aspirações, como à participação, na comunidade nacional, enquanto sujeitos conscientes de seus

direitos à cidadania, sem que suas especificidades étnicas e seu direito à autodeterminação sejam desrespeitados. Isto implica o reconhecimento de que representantes dos povos indígenas podem formular projetos étnicos e imprimir-lhes uma orientação própria.

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Marcos Terena*

Durante certo período prevaleceu como ideologia dominante o anseio de catequizar o índio, tornando-o submisso e surgindo, daí, as primeiras tentativas de educá-lo. Esta tarefa foi primordialmente desempenhada pelos jesuítas que assumiram o papel de "agentes interculturais" na medida em que procuravam integrar o índio na civilização cristã. A educação imposta às populações indígenas, durante esse período, está intimamente ligada à Igreja, pelo menos até a expulsão dos jesuítas, em 1759.

Nos últimos anos, à exceção da educação bilíngüe-bicultural, o processo educacional que vem se desenvolvendo junto a quase todos os grupos indígenas não difere estruturalmente, nem no funcionamento nem nos objetivos, da educação formal oficial.

Todas as sociedades indígenas têm seu processo educativo, que se manifesta de maneira informal e comunitária, e alguns grupos desconhecem o processo de formalização da educação nacional. Há quem acredite que as sociedades indígenas não possuem "educação", daí as tentativas de "educar" o índio dentro dos padrões da escola tradicional.

A educação formal oferecida ao índio procura assegurar, acima de tudo, os objetivos da sociedade dominante. Dessa forma, podemos afirmar que os resultados até agora somados, no que se refere ao alcance dos objetivos básicos da escola nas áreas indígenas, não são nada alentadores, pois somente uma minoria responde satisfatoriamente a esse sistema, produto do esforço e consciência de alguns educadores que procuram moldá-lo às necessidades do aluno índio.

* Chefe de Gabinete da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Muitos professores, por falta de formação pedagógica específica para o magistério, recorrem às secretarias de educação do estado e a autoridades responsáveis pelo controle do ensino na região, sem receberem qualquer orientação sobre a cultura e a situação do grupo com o qual vão atuar. Esses docentes carregam consigo a mesma carga de estereótipos que a população regional, prejudicando o processo educacional sob sua responsabilidade, e pouco têm feito pela educação indígena, pois se limitam a copiar um modelo educacional que não atinge o universo cultural do grupo.

A educação oferecida por instituições e missões religiosas, que têm sempre como meta a conversão religiosa do índio, jamais foi submetida a uma avaliação e análise crítica e não se tem um controle do trabalho oferecido.

Apesar de se debater sobre a necessidade de adaptar o material didático adotado nas escolas da FUNAI à realidade de cada grupo, esse continua seguindo os modelos destinados à clientela escolar atendida pela rede oficial de ensino. A constante aquisição desses materiais junto às secretarias de educação vem contribuindo para veicular valores prejudiciais às comunidades indígenas.

Todo esse "mecanismo educacional" vem funcionando com um único objetivo. A **alfabetização do índio** é vista como condicionante básica para a sua integração, além de imposta através de técnicas e métodos os mais diversos e inadequados possíveis. Essa alfabetização quase sempre é decidida com um imediatismo alarmante e raramente submetida a um estudo criterioso. As situações sociolinguísticas do aluno, as condições pedagógicas nas quais ela vai ser feita, nem sempre são consideradas e por esta razão o educando índio fica desmotivado, com dificuldades na aprendizagem, se autodefinindo como incapaz, passando a desvalorizar sua língua, valores, costumes

e tradições e, conseqüentemente, a rejeitar a sua própria condição de membro de grupos étnicos diferenciados dos demais "civilizados".

Os poucos alunos que conseguem atingir o nível de escolaridade oferecida pela FUNAI (primeiro grau menor) são levados posteriormente a recorrer à rede oficial de ensino. Esses alunos já entram num sistema escolar marcados por diferenças sociais e econômicas muito profundas, além de carregarem o agravante da deficiência herdada do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas escolas. Dessa forma a maioria deles volta para a aldeia com um sentimento de frustração, e não consegue mais se adaptar por ter perdido padrões tradicionais de sua cultura, acarretando sua marginalização. Essa marginalização tem uma dupla face: uma na nossa sociedade sentida através da discriminação social, e outra, na comunidade, por não participar dos padrões tradicionais do grupo.

Precisamos oferecer às populações indígenas uma atividade especializada não divorciada da realidade e das necessidades dos grupos indígenas. Temos, necessariamente, que substituir a inflexibilidade

pela renovação, as idéias tradicionais de educação por novas experiências. Oferecer uma alternativa de educação que possa integrar-se como um todo no processo de transformação, criando condições reais para garantir melhores perspectivas desses grupos junto à sociedade envolvente.

No entanto, a educação indígena representa para a Fundação Nacional do índio um grande desafio, haja vista a diversidade de sua clientela quanto aos aspectos sócio-culturais e lingüísticos. O cumprimento do encargo de oferecer uma assistência educacional adequada e contínua às sociedades indígenas vem sendo tolhido, nos seus objetivos e metas, pela limitação de recursos financeiros, dificultando a implementação de programas e projetos nessa área de atuação.

O Serviço de Educação da FUNAI tem buscado apoio de outras entidades, na tentativa de propiciar a realização de encontros e debates visando sensibilizar os dirigentes de órgãos e instituições para a problemática do índio, de modo a oportunizar a oferta de alternativas que resultem em profundas mudanças qualitativas para a educação indígena.

ESCOLAS E INTEGRAÇÃO: O CASO DO PARQUE INDÍGENA DO XINGU

Bruna Franchetto*

INTRODUÇÃO

A conjunção das palavras "educação" e "escola" expressa e disfarça, ao mesmo tempo, toda a história ocidental de um mecanismo disciplinar para a integração de grupos e indivíduos à cultura oficial dominante. Nesta afirmação não há, fundamentalmente, nada de novo. Mas o conúbio escola/educação/integração revela seu poder de controle e uniformização de maneira dramática quando abordamos questões de expressões como "educação indígena" (no sentido de educação para índios) ou "escola indígena" (no sentido de escola para índios).

As instituições escolares são vistas, sem dúvida, como os instrumentos mais sutis e eficazes para a realização satisfatória da chamada "integração à sociedade nacional", objetivo básico da política indigenista do Estado brasileiro e de várias missões religiosas. Que a integração das populações indígenas, minorias étnicas e políticas, seja preocupação crucial do Estado, por exemplo, e, através dele, do jogo de interesses econômicos, resulta, claro, dos textos jurídicos e das linhas de pensamento e atuação dos órgãos governamentais, entre os quais, em primeiro lugar, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

O Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73) fala da integração como meta final transcendental da política indigenista de tutela, ao mesmo tempo em

* Mestre em Linguística, atualmente realizando tese de doutorado sobre linguagem e sociedade junto aos índios Kuikúro do Parque Nacional do Xingu, relativa ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

que repete, meio que no vazio, alguns dos princípios abstratos das declarações universais dos direitos humanos: respeito e preservação das culturas e autodeterminação, no que concerne especificamente ao direito à educação. Há, me parece, não só uma contradição de ordem conceitual entre o projeto de integração e aqueles direitos genéricos, como também uma contradição conflitiva entre a práxis educacional do Estado, embora até agora episódica e pouco articulada, e a práxis contemporânea, inscrita na história do confronto entre as populações indígenas e a sociedade brasileira. Nesse quadro, todavia, surgiram e surgem ações alternativas à filosofia governamental ou missionária, de caráter "escolar/educacional", não isentas, contudo, de contradições e impasses.

O propósito deste artigo é refletir sobre essas questões a partir e através de uma experiência específica na região do Parque Indígena do Xingu (PIX)*. A natureza desta pesquisa levou-me, naturalmente, a pensar em "educação", "escola" e "alfabetização". Seu objetivo consiste na análise de uma língua indígena, o Kuikúro do Alto Xingu (Karib), considerando seus aspectos sistêmicos e culturais dentro do quadro sócio e etnolingüístico da área. Os índios reivindicam, há quase 10 anos, "escolas" no Parque e expressam uma visão, peculiar não só a eles, segundo a qual lingüista e professor constituem duas facetas de uma mesma identidade. Com isso gostaria de abordar dois pontos principais. O primeiro diz respeito à contribuição que pesquisas de caráter etnolingüístico podem oferecer para uma discussão sobre

* O PIX (Mato Grosso) abriga em seu território de cerca de 20.000 km² quinze grupos indígenas, distribuídos em diversas aldeias, desde o médio curso dos formadores orientais do rio Xingu até o limite norte, constituído, desde 1971, pela estrada BR-80. Um grupo Txukarramãe (Kayapó) permaneceu ao norte da estrada, na reserva de Jarina. Aos quinze grupos correspondem quinze línguas, faladas correntemente, pertencentes às principais famílias lingüísticas - Aruak, Tupi, Karib e Jê — com exceção dos Trumai. Quatro postos indígenas atendem a uma população de quase três mil índios: Leonardo, Diauarum, Kretire e Jarina.

prática e implementação de projetos "educacionais" que se queiram alternativos. O segundo refere-se ao mapeamento da semântica das reivindicações indígenas neste caso específico, para que seu entendimento possa nortear uma reflexão mais profunda sobre o problema da "integração".

CONTRIBUIÇÃO ETNOLINGÜÍSTICA À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Em vez de guiar nosso raciocínio para a demonstração de que língua e identidade são elementos interligados, partamos exatamente deste pressuposto. O que acontece no Parque do Xingu, ora limite definido do território comum de quinze tribos? O território controlado e explorado e a língua estão entre os signos culturais distintivos de cada grupo. Isso é válido em geral.

Se olharmos a coisa do ponto de vista dos povos que habitam a dita "área *dou/uri*" (formadores do rio Xingu), a língua como identidade joga um papel estruturante das relações sociais. Os Kuikúro, por exemplo, se referem, com a palavra *kúge*, a todos os grupos locais integrantes de uma rede de trocas supratribal que define um nível do sistema de classificação do mundo. *Kúge* pode ser traduzido como "nós-gente" e traça uma fronteira com os "não nós-gente". Em princípio, para os *kúge*, os outros são "eles-índios" ou "*eles-karaíba*" (os brancos). Os *kúge* falam línguas "familiares", embora se distingam entre si - e de maneira importante — por línguas diferentes.

Obviamente, o português, língua *de karaíba*, é percebido de maneira específica, e pode causar estranheza e curiosidade, como qualquer fala estrangeira, num primeiro momento. Logo é associado ao branco, a seus bens infundáveis, ao "lá fora" à FUNAI, ao antropólogo. E, também, à escrita, como potencialidade intrínseca da língua *de karaíba*.

Lembro-me de episódios ocorridos quando estava na aldeia. A escrita me parecia um prolongamento fantástico da gravação. A gravação e o gravador, utensílios do pesquisador agora amplamente utilizados pelos índios, conseguem cristalizar no tempo execuções orais e musicais. Suas características, todavia, ainda permitem criação e produção

contínuas: grava-se e desgrava-se a mesma fita inúmeras vezes, trocam-se fitas que circulam pelas aldeias e as gravações são meios de comunicação. Resta a desconfiança: bem ou mal, a gravação pode "capturar" a fala, mesmo a mais privada, e a expõe ao circuito semi-público da fofoca e do controle social. Mas a escrita nada tem a ver, por enquanto, com este perigo. Completa, porém, outra característica da gravação: a fixação de uma execução oral com a sua quase que imediata memorização. É algo que tornou bastante pensativo um dos "donos" do discurso cerimonial, que estava me ensinando esse gênero de fala, e mexeu com aqueles que contavam mitos e histórias para o meu gravador. Eu ouvia, escrevia num caderno e reproduzia na leitura, mais ou menos, mas com um certo sucesso, o que o contador tinha acabado de dizer. O *velho atafúlu* viu claramente ameaçada sua prerrogativa de conhecedor de uma arte verbal, retórica e mnemônica, que ele ensina e troca. Já os jovens da aldeia viam o meu escrever com a mesma atitude com a qual se dirigem, em geral, para o mundo dos brancos e seus bens: fascinados, desejosos de entendê-los e controlá-los, possuí-los, um objeto de troca. Alguns deles pediram-me que ensinasse a escrita — o jogo das correspondências entre fala e sinais grafados - a cada um individualmente, ou porque isso era minha obrigação por estar lá, em troca de comida e pequenos "presentes", ou, ainda, como "pagamento" pela minha própria aprendizagem do Kuikúro. A observação das longas horas que o pesquisador passa escrevendo, a circulação de jornais e revistas, as viagens para as cidades, o acesso aos rudimentos da escrita por parte de alguns jovens alimentam toda uma reflexão e freqüentes discussões sobre o *karaíba* escrito e o interesse para com esse modo de ser dos brancos.

O interesse transformou-se em reivindicação, entre outras, de serviço a ser prestado pela administração do Parque nos postos indígenas. Quando passamos da aldeia ao Posto, os problemas do português, da alfabetização e da escola assumem outra configuração, que mencionaremos mais adiante.

Com tudo isso, queremos dizer que o conjunto de atitudes e valorações face ao fenômeno português/escrita hoje existente no Xingu* colocam

* Tal afirmação pode ser generalizada para toda a área do Parque.

a língua dos *karaíba* em uma posição determinada, que a diferencia não só das línguas dos outros "índios", como da própria língua *de kúge*. Trata-se, além do mais, de um processo sujeito às vicissitudes das relações interétnicas, obviamente.

É preciso agora completar o quadro com outro elemento. Descreve-se com frequência o sistema inter e supratribal da região do *ulurí* como sendo social e culturalmente homogêneo e, ao mesmo tempo, multilíngüe. Cada grupo local, praticamente, se distingue dos demais, em primeiro lugar, eu diria, por uma identidade lingüística. Falar uma língua Karib, por exemplo, me distingue de quem fala Tupi ou Aruak. Falar Kuikúro me distingue dos demais Karib, por ser uma variante dialetal bem marcada. Relações de troca já estruturadas em periodicidade, formas rituais e alianças se realizam entre parceiros definidos pelo binômio pertencimento a um grupo local/falante de língua determinada. Parece que tal sistema faz da língua um dos principais emblemas da identidade e da pessoa. Isso não significa, contudo, que haja um poliglotismo difuso na região (característica acentuada nos Yawalapiti, por uma história peculiar). Aliás, se compararmos o caso do Alto Xingu com outras situações de multilingüismo no Brasil (assunto pouco pesquisado), veremos que há nele mais uma tendência para a endogamia lingüística. O signo "língua" não determina o afim na troca matrimonial.

Pensar na possibilidade de uma língua-franca (indígena e português) no Xingu significa ignorar esse sistema de distinções que fundamenta um determinado nível da via social. Ora, a história do português no Xingu pode nos levar a admitir não que ele esteja se tornando, já, uma língua-franca, mas que algum processo de modificação desse sistema etnolingüístico está ocorrendo. É difícil prever exatamente que direção tomará, mas é um fenômeno a ser acompanhado. O português (local ou regional, que sem dúvida não é o padrão) já está, inclusive, sendo utilizado em todos os encontros entre índios do Alto e do Baixo Xingu, cada vez mais próximos pela circunscrição de fronteiras comuns.

Nesse quadro, poucas são as línguas xinguanas que foram documentadas e menos ainda as estudadas de maneira adequada. Seu

conhecimento, assim como o conhecimento dos sistemas etnolingüísticos, em muito ajudaria o convívio de professores brancos com os índios, a produção de cartilhas, material didático, de leitura etc, mesmo- e sobretudo- se a língua da alfabetização é o português.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARQUE DO XINGU

Falamos, antes, do Posto. É lá que o contato constante com os *karaíba* (funcionários da FUNAI, visitas, médicos, enfermeiros, pesquisadores), com a escrita, com a máquina administrativa do Parque, com o correio, com os jornais etc, juntamente com a vivência de submissão aos designios e decisões de diretores e chefes de posto, fizeram com que começasse a ser formulada a reivindicação da "escola", sobretudo de uns anos para cá.

As experiências com a alfabetização e a escola foram até hoje esporádicas e interrompidas antes que se chegasse a concluir uma primeira fase de trabalho. Alguns índios, especialmente nos postos, tinham sido introduzidos à técnica da escrita de modo fragmentário, inclusive por autodidatismo, desde a época dos Vilas Boas, que, contudo, diziam não ver com bons olhos "interferências" aculturativas como a da escola. Na administração de Olympio Serra tentou-se um primeiro projeto "educacional". A professora Susana Grillo fez um balanço da escola do Posto Leonardo¹. Nele encontramos o relato de uma tentativa didática experimental, pois a professora Grillo tinha chegado ao Parque sem nenhum conhecimento prévio. Observa-se, em seu depoimento, uma sensibilidade notável, tanto na observação e preparação para o trabalho de alfabetização, quanto na percepção das expectativas dos índios do Posto Leonardo. Esse trabalho durou quase dois anos (1977-78) e foi suspenso bruscamente com a demissão do diretor, que levou consigo sua equipe de funcionários. Começou, assim, um período de administrações convulsas, no qual ocorreram conflitos entre grupos indígenas e destes com a FUNAI, desconfortamentos e transformações profundas no sistema de alianças

¹ GUIMARÃES, Susana Grillo. Uma escola no Xingu, In: Comissão Pró-Índio. **A questão da educação indígena**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

intertribais no território xinguano face à administração e ao órgão governamental. Os índios começaram a explicitar seus direitos, criando formas novas de reivindicação e tornando a prática submissa do "pedido" e do "presente" em negociação e sentimentos de autonomia. Pipocaram professoras nos postos. Foram, porém, breves *performances*. Ou os professores desistiam ao começar, despreparados e assustados, ou eram afastados pelos próprios índios, insatisfeitos, ou tinham suas atividades obstaculizadas e interrompidas pela FUNAI. Devemos dizer que até agora nunca veio desta instituição qualquer proposta viável e honesta de implementação de escolas ou apoio duradouro e eficaz às iniciativas dos professores que logravam uma certa continuidade de trabalho, produzindo e sendo aceitos pelos índios dos postos.

Durante a administração Francisco Assis da Silva começou o trabalho de Maria Eliza Leite, no Posto Kretire, e de Mariana Ferreira, no Posto Diauarum. A primeira leva adiante até hoje seu projeto com os Txukarramãe, contando com pouquíssima ajuda oficial e utilizando material didático elaborado por antropólogos que pesquisaram no local². Mariana Ferreira deu início a uma experiência interessante de jornal mimeografado (Memória do **Xingu**), mal visto pela administração e suspenso com a sua saída do Parque em 1982. As cartilhas preparadas por ela em colaboração com os índios Kayabí, Suya, Kreen-Akarore e Juruna, não foram publicadas pela FUNAI sob a alegação de que continham idéias contrárias ao princípio de integração (uso de palavras-chave como "estrada", "fazendeiro", "sarampo", "terra" etc.)*. Mariana deve ter voltado recentemente a Diauarum, num clima menos

² LEA, Vanessa. Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu. In: Comissão Pró-Índio. op. cit.

Não é possível nos determos aqui sobre a questão da língua da alfabetização. Todas as experiências no Xingu lidaram com o ensino do Português, com didáticas diferentes. As escolas estão nos postos, centros de vivência do mundo karaíba, os índios reivindicam exclusivamente alfabetização em português e o quadro de diversidade lingüística dificulta pensar em monitores e alfabetização em língua nativa. Quanto à questão inicial, veja-se a argumentação, com a qual concordo, de Ladeira Maria Eliza. Comissão Pró-Índio. op. cit.

hostil, criado pelo novo diretor do Parque, Cláudio Romero, que conseguiu uma novidade para o Xingu: colocar nos postos professoras que manifestassem boa vontade, experiência com educação indígena e uma certa dose de criatividade. Esperamos que agora, após uma série de graves conflitos entre os índios e a FUNAI, causados por reivindicações legítimas nunca atendidas pelo órgão, e uma vez nomeados índios para a direção do Parque e as chefias dos postos, seja possível reestabelecer um clima favorável ao trabalho das escolas e à discussão ampla e exaustiva do que se pretende com "educação" no Parque. Essa discussão deve começar, novamente, por um entendimento e pela operacionalização das demandas indígenas específicas do Xingu, como um todo, e de cada posto e grupo interessado, em particular. Nisso, tem papel relevante o assessoramento de pesquisadores comprometidos com os interesses dos índios e capazes de formular o produto de suas investigações em termos de um projeto e de princípios que venham ao encontro daquilo que os índios querem com "escola" e "alfabetização". É este o último ponto do qual desejo falar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Não constitui informação nova dizer que o domínio da escrita e da leitura constitui, por si, a desmistificação de um poder dos brancos, e que "escola" significa outra coisa em um contexto indígena. No Xingu (que não é exceção), após a fase em que era percebida como espaço ritual de um encontro interétnico hierarquizado, a "escola", como lugar físico e específico, passou a constituir o tempo e o espaço onde os índios obtêm conhecimentos sobre a sociedade que os circunda e os domina. Tal expectativa se aguça e se torna ainda mais complexa neste momento em que os índios estão começando a assumir a administração do Parque e a população xinguna é obrigada a lidar com uma política indigenista oficial que se apresenta como aberta às necessidades indígenas, em uma postura conciliatória. O termo "defesa" é freqüentemente usado quando se fala desse querer saber do universo dos signos *karaíba* (dinheiro, produção, governo, política fundiária, leis, direitos, FUNAI, mercado, nação, sociedade etc).

A "escola indígena" pode constituir-se, assim, em um espaço absolutamente novo, tanto para os índios quanto para o branco que nela

trabalhe, por longo ou breve período. Para que essa experiência seja criativa, no encontro de universos culturais em relação e conflito, e, além disto, submetida aos direitos de autodeterminação dos diversos grupos indígenas, ela deve, na nossa opinião, contar com pessoas cuidadosamente preparadas, que possam elaborar seus projetos de trabalho com o tempo necessário ao conhecimento das culturas indígenas (suas línguas, sua história), sem esquecer as características peculiares a cada situação.

Grandes planos uniformizantes, apoiados em "filosofias educacionais

nacionais" são sempre, no mínimo, autoritários. Estes são os mais preocupados com a "integração" em um único padrão ideológico, dissolvendo diferenças étnicas, culturais e lingüísticas. Mas se recusarmos a "integração pela educação", como entendida até hoje nos meios governamentais, resta começarmos a pensar sobre algumas questões como: o que é a escrita? Qual seu papel e quais as repercussões de sua introdução em sociedades de tradição oral? O que é "escola indígena" ou "escola para índios", mecanismo que continua sendo, apesar de tudo, civilizatório e integrador?

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA*

Eni Pulcinelli Orlandi**

INTRODUÇÃO

A leitura do material disponível sobre educação indígena a que tive acesso*** levou-me imediatamente à questão: qual a concepção de linguagem que orienta todos esses trabalhos? Mais ainda, e em consequência disso, que relação com a linguagem os "educadores" indígenas estão atribuindo aos índios, ou seja, qual é a concepção de linguagem que é atribuída ao índio e que deriva da do seu educador branco? A meu ver, a não explicitação da concepção de linguagem do educador(ocidental) coloca esta concepção como geral, como única (a pressuposta), e por isso torna desnecessário o conhecimento da do índio.

Quer se distinga alfabetização e educação indígena, quer se discuta, no interior da alfabetização, qual deva ser a língua (indígena ou "nacional")

* Transcrito de ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**; as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 72-87.

A autora agradece a contribuição valiosa da leitura da versão original deste trabalho feita por Yonne Leite, Bruna Franchetto e Ruth Montserrat, bem como a Mércio Pereira Gomes. Texto apresentado no Congresso da ABA, São Paulo, 1982.

** Professora das disciplinas Tipologia do Discurso e Seminário de Análise do Discurso do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

*** Basicamente: **A Questão da Educação Indígena (CPI)**, **Educação Indígena e Alfabetização** (B. Melià) e xerox esparsos de uma ou outra iniciativa isolada. Devo acrescentar que considero admirável a publicação da CPI, pois me permitiu uma visão ampla e sistemática do problema da Educação Indígena. A postura crítica que assumo neste trabalho nasce antes das qualidades e não dos defeitos daquela publicação.

da alfabetização, quer se considere se é uma técnica de escrever apenas que deve ser ensinada ou se a dimensão da escrita é de outra ordem e que vai além da técnica etc.-todas essas discussões têm a ver com alguma concepção de linguagem. Ademais, em relação aos trabalhos que li, embora os autores não reflitam sobre suas concepções de linguagem, sempre se referem, explícita ou implicitamente, à distinção entre o dominador (ocidental) e o dominado (índio). Não se distinguiriam também em relação a suas concepções de linguagem? A não reflexão sobre essa distinção, eu creio, é que faz com que, apesar de todos os cuidados, alguma coisa não desejada acabe se reproduzindo nesses discursos sobre educação indígena. E essa coisa não desejada leva sempre a impasses. Esse é o sintoma. E, emprestando agora o discurso a P. Clastres (1978): "sempre o encontro entre o Ocidente e os selvagens serviu para repetir sobre eles o mesmo discurso". Esse "mesmo" — que se mostrava como impasse - me chamou a atenção na leitura dos textos sobre educação indígena. Desse "mesmo" posso apontar, basicamente, dois pontos comuns: a) a afirmação de que a nossa escola apresenta uma série de dificuldades para o índio (e não se falava se apresenta dificuldades já para nós), b) a afirmação de que se deve ouvir o índio.

Tratando, então, do que poderia chamar o discurso sobre (da?) educação indígena, considero relevante a colocação de algumas observações que partem desses pontos críticos que acabo de enunciar. Para tanto, retomarei algumas afirmações que faço em outros trabalhos e que esclarecem minha concepção de linguagem e de discurso pedagógico.

Pode-se considerar a linguagem de várias maneiras- linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como produto da história, etc. — e cada uma dessas concepções de linguagem terá suas conseqüências teóricas e metodológicas próprias.

De minha parte, tenho me proposto a considerar a linguagem como interação, ou melhor, como um modo de ação que é social, em suma, como trabalho. A homologia que tenho procurado estabelecer entre trabalho e linguagem se baseia no fato de que ambos não têm um caráter nem arbitrário nem natural e assentam sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre homem e realidade (natural e social). A linguagem, então, entendida como mediação necessária, não é instrumento, mas é ação que **transforma**. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente.

Assim, a perspectiva da análise de discurso é uma perspectiva interessante para se observar esse processo de constituição, pois é o de uma análise que procura ver em seu objeto - o discurso- a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso, então, visto dessa perspectiva, é menos transmissão de informação do que efeito de sentidos entre locutores, sendo considerado como ação social, ou seja, como parte do funcionamento social geral. O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores- isto a que chamamos tecnicamente de condições de produção — constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. Portanto, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc. Isso tudo— que se articula como formações imaginárias - pode ser analisado na relação existente entre as formações discursivas e a formação ideológica dominante.

Não falamos apenas para "formar sentenças". As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra: compare-se o sentido da palavra "nação" na formação discursiva ocidental e na do índio. Isso acontece porque, ao passar de uma formação discursiva para outra, altera-se a relação com a formação ideológica.

Essas afirmações acerca do funcionamento do discurso levaram à formulação de uma noção de sujeito menos formal, ou melhor, menos

idealista. Há uma contradição na constituição do sujeito: o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente. Pensar que somos a fonte do sentido do que dizemos constitui o que, em análise de discurso, se chama a "ilusão discursiva do sujeito" (Pêcheux, 1975), uma vez que há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso quer dizer que os sentidos que produzimos não nascem em nós. Nós os retomamos.

Gostaria, ainda, de observar que o processo do ouvinte, isto é, da leitura, é equivalente, ou seja, o entendimento — a atribuição ou reconhecimento de sentidos - deve ser referido às condições de produção (o lugar social, a relação de discursos etc.) da leitura.

De forma geral, então, na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda sua complexidade.

Em relação ao conceito de discurso, resumidamente, fica como princípio básico que todo discurso deve ser referido a suas condições.

O DISCURSO PEDAGÓGICO COMO DISCURSO AUTORITÁRIO

Segundo o que pudemos observar em nossas análises anteriores, a partir dessa concepção de linguagem e de discurso, o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual tende: isso lhe dá um caráter circular.

A partir da reflexão de que toda vez que dizemos algo o fazemos estabelecendo uma fisionomia, uma configuração para nosso discurso, de tal maneira que é possível se reconhecer essa configuração como um tipo, a partir dessa reflexão, procurei elaborar uma tipologia. Distingo assim, nessa tipologia, três tipos de discurso: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário (cf. p. 11).

Tenho apoiado essas considerações de tipos na colocação de que há dois processos fundamentais na linguagem: o da polissemia e o da

paráfrase. A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. À articulação entre polissemia e paráfrase é que atribuo o jogo entre o **mesmo** e o **diferente** na linguagem, e é este jogo que está na base da tipologia que estabeleci. Então, no discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Em uma sociedade como a nossa, tenho observado que o lúdico é o desejável, é o que vaza, pois o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer- atestado pela linguagem e não pelo psicológico-, entra em contraste com o uso para finalidades mais imediatas, comprometidas com a idéia de eficiência e resultados práticos. No lúdico, a informação e a comunicação dão lugar à função poética e à fática. Assim, em nossa sociedade, segundo o que temos considerado, o lúdico é ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário.

Podemos mesmo afirmar que, pelas análises que fizemos, o tipo de discurso dominante na nossa sociedade atual é o autoritário. Isso significa dizer que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase, do "mesmo". Vale dizer: o discurso autoritário é o discurso do mesmo e isto está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos, etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem em geral algo que é histórico e se dá em relação à dominância de um tipo de discurso, numa certa formação social.

Gostaríamos de lembrar, aqui, que a distinção entre os tipos não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão mas de dominância.

Por outro lado, pode-se distinguir **tipo** e **funcionamento discursivo** (cf. p. 141). Os tipos seriam, de acordo com essa distinção, funcionamentos discursivos diferentes que se sedimentam. Isso se dá pelo

processo histórico de legitimação das formas de dizer em que a linguagem é instituída. Disso resulta que as diferentes situações de linguagem são **reguladas**: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira.

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe na nossa sociedade, hoje, o discurso pedagógico é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido).

Esse discurso aparece como transmissor de informações que têm o estatuto da cientificidade.

O estatuto científico do discurso pedagógico se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor. Pela metalinguagem: o conhecimento do fato é substituído pelo conhecimento de uma metalinguagem, que é considerada legítima. É assim que se constrói o saber legítimo, que nasce da apropriação do cientista feita pelo professor: o professor torna-se representante do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está **no lugar do**). A voz do professor é, por extensão da do cientista, a voz do saber. O aluno realiza sua escolaridade no espaço da escola, no **contato** com o professor e, a partir desse contato, está autorizado a dizer que aprendeu.

Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são revelantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Dado que sua função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da **reprodução**.

Vale ressaltar, a essa altura, que esse mecanismo de reprodução pode ser visto de uma forma menos técnica na relação entre conhecimento e reconhecimento. Eu diria, então, que o conhecimento pode se fazer de

maneira conflituosa, com rupturas. Na escola, isso é "apaziguado". Não há por que temer. O conhecimento escolar é o que tranquiliza: nós nos **reconhecemos** no saber que é considerado desejável pelos nossos pares e isso nos é garantido pela reprodução social. O legitimado e o legítimo coincidem. Esse é mais um aspecto da circularidade do discurso pedagógico e, mais do que isso, é um aspecto que compõe a nossa identidade social.

A proposta que fizemos, nas análises que visam à caracterização do discurso pedagógico, foi a de transformar esse discurso autoritário em um discurso crítico: questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do discurso pedagógico e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do professor, deixar um espaço para a existência do "ouvinte" como sujeito, isto é, se disporá **reversibilidade**, à simetria, saber ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte, observando-se que tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social.

Em suma, de acordo com nossa posição, ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos. Nessas condições de produção, é determinante a presença e função da **escola**, que é o lugar próprio do discurso pedagógico. Uma perspectiva que aponto então, naquele trabalho, em termos de uma crítica radical, é a da reflexão sobre a necessidade da escola, isto é, coloco como desejável a possibilidade de uma outra sociedade, sem escola. Porque se a proposta é a de uma pedagogia que seja capaz de criar as condições para que se descubram as contradições, a criação dessas condições pode ser obra de todos e não de alguns especialistas: não é preciso que a escola seja o lugar dessa descoberta.

O DISCURSO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Vejamos agora o que se passa em relação à educação indígena.

As características que atribuímos ao discurso pedagógico - na nossa escola - e que o mostram como discurso autoritário são as que vimos

criticadas nos textos sobre educação indígena: não interesse, não utilidade, homogeneidade, etc. A nossa proposta de uma postura crítica, a da possibilidade de um discurso polêmico, seria ela mesma possível e desejável para a educação indígena?

Ao invés de responder a essa questão vamos colocar uma outra: quando se diz "é preciso se ouvir o índio", estar-se-ia, num paralelo com o que acabamos de dizer para o discurso pedagógico na nossa escola, respondendo ao autoritarismo e conseqüentemente dando um lugar, um espaço para o outro, permitindo a reversibilidade, as relações simétricas etc? Temo que apenas em parte. Trata-se ainda de uma questão de etnocentrismo; trata-se da "necessidade de exercermos nosso discurso científico sobre as outras culturas" (Clastres, 1978). As palavras que usamos têm um compromisso com a ideologia. Cabe-nos, em uma posição crítica, desconfiar dos conceitos, ou seja, situá-los na sua história.

O que queremos dizer com "ouvir o índio"? Acho que pode haver aí uma declinação cristã ocidental dessa expressão. Então, o autoritarismo não cede magicamente o lugar a um outro discurso, mas se transmuta em paternalismo: "ouvir o índio para modificá-lo". E o modelo em direção ao qual se quer a modificação é o da cultura ocidental: o adulto letrado. É ainda uma questão de identidade social: nós gostamos de nos reconhecer no outro. O que a gente não conhece (reconhece) incomoda, por isso é importante fazê-lo à nossa própria imagem. Não se considera que ouvir o índio pode modificar-nos. E modificar-nos pode significar sair da posição "compreensiva" e assumir o conflito, assumir a diferença. Eu lembraria aqui o que diz Clastres sobre o etnocentrismo ao mostrar que este "mediatiza todo olhar sobre as diferenças para identificá-las e finalmente aboli-las". A nosso ver seria fundamental, na educação indígena, assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, não hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo (o nosso "mesmo").

De uma forma mais sistemática, gostaríamos de fazer, nesse passo, algumas propostas que contribuíssem para uma **definição** do que seja

"ouvir o índio", em nossa perspectiva, isto é, sem paternalismos, aceitando, assumindo e procurando manter, tanto e quando possível, a diferença. Sem esquecer que a situação de ensino é **situação de contato** e este é o traço próprio das suas condições de produção.

O ENCAMINHAMENTO DE ALGUMAS PERSPECTIVAS

1. Relação do índio com o Ensino- Há diferenças quanto ao conceito de educar e suas modalidades. Como é feita (ou seria) a educação indígena em situação homogênea, isto é, pelos seus pares? O índio é educado para o prazer de viver, segundo o que li em Meliã. Não podemos dizer se isso se passa exatamente dessa forma entre os índios, mas, em relação à nossa cultura, sabemos que não é essa a função da nossa escola. Por outro lado, os métodos de ensino indígena parecem ser diferentes, onde a imitação pelo exemplo ganha uma importância muito grande. A educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades formalizadas ou institucionalizadas, pelo menos tal como o são as nossas. Vivendo, vão-se educando; a aprendizagem é feita pelo jogo, há um alto grau de espontaneidade, as etapas são diferentes das nossas, todos aprendem de todos, as distinções são pelo sexo e pela idade. Nós temos muitas divisões (especialidade, profissionalização, classes, cursos, níveis etc), visamos à homogeneidade e nossa educação é generalizante. Normalmente, o propósito da nossa educação é a homogeneização e o método é a inculcação. Como seria para o índio?

Quaisquer que sejam essas diferenças, há uma violência que exercemos no contato, necessariamente: a nossa educação visa não só a reproduzir, mas sobretudo reproduzir a desigualdade (abolindo as diferenças sob o simulacro da unidade). Se isso é um problema dentro de nossa própria cultura, o será muito mais claramente quando vai em direção a outra cultura, assimilando-a.

Na situação - e não nos esqueçamos que, dadas as grandes diferenças da idade do contato nos diferentes grupos indígenas, a variação de atitude pode ser muito grande, desde a que se aproxima

mais da cultura deles até a que está mais próxima da nossa - ser críticos em relação à nossa educação não significa aderir à deles mas colocar com clareza as diferenças. Ser críticos em relação a "ouvir o índio" seria deixar para ele a possibilidade de refletir sobre sua própria experiência de contato, de modo que possa dar a seus problemas encaminhamento apropriado. Não se trata, então, de fazer isso **por** eles, ou **em nome deles** pois seria uma apropriação indevida (seria **ser no lugar de**). A proposta é a de deixar espaço para que **eles** elaborem sua relação com o ensino*.

Um exemplo do que queremos dizer pode ser dado em relação à necessidade, ou não, de um lugar especial para a escola, uma sede. Creio que, dependendo das características da comunidade indígena, pode ser interessante criar situações sociais caracteristicamente pedagógicas, como acontece em nossa sociedade. Isso porque, e esse é um aspecto muito relevante para toda a reflexão sobre educação indígena, a situação de ensino é uma situação de contato, ou seja, transcultural. Assim, pode ser uma nossa tarefa nos apresentarmos com nossas formas institucionais. Porém, à imputação da pureza do índio (xingano, o puro, o natural) corresponde, maniqueisticamente, a imputação da caricatura da nossa cultura (e vice-versa). Em termos de educação, isso se traduz por uma imagem monolítica da escola-padrão, como se não houvesse diferenças, críticas e contradições no interior de nossa sociedade em relação à nossa escola, como se não fizéssemos parte dessas contradições. Ouvir o índio não é reproduzir nele o que ele recebe como ideologia do dominador. Ouvir o índio que já tem contato e que já está ao alcance dos mecanismos de reprodução, ao pedir uma escola igualzinha à nossa, não significa reproduzir automaticamente para ele uma situação com a qual já estamos de acordo. Acho que aí devemos assumir nossa posição crítica (se somos críticos), porque se trata de distinguir se estamos ouvindo o índio ou a voz do branco que fala nele. Carregamos nossas contradições na tensão do contato em que se instala a educação indígena.

* Lula, na fundação da ANDES, falou sobre a necessidade de se dar ao operário o mesmo direito de acesso às informações, e estes as elaborariam de acordo com as necessidades de sua classe.

Por outro lado, não se trata, eu creio, considerando a diferença que existe entre sua forma de educação - múltipla e contínua - e a nossa — que visa homogeneidade e é entregue a especialistas —, não se trata de fazermos um arremedo da nossa para que seja "acessível", como costumamos dizer. Esse, a meu ver, é outro engano etnocêntrico. O método do arremedo se justifica com o argumento de que assim se faz "para facilitar". (Creio que é preferível enfrentar a dificuldade mesmo, porque o que resulta dessa facilidade é uma coisa sem cara, em que aparecemos disfarçados. É melhor aparecermos com o que é nosso e deixar para eles o modo de entrar*. Eles não dominam a instituição escola, ou suas contradições. Essa é a nossa experiência. E é nossa experiência que podemos colocar à disposição deles, apresentar-lhes, dar-lhes a conhecer, **se eles quiserem**. A partir daí, como disse anteriormente, eles elaborarão sua experiência.

2. Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar, na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia.

O aprendiz tem idéias, teorias, hipóteses que põe continuamente à prova frente à realidade e que confronta com as idéias dos outros. E um sujeito que aprende basicamente através de ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Ao se admitir que o aprendiz tem uma metodologia, admite-se também que os métodos de ensino são diferentes dos processos de

* Um exemplo interessante citado é o dos Navajos em *The Indian Student*, de Nancy Modiano. Antes da criança ir para a escola, eles davam uma festa, fingiam bater na criança com uma varinha e diziam: "agora você pode ir para a escola e apanhar". A criança era preparada não para a dor mas para a noção de que um adulto poderia agredir uma criança. Isso era feito pelo cerimonial mais do que por palavras. Esse cerimonial representa uma forma do índio elaborar, organizar o seu contato com o ocidental, o seu conhecimento da cultura ocidental. Nós chamáramos a criança e faríamos um longo discurso (didático) acerca dos costumes da outra cultura. Nossa forma (verbal) e a deles (cerimonial) de elaboração são diferentes.

aprendizagem; assim, o que se está dizendo é que aquele que ensina já encontra um sujeito com sua própria metodologia e a metodologia proposta por quem ensina pode favorecer, estimular ou bloquear a metodologia do aprendiz. O que quem ensina não pode fazer é desconhecer a metodologia do aprendiz.

Um trabalho em que isso aparece com clareza é o de Emilia Ferreiro sobre alfabetização (Ferreiro, 1979). Ela parte do princípio de que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, há um sujeito que procura adquirir conhecimento e não apenas um indivíduo bem ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. A questão para ela, então, é a seguinte: na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que caminho percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, por exemplo, quando é a escrita o objeto da sua atenção? Ela procura discernir quais são os processos de aprendizagem mostrando que esses processos podem, em suas etapas, ir por vias insuspeitadas e que não começam de zero. Por exemplo, a criança não sabe ler mas tem idéias acerca das características que deve possuir um texto para permitir um ato de leitura; a criança tem hipóteses acerca da quantidade suficiente (mais ou menos 3) de letras que deve ter o que se lê; tem a hipótese de que deve haver variedade de caracteres; em certo momento, distingue número, letras, pontuação; distingue o que está escrito e o que se pode ler; aparece um momento em que as propriedades do texto passam a ser relevantes, etc. A autora mostra também que muitas vezes não se trata de se ensinar a fazer uma distinção, em termos de escrita, por exemplo, mas a tornar consciente uma distinção que o aprendiz já sabe fazer (pela experiência da oralidade). Em suma, podemos dizer que o método apropriado é o da explicitação. Assim, a obtenção do conhecimento é resultado da própria ação do sujeito. Para E. Ferreiro, trabalhando no interior de uma teoria piagetiana, um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada (pensamento) ou efetiva.

Paralelamente à importância de se reconhecer todo esse processo, creio que se deveria dar ênfase à distinção daquilo que nos

processos cognitivos é específico ao nível de conceptualização próprio do aprendiz e o que é conhecimento socialmente transmitido.

Um outro fator importante, e que é constitutivo do processo de aprendizagem, é que, na situação de contato entre culturas diferentes, a relação entre elas é marcada, isto é, há uma cultura que é dominante e a outra dominada. Esses aspectos, e outros de cunho social, atravessam os processos de aprendizagem mas nem sempre são levados em conta*.

Então, para se responder em que língua alfabetizar, que função tem (terá) a escrita em sua cultura, de que unidades partir (palavra, som, texto etc), é preciso se conhecer os processos de aprendizagem para propor um método compatível (isto é, é preciso se conhecer a cabeça do índio), saber os momentos cruciais, os conflitos cognitivos, as perturbações, para propor modos de avançar no sentido de uma estruturação. Essa seria a ajuda metodológica possível.

3. Não se identificando linguagem com gramática a nível das concepções gerais da linguagem, também não se pode conceber o ensino da língua só como ensino de gramática. Além das regras, há os valores sociais atribuídos às regras, há o contexto histórico-social, há a situação que é constitutiva da linguagem. Não se trata, portanto, só de gramática, trata-se de algo que inclui a capacidade específica do uso de regras formais constituídas, no entanto, pela relação com o contexto de situação e que se poderia chamar, em geral, de "competência comunicativa". Há princípios discursivos

* Segundo informações que tive através de Ruth Montserrat, um índio miki, em atividade espontânea, observando a professora, enquanto esta escrevia uma carta, começou a fazer rabiscos em um papel. Estes rabiscos eram feitos de baixo para cima e da direita para a esquerda. Esses movimentos são os que ele usa para fazer o cesto e outras atividades manuais. Não é, pois, um total acaso. E isso devia ser levado em conta, quando o ensinamos a escrever com movimentos que vão da esquerda para a direita e que são lineares. Quando a professora solicitou a esse índio que lesse os rabiscos que ele havia feito, ele enunciou só nomes (jabuti, mato, onça, etc). Isto também é interessante observar porque representa uma hipótese desse índio sobre leitura e escrita: só se lê (se escreve) nomes.

que devem ser levados em conta: o que se fala, como se fala, em que situação, quem conta uma história, etc, e fatos mais complexos relativos ao uso de línguas diferentes em contato, ou seja, regras de uso em situação de bilingüismo etc*

Entre outras coisas, eu creio, isso se deu porque a nomeação apareceu numa situação discursiva clara, explícita. Não era só uma palavra fora de contexto, era o próprio ato de nomear, através da escrita, que se desvendou naquela situação. A escrita é um "substituto" (Ferreiro, 1979) e é preciso estabelecer com clareza a natureza, o mecanismo da "substituição". Isso, do meu ponto de vista, só se faz levando em conta a situação, o uso.

A unidade no ensino da linguagem, do meu ponto de vista, deve ser o texto e deve-se tratar não só da organização do discurso, de aspectos como os tratados pelas regras do tipo conversacional, mas também das condições dos atos de linguagem (pergunta e respostas etc), assim como de fatores que atinjam a relação das formações discursivas com as formações ideológicas (as diferenças sociais correspondendo a diferenças de poder de palavra etc). Tratar, em suma, das condições de produção da linguagem. Isso significa que se ensinaria, assim, o uso da linguagem e não só a gramática. Ainda aqui o que se pretende é que ao explicitar sua concepção de linguagem e a diferença em relação à do índio, não se faça isso para eliminar a diferença ou para assimilá-la.

4. A narrativa, o mito, o discurso lúdico — Como considero que a unidade significativa é o texto, procurei ter algum contato com textos indígenas. Só me foi possível ter acesso a certos textos escritos: as narrativas (S. I. L, 1979). Uma leitura superficial me leva

* Ainda segundo informações de Ruth Montserrat, a professora fazia grandes esforços para ensinar a palavra borboleta (*kaatai*). Desenhava uma borboleta e escrevia o nome ao lado. A dificuldade para a aprendizagem era grande e o resultado pequeno: os índios repetiam mecanicamente. Um dia, entrou uma borboleta na classe, e a professora aproveitou o fato de que eles começaram a falar *kaatai* e fez o procedimento: escreveu *kaatai* na lousa e fez o desenho. Eles descobriram rapidamente qual era o procedimento e o generalizaram para outras palavras.

a afirmar que é diferente, em estrutura e função, das nossas narrativas.

Segundo Melià, o mito é um lugar privilegiado para o índio se entender a si mesmo. Esse lugar privilegiado que é o mito é também o lugar da diferença. Diferença que também encontramos quando procuramos entender a relação entre o verbal e o cerimonial, por exemplo, tal como a exemplificada na nota 3 desse trabalho. Essas diferenças, creio, nos apontam a entrada para se poder entender a concepção de linguagem que eles têm e perceber a diferença entre sua concepção e a nossa.

Retomemos o discurso lúdico. Como dissemos, em nossa sociedade não há lugar para o lúdico. E o que vaza, é ruptura, é o que está no poético e no fático. No poético, dada a polissemia, no fático, pelo "estar com", pelo jogo da interlocução.

Não deve ser esse lugar marginal o do lúdico, na cultura indígena. E isso se pode notar pelo que dissemos mais acima sobre o lugar privilegiado das narrativas, do mito, da relação entre o verbal e o cerimonial etc. Clastres (1978) nos diz que o canto dos Guaiáqui "ilustra de modo exemplar a relação geral do homem com a linguagem". Ele mostra como pelo canto se chega à consciência de si mesmo como EU. "O homem existe para si, em e por seu canto, ele mesmo é o seu próprio canto: eu canto, logo existo." Mais ainda, Clastres vai mostrar como "separadas de sua natureza de signos as palavras não se destinam a nenhuma escuta, são elas mesmas seu próprio fim, e para quem as pronuncia se convertem em valores(...) a linguagem não deixa, no entanto, de ser o lugar do sentido: o metas social não é absolutamente o infra-individual, o canto solitário do caçador não é o discurso de um louco e suas palavras não são gestos (...) O que eles nos convida a escutar é que falar não é sempre colocar o outro em jogo, que a linguagem pode ser manejada por si mesma e que ela não se reduz à função que exerce: o canto guaiáqui é a reflexão em si da linguagem, abolindo o universo social dos signos para dar lugar à eclosão do sentido como valor absoluto...) A linguagem do homem civilizado tornou-se completamente exterior a

ele, pois é para ele apenas um puro meio de comunicação e informação (...) As culturas primitivas, ao contrário, mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado. Não há para o homem primitivo linguagem poética, pois sua linguagem já é em si mesma um poema natural em que respousa o valor das palavras".

Isso tudo, em termos da tipologia que construí, me leva à reflexão sobre o discurso lúdico que, como o caracterizei, é o contraponto para o autoritário e o polêmico. Creio que aí está uma contribuição importante para a reflexão sobre a educação indígena: à diferença de nossa sociedade- em que o discurso autoritário é o dominante, o polêmico é o que se pode instituir a partir da crítica, e o lúdico é ruptura— a cultura indígena acolhe o lúdico. Essa, creio, é a melhor entrada para a compreensão da educação indígena e o ponto inicial para a construção de uma metodologia apropriada. Porque essa é uma diferença importante: o lugar ocupado pelo lúdico na cultura indígena instaura uma convivência com a linguagem que, acreditamos, é diferente da nossa.

Seria interessante, finalmente, observar que ao falarmos dessa diferença, assim como ao falarmos, mais acima, das diferenças em relação ao processo de educação, não pretendemos estar afirmando que, na cultura indígena, só existe o lúdico ou que o lúdico não tem função social nenhuma, ou que, na educação indígena, não há relação entre saber e poder, etc. Isto é, não pretendemos estar, no confronto, apontando a "outra" (a diferente) como ideal. Ao criticarmos uma não estamos apontando a outra como modelar. O desequilíbrio necessário da nossa exposição se deve ao fato de conhecermos bem a nossa e de estarmos **perguntando** pela outra.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Em conclusão, dada a diversidade dos grupos, os estágios das diferenças sociais dos diferentes grupos, assim como a qualidade e a idade do contato, que sempre são diferentes, não é possível se falar em

um projeto geral, mas é necessário se estabelecerem certos princípios para se refletir em cada prática, em relação a cada grupo, etc. E esses princípios são princípios que podem ser levantados, atestados, considerados e criticados por domínios de conhecimento como a Etnolinguística, a Psicolinguística, a Análise de Discurso etc, uma vez que a questão da educação indígena abrange problemas que incluem os mais variados aspectos: sócio-culturais (desde a forma da sala de aula e a disposição dos colegas até a concepção de educação), etno (sócio) linguísticos (dialetos, variação, relação do verbal e cerimonial, bilingüismo etc), cognitivos (metodologia, hipóteses sobre a linguagem, processos de aprendizagem etc), discursivos (a relação dos interlocutores e da situação com o que é dito, a forma e a função do mito, da narrativa, as regras do discurso, os tipos de discursos etc). Nesse sentido, na especificidade do domínio da área em que desenvolvo minha reflexão, que é a área do discurso, é que considero um passo inicial muito importante o da reflexão sobre a **função do discurso**

lúdico na cultura indígena: como aparece, qual a sua relação com situações discursivas específicas como o cotidiano, o político e as festas, ou seja, o funcionamento do discurso lúdico na distinção entre o privado e o público etc. Não só para a cultura indígena, mas, em retorno, para a melhor compreensão do funcionamento dos tipos de discurso e sua relação com a natureza da linguagem, em qualquer cultura. O que pode nos levar a uma reavaliação crítica dos conceitos com os quais operamos.

Referências Bibliográficas

- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo Veintiuno, 1979.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, M. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. **Language**, Paris, 3, 1975.
- SUMNER INSTITUTE OF LINGUISTICS. **Lendas Mundurucus**, Brasília, 3, 1979.

ALFABETIZAÇÃO E PÓS-ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA - UMA EXPERIÊNCIA DE AUTORIA*

Nietta Lindenberg Monte**

"A educação para o índio jamais é neutra e qualquer projeto está sempre orientado por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer da sociedade nacional, ou de que ele vai/deve sobreviver".

Dalva S. Grizzi e Aracy L. Silva

"As coisas, por sabidas se calam, e por caladas, se esquecem".

(De um camponês chileno)

INTRODUÇÃO

Existem hoje cerca de nove mil índios sob a jurisdição da FUNAI no Acre, vivendo no interior dos seringais, nas proximidades das fazendas agropecuárias, às margens das rodovias que cortam o Estado e nas periferias das cidades e vilas estabelecidas ao longo dos rios.

Trata-se de uma população indígena que, em fins do século passado e início deste, era bastante numerosa, mas que, em decorrência das

* Este trabalho contou com a colaboração de Terri Valle de Aquino, especificamente na parte relativa à história do contato no Acre e à gênese do projeto.

** Coordenadora do Setor de Educação da Comissão Pró-Índio do Acre.

doenças introduzidas pelos brancos e das "correrias" ou "matanças" organizadas de índios, praticadas pelos seringalistas/ seringueiros brasileiros e caucheiros peruanos, foi diminuindo pouco a pouco.

De fato, tanto os brasileiros como os peruanos moveram uma perseguição implacável aos índios dessa região banhada pelas bacias dos altos rios Juruá/Purus. Uma grande parte dos grupos indígenas, quando não era aniquilada à bala, se via escorraçada para os divisores de águas, longe das margens dos rios, ou era obrigada a refugiar-se no interior da selva peruana, onde se defrontava com as balas dos caucheiros. As conseqüências dessas "correrias" foram trágicas para todos os grupos indígenas existentes no Acre e suas repercussões sentidas até os dias de hoje. Houve uma grande dispersão das aldeias indígenas e toda a dinâmica do crescimento populacional dessas tribos foi drasticamente alterado, diminuindo a cada "correria" sofrida.

Com a criação do Território Federal do Acre em 1903, o genocídio ou a eliminação física dos índios diminuiu consideravelmente. Continuou-se a praticar as "correrias", mas com o intuito de "amansar" ou "pacificar" os índios, para depois incorporá-los aos trabalhos de extração de madeiras de lei, peles e coletas de castanha do Brasil, realmente abundantes nessa região.

O resultado dessa pacificação foi a escravização dos índios, que se viram em condições ainda mais miseráveis. Até hoje muitos velhos índios trazem em seus braços as iniciais dos nomes de seus primeiros patrões e as datas em que foram amansados.

Os índios do Acre mantiveram, ao longo de mais de cem anos de contato, a sua própria língua (apesar de falarem também o português regional), parte de suas elaboradas cerâmicas, trançados, tecelagem, mitologias, rituais e organização social; mas foram também transfor-

mados em seringueiros, barranqueiros, diaristas, colonos, mateiros, varejadores e caçadores, nas fazendas agropecuárias em fase de implantação, e, ultimamente, em peões (a partir de meados da década de 70).

A inserção dos diferentes grupos indígenas (Kaxináwa, Katukina, Poyanáwa, Nukini, Kulina, Apurinã, Yamináwa, Yanáwa, Mantineri, Kampa e Kaxarari) na classe trabalhadora do extrativismo acreano é uma realidade incontestável. A grande maioria desses grupos está vinculada direta ou indiretamente a um patrão regional, seja um seringalista tradicional ou um gerente-administrador dos seringais adquiridos recentemente por grupos agropecuários do sul do país.

A forma monopolista do comércio exercido pelos seringalistas e/ou agropecuaristas mantém os índios atrelados através do endividamento, justificando as suas demandas de trabalho compulsório e não remunerado.

O desconhecimento das operações contábeis pelos índios e seu pouco conhecimento da língua portuguesa são fatores que revelam a dominação do branco na titulação formal da propriedade da terra ou a estigmatização do índio como um ser inferior e desprovido de direitos.

GÊNESE DO PROJETO

A partir de 1976, a criação da ajudância da FUNAI em Rio Branco-Acre (AJACRE) e os estudos referentes à eleição de áreas indígenas contribuíram bastante para que as comunidades indígenas tomassem consciência dos seus direitos em relação à posse da terra e a melhores condições de vida nos seringais e fazendas, localizadas ilegalmente dentro de suas terras.

Desde então, várias destas comunidades indígenas começaram a se organizar em cooperativas de produção e consumo visando a ocupação de suas terras e passaram a produzir, por conta própria e independente de seus antigos patrões, borracha, castanha, madeira, produtos agrícolas etc.

São justamente essas comunidades que, lutando pela posse de suas terras, denunciaram na imprensa as péssimas condições de saúde e ensino existentes em suas áreas. Dá bem idéia disso o trecho de uma carta de lideranças indígenas ao presidente da FUNAI em novembro de 82: "nós queremos aprender a fazer conta, queremos aprender a tirar nossos saldos, não queremos mais ser explorados pelos patrões dos seringais. Queremos ler os nossos talões de mercadorias para saber o valor de nossa produção de borracha" (**Gazeta do Acre** 21/1 1/82, Rio Branco).

Propuseram ainda nesse documento que "para melhorar as condições de saúde e ensino nas áreas indígenas, devia-se preparar os índios para serem, eles próprios, os monitores de ensino e agentes de saúde, uma vez que têm mais compromissos com suas comunidades do que os funcionários brancos da FUNAI, que nem sempre aceitam viver entre os índios por uma porção de motivos". Opinaram também que esse treinamento de monitores deveria ser realizado em Rio Branco, durante 3 meses consecutivos, porque só assim teriam tempo disponível para se dedicarem aos estudos, o que seria impossível dentro das áreas devido às tarefas diárias que têm de desempenhar.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE MONITORES INDÍGENAS

A Comissão Pró-Índio e a Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Acre decidiram, então, realizar o curso de formação de monitores entre os índios-seringueiros do Acre. Durante o período de 3 meses, aulas de alfabetização em português e introdução à matemática foram dadas no Centro de Treinamento da Fundação Cultural do Estado do Acre, na cidade de Rio Branco, com o objetivo de ensinar-lhes a escrever, ler e contar, facilitando-lhes assim a expressão e comunicação na língua do contato.

Na primeira fase do programa de educação indígena, a finalidade era transmitir-lhes o código verbal escrito através do português. Para isso, o melhor e mais adequado material didático à disposição era a Cartilha Poronga por tratar-se de um mundo bastante próximo ao dos índios-seringueiros: o seringal acreano. Cartilha feita para os seringueiros-

posseiros ("seringueiro liberto") do Vale do Acre, população étnica e culturalmente distinta do índio, mas com inúmeros pontos de contato do ponto de vista sócio-econômico- ambos lutam pela posse da terra e das estradas de seringa e, ainda, pela diminuição da exploração comercial dos seus produtos extrativos e mercadorias, eliminando os intermediários-marreteiros, gerentes e arrendatários, que tornam a vida extremamente difícil nos seringais.

Torna-se importante ressaltar que a Poronga foi elaborada levando-se em conta a existência de um movimento de cooperativismo entre os seringueiros acreanos, o que também ocorre com os índios-seringueiros. Ambos têm vivência de cooperativas de borracha, como uma alternativa concreta ao domínio comercial e político de seus antigos patrões seringalistas.

Dessa forma, através do trabalho de um mês intensivo (1 80 horas de aula, carga horária pedida pelos monitores) com este material didático, os alunos foram progressivamente aprendendo a falar, ler, escrever e contar em português.

A segunda fase do curso, uma vez garantida a alfabetização do grupo de monitores, consistiu em prepará-los para retransmitirem a nova técnica adquirida- o domínio do português e do primeiro código verbal escrito, para que numa terceira fase, quando de volta às aldeias, passassem eles a serem os professores.

Pretendendo que a continuação do programa de educação indígena levado a efeito pelos próprios monitores realmente expressasse, informasse e dinamizasse sua realidade étnico-cultural e sócio-econômica, inventamos juntos o material didático com o qual iriam trabalhar seus grupos. A Poronga, embora útil à sua aprendizagem e ao entendimento do mundo dos brancos, demonstrou, no entanto, ser inadequada ao específico cultural indígena.

O método de trabalho nesta segunda fase do curso privilegiou os exercícios que deixavam nas mãos dos alunos-monitores a tarefa responsável de pensar e confeccionar sua cartilha indígena. Foram eles

mesmos que, no decorrer do curso, quando já familiarizados com a língua portuguesa, escolheram as 19 palavras geradoras a partir das quais seria feita a alfabetização nas aldeias. Tais palavras foram sendo selecionadas dentre todas as que eram levantadas e registradas e que demonstravam representar conteúdos fundamentais para o grupo.

Além deste critério de relevância semântico-cultural das palavras geradoras, levou-se também em conta sua relevância lingüística, ou seja, a capacidade de apresentarem no seu conjunto todos os problemas fonêmicos essenciais para o aprendizado da língua. Assim, após a recuperação e listagem das mais representativas famílias silábicas do português, num total de 32, cada um dos alunos se pôs a pesquisar as palavras geradoras da cartilha, tentando englobá-las num conjunto que variava de 1 5 a 23. Depois de cada um encontrá-las e ilustrarem-se essas palavras, foi feita a seleção das que mais motivaram o grupo na sua totalidade.

Foram estas as 19 palavras geradoras escolhidas: nomes de bichos que lhes servem como alimento pela pesca e caça - PIABA, JABUTI, QUEIXADA; nomes dos alimentos produzidos na roça- MILHO, CANA, FARINHA - e uma das maneiras de comê-los - ASSADOS; seus instrumentos e meios de trabalho - FLECHA, TERÇADO, BALSA; sua principal mobília-REDE; seu trabalho-SERINGUEIRO, ESTRADA (de seringa); seus espaços e bens naturais de onde provém sua riqueza — TERRA, LAGO, e a palavra RIQUEZA; suas festas e elementos rituais - MARIRI (festa do milho e da banana), CHAPÉU (de pena), GAVIÃO (ave de especial valor ritual de cujas penas é feita a roupa para a festa do gavião-tirim).

Nosso método não utilizou pranchas motivadoras e representativas das palavras, mas desenhos feitos pelos monitores. Estes desenhos, explosão criativa de formas e cores, são a expressão direta de sua visão do mundo e de sua experiência social, facilitando assim a apreensão imediata das palavras representadas, além de contribuírem para sua reflexão, já que a própria experiência da confecção dos desenhos atua nesta motivação.

Com o domínio da leitura e escrita das palavras geradoras e depois de bastante praticado o jogo de invenção de novas palavras a partir daquelas famílias silábicas registramos um enorme acervo léxico conhecido dos alfabetizandos, cujo conteúdo foi caracterizadamente ecológico e amazônico- uma lista imensa de nomes de aves, peixes e bichos, frutas, plantas e árvores.

A partir deste léxico pudemos então elaborar as folhas de exercícios de fixação das palavras geradoras, que foram anexadas não como bloco separado, mas no verso de cada uma delas, facilitando, assim, o manuseio da cartilha pelo alfabetizador e pelos alfabetizandos. É importante ressaltar que os exercícios no verso de cada palavra geradora foram elaborados levando-se em conta apenas os grupos silábicos estudados até então (com exceção das instruções que precediam cada exercício; estas podiam conter sílabas ainda não conhecidas, que seriam lidas pelo monitor para os educandos).

UM LIVRO PARA A PÓS-ALFABETIZAÇÃO

Paralelamente ao trabalho de elaboração da cartilha, que enfocou sobretudo o mundo das sílabas, das palavras e de sua arrumação sintática em frases, os alfabetizandos foram estimulados a escrever textos que contassem sobre o cotidiano indígena: o trabalho na roça, na caça, na casa, na pesca; suas festas- o mariri do milho e da banana, a festa do gavião-tirim; bichos, plantas e árvores da mata; e muitas "estórias de antigamente", que expressavam sua riquíssima mitologia, com dificuldade trazida à tona pelos mais velhos do grupo, que ainda conheciam esta outra dimensão da sua cultura. A maioria, entre 20 e 30 anos, desconhecia este lado escondido, quase já apagado pelo contato com a realidade brutal do mundo dito "civilizado". Iniciamos então um trabalho de valorização e resgate destas estórias que eles identificavam como de "antigamente" ou "do tempo em que os bichos falavam".

Estes materiais, criados e escritos por eles durante o segundo e terceiro mês do curso, foram reunidos em forma de um livro de pós-alfabetização que funcionará como material de leitura e estímulo para a redação de novos textos. O livro **Estórias de Hoje e de Antigamente**,

reunindo aproximadamente 50 redações escritas pelos monitores, forma a primeira antologia de textos sobre o mundo indígena no Acre cuja autoria é dos próprios índios.

Acreditamos ser este o melhor e mais adequado material didático de leitura para a fase da pós-alfabetização, já que expressa e documenta o específico do universo cultural indígena através do ponto de vista do índio. Este tem, assim, reafirmada e valorizada sua identidade e estimulada sua condição de sujeito de si mesmo e autor de sua própria história.

A ALFABETIZAÇÃO E A PÓS-ALFABETIZAÇÃO

O trabalho de pós-alfabetização foi enfocado, desse modo, a partir das atividades de escrita-leitura de textos criados pelos índios, os quais podem, de agora em diante, incentivar a invenção de novos textos de autores-índios.

E é justamente nestas atividades de leitura-escrita que se darão a interiorização e a ampliação do repertório léxico, além da assimilação das estruturas sintáticas mais complexas que a frase (unidade máxima na fase de alfabetização).

Assim, poderíamos concluir que a alfabetização é o estágio pedagógico onde se fará a assimilação das unidades menores da língua, dos fonemas e letras às sílabas, destas às palavras, das palavras às frases.

Já na pós-alfabetização, o aluno mergulha no complexo universo da linguagem-pensamento e suas infinitas possibilidades criativas e lógicas de articulação (o nível propriamente discursivo da língua).

Marcamos assim em nosso trabalho uma diferença em relação às atividades pedagógicas que caracterizaram e distinguiram a alfabetização e a pós-alfabetização: a primeira foi centrada sobretudo no estímulo do "pensamento convergente", ou seja, na habilitação do sujeito para assimilar e reproduzir diferentes mensagens verbais através da memorização das unidades lingüísticas mais simples do

português (fonemas, sílabas, palavras-frases); a fase de pós-alfabetização atuou e estimulou o "pensamento divergente", ou seja, a capacidade do sujeito criar novas mensagens verbais a partir do conhecimento já adquirido, o que resultou na invenção de uma cartilha de alfabetização (obra "divergente" a partir do modelo Poronga) e outra de pós-alfabetização (reunião ilustrada de redações criativas, explosão plástico-verbal do imaginário indígena).

A MONITORIA

Estes dois materiais didáticos constituíram a base e o ponto de partida para suas práticas concretas e individualizadas, já não mais como alunos-autores mas como professores-monitores em suas aldeias.

Pensamos, para esta terceira fase do programa de educação indígena, em respeitar e incentivar a autonomia das relações pedagógicas índio/monitor X grupos indígenas. O importante é que os monitores tenham assimilado o código verbal escrito e possam retransmiti-lo, da forma e com os recursos que julgarem mais adequados e viáveis para seus grupos. Ou seja, propomos não uma monitoria tipo "escola oficial", reprodutora da nossa maneira branca de ensinar e aprender, mas uma prática que possibilite que o grupo de monitores, junto com o seu grupo de alunos, escolha o local, a hora e a maneira mais eficaz de dar suas aulas. Imaginamos, assim, uma continuação do trabalho não dirigida por nossas fórmulas, técnicas e métodos pedagógicos, mas capaz de prever a liberdade e o ritmo específico dos grupos indígenas em questão. Uma monitoria que se fará da forma mais espontânea e lúdica, de parente para parente, nas horas e locais mais adequados ao ritmo e às necessidades cotidianas das comunidades.

São, pois, os alunos-professores que, assim como escolheram e produziram o conteúdo dos materiais didáticos a serem aplicados por eles, escolherão também a forma de trabalhar com estes materiais que já lhes são tão familiares.

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE?

Falemos agora sobre um outro aspecto polêmico da questão educação indígena. Por que a alfabetização foi feita em português e não na língua indígena?

A primeira razão está ligada a própria natureza heterogênea do grupo de alunos-monitores reunidos, representantes de seis diferentes grupos indígenas — Kaxináwa, Katukina, Jamináwa, Yanáwa, Mantineri, Apurinã — advindos de 2 troncos lingüísticos distintos Aruak e Pano.

Em segundo lugar, atendíamos a um pedido expresso por eles mesmos, cuja necessidade mais imediata e presente era o domínio da língua dos brancos, já que as suas, eles já dominavam dentro do contexto oral próprio à sua cultura.

Assim, saber falar, escrever e contar é, segundo eles mesmos, uma forma de poderem ser "sabidos" como *oscaríus*, no sentido também irônico da expressão, para não serem mais enganados pelos patrões brancos como foram durante os seus cem anos de contato. E o que eles nos contaram em inúmeros textos escritos no curso, onde expõem os motivos de aprenderem o português, sem contudo deixarem de ser índios.

"O índio não pode virar *cariu* porque já é de outro jeito e chama de índio. E índio também é gente. Nós somos índios e queremos aprender a língua do português- ler, escrever e tirar conta, para não ser mais enganado e roubado pelo *cariu*."

"Se eu não falar mais na minha língua eu perco a minha música, minhas festas, mariri-tirim, eu perco remédio do mato. Se eu não quero falar mais na minha língua eu perco essas coisas. Arriscando eu perder até a minha terra para morar."

CONCLUSÃO

O trabalho de alfabetização em português ("ler, escrever e tirar conta"), além de resolver-lhes uma carência imediata para sua comunicação e contato (irreversíveis) com o mundo dos brancos, permitiu-lhes pensar criticamente a possibilidade de uma passagem étnico-cultural para este outro nosso mundo. Suas conclusões foram unânimes, coincidindo neste ponto: "eu sou índio e quero continuar a ser índio."

Observamos então a alegria com que eles, uma vez conhecendo o código verbal escrito aplicado ao português, quiseram e foram capazes de escrever por conta própria em suas línguas. Quanto entusiasmo ao descobrirem a maneira de escrever, ao lado das palavras em português, aquelas correspondentes nas suas línguas indígenas! Não era só o mundo *doscarius* que podia ser registrado nos cadernos de português, mas também seus nomes para as coisas deste mesmo mundo.

E foi assim que, espontânea e intensivamente, a partir do primeiro estímulo, os trabalhos feitos por eles passaram a chegar às nossas mãos cheios de palavras, frases, músicas escritas em língua indígena, estimulados também pela nossa curiosidade de aprender, com eles, a falar e escrever suas línguas.

A descoberta, por eles mesmos, da correspondência aproximada dos fonemas e letras de uma língua para outra, é, a nosso ver, mais criativa e

eficaz (do ponto de vista do aluno) do que uma classificação pormenorizada e científica, muitas vezes artificial, feita por um lingüista branco (cujo único ponto de vista é o da língua).

Com esta nova prática-utilização do mesmo código verbal escrito para registro bilíngüe - queremos contribuir não para a exatidão cientificamente lingüística das línguas em questão, mas para a formação de uma autonomia criativa, ou seja, de uma autoria no registro escrito bilíngüe de seus textos e estórias, de memória de sua história.

Desse modo, com a alegria de quem descobre dentro de si mesmo o que já é seu, e a segurança de quem é autor bilíngüe, nossos alunos-professores se tornaram capazes, no final do curso, de registrarem em suas línguas e na nossa **estórias de um antigamente** que não está tão longe assim.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, São Paulo. **A questão da educação indígena**
São Paulo, Brasiliense, 1981.

A constatação das condições de isolamento em que ocorriam "as experiências com educação formal em áreas indígenas no Brasil", as "poucas oportunidades de trabalho conjunto entre as universidades, de um lado, e os indigenistas e missionários, de outro", e a inexistência de uma orientação e filosofia definidas com relação à educação indígena por parte do órgão oficial - a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tornaram oportuna a realização de um debate mais amplo para exame da questão da educação e, principalmente, dos direitos dos povos indígenas.

Nesse sentido, promovido pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio/SP, foi realizado, em dezembro de 1979, em São Paulo, o I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena que objetivava, fundamentalmente, "a identificação de problemas comuns às várias experiências", então existentes, e "a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas do Brasil".

A presente coletânea reúne artigos e relatos de experiências concretas apresentadas no Encontro por profissionais de diversas áreas, comprometidos com a concepção de uma educação "para os Índios", que atentasse para a preservação de sua identidade étnica e envolvesse a participação direta dos grupos indígenas. Tratava-se, portanto, substancialmente, da questão dos direitos dos povos indígenas, ou seja, o "direito à condução de seu próprio destino, ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência, à decisão sobre medidas que os afetam diretamente e à obtenção, garantia e respeito a um território adequado às suas necessidades", traduzida na conquista de sua liberdade, sempre considerando sua especificidade e seu direito, como minoria étnica, de "serem diferentes".

O ponto de partida dos debates foi a distinção entre **educação indígena**, concebida como prática educativa peculiar a cada povo indígena e desenvolvida como "meio de controle social interno de cada grupo" e a **educação para o índio**, que "envolve agentes estranhos à cultura" e obedece à orientação básica da crença na sobrevivência ou no desaparecimento do índio na sociedade nacional.

Reconheceu-se a necessidade do desenvolvimento de propostas educacionais alternativas, que propiciassem novas perspectivas para a educação, ou seja, de um chamado indigenismo alternativo, desvinculado do paternalismo autoritário da orientação oficial (estatal e missionária) caracterizada pelo desrespeito, pela dominação e conseqüente destruição dos povos indígenas.

Outro ponto discutido foi a relação educação/alfabetização-escola em grupos indígenas. A alfabetização, enquanto "necessidade gerada pela situação de contato" e "não necessariamente vinculada à escola", pode desempenhar papéis distintos de acordo com a forma com que é operacionalizada. Assim, quando empregada como forma de substituição da educação tradicional, age como fator de divisão social e de desestabilização da identidade do grupo. Ao objetivar a minimização das interferências na educação tradicional, atua como fator de auxílio ao índio no "seu relacionamento com a sociedade envolvente".

Já a escola, considerada como uma "instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade" funciona, basicamente, como veículo da dominação das populações indígenas. Assim, considerou-se a necessidade de um questionamento por parte de professores que atuam em escolas criadas segundo a orientação oficial, no sentido do desenvolvimento de uma "ação educativa mais ampla" que não reduza "educação a escola e escola a alfabetização" e que possibilite um "enfrentamento global" dos problemas com que cada povo indígena se

depara ", a partir da discussão com o próprio grupo para a definição de conteúdos mais específicos, adequados "às suas necessidades mais reais e imediatas".

Salientou-se, ainda, a importância de que se faça uma ideologização positiva da escola, não a encarando como "uma panacéia para todos os males": os do índio, como meio de ascensão de seu status e os do civilizado, como forma de alívio de sua própria consciência, porém como uma maneira de contribuir para a "eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas", não privilegiando " a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia".

Nesse sentido, os participantes do Encontro, considerando as medidas de descentralização estabelecidas, na época, pela FUNAI, que contribuíram ainda mais para o agravamento do problema do índio, apresentaram propostas de estratégia para uma educação pró-índio, a saber: organização de um "esquema de coalizão de forças" para evitar a descentralização do órgão oficial; denúncia de "iniciativas oficiais ou privadas" que contrariem "os direitos das populações indígenas"; cobrança de uma "coerência da FUNAI"; exigência de que o índio seja ouvido e respeitado nas decisões que envolvam seu próprio destino; apoio a toda iniciativa tomada pelos povos indígenas em defesa de seus direitos e luta "pelo reconhecimento da especificidade da educação indígena, através de uma ampliação dos debates sobre a problemática educacional e organização de encontros nacionais, regionais ou centrados no problema específico de diferentes etnias".

Do ponto de vista pedagógico, foram discutidas questões relativas à definição dos métodos de trabalho a serem empregados em uma escola indígena. Em primeiro lugar, houve a discussão em torno da língua a ser utilizada na alfabetização de grupos indígenas. Nesse particular, surgiram duas correntes opostas: uma que defende o uso da língua materna na alfabetização como meio de preservação da língua indígena através da escrita e outra que defende a alfabetização em português como forma de "arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos". Reconheceu-se, apesar de não ter-se chegado a um consenso, que a definição da língua a ser utilizada na

alfabetização deve examinar a especificidade de cada situação concreta, evitando generalizações de fórmulas e métodos, e considerar "as necessidades objetivas decorrentes do tipo de contato vivido", o "grau de aculturação do grupo", além de "exigir a efetiva participação da comunidade no processo de escolha da língua".

Com relação a técnicas e materiais didáticos foi defendida a idéia de que "a escola não deve concorrer com a socialização tradicional ou substituí-la", mas pode constituir-se em um ponto de encontro para "discussões mais amplas sobre a realidade do grupo". Sugeriu-se, além disso, a adolescência como fase ideal para o início da alfabetização e freqüência à escola, quando os conteúdos e os "processos de socialização" próprios de cada grupo já se acham de certa maneira internalizados.

Enfatizou-se, também, a importância da elaboração do material didático pelos próprios índios como atividade a ser desenvolvida na escola, para sua melhor adequação à realidade e necessidades indígenas.

Ficou evidente, através dos vários depoimentos, que a expectativa dos professores e dos índios em relação à escola difere essencialmente, na medida em que o domínio oral e escrito do português surge, para os grupos indígenas, como instrumental de defesa e recurso em situações de contato.

Com relação ao professor, mesmo que, como índio, pertença à aldeia, sua simples presença já constitui uma forma de interferência na vida do grupo, na medida em que, tendo sido preparado segundo a orientação oficial, valoriza elementos estranhos à cultura, utilizando a cultura e a língua indígenas apenas como " 'ponte' para a cultura e a língua nacionais".

Como balanço geral do Encontro, ficaram diversas sugestões quanto a formas de atuação a serem empreendidas, a partir da discussão e constatação dos problemas relativos à questão da educação indígena. Deste modo, foi sugerida a realização de reuniões mais freqüentes, a nível nacional e regional, além da formação de grupos de trabalho que

reuniram educadores índios e não índios e outros profissionais ligados à área para discussão e busca de soluções práticas para os problemas. Decidiu-se, também, pelo envio de solicitações concretas às entidades de apoio à causa indígena, na medida das necessidades enfrentadas, a nível local, pelas pessoas envolvidas com a educação indígena, e alertou-se para a necessidade de que estes órgãos promovessem cursos de real interesse para a formação dos professores e monitores de comunidades indígenas.

Destacou-se, finalmente, a importância e o significado da possibilidade de divulgação do material através desta coletânea e do seu recebimento a nível da própria localidade, bem como do registro das experiências "como forma de romper o isolamento em que são levadas a efeito" e da realimentação dos "esforços quase individuais dos educadores".

Segue-se o relato de experiências concretas de alfabetização e educação de grupos indígenas levadas a efeito nas Regiões Norte, Centro-Oeste e Sul do País.

Observa-se como preocupação básica comum a todos os depoimentos a preservação e revitalização dos valores e da cultura indígenas, através da concepção de uma escola sempre vinculada e adequada ao contexto de vida do grupo e ao momento histórico vivido por ele, que atue com um mínimo de interferência na vida tribal propriamente dita.

Além disso, a escola deve constituir um espaço auxiliar de conscientização, de discussão e "tomada de posições frente a problemas enfrentados" nas situações de contato com o mundo dos brancos, servindo basicamente, portanto, como instrumento de libertação dos povos indígenas.

O documento final, síntese das questões discutidas por ocasião do Encontro, evidenciou a necessidade de um debate mais amplo que possibilitasse uma revisão e uma reformulação da política indigenista oficial, reflexo do "modelo político-econômico instituído no país", que

"tem servido, sistematicamente, como instrumento de dominação e destruição dos povos indígenas".

Neste sentido, a educação institucionalizada serve de meio de dominação ideológica, na medida em que "desconhece a realidade de processo educacional próprio das sociedades indígenas", "garantia da preservação de sua identidade étnica diferenciada".

A partir da constatação da instabilidade da situação, agravada por medidas de descentralização administrativa tomadas pelo órgão tutelar, os participantes do Encontro concordaram quanto ao: 1) respeito pela opinião dos índios nas decisões que envolvem seu próprio destino; 2) reconhecimento da especificidade da educação indígena e 3) apoio a "toda e qualquer iniciativa organizada pelos povos indígenas para defesa de seus mais legítimos direitos".

Fazem parte, ainda, desta coletânea, quatro artigos que abordam questões relacionadas com a educação indígena.

Em Educação popular: contribuição ao debate da educação do índio, Carlos Rodrigues Brandão faz um relato de suas experiências com Educação Popular em meios rurais do país.

Segundo o autor, toda forma de educação levada a "outros" (incluindo aí as minorias étnicas e as majorias de subalternos como os povos indígenas e os povos colonizados) por agentes com alguma espécie de vínculo com o poder surge como uma forma de "invasão cultural, simbólica, ideológica". Esta forma de invasão torna-se ainda mais evidente em projetos de educação de grupos indígenas, quando o "outro invadido" é "um próprio outro mundo de vida e de cultura".

Embora reafirmando a presença inevitável da educação e da escola em qualquer tipo de sociedade como meio de preservação de valores culturais, o autor ressalta o caráter de "quadificação" do ato de ensinar, na medida em que restringe e delimita "modos de pensar, de criar, de agir e de participar da vida, da cultura e da sociedade", de maneira que atendam interesses de grupos minoritários dominantes.

O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que os técnicos em educação, incluídos aí os educadores de grupos indígenas, quando comprometidos com programas de orientação oficial, não levam em consideração a organização e a estrutura social já estabelecidas da comunidade que se propõem a educar ou "transformar", tendendo pelo caminho da substituição daquilo "que é do colonizado por aquilo que, sendo do colonizador, moderniza o colonizado e torna-se um subalterno mais produtivo".

Também as experiências com Educação Popular, mesmo quando o educador "se imagina política e pedagogicamente colocado ao lado" das minorias étnicas ou dos subalternos, assumem, por vezes, características de invasões culturais ao transmitir a líderes comunitários valores externos opostos aos seus e provocar não só o choque cultural como também conflitos sociais profundos.

Estas idéias não pretendem defender, segundo o autor, a perpetuação das estruturas sociais arcaicas só por pertencerem ao povo, mas alertar para o fato de que todo o trabalho que objetive o esvaziamento ou destruição de elementos culturais caracterizadores de sua identidade não contribui para sua organização política e conseqüente luta pela libertação.

Desta maneira, o autor considera que a educação popular deve ter sempre a preocupação com o desenvolvimento de um trabalho político, além de pedagógico e cultural junto às minorias étnicas e maiorias de subalternos, que "abra caminhos para a conquista de sua própria liberdade".

Em Política Lingüística e Educação para os Povos Indígenas, Aryon D. Rodrigues faz uma revisão da política lingüística no Brasil, defensora histórica do português como única língua oficial e nacional e que sempre manteve uma posição de indiferença e desconsideração às minorias lingüísticas.

Segundo o autor, o ponto de partida para a reversão desta atitude de injustiça, no caso específico das minorias indígenas, foi a promul-

gação, em 1966, através do Decreto n.º 58 824, da Convenção n.º 107 da Conferência da Organização Internacional do Trabalho, que tratava da "proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes".

Já a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1968, proporcionou o incentivo a estudos e trabalhos que fundamentassem programas efetivos de educação para os povos indígenas, o que vinha sendo feito anteriormente, sempre sob uma ótica bilíngüe, pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL).

Este modelo de ensino consistia na "utilização da língua materna dos indígenas para a alfabetização e para o ensino elementar básico, no ensino oral da língua dominante ou nacional... e na utilização desta última para o ensino mais adiantado".

Em 1973, foi promulgado o Estatuto do Índio que estabelecia, entre outras coisas, o respeito à tradição cultural dos povos indígenas, estendia à população indígena "sistema de ensino em vigor no país" e determinava que a alfabetização fosse feita na língua materna e em português, "salvaguardado o uso da primeira".

Em 1974, a FUNAI firmou convênio com o SIL visando a expansão de "projetos de documentação lingüística, elaboração de materiais didáticos, (...) treinamento de monitores bilíngües" e a "produção de literatura nas línguas indígenas e de ensino bilíngüe".

Deste modo, a política indigenista e lingüística oficial pareceu dar, em poucos anos, um grande passo, principalmente no que dizia respeito ao reconhecimento do direito dos povos indígenas "a ter o ensino básico na língua que melhor dominam".

Entretanto, a suspensão do convênio com o SIL após o término de sua vigência constituiu, segundo o autor, um retrocesso no desenvolvimento de "uma política lingüística mais humana"... que assegurasse "a suas minorias étnicas e lingüísticas o respeito ao direito de viver em suas terras, de acordo com seus usos e costumes, educando-se e comunicando-se em sua língua materna".

No artigo intitulado **Arte na Escola Xavante: um Instrumento Pedagógico**, Helena de Biase apresenta uma proposta de atividade desenvolvida durante o processo de alfabetização de meninos do grupo Xavante.

A idéia básica consistia na criação de material para manuseio em aula que utilizasse matéria-prima da própria região e contasse com a participação direta dos alunos na sua confecção.

Desta maneira, a autora descreve os passos para a elaboração de carimbos com letras do alfabeto, feitos com caules de buriti colhidos pelos próprios alunos, como atividade integrante da aula.

Segundo a autora, a experiência propiciou não só a aproximação escola/alunos, mas, principalmente, a aproximação de dois mundos culturais em uma "trajetória de trabalho, criação e descobertas...".

No último artigo que compõe esta coletânea, Maria Elisa Ladeira discute **Sobre a Língua da Alfabetização Indígena**, a partir da enumeração dos principais argumentos utilizados pela corrente de profissionais que defende, em relação à alfabetização bilíngüe dos grupos indígenas brasileiros, a aprendizagem anterior da língua materna indígena à do português, como forma de valorização da cultura e como um direito de toda a minoria étnica de ser alfabetizada em sua própria língua.

Com base nestes argumentos, a autora questiona a respeito do sentido da aprendizagem da escrita em sociedades baseadas na oralidade,

como no caso dos indígenas brasileiros, condenando "a visão etnocêntrica que se tem da escrita, como a melhor, senão única, maneira de se transmitir saber".

A alfabetização colocada como necessidade básica tem sido, segundo a autora, uma tentativa de "integrar o índio a vida nacional", na medida em que apropria sua própria língua através da escrita. Para Maria Elisa Ladeira, os índios exigem a alfabetização no português apenas como instrumento na situação de contato com a sociedade dominante.

Concluindo, a autora considera a alfabetização como uma questão fundamentalmente política, em que não deve haver qualquer espécie de imposição, e defende a idéia de uma "escola semi-analfabeta", não aquela "detentora do saber letrado", "mas um lugar onde os índios, na medida de seus interesses e necessidades, possam apropriar-se da língua do branco". Desta maneira, os índios não precisam aprender seus próprios mitos e costumes através da leitura, não havendo razão nenhuma, portanto, para a alfabetização em sua língua materna.

A coletânea reúne, finalmente, um levantamento bibliográfico de artigos (apresentado por índice alfabético de autores, índice por país e índice por tema específico, além de resumos de todos os textos) sobre o problema da Educação Indígena publicados na revista mexicana **América Indígena**.

A segunda parte desta seção traz um levantamento bibliográfico preliminar de títulos sobre Educação Indígena publicados no Brasil. (Ana Luiza Fleck Saibro)

HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena; uma aplicação bilingüe do método Paulo Freire.** São Paulo, Cortez, 1981. 111p.

Isabel Hernández relata uma experiência educativa desenvolvida no Chile a partir de 1972: o Programa de Mobilização do Povo Mapuche, que nasceu por iniciativa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso) e foi concretizado pela participação ativa de organizações camponesas mapuches e não mapuches, contando, também com a colaboração e coordenação de instituições estatais de nível regional e nacional.

O Programa de Mobilização estava inserido em um processo político cujos dirigentes, na época, visavam instaurar uma democracia socializante que proporcionasse melhores condições de vida, trabalho e participação e garantisse os direitos do cidadão chileno, os quais vinham sendo solapados por uma sociedade fundamentada na injustiça.

As metas gerais de mobilização, segundo Hernández, "consistiram fundamentalmente em definir e aplicar coletivamente uma política de integração nacional do povo mapuche, moldada em um período de transição e de mudanças sociais mediante o estabelecimento de condições igualitárias de participação social e de dignidade humana" (p. 34-5).

Hernández mostra como os camponeses mapuches eram subjugados na sociedade de classes e submetidos a "discriminação específica motivada por sua diferenciação étnica" (p. 15), servindo esta discriminação como elemento justificador para o exercício das relações de sujeição/dominação. O Estado, por sua vez, vinha desempenhando um papel repressivo face às tentativas de afirmação da identidade mapuche diante da sociedade nacional, negando, assim, constantemente, a autodeterminação indígena.

Os mapuches vivem até hoje sob um regime espoliativo de comercialização, ocupando territórios exíguos, dos quais têm, em geral, o título de propriedade coletiva, embora trabalhem cada parcela de terra individualmente. A obtenção de crédito lhes é quase impossível, sendo também precário o acesso a meios de produção e a técnicas mais aperfeiçoadas.

O não índio é visto como "huika" (ladrão) pelos mapuches, o que se explica pela história da ocupação de seus territórios ("mel fun mapu", ou as nossas terras) pelos alienígenas. A difusão das normas e valores que garantem a manutenção da dominação é de tal modo eficaz que os "huika" pobres, identificando-se etnicamente com os grupos dominantes, também desprezam o índio, vendo-o da mesma maneira que os comerciantes, latifundiários e representantes do estado e desqualificando, como estes, suas manifestações culturais e ideológicas próprias.

O sistema educacional vinha, segundo Hernández, atuando a serviço dos propósitos hegemônicos do Estado e dos grupos dominantes, no sentido de imprimir diferenciações e, assim, acentuar a discriminação. Mesmo uma suposta atuação igualitária não atendia às diferenças étnicas com respostas diferenciadas, levando os diversos atores sociais a incorrer em relações discriminatórias.

Os programas de estudo e métodos de ensino, como diagnóstica Hernández, estavam divorciados da realidade sócio-cultural e das reais necessidades do educando mapuche e atuavam no sentido de reprimir, desclassificar e menosprezar as manifestações culturais indígenas. A postura autoritária dos professores, que se colocavam no centro das salas de aula e atuavam como agentes de aculturação, não permitia ao educando oportunidades reais de se expressar, inculcando-lhe hábitos de insegurança e subserviência.

A situação do estudante mapuche, inserido numa situação social e historicamente opressiva, agravava-se, então, pela diversidade étnica e lingüística. Estas dificuldades se tornariam ainda mais complexas pela carência de escolas, recursos humanos, financeiros e materiais didáticos nas áreas indígenas. O professor, ao colocar o estudante em permanente conflito de identidades que "o atraem e o rechaçam alternativamente", tornava-o interiorizado no processo educativo. (p. 31)

O Programa de Mobilização do Povo Mapuche articulou três instâncias mobilizadoras e, como conseqüência do dinamismo de cada situação, implementou subprogramas articulados aos de investigação aplicada e desenvolvidos com vistas a responder às reivindicações, capacidades e manifestações criativas do povo mapuche.

O Programa I de Mobilização Cultural propunha a unificação de esforços e recursos de organizações camponesas e instituições do governo popular, com o fim da alfabetização bilingüe de dez mil analfabetos mapuches. Foi desenvolvido, para isso, o método de bialfabetização, baseado em símbolos e palavras geradoras, selecionadas com o intuito de motivar uma reflexão capaz de despertar um conhecimento transformador. Nas palavras geradoras, em número de onze, em espanhol e mapundungún (língua da terra), estão contidas todas as letras de ambos os alfabetos. Os temas deveriam surgir com as proposições dos participantes e recomendava-se que a discussão e a maior parte do curso fossem realizadas em mapundungún, encarando-se o uso da língua mapuche como instrumento de afirmação étnica e de enriquecimento da cultura nacional.

Os monitores, previamente capacitados, preparavam os bialfabetizadores, que trabalhavam em contato direto com os alfabetizandos. Eram constituídos, assim, os "centros de trabalho e cultura", que debatiam permanentemente as bases de uma nova política cultural e educacional indígena. As manifestações espontâneas eram canalizadas, pelas instâncias niveladoras do programa, para grupos teatrais, musicais, e outros meios de comunicação e expressão (como jornais mapuche), ou, ainda, para a constituição de equipes de esporte. Todos

os estudantes mapuches que tivessem completado a educação primária tinham acesso a cursos de capacitação técnica, podendo assim tornar-se tratoristas, horticultores, assistentes de saúde rural, avicultores, artesãos etc. A nova política cultural e educacional indígena era também objeto de discussão constante nos centros de capacitação técnica.

Visava-se, ainda, nos centros de alfabetização e capacitação, a constituição de unidades de produção, articuladas às instituições do governo popular, como o Instituto de Desenvolvimento Indígena e outras instâncias de planificação, acionadas conjuntamente com as associações de base dos trabalhadores.

O Programa de Mobilização era vinculado ao processo geral de mobilização e participação popular no Chile. Sua completa viabilização apenas se tornaria possível com a adequada formulação e execução de uma política geral de reforma agrária, que levaria à reorganização e ao agrupamento cooperativo das comunidades e possibilitaria a restituição das terras usurpadas e a entrada do mapuche nas novas unidades de produção. Tal necessidade viria justificar a implementação do Programa II de Mobilização para o Desenvolvimento Produtivo, que visava incrementar um novo tipo de organização da produção e novas relações de comercialização.

Por outro lado, uma política de reforma agrária e de desenvolvimento produtivo, assim como uma nova política cultural, não seria possível sem o incentivo à auto-organização social do povo mapuche e sua integração às organizações de trabalhadores e às instituições nacionais, para que fossem criadas "as bases de sua auto-representação econômica, política e cultural em uma nova sociedade de profundas modificações". Com estes objetivos, foi implementado o Programa III de Mobilização Organizacional, (p. 43)

A supervisão técnica dos monitores e o controle metodológico de centros-pilotos de bialfabetização estiveram a cargo dos representantes da Escola Latino-Americana de Sociologia, que, no entanto, não desempenhavam funções de coordenação. Cabia aos pesquisadores a

tarefa de realizar uma análise crítica e a elaboração de procedimentos técnico-pedagógicos de investigação, capazes de permitir a utilização de método aplicado como instrumento de reflexão para o conhecimento mapuche e o aperfeiçoamento do Programa, tanto em termos imediatos quanto futuros.

Como a investigação, dentro do Programa, assumia um caráter operativo, advindo das necessidades orientadas pela práxis social, seus pressupostos teóricos estavam sujeitos à retificação permanente. Cabia aos próprios interessados empreender a pesquisa como uma prática política de tomada de consciência dos problemas coletivos e de busca de solução para esses problemas.

Nas palavras de Isabel Hernández: "O povo mapuche se transformava, assim, de um objeto tradicional de investigação, tomando a si mesmo como objeto de conhecimento, para transformar ele mesmo suas condições de existência social". (p. 41)

O papel dos investigadores da Escola Latino-Americana de Sociologia, neste sentido, foi o de auxiliar a planificação, elaborar o material didático, propor metas e procedimentos gerais, articular os níveis de programação, formular instrumentos de investigação e ação, avaliar sistematicamente o programa, formular os fundamentos para uma nova política cultural e educacional indígena e fornecer subsídios à política indígena do governo popular.

No processo político de mobilização vivido no Chile no início da década de setenta, os mapuches, desde suas bases, puderam participar ativa e

organizadamente da tentativa de democratização do país e tiveram a oportunidade de discutir um projeto de lei sobre indígenas, formulado pelo poder executivo. A Confederação Nacional de Associações Regionais Mapuches — criada durante o governo democrata cristão, que reunia as diversas tendências políticas - participou da implementação do Programa de Governo da Unidade Popular, fortalecendo-se neste período.

A partir de agosto de 1973, o Chile viveu momentos de tensão social, com reflexos sobre o Programa de Mobilização do Povo Mapuche, atingido duplamente por grupos - entre eles o PAMACH (Partido Mapuche do Chile), da ultradireita - e setores que visavam desagregar o governo da Unidade Popular e destruir todos os seus projetos.

Outros fatores que contribuíram para a desmobilização do programa, segundo Hernández, foram a discriminação racial, a burocracia estatal, a burocracia no interior das organizações trabalhadoras e o pluripartidarismo da Unidade Popular, pois a luta pela hegemonia entre as diversas correntes políticas manifestava-se inclusive no interior das organizações camponesas e indígenas.

O golpe de Estado, em setembro de 1973, esfacelou o movimento, incidindo também sobre a organização do povo mapuche. Mas o sonho não acabou. A experiência vivida delineou os caminhos para a concretização das aspirações da participação social dos grupos indígenas. Como indica Isabel Hernández, elas ainda estão vivas e, apesar do obscurantismo que impera no Chile, despertarão. (Priscila Faulhaber Barbosa)

BIBLIOGRAFIA

EDUCAÇÃO INDÍGENA*

ABORÍGENES americanos fazem recomendações. **The Linguistic Reporter**, oct. 1975.

ACEVEDO CONDE, M. L. Experiências en la preparaci6n de personal bilingüe. **América Indígena**, México, 38 (3): 701-16, 1978.

AKINNASO, F. Niyi. The consequences of literacy in pragmatic and theoretical perspectives. **Anthropology and Education Quarterly**, Washington, 12 (3): 163-200, 1981.

ALFORD, Margareth. **Relatório do projeto de educaç6o bilíngüe-bicultural entre os Karajás - Ilha do Bananal - 1977**; relatório das atividades do Summer Institute of Linguistics, exercício de 1977. Brasília, SIL, s. d.

ALTMANN, Lori & ZWETSCH, Roberto. O projeto de educaç6o para os Suruí. In: _____ **Paiter: o povo Suruí e o compromisso missionário**. Chapec6, s. ed. 1980. (Cadernos do Povo)

ASSIS, Eneida Corr6a de. **Escola indígena; uma "frente ideol6gica"?** Brasília, UnB, 1981. (Tese mestrado)

AZEVEDO, Fernando de. A educaç6o nas sociedades primitivas. In: _____ **Sociologia educacional**. S6o Paulo, Biblioteca Pedag6gica Brasileira, 1940. p. 137-58. S6rie 4?. v. 19.

* Bibliografia mais ampla pode ser encontrada no Banco de Bibliografia do CENTRO DE INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DO MEC - CIBEC. INEP, Anexo I do MEC - Subsolo - Cx. Postal 04/0366 - 70047 - Brasília - DF.

BARROS, Maria C6ndida Drumond Mendes. **Política del language en Brasil colonial (1549-1759)**. México, Escuela Nacional de Antropologia e Hist6ria, 1982.

PELTRAN, Gonzalo A. **Teoria y practica de la educaci6n indígena**. Setepentas, México, Secretaria de Educaci6n P6blica, 1973. 226p.

BRIDGEMAN, Loraine Irene. A alfabetizaç6o de um povo ágrafo. **Boletim da Associaç6o Brasileira de Lingüística - ABRALIN**, (4): 102-15, maio 1983.

CASTAÑEDA, José. Educaci6n e indigenismo. **América Indígena**, México, 32 (2): 413-18, 1972.

CAZDEN, C. B. & JOHN, V. P. Learning in American indian children. In: OHANNESSIAN, S., ed. **Styles of learning among American indians, an outline for research**. Washington, Center for Applied Linguistics, 1969.

CLARAC, Geraldo. Indigenismo de dominaci6n o indigenismo de libertaci6n. **América Indígena**, México, 34 (1): 161-9, 1974.

COMISS6O PR6-ÍNDIO, S6o Paulo. A quest6o da educaç6o indígena. S6o Paulo, Brasiliense, 1981. 222p.

COMAS, J. La lengua vern6cula y el bilingüismo en la educaci6n. **América Indígena**, México, 16: 93-109, 1955.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. CIMI. Norte II. **Aprender ensinando: uma experi6ncia de educaç6o entre os índios**. Belém, 1983.

UM DIALOGO com Paulo Freire sobre educação indígena. S. n. t. mimeo. (Cópia de uma gravação da 8ª Assembléia Regional de Conselho Indigenista Missionário- MT, realizada em Cuiabá, de 16 a 20 de junho de 1982.)

EDUCACIÓN bilingüe e intercultural. **América Indígena**, México, 42 (2): abr./jun. 1982. Editorial.

EDUCACIÓN bilingüe en el Paraguay; manual para el maestro. Asunción, Ministério de Educación y Cultura, 1983.

EMERICH, Charlotte. **A língua de contato do Alto Xingu**: origem, forma e função. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984. (Tese doutorado)

_____. **Contato Lingüístico e variação**. S. n.t. Trabalho apresentado na 13.ª Reunião Brasileira de Antropologia, São Paulo, 1982.

_____. **Programação do ensino bilingüe nas áreas indígenas**. S.l., s.d., 1974.

_____. **Sistemas fonológicos em contato**. S. n. t. Trabalho apresentado na 12ª Reunião Brasileira de Antropologia, Rio de Janeiro, 1980.

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA, 1., Fátima de São Lourenço-MT, 1982. Fátima de São Lourenço-MT, Operação Anchieta, 1982. 65p. mimeo.

ENGLÉ, Patrícia Lee. Language mediun in early School years for minority language groups. **Review of Educational Research**, Washington, 45 (2): 283-325, 1975.

_____. **A língua usada nos primeiros anos escolares por grupos indígenas lingüísticos minoritários**. Brasília, Summer Institute of Linguistics, s.d. 51 p.

ESCOBAR, Alberto. La educación bilingüe en el Peru. In: TROIKE, Rudolph C. & MODIANO, Nancy, eds. **Proceedings of the First Inter-**

American Conference on Bilingual Education. Arlington, Centerfor Applied Linguistics, 1975. p. 32-42.

EXPERIÊNCIA pioneira em educação através do próprio índio. **Boletim Informativo FUNAI**, Brasília, 1 (3): 18-9, 1972.

A FANTÁSTICA comunicação dos índios. **Boletim Informativo FUNAI**, Brasília, 3 (11/12): 26-33, s.d.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da educação na sociedade tupinambá**. Hannover, s. ed., 1966.

FERRE D'AMARE R. & BAEZ JORGE, F. Lineamentos para la reorientación de la educación bilingüe e bicultural en México. **América Indígena**, México, 38 (3): 695-700, 1978.

FORBES, Jack D. Un modelo para mejorar la educación indígena: la Asociación de Educación Indígena de California. **Anuário Indigenista**, México, 29: 187-211, 1969.

FORTUNE, David L. **Educação bilingüe bicultural e seu papel catalizador na integração de grupos indígenas brasileiros** - um estudo do programa Karajá. Brasília, Summer Institute of Linguistics, s.d.

_____. **Relatório do 1º curso de promotores de educação bilingüe do projeto Karajá**. S.L, s. ed., 1972.

GAY, John & COLE, Michael. **The new Mathematics and an old Culture**; a study of learning among the Kpelle of Liberia. New York, Holt Rinehart and Winston, 1967.

GIMÉNEZ, Aleida. Educación intercultural bilingüe. **América Indígena**, México, 42 (2): 235, abr./jun. 1982.

HAVILAND, John. El problema de la educación bilingüe en el área Tzotzil. **América Indígena**, 42 (1): 147-70, jan./mar. 1982.

- HEATH, Shirley Brice. **La política del lenguaje en México**; de la colônia a la nación. México, Instituto Nacional Indigenista, 1972.
- HERNANDEZ, Franco Gabriel. Lengua nacional vs., lenguas indígenas. **América Indígena**, México, 39 (3): 563-71, jul./sept. 1979.
- HERNANDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena**; uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire. São Paulo, Cortez, 1981, 111 p.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Severo. Planteamientos básicos para una política de educación bicultural y bilingüe. **América Indígena**, México, 42 (2): 281, abr./jun. 1982.
- HICKMAN, John M. Barreras lingüísticas y socioculturales de la comunicación. **América Indígena**, México, 29 (1): 129-41, 1969.
- IVIE, Stanley D. Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México. **América Indígena**, 31 (4): 975-95, 1971.
- JUAREZ TOLEDO, LuizAdolfoS PALÁCIOS, Reinaldo A. El programa de castellanización socio-educativo rural, una fórmula feliz para la educación del indígena monolingüe guatemalteco. **América Indígena**, México, 32 (2): 377-90, abr./jun. 1972.
- KINDELL, Gloria Elaine. **Discourse strategies in Kaingang literacy materials**. Washington, Georgetown University, 1982. (Tese doutorado)
- _____. **Educação bilíngüe**; aspectos sócio-lingüísticos para sua implantação e desenvolvimento. São Paulo, SBPC, 1978. Apresentado na 30ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 9 a 15 jul. 1978.
- _____. **Requisitos lingüísticos para a elaboração de um programa de educação bilíngüe**. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 1978. Apresentado na XI Reunião Brasileira de Antropologia, Recife, 7 a 9 maio 1978. 8p.
- _____. & JONES, Joan Wickham. **Educação indígena**; metodologia e programação. Brasília, Summer Institute of Linguistics, 1978.
- LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada**. Petrópolis, Vozes, 1972.
- LA FUENTE, A. Castro de. La alfabetización en idiomas indígenas y los promotores culturales. In: A WILLIAM Cameron Townsend. México, Instituto Lingüístico de Verano, s.d. p. 231-48.
- LAMBERT, W. E.& TUCKER, G. R. **Bilingüal education of children**; the St. Lambert experiment. Rowley, Mass, Newbury House, 1972.
- LARSON, Mildred L et alii. **Educación bilíngüe**; una experiencia en la Amazonia Peruana. Lima, Ignacio Prado Pastor, 1979.
- MACKEY, William F. A typology of bilingüal education. In: ANDERSON, Theodore & BOYER, Mildred, eds. **Bilingüal schooling in the United States**. Washington, Government Printing Office, 1970, v. 2 p. 63-82.
- MCQUOWN, Norman A. El papel de la lengua materna en la educación nacional. **América Indígena**, México, 30 (2): 387-93, abr. 1970.
- MAGALHÃES, Lúcia. **Notas para o estudo do conceito de educação entre o indígena do Brasil**. Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1951. (Publicações avulsas do Museu Nacional, 8)
- MATTOS, Jayme de. **Educação Indígena: histórico e atualidade**. Apresentado no Encontro de Técnicos em Lingüística, Antropologia e Educação, MINTER, FUNAI, Brasília, 19 a 20 dez. 1977.
- MAYER, Enrique. Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. **América Indígena**, México, 42 (2): 269, abr./jun. 1982.
- MELATTI, Delvair Montagner & MELATTI, Júlio César. A criança maru-bo: educação e cuidados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 62 (143): 291-301, jan./abr. 1979.

MELIA, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979, 91 p. (Coleção missão aberta, 2)

MINO-GARCÉS, Fernando. Enfoques teóricos sobre alfabetización bicultural. El Programa MACAC, Ecuador. **América Indígena**, México, 42 (2): 221, abr./jun. 1982.

MODIANO, Nancy. Bilingual education for children of linguistic minorities. **América Indígena**, México 27 (2): 405-15, abr. 1968.

_____. **Indian education in the Chiapas Highlands**. New York, Holt Rinehart and Winston, 1973.

MONITORES indígenas: experiência será ampliada. **Boletim Informativo FUNAI**, Brasília, 4 (14): 67-75, s.d.

MONSERRAT, Ruth Maria Tonini. Vale a pena alfabetizar 28 pessoas? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (4): 115-21, jun. 1983.

MOSONYI, Esteban Emilio. Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos. **América Indígena**, México, 42 (2): 289, abr./jun. 1982.

_____ & RENGIRO, Francisco A. Un enfoque interdisciplinario sobre los fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. **Anuário Indigenista**, México, 42: 31-57, dic. 1982.

MUSGROVE, Frank. **Education and anthropology; other cultures and the teacher**. Chichester, John Wiley, 1982.

NAHMAD SITTÓN, Salomón. La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. **América Indígena**, México, 42 (2): 203, abr./jun. 1982.

_____. La política educativa en regiones interculturales de México. In: TROIKE, Rudolph C. & MODIANO, Nancy eds. **Proceedings of the**

First Inter-American Conference on Bilingual Education. Arlington, Center for Applied Linguistics, 1975. p. 15-24.

NASCIMENTO, Neli Ferreira do. Uma experiência em educação bilingüe com o povo Maxakali. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas (4): 155-64, jun. 1983.

NAVES DE LAGUNA, Josefina. Acción indigenista en Venezuela en el campo educacional. **América Indígena**, México, 34 (1): 209-14, 1974.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro, Forense, Ed. Universitária, 1978.

NEWMAN, Barbara A. Ensino bilingüe: uma ponte para a integração. **Boletim Informativo FUNAI**, Brasília, 4 (14): 67-75, s.d.

_____. **O indígena brasileiro e educação**. In: 1 ? SEMINÁRIO FUNAI/MISSÕES RELIGIOSAS, Brasília, 7 nov. 1973.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de et alii. Os índios Tucuna como agentes de um processo de educação integrada. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, 6 (4): 13-33, out./dez. 1982.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. In: _____ **A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

_____. Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 4: 126-36, jun. 1983.

ORO, Ari Pedro. **Os índios Tukuna e a sociedade nacional: fricção interétnica**. Porto Alegre, PUC, 1977. 159p. (Tese mestrado)

PAULSTON, Christina B. Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Perú. **América Indígena**, México, 30 (1): 99-106, 1970.

_____ Del dilema moral de un especialista en sociolingüística. **América Indígena**, México, 33 (1): 97-105, 1973.

PEREIRA, Cláudia Netti do Valle. A escola indígena Apurina do km 45: reflexões sobre uma experiência. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 4, 137-42, jun. 1983.

PERISSINOTO, Giorgio. La integración lingüística del indígena mexicano: teoría y práctica de la castellanización. **América Indígena**, México, 34 (4): 957-64, 1974.

PICON ESPINOZA, César. Los programas educativos de las poblaciones indígenas. **Anuário Indigenista**, México, 38: 79-103, 1978.

POLITICA educativa y cultural de los grupos étnicos de México. México, Consejo Nacional de Pueblos Indígenas/Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües. **Anuário Indigenista**, México, 42: 125-55, dic. 1982.

POSEY, Darrel Addison. Indigenous knowledge and development; an ideological bridge to the future. **Ciência & Cultura**, São Paulo, 35 (7): 877-94, jul. 1983.

PRIMERA reunión de trabajo sobre educación bilingüe en los grupos indígenas. Bogotá, Dirección General de Integración y Desarrollo de la Comunidad, 1972.

RAMIREZ III, Manuel & CASTAÑEDA, Alfredo. **Cultural democracy, bicognitive development and education**. New York, Academic Press, 1974.

RAMSEY, Robert M. A technique for interlingual lexico-semantic comparison; the lexigram. **TESOL Quarterly**, Washington, 15 (1): 15-24, mar. 1981.

RODRIGUES, Rául. Informes de actividades de la Dirección General de Educación Extra-escolar en el medio indígena. **América Indígena**, México, 33 (4): 1019-29, 1973.

SAMPAIO, Dalva Carmelina Grisi. **Programa de educação bilíngüe do Summer Institute of Linguistics no Brasil**; funcionamento social real. São Paulo, UNICAMP, 1979.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Compatibilização do sistema escolar para minorias tribais no sul do Brasil. **Anais do Museu de Antropologia**, Florianópolis, 5 (5): 103-8, dez. 1972.

_____. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre, Movimento, 1975, 92p.

_____. A escola em duas populações tribais. **Revista de Antropologia**, São Paulo (14): 31-5, 1966.

SCHADEN, Egon. Educação e magia nos cerimoniais de iniciação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 3 (8): 271-4, fev. 1945.

_____. Educação Indígena. **Revista do Arquivo Municipal de São Paulo**, São Paulo (186): 7-31, jan./dez. 1974. **Problemas Brasileiros**, São Paulo, 14 (152): 23-32, abr. 1976.

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCACIÓN BILINGÜE, Lima 17 a 22 ene., 1972. **La educación bilingüe en el Peru**. Lima, Ministério de Educación, 1972.

SEMINARIO TÉCNICO DE POLÍTICAS Y ESTRATÉGIAS DE EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN POBLACIONES INDÍGENAS. Oaxaca, México, 4 a 9 oct. 1982. **Anuário Indigenista**, México, 42: 9-29, dic. 1982.

SHORT, Willian G. La ciudad universitária Navajo - experimento intercultural. **América Indígena**, México, 33 (2): 431-46, 1973.

SILVA, Márcio. Educação e linguagem segundo os guaranimbyrá. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 4: 143-54, jun. 1983.

- SILVA, Myriam Barbosa da & SILVA, Rosa V. Mattos e. Manifestação do processo de simplificação em um dialeto de contato. *Boletim de Filosofia*, Lisboa (26): 125-37, 1980/81.
- SILVA, Rosa V. Mattos e AGOSTINHO, Pedro. Aculturação no plano lingüístico; notícias sobre pesquisa entre os Kamayurá do Alto Xingu, Brasil. In: CONGRESSO DE LA ALFAL, 3., Porto Rico. 1971. Atas. Porto Rico, 1976.
- SOUZA, Tania Conceição Clemente & SOARES, Marília Lopes da Costa T. Alfabetização Tapirapé: reflexões sobre uma experiência. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, 4: 107-14, jun. 1983.
- SPINDLER, George Dearborn, ed. *Education and cultural process; towards and anthropology of education*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1974.
- SPOLSKY, Bernard et alii. Religious, political and educational factors in the development of biliteracy in the Kingdom of Tonga. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 4 (6): 459-69, 1983.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. Orientação didática em relação a alfabetização para monitor bilingüe. Brasília, 1976. Edição experimental.
- SWADESH, Evangelina A. Formas de aprendizagem entre los indígenas del estado de Oaxaca. **América Indígena**, México, 33 (4): 991-1002, 1973.
- _____.Lingüística e educación indígena. **América Indígena**, México, 36 (2): 347-58. 1976.
- TARIFA ASCARRUMZ, Erasmo. Educación y alfabetización en lenguas nativas, llegará el castellano al área rural através de la alfabetización vernacular. *América Indígena*, México, 32 (3): 993-7, jul./sept. 1972.
- TSUPAL, Nancy Antunes. Educação indígena bilingüe particularmente entre Karajá-Xavante. Brasília, FUNAI/INL, 1979.
- _____. Educação indígena bilingüe, particularmente entre Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Brasília, UnB, 1978. (Tese mestrado)
- URIESTE F. de C, Miguel. Educación popular en el altiplano boliviano: el Programa ECORA. *América Indígena*, México, 42 (2): abr./jun. 1982.
- VARESE, Estefano. Notas para una discusión sobre la educación bilingüe y bicultural en latinoamerica. **América Indígena**, México, 42 (2): 301, abr./jun. 1982.
- WARREN, D. & BERENDZEN, E. Educación del índio norteamericano: control indígena y el derecho de autodeterminación; **América Indígena**, México, 36 (4): 753-73, out./dez. 1976.
- WILLEMS, Emilio. Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais: ensaios de sociologia educacional. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, 49: 5-34, 1983.
- WOLCOTT, Harry F. **A Kwaikiutl village and School**. New York, Holt Rinehart and Winston, 1967.

Educação Indígena em Debate

Com trabalho permanente junto às populações indígenas, a Operação Anchieta (OPAN), com sede em Cuiabá, Mato Grosso, atua no sentido de defender os direitos dessas populações, resgatar sua cultura e preservar suas tradições culturais.

Sendo uma de suas preocupações básicas a questão da educação indígena no Brasil, a OPAN vem procurando reunir especialistas, pessoas ligadas à área e representantes dos povos indígenas da região para debater aspectos relevantes do tema.

Assim sendo, a entidade já promoveu, em 1982 e 1984, dois encontros com esta finalidade, ambos transcorridos em Fátima de São Lourenço, Mato Grosso.

O primeiro desenvolveu-se basicamente através de relatos das experiências desenvolvidas junto às comunidades indígenas pela Missão Anchieta e Operação Anchieta, Missão Catrimani e Prelazia de São Félix. Deste encontro surgiram algumas recomendações, destacando-se a proposta de viabilização de projetos com vistas à preparação de professores-índios para as tarefas específicas de alfabetização em português e/ou língua materna. Foi sugerida também, a elaboração de um plano curricular para cada grupo indígena, em caráter experimental, onde se dará ênfase aos aspectos geográficos e históricos peculiares a cada um deles. Estes planos servirão, mais tarde, de base para a formulação de um currículo mais amplo, que irá incorporar a realidade global sobre o assunto.

O segundo encontro, realizado em fevereiro deste ano, pretendeu dar continuidade ao trabalho iniciado e os participantes, em nova oportunidade, puderam relatar e debater suas experiências e aprofundar questões relativas a ensino da matemática; metodologia de alfabetização; o papel do lúdico na aprendizagem; elaboração de material didático, monitoria indígena; e oficialização da escola indígena.

Esse evento contou com a participação de representantes das comunidades indígenas Kulina, Myky, Tapirapé, Yanomani, Rikbtska, Kanamari, Tukuna, Koywa e Guarani.