

MARI - GRUPO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DO  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA/USP

INSTITUTE	NTAL
data	23 08 96
cod.	I2D00028

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: RESENHAS CRÍTICAS  
DE TESES E LIVROS (1975-1994)

SÃO PAULO

1994

Presidente da República  
**Itamar Augusto Cautiero Franco**

Ministro de Estado da Educação e do Desporto  
**Murilio de Avellar Hingel**

Secretário Executivo  
**Antônio José Barbosa**

Secretária de Educação Fundamental  
**Maria Aglaê de Medeiros Machado**

Departamento de Política Educacional  
**Célio da Cunha**

Assessoria de Educação Escolar Indígena  
**Ivete Maria Barbosa Madeira Campos**

Comitê de Educação Escolar Indígena  
**Marineusa Gazzeta; Nelmo Roque Scher; Ruth Maria Fonini  
Monserrat; Bruna Franchetto; Maria Aracy Lopes da Silva; Luís  
Donisete Benzi Grupioni; Raquel Figueiredo A. Teixeira; Marina  
Silva Kahn; Jussara Gomes Gruber; Daniel Matinhos Cabixi;  
Domingos Verissimo; Sebastiao Mário Lemos Duarte; Sebastiao Cruz;  
Sélia Ferreira Juvêncio; Andila Inácio Belfort; Aládio Teixeira  
Júnior; Adair Pimentel Palácio.**

Participação e Colaboração da UNESCO:  
**Enza Bosetti**

Universidade de Sao Paulo  
Reitor  
**Flávio Fava de Moraes**

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Diretor  
**Joao Batista Borges Pereira**

Departamento de Antropologia  
Chefe  
**Paula Montero**

MARI - Grupo de Educação Indígena  
Coordenadora  
**Aracy Lopes da Silva**

Trabalho realizado por **Marta Valéria Capacla**, com Bolsa de  
Iniciação Científica do CNPq, sob orientação de **Aracy Lopes da  
Silva**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO INDÍGENA E SOCIEDADES TRIBAIS  
**Sílvio Coelho dos Santos**

EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGÜE, PARTICULARMENTE ENTRE OS  
KARAJÁ E XAVANTE  
**Nancy Antunes Tsupal**

EDUCAÇÃO INDÍGENA E ALFABETIZAÇÃO  
**Bartomeu Melià**

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA  
**Comissão Pró-Índio/ Aracy Lopes da Silva(coord.)**

ESCOLA INDÍGENA: UMA "FRENTE IDEOLÓGICA"?  
**Eneida Corrêa de Assis**

POR UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA  
**A.S.C.Cabral, R.M.F.Monserrat, N.L.Monte(org)**

A CONQUISTA DA ESCRITA - ENCONTROS DE EDUCAÇÃO  
INDÍGENA  
**Loretta Emiri, Ruth Monserrat(org. e redação final)**

A POLÍTICA INDIGENISTA NO BRASIL: AS ESCOLAS MANTIDAS  
PELA FUNAI  
**Luiz Otávio Pinheiro da Cunha**

DA ORIGEM DOS HOMENS À CONQUISTA DA ESCRITA: UM ESTUDO  
SOBRE POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL  
**Mariana Kawall Leal Ferreira**

LINGÜÍSTICA INDÍGENA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA  
**Lucy Seki (org.)**

OS ÍNDIOS E A ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO  
ESCOLAR ENTRE OS GUARANI DE RIBEIRÃO SILVEIRA  
**Waldemar Ferreira Netto**

## PROPOSTA

O Mari - Grupo de Educação Indígena da USP - propõe para o Comitê de Educação Indígena/MEC a publicação da obra "EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: RESENHAS CRÍTICAS DE TESES E LIVROS".

Propomos a tiragem de 2000 exemplares, dos quais 300 seriam destinados ao Mari e o restante caberia ao Comitê distribuir para as Secretarias de Educação Escolar Indígena, escolas indígenas, organizações de professores indígenas e universidades.

## A BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

### NO BRASIL

Este trabalho tem por objetivo fazer um balanço crítico dos LIVROS e TESES sobre educação escolar indígena produzidos no Brasil de 1975 até 1994<sup>(1)</sup>. Pretende, assim, acompanhar as principais discussões que vêm construindo a prática de várias experiências de educação escolar em áreas indígenas e os princípios básicos que consolidam um objetivo comum: utilizar a educação como mais um instrumento de defesa e fortalecimento das sociedades indígenas.

Apresentamos, além deste texto introdutório, a resenha crítica de todos os livros e teses por nós analisados ao longo deste trabalho. Como se vê, estes não são em grande número, e muito há de ser escrito ainda sobre o assunto. Estes textos foram escritos por antropólogos, lingüistas e pedagogos ou são resultado de encontros sobre educação indígena. Representam, portanto, estudos realizados por não-índios e entidades de apoio, comprometidos com estas sociedades; a participação das próprias comunidades indígenas neste processo aparecerá, assim, só indiretamente, através dos relatos. Quem sabe, futuramente, os próprios autores sejam índios. Não serão incluídos aqui nem os artigos de revistas nem as várias cartilhas e livros didáticos produzidos para/por sociedades indígenas, que serão resenhados em breve, em outro projeto. Apesar desta limitação, esperamos que com esta pequena contribuição possamos também estar colaborando com aqueles profissionais que estão envolvidos na formulação e desenvolvimento de projetos educacionais em áreas indígenas e também para o fortalecimento de uma escola indígena que respeite e incorpore os conhecimentos e saberes tradicionais das comunidades indígenas, e não seja um mero instrumento de imposição dos conhecimentos e valores da sociedade envolvente.

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Pode-se dizer que a história da educação escolar indígena no Brasil tem seu início desde os primeiros tempos da colonização. Não só pela ação educativa dos jesuítas, com seus internatos e sua catequese, mas principalmente porque a necessidade da escolarização surge a

<sup>1</sup>em excessão de duas importantes teses publicadas ainda este ano e que não puderam ser analisadas até o momento: "A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INDÍGENAS NOS DIÁRIOS DE CLASSE: Estudo do Caso Kaxinawá/Acre", dissertação de mestrado de Nietta Lindemberg Monte apresentada à Universidade Federal Fluminense, e "EDUCAÇÃO INDÍGENA TICUNA: LIVRO DIDÁTICO E IDENTIDADE ÉTNICA", dissertação de mestrado de Arlindo Gilberto de Oliveira Leite, apresentada à Universidade Federal do Mato Grosso.

partir da realidade de contato das sociedades indígenas com os colonizadores, ou com o que hoje representa a sociedade nacional. Mas, embora estando inserida nesta problemática mais ampla - a problemática do contato - e apesar deste longo histórico de experiências escolares esparsas e mal documentadas, a educação escolar indígena no Brasil só começou a ter atenção especial, no contexto do movimento pelos direitos indígenas, há cerca de três décadas, e hoje vive momentos importantes de sua construção histórica. Nada disso por acaso, como se verá. Desde aqueles velhos tempos da colonização até hoje muita coisa mudou na educação, no Brasil e no mundo, embora uma questão básica ainda permaneça: a relação entre culturas diferentes, a relação entre o eu e o outro, entre igualdade e diferença.

### A QUESTÃO INDÍGENA - UMA HISTÓRIA

Recentemente, nas comemorações do V Centenário de Descoberta da América, vozes diferentes se levantaram para refletir sobre o significado desta data. Com certeza diferentemente do que ocorrera nas comemorações de 1892, os festejos do século XX ouviram o protesto de vários grupos indígenas e entidades a eles ligadas; estes grupos contavam uma história de extermínio, de destruição das culturas nativas americanas, de dominação e desumanidade. Contestavam o termo "descoberta" e contrapunham: "invasão". De que história se estava falando, então?<sup>(1)</sup>

Há cinco séculos atrás as sociedades indígenas entraram para os livros de história e filosofia da civilização ocidental. Àquela época elas desafiavam a sociedade ocidental, que no contato com este "outro" tão diferente se questionavam: "os índios são seres humanos? Têm alma?". Mas, sobretudo, constituíam um empecilho à ocupação do território pelas nações mercantis, ou então serviam aos seus objetivos através da escravidão. Com o passar do tempo, a economia européia se transformou, a sociedade se transformou e os livros também mudaram. O desenvolvimento do capitalismo pressupôs sua expansão, e as populações coloniais passaram então a ser pensadas como novas consumidoras de seus produtos e, portanto, como integrantes da cultura ocidental. As sociedades indígenas, desta perspectiva, deveriam também ser integradas à esta cultura global, e a previsão era que todas elas seriam assimiladas ou destruídas, mais cedo ou mais tarde. E é neste novo momento de relação da Europa com as colônias e ex-colônias que surge, em fins do século XIX, a nova ciência chamada Antropologia, cuja preocupação principal é com a diferença cultural, questão sobre a qual várias

<sup>1</sup>cf. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. "Indian Organizations and Pro-Indian Groups in Brazil: Views of the Quincentenary" in BARRY, Leslie et alii, Rediscovering America 1492-1992 Natural, Cultural and Disciplinary Boundaries Re-examined, selected Proceedings, Louisiana Conference on Hispanic Languages and Literatures, February 27-30, 1992, Louisiana State University, Louisiana.

perspectivas teóricas seriam construídas a partir de então.<sup>(2)</sup>

No nosso século assistiu, portanto, à expansão do capitalismo e à construção da Antropologia, assistiu às primeiras guerras mundiais, ao comunismo, ao desenvolvimento da Psicanálise e da Lingüística, etc. No Brasil assistiu-se à República, à ditadura, à reconstrução da democracia e à luta por um Estado que respeite os direitos humanos num processo ainda não concluído. E é assim, no contexto deste complexo conjunto de acontecimentos, que saltamos para 1992 nas comemorações do V Centenário e encontramos as populações indígenas refletindo sobre sua própria história. Observando mais de perto notamos que uma mudança profunda ocorreu: estas sociedades, ou parte delas, agora também impõem seu próprio modo de pensar aos debates nacionais sobre seus direitos, apropriam-se de elementos da cultura ocidental - porém reconstruindo-os e mantendo sua diferença cultural - e relacionam-se com o capitalismo num complexo jogo de forças: resistindo à perda de suas terras, integrando-se ao mercado de trabalho da sociedade regional, administrando a porcentagem de ganho sobre a concessão à exploração de recursos naturais excedentes em seus territórios, organizando-se politicamente, mantendo seu sistema de reciprocidade, organizando suas próprias escolas para entender o mundo do "branco" e poder com ele dialogar... Enfim, cada comunidade, de acordo com suas características sócio-culturais, com o histórico de contato, com o apoio de organizações indigenistas, enfrenta de modo diferente a relação com a sociedade envolvente, numa história ainda não "terminada"; o mais importante é que a realidade atual demonstra que este processo **não** culmina necessariamente na perda de sua cultura e de sua identidade étnica, como se acreditava há até algum tempo.<sup>(3)</sup>

O extermínio e a exploração ainda acontecem - também com outras minorias do Brasil - e a pressão para a integração à sociedade nacional continua existindo; os conflitos de interesses se dão principalmente em torno da questão da posse da terra e do uso de recursos naturais nele existentes, e um dos argumentos usados contra a demarcação de terras indígenas baseia-se justamente na ideologia do progresso nacional através da expansão do capital. Mas, principalmente nas últimas décadas, reverteu-se a queda do contingente populacional indígena, e muitos grupos vêm construindo estratégias específicas de resistência e afirmação de suas identidades étnicas, inseridos em um fenômeno mundial que contrapõe, à homogeneização que acompanha a expansão do capitalismo, um novo modo de ser

<sup>2</sup>VELHO, Gilberto e VIVEIROS DE CASTRO, E.B. - "O Conceito de Cultura e o Estudo de Sociedades Complexas: uma perspectiva antropológica" in Artefato - Jornal de Cultura, ano 1, nº 1, janeiro de 1978, editado pelo Conselho Estadual de Cultura, Rio de Janeiro.

<sup>3</sup>cf. RIBEIRO, 1957, LARAIA e DA MATTA

diferente.<sup>(4)</sup> O quadro político brasileiro, com a organização de diversas entidades da sociedade civil, e dentre elas o fortalecimento de entidades indigenistas e indígenas e a participação das universidades também vêm contribuindo muito neste processo. Podemos procurar entender esta relação a partir da análise de Turner sobre o caso dos Kayapó: segundo o autor, eles reformularam sua concepção da sociedade em termos históricos, a partir da sua luta de dependência e resistência com a sociedade brasileira; nesse processo de mudança do nível de consciência histórica e política, a visão que eles constroem articula-se nos princípios básicos de sua visão cosmológica tradicional, mas também constitui uma adaptação à ideologias indígenas e de grupos que os defendem.<sup>(5)</sup>

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA CONSTRUÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA

O termo "índio" é um termo genérico, criado pelos europeus para diferenciar-se das populações aqui contactadas. Ao ser mal utilizado, divulga para as populações não-índias desavisadas a imagem de que existe só um tipo de cultura: por exemplo, todos os índios viveriam numa "oca", usariam cocares de penas, seriam curados pelo "pajé" e venerariam "Tupã". Mas por outro lado esta identificação tem sido apropriada pelas diferentes nações indígenas na construção de uma identidade comum, que marca a diferença entre "eles" e o "resto do mundo" e é utilizado, principalmente, em suas lutas políticas<sup>(6)</sup>. Apropriando-se de conceitos muitas vezes antropológicos, muitas comunidades indígenas desenvolveram sua "auto-consciência cultural e consciência étnica", como afirma Terry Turner: "cada vez mais os povos indígenas percebem a afirmação de suas culturas tradicionais como parte integral de sua resistência política à perda de suas terras, recursos e poderes de auto-determinação" (Turner, pág. 2). Assim, construída a partir da revitalização de suas próprias culturas, a identidade política fortalece-se e fundamenta-se na **diferença**.

Está montado, desta forma, o palco em que atua a educação escolar indígena.

Embora, como já foi dito, a educação escolar tenha um histórico antigo em relação a algumas comunidades, é neste novo contexto de resistência política que vai se fortalecer o debate em torno dela. Numa estranha

<sup>4</sup> MONTERO, Paula- "Questões para a etnografia numa sociedade mundial" in *Novos Estudos Cebrap*, nº 36, julho de 1993, págs. 161 a 177.

<sup>5</sup> TURNER, Terry- "Da Cosmologia à Ideologia: resistência, adaptação e consciência social entre os Kaiapó", tradução em inglês de um trabalho apresentado no simpósio "Pesquisas Recentes sobre a Etnologia e História Indígena na Amazônia", patrocinado pela Associação Brasileira de Antropologia no Museu Goeldi, em Belém do Pará, Brasil, 7 a 10 dezembro de 1987 ( tradução de David Soares, revisão de Sylvia Caiuby Novaes).

<sup>6</sup> cf. DUHRAM, *O Índio e o Cidadão*



transformação - que demonstra assim a força que tem a educação em todas as culturas como base do processo de socialização dos indivíduos - a escola indígena muda de figura: de instrumento de dominação ela passa a ser um instrumento de resistência e de informação sobre a sociedade envolvente e as relações internacionais, como base para um diálogo em que os índios são sujeitos que buscam construir seu destino através de reflexão, escolhas e auto-determinação.

Os primeiros livros que foram publicados sobre a questão demonstram que, desde décadas anteriores até à realidade da década de 70, as escolas indígenas, em geral organizadas pelos órgãos governamentais SPI/Funai ou missões religiosas, atuavam principalmente com o objetivo de integrar os indivíduos à sociedade nacional, exercendo, assim, o papel de dominação de uma sociedade sobre a outra. Neste contexto, como ponto de partida, está o livro **"Educação e Sociedades Tribais"**, de Sílvio Coelho dos Santos, publicado em 1975. Baseado em uma pesquisa realizada junto a postos indígenas da região sul no início da década de 70, Coelho dos Santos demonstra que aqueles povos estavam submetidos à dominação e à dependência aos órgãos governamentais e aos sistemas de produção e consumo da sociedade envolvente. A escolarização foi sistematicamente iniciada na região já na década de 40 mas, de acordo com o autor, seus resultados redundavam geralmente em fracasso e só reforçavam a dominação e submissão, por serem desconectados da realidade e serem monolíngues em português. Diante disso, em sua análise, ele não considerava a alfabetização como prioritária, nem acreditava que a educação por si só trouxesse mudanças; propunha, assim, um projeto maior, com atividades na área econômica, de saúde e etc, da qual a educação seria também um dos elementos. O objetivo seria, principalmente, incentivar a auto-suficiência e iniciativa entre os índios.

O segundo livro, **"Educação Indígena e Alfabetização"**, de Bartomeu Meliã, foi baseado em um seminário do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) de 1978. Meliã lança o termo "educação para o indígena", ressaltando assim que as sociedades indígenas já possuem seu próprio sistema educacional, ao qual a educação escolar deveria complementar, e não substituir. Aprofunda a discussão da questão sobre a língua em que a alfabetização deveria se dar, lançada já no livro de Coelho dos Santos; esta discussão tem sido um dos temas pedagógicos centrais até hoje, e Meliã propõe à época que, com raras exceções, ela deva se dar na língua indígena e não deve ser abandonada nos anos seguintes da escolarização. Lança também questões relativas aos conteúdos e materiais didáticos que deveriam ser utilizados nesta nova proposta de escola indígena. Configura-se a partir daqui, portanto, um novo momento da escola indígena, em que começam a ser discutidas alternativas à educação escolar até então oferecida aos índios.

A alfabetização na língua materna, na verdade, já vinha sendo implantada em algumas experiências da Funai

desde início da década de 70, a partir de convênios com o SIL (à época Summer Institute of Linguistics), entidade religiosa que tinha também como objetivo traduzir a Bíblia nas línguas indígenas. O relato de duas destas experiências foram discutidas no mesmo ano de 1978, na dissertação de mestrado de Nancy Antunes Tsupal, **"Educação Indígena Bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões"**. O objetivo da alfabetização bilíngüe neste projeto era, principalmente, facilitar a transição para o português e para uma educação nos moldes ocidentais; esta postura, entretanto, era criticada por Meliã, cuja proposta de educação bilíngüe para o índio não tinha este objetivo integracionista mas, ao contrário, visava fortalecer os grupos para uma situação de contato mais favorável.

Outros dois trabalhos viriam a público nesta mesma época, em situações diferentes. Uma delas era a tese de mestrado que Eneida Corrêa de Assis defendeu em 1981 sobre educação indígena, baseada em sua experiência junto a três grupos de uma região na fronteira com a Guiana Francesa. Sua pesquisa, **"Educação Indígena: uma Frente Ideológica?"**, retrata a carência de condições adequadas de ensino naqueles grupos e, principalmente, o caráter ideológico que o acompanha, com o objetivo de assimilar os indígenas e torná-los "homogêneos" à população brasileira. Ela demonstra que este caráter educativo não se exerce só através da instituição escolar, mas também através de outras intervenções como o serviço militar e cooperativas, e que elas abrem espaço para a interferência de poderes estranhos à chefia das aldeias, como a Prefeitura e o Estado.

Também de 1981 é o livro **"A Questão da Educação Indígena"**, organizado por Aracy Lopes da Silva, resultado do primeiro Encontro Nacional sobre Educação Indígena promovido pela Comissão Pró-Índio de SP em 1979. Desta vez são relatadas as experiências alternativas de alfabetização e educação indígena que já estavam ocorrendo e, a partir das variadas experiências realizadas em diferentes regiões do país, delineiam-se, nesta discussão coletiva, as grandes questões que norteariam os debates futuros. Este debate, que se seguiu ao seminário do CIMI já relatado, teve grande importância naquele momento, pois nele foram avaliadas criticamente as propostas em execução e tomadas posições em comum. Os participantes constataavam o caráter isolado das suas experiências - o que motivou a realização do encontro - denunciando que a Funai não tinha como meta política uma escola pró-índio nem uma filosofia educacional orientadora; protestavam, também, contra a descentralização administrativa da escola que a Funai pretendia efetuar. Diante disso, firmava-se a postura de fazer da escola indígena um meio de fortalecimento da resistência, livre da opressão, e autônoma. Pedagogicamente, aprofundava-se a discussão em torno da língua da alfabetização, a faixa etária aconselhável para o início da escolarização (sugeria-se, por exemplo, a adolescência) e métodos utilizados nas práticas escolares,

geralmente através de palavras geradoras pelo método Paulo Freire e inspirados na cultura e realidade do grupo trabalhado. Um problema comum à várias experiências ocorria em relação à língua de alfabetização pois, se de um lado, optava-se preferencialmente pela língua do grupo, por outro lado os professores eram não-índios e desconheciam a língua ou não possuíam material didático adequado; por isso, constatou-se que a educação indígena bilíngüe exigiria para sua estruturação um trabalho interdisciplinar, incluindo antropólogos e lingüistas no auxílio à construção de uma nova prática e de novos materiais didáticos. Concluíam também, diante disso, que era ideal que os professores bilíngües fossem selecionados e preparados pela própria comunidade. Mas além desta questão técnica, havia resistência à alfabetização inicial na língua materna por parte de algumas comunidades indígenas, que reivindicavam o ensino do português devido à urgência da situação de contato ou devido também à internalização de modelos tradicionais de escola: "Queremos uma escola como a dos brancos". De um lado, portanto, caberia verificar a especificidade de cada comunidade, não impondo uma única orientação; por outro lado, observava-se que a construção ideológica de uma escola indígena livre ainda passaria por muita discussão e conscientização de "brancos" e índios.

Podemos observar a partir destas teses e publicações iniciais, assim, a construção da educação indígena a partir das décadas de 70 e começo de 80, lançando as primeiras discussões sobre a **autonomia** das sociedades indígenas, o **caráter ideológico da educação**, o **ensino bilíngüe** e o **estatuto do monitor indígena** trabalhando na escola. Se no início da discussão questionava-se, em Coelho dos Santos (1975) e em Meliã (1979), a necessidade ou não da alfabetização (questão ainda hoje presente em relação a grupos recém-contactados), a urgência de várias situações adiantadas de contato e as reivindicações das populações indígenas colocaram definitivamente em pauta a questão da educação indígena. Nota-se que são as Universidades e as organizações indigenistas (CIMI - Conselho Indigenista Missionário; CPI/SP e CPI/Acre - Comissão Pró-Índio de São Paulo e Acre; ANAÍS - Associações de Apoio ao Índio, com sedes no Sul e na Bahia; o CTI - Centro de Trabalho Indigenista, entre outras) que aprofundam o debate e assumem que a educação não tem um caráter neutro; são elas, portanto, que no bojo da reorganização da sociedade civil brasileira e do crescente fortalecimento da consciência cultural e étnica indígena, firmam a educação indígena em um pilar fundamental: seu caráter de **resistência** e de acesso a informações centrais para a tomada de decisões, com conhecimento de causa, pelos povos indígenas em suas relações com a sociedade nacional, da qual fazem parte e à qual estão inexoravelmente articulados. Estava-se construindo politicamente, assim, uma **escola diferenciada**. A Funai, representante do dever do Estado em relação às minorias étnicas, comparece através da participação de alguns professores contratados com

360

experiências inovadoras; mas à época eles representavam casos isolados, pois não havia uma política oficial neste sentido, como demonstram Assis, Meliã e Coelho dos Santos. A opção pela alfabetização em língua indígena vai se firmando como uma característica importante para a construção de uma escola pedagogicamente não-dominante, assim também como a inspiração na proposta libertadora de Paulo Freire; além disso, cresce a preocupação com a formação de professores indígenas e a participação da própria comunidade vai se fortalecendo no contexto de uma época em que, como descrevíamos no início do texto, as sociedades indígenas vão assumindo seu próprio "fazer histórico" em relação à sociedade ocidental.

Em 1981 também é publicado no Brasil um livro relatando uma experiência realizada no Chile, junto aos índios Mapuche: "**Educação e Sociedade Indígena**", de Isabel Hernández, que teve grande repercussão por aqui, pois apresentava a aplicação bilíngüe do método Paulo Freire.<sup>(7)</sup> Hernández descreve uma experiência educacional realizada entre 1972 e 1973, a qual fazia parte de um programa mais amplo de mobilização do povo Mapuche, mas que foi extinta em setembro de 73 após um golpe de Estado. Este programa tinha como objetivo superar a situação de discriminação e exploração deste povo pela sociedade chilena - que a autora analisava ser uma situação de classe e de discriminação étnica - através de sua auto-afirmação étnica, estimulando sua auto-organização social; além da bialfabetização (alfabetização simultânea nas duas línguas), outros subprogramas buscavam a nivelção escolar básica de adultos Mapuche, a capacitação técnica, a mobilização para estabelecer um novo tipo de organização de produção e relações comerciais e a sua participação junto a organizações sindicais nacionais; previa-se que este programa seria acompanhado por uma Reforma Agrária, questão básica para a situação indígena chilena. Assim, a alfabetização bilíngüe estava inserida dentro de uma proposta mais ampla de Política Cultural, cujos princípios eram a redefinição da consciência social e cultural do povo Mapuche, buscando sua integração nacional e aceitação da identidade chilena a partir de uma postura participativa. O programa era iniciativa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em conjunto com entidades ligadas a instituições governamentais, além de organizações camponesas Mapuches e não-Mapuches. O subprograma de educação bilíngüe baseava-se na bialfabetização, partia da realidade cotidiana e estimulava a participação do estudante; contrapunha-se, portanto, ao sistema educativo escolar anterior que discriminava a cultura Mapuche e não atentava para suas necessidades frente à sociedade nacional. O livro traz também o guia de alfabetização Mapuche-Castelhano, que demonstra passo a passo as fases do processo escolar proposto. Trazia, portanto, contribuições importantes ao descrever e analisar

390

<sup>7</sup>HERNÁNDEZ, Isabel - Educação e Sociedade Indígena (uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire), Cortez Editora, São Paulo, 1981, 163 págs.



experiência efetiva, vivenciada dentro de um processo maior de reorganização de uma sociedade nacional sul-americana. Representava concretamente a possibilidade de momentos futuros que, à época, estavam apenas esboçados no Brasil.

Durante toda a década de 80, expandem-se as experiências de implantação de escolas indígenas com currículos e pedagogias próprias, inicia-se de modo mais sistemático a participação das comunidades na definição do perfil e na gestão das escolas e intensifica-se a frequência e a importância da ação dos professores índios. Experiências bem sucedidas de produção de material didático específico, em línguas indígenas e em português, começam a ser cada vez mais frequentes, assim como a produção de materiais escritos pelos próprios índios, para uso nas escolas ou para fins de comunicação mais ampla. Os anos finais da década contam já com um volume significativo de materiais produzidos e de experiências consolidadas de construção de uma educação escolar baseada na realidade dos povos indígenas no país e voltada para seus interesses, reivindicações e expectativas.

Assim, em 1987 é lançado o livro "**Por uma Educação Indígena Diferenciada**", relatando um daqueles trabalhos: o realizado junto às comunidades indígenas do Acre. Esta experiência fez parte do Projeto Interação "Entre a Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais no País", promovido pela Fundação Pró-Memória, que trabalhou também com outras populações - como movimentos populares da periferia urbana, camponeses, seringueiros, etc. A proposta deste Projeto Interação era refletir sobre a pluralidade cultural do país, buscando dessa forma uma educação brasileira contemporânea que a respeitasse; o trabalho com as populações indígenas, neste projeto, evidenciou uma situação limite em que a preservação da identidade cultural significa a garantia da própria existência, mas que não implica no congelamento de certas práticas. Iniciado em 1983 com a formação de professores indígenas de vários grupos, o trabalho com as populações indígenas do Acre foi fundamentado numa experiência de **autoria**, onde desde o início teve importância fundamental a participação e iniciativa das comunidades e suas lideranças, que com o auxílio das assessorias não-índias construíram seus próprios materiais didáticos e seus conteúdos.

Outras experiências que marcaram esta década foram discutidas e incentivadas nos encontros que a OPAN - Operação Anchieta - realizou a partir de 1982, de dois em dois anos, intercambiando vários trabalhos de participantes que em geral representavam o CIMI e a OPAN, assim como as CPIs, a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) e Universidades. O livro "**A Conquista da Escrita**", organizado por Loretta Emiri e Ruth Monserrat, relata estes encontros e suas discussões principais. Foram firmadas nestas ocasiões a preferência pela alfabetização na língua materna, o trabalho pedagógico partindo da realidade da comunidade e servindo como espaço de discussão, a preocupação com a formação de monitores indígenas e com a criação de uma escola

autônoma e autogerida; consolidava-se, principalmente, a postura de uma escola **alternativa** à oficial. Além disso, refletindo a década de 80, num processo que teria como marco importante a elaboração e promulgação da Constituição de 1988 - onde várias conquistas foram firmadas para as populações indígenas - as discussões avançaram para a questão da necessidade da oficialização das escolas alternativas; pretendia-se, portanto, inserí-las no sistema de educação oficial de modo a garantir a parcela de responsabilidade governamental sobre elas mas, ao mesmo tempo, mantê-las diferenciadas, em consonância com os direitos básicos reconhecidos aos povos indígenas pela Constituição do país.

Coroando todo este processo de propostas e experiências que vinham fortalecendo a autonomia indígena, a década de 80 e início de 90 passam a ser marcadas também pela organização do Movimento Indígena e pelos Encontros de Professores Índios. Tendo como um dos marcos mais importantes a criação da União das Nações Indígenas (UNI) em 1980, várias outras Associações, Federações e Conselhos, organizados por regiões, por povos ou à nível nacional, foram então criados. As organizações de professores índios, especificamente - como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPI) - surgiram no contexto dos Encontros periódicos que passaram a ser realizados principalmente em meados da década de 80, em diferentes pontos do país, publicando materiais didáticos, elaborando Planos Diretores encaminhados às respectivas Secretarias Estaduais de Educação, trocando experiências e idéias, etc. A importância deste fenômeno está no fato de que, desta forma, os professores índios e as comunidades tomam a frente nos processos de escolarização, mudando a relação com os não-índios que, na condição de assessores - especialistas em educação, lingüística, matemática, antropologia, etc - passam para a retaguarda.

No plano da prática pedagógica, portanto, amadurecem e refinam-se as preocupações e propostas concretas com relação à elaboração de regimentos escolares pelas próprias comunidades, à definição de currículos e da dinâmica escolar, e ao estatuto e formação do professor índio. Consolida-se a prática da realização de encontros de professores índios, troca de experiências, discussão e elaboração de propostas com assessoria acadêmica. Obtém-se farta elaboração de documentos e relatórios, expressando visões, avaliações e expectativas indígenas em diferentes contextos e movimentos com relação à educação escolar diferenciada.

A reflexão acadêmica, por sua vez, pode se aprofundar, definindo-se o desafio de analisar os modos próprios de transmissão de conhecimentos e as condutas de socialização dos diferentes povos indígenas. Pesquisas sobre a criança, processos cognitivos e classificatórios, etnoconhecimentos, etc, vêm para o primeiro plano.

## A DÉCADA DE 90

Um exemplo destas tendências é a dissertação de mestrado **"Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil"**, que Mariana Kawall Leal Ferreira defendeu em 1992 na Universidade de São Paulo. Baseada em sua experiência como professora junto a quatro grupos indígenas entre 78 e 84, e também posteriormente como assessora, Leal Ferreira procura demonstrar, fundamentalmente, a partir de uma discussão sobre o pensamento mítico e histórico, que as sociedades indígenas reinterpretem e remanejaram as situações de contato através de suas próprias categorias de ordenação do universo; contesta, assim, uma suposta submissão a estas situações. Mais que isso, ela demonstra que a escola é um dos instrumentos de contato que são apropriados pelos índios, utilizando-a como estratégia de construção política de suas identidades. Leal Ferreira retrata, assim, o contexto desta época mais recente, com o fortalecimento dos movimentos indígenas. A autora discute também, através da etnomatemática, a importância de se pesquisar os etnoconhecimentos para compreender os processos cognitivos próprios de cada cultura indígena, e propõe sua utilização no processo escolar.

540 Antes disso, em 1990, Luiz Otávio Pinheiro da Cunha defende na Universidade de Brasília a dissertação de Mestrado **"A Política Indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai"**, fazendo uma avaliação crítica da postura educacional desta instituição, desempenhada nas escolas oferecidas às populações indígenas, algumas das quais ligadas ao projeto do SIL; ele denuncia, então, o seu caráter ideológico integracionista e as más condições das suas escolas.

Em 1993 novo livro relacionado à questão é publicado: **"Linguística Indígena e Alfabetização na América Latina"**, organizado por Lucy Seki, fruto de um seminário realizado na UNICAMP em 1991. Discute tanto questões linguísticas numa situação de contato como também questões educacionais, com artigos muito variados, cobrindo uma extensão geográfica e cultural significativamente maior que as obras anteriores. Traz, por exemplo, um artigo relatando o histórico de educação indígena bilíngüe no Peru - muito mais antigo que no Brasil e vivendo também uma fase inovadora - e, por outro lado, apresenta discussões como a da Argentina, onde até então nada de concreto havia se realizado nesse sentido. Nas questões linguísticas investigadas no Parque Indígena do Xingú - além de outras pesquisadas em outros países da América Latina - apresenta situações diversas de bilingüismo, algumas das quais supõem uma futura predominância do português, além de uma maior valorização do uso prático e escrito desta língua pelos indígenas. Um outro artigo propõe que se repensem os cursos de capacitação de monitores indígenas - constatando que algumas vezes estes

professores apresentam discurso reivindicatório indígena, enquanto suas práticas na verdade reproduzem a educação assimilatória; propõe que eles deveriam readquirir sua autoconfiança e ter seu papel redimensionado. Outro reflete que a questão do discurso indígena na construção de cartilhas não se resolve facilmente com a inclusão de textos de autoria própria, pois uma experiência demonstrou que, mesmo com esta prática, há um estranhamento do discurso escrito.

Outra trabalho na área da Lingüística, desta vez uma tese de doutorado, vai fazer uma reflexão teórica sobre a questão das formas de pensamento propriamente indígenas em comparação às formas de pensamento desenvolvidas no espaço da escola formal, nos moldes "ocidentais". **"Os Índios e a Alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira"**, de Waldemar Ferreira Netto, apresentada na Universidade de São Paulo, defende então a possibilidade do convívio destas duas formas de pensamento em espaços sociais distintos, afirmando também que cabe exclusivamente aos índios a opção por qual tipo de escola eles irão adotar, baseado no princípio de não interferência que sustenta esta relação de convívio.

Como se vê, a partir de 1990 tem início um período de avaliação crítica das experiências de educação escolar indígena diferenciada, construídas em décadas anteriores e em curso. Temas e problemas específicos passam a fazer parte do debate, em um processo de detalhamento e sofisticação tanto da reflexão acadêmica e política sobre a questão, como da prática educativa escolar vivenciada e proposta por comunidades indígenas. A diversidade de situações, sempre presente como pano de fundo das proposições e discussões anteriores, pode agora merecer maior atenção e ser examinada em profundidade.

#### O GOVERNO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA ATUAL

A história da escola indígena no Brasil se confunde, como se viu, com a história da luta política pelos direitos indígenas - igualdade de direitos baseados na sua cidadania enquanto cidadãos brasileiros, embora ao mesmo tempo diferenciados, dada sua especificidade cultural e identitária. Confunde-se também com a história da escola brasileira, tanto pelas discussões pedagógicas envolvidas quanto pelas diversas dificuldades: materiais, didáticas, financeiras, formação de professores/monitores, remuneração, etc.

Positivamente, a escola indígena tem sido um espaço privilegiado de experiências pedagógicas alternativas - que valorizam a autonomia da comunidade e negam o autoritarismo do sistema escolar, do professor ou da ideologia dominante como um todo, e conquistam espaços culturais próprios inserindo suas línguas, suas tradições, sua história, suas artes nos conteúdos curriculares. Incluem-se aí a elaboração de calendários e horários próprios, a



escolha de professores, a gestão da escola, a elaboração de avaliações, enfim, a participação da comunidade na construção da escola.

630 Por outro lado, sua inserção no campo da educação nacional trouxe, para os dias de hoje, o debate sobre como ficam as relações de competência entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação sobre a escola indígena. Em "**A Questão da Educação Indígena**" protestava-se contra a descentralização dos projetos de educação que a Funai - então responsável pela escola indígena - pretendia promover. A discussão passou para um novo momento, em 1991, quando o governo Collor repassou para o Ministério da Educação e Desporto (decreto nº26/91) a tarefa de coordenar as escolas indígenas, assim como atribuiu ao Ministério da Saúde a questão da saúde naquelas comunidades; tirava-se então da Funai, enfraquecida e historicamente descompromissada com a educação indígena, a responsabilidade exclusiva que até então ela tinha sobre estas áreas de ação. Como descreve o artigo de Marina Kahn no "Boletim da ABA" de abril de 1993 <sup>(8)</sup>, os primeiros desdobramentos desta medida foram o surgimento ou fortalecimento de alguns Núcleos de Educação Indígena junto a Secretarias de Educação ou vinculados a Universidades, e a criação de uma Coordenação Nacional de Educação Indígena (Portaria Interministerial nº559/91). Esta coordenação tornou-se um comitê (Portaria do MEC de junho de 92), de caráter consultivo, normativo, e supervisor da educação escolar indígena no país, composto por técnicos de órgãos governamentais (MEC e Funai), representantes indígenas, representantes do CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), ABA (Associação Brasileira de Antropologia), ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) e de organizações não-governamentais. Instalava-se, desta forma, um mecanismo a nível federal preocupado com a definição de diretrizes nacionais; este comitê tem se reunido desde então, e um dos seus debates ainda hoje tem sido seu modo e poder de atuação junto aos órgãos de educação regionais. Esta questão é muito importante se considerarmos que a descentralização dos projetos de educação indígena não têm sido feita de modo sistemático e, se submetida inteiramente às políticas regionais - muitas vezes contrárias à causa indígena - os direitos indígenas adquiridos podem tornar-se letra morta.

660 Estes direitos adquiridos na Constituição de 1988 foram fruto de batalhas, de negociações, refletindo o caráter conflitivo da situação indígena em relação à segmentos da sociedade nacional. A principal conquista é a mudança da postura integracionista que sempre marcou a legislação brasileira, passando agora a reconhecer o direito à diferença e legislar sobre as populações indígenas no intuito de proteger suas organizações sociais, costumes,

<sup>8</sup>KAHN, Marina - "Os Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais" in Boletim da Associação Brasileira de Antropologia, nº 16, abril/93, Florianópolis.

línguas, crenças e tradições <sup>(9)</sup>. Esta Constituição assegura, também, o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo o espaço para a escola indígena diferenciada. Regulamentando estes dispositivos estão em processo de votação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto das Sociedades Indígenas, ambos em tramitação no Senado Federal. A proposta da LDB em relação à educação indígena vincula a educação escolar indígena ao Sistema Nacional de Educação, garante a participação das comunidades indígenas na formulação de programas educacionais e o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, prevendo também a formação de recursos humanos especializados e o desenvolvimento de programas, currículos, calendários e material didático diferenciado.

### ATUAIS DIRETRIZES

690

E é com base nestes novos textos jurídicos que o Comitê de Educação Escolar Indígena formulou e publicou em 1994, nos Cadernos de Educação Básica do MEC, Série Institucional, as "**Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**" <sup>(10)</sup>. Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena é responsabilidade do Estado mas tem como objetivo conquistar a autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, estabelece como princípios gerais que: as escolas indígenas devem ser específicas e diferenciadas; devem ser interculturais, intercambiando as culturas das diversas sociedades num processo dinâmico; a educação necessariamente bilíngüe; o processo de aprendizagem deve ser global, isto é, os conteúdos não devem ser compartimentalizados e a construção do conhecimento deve ser coletiva.

Estabelece também as normas e diretrizes em relação a vários aspectos da educação. Prevê que os conteúdos curriculares devem ser construídos de acordo com a demanda e interesses do grupo, incorporando componentes e sistemas de explicação tradicionais da cultura, assim como elementos - como por exemplo aparatos eletrônicos - de uso da sociedade; devem ser compostos em função do momento social em que eles estão inseridos, explicitando a realidade histórica e o desvelamento das leis da natureza. Sobre a relação do educador com o aluno, propõe que ela deve ser mediatizada pela comunidade. Em relação às formas de avaliação, afirma basicamente que esta deve ser diagnóstica, de preferência feita em forma de relatórios e sem ter caráter de retenção e seleção. Quanto à organização, coloca que o calendário deve

<sup>9</sup>GRUPIONI, L.D.B. - "A Educação Indígena no Congresso Nacional" in Boletim da Associação Brasileira de Antropologia, nº 16, abril/93, Florianópolis.

<sup>10</sup>MEC - Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, cadernos de Educação Básica, série Institucional, vol. 2, 2ª edição, Brasília, MEC/SEF/DPEF, 1994, 24 p.

basear-se nas atividades cotidianas e rituais do grupo indígena e a gestão da escola deve ser exercida pelos membros da comunidade de acordo com seus padrões tradicionais. O material didático-pedagógico deve ser construído pelos professores indígenas em conjunto com profissionais de pedagogia, lingüística e outras áreas. A formação de recursos humanos, portanto, deve capacitar os professores indígenas para construir o material didático e, mais que isso: formar índios como pesquisadores de sua própria história, geografia, saúde, etc; formá-los também como alfabetizadores em suas línguas maternas e no português, e capacitá-los como gestores dos seus processos educativos. Também assessores especializados das entidades e universidades devem ser formados para atuar em parceria com os professores indígenas, além dos técnicos das Secretarias de Educação e Diretorias Regionais da Funai. A carreira do magistério para os professores indígenas deve ser então diferenciada, resguardando-se a isonomia salarial. São previstos, para tanto, a criação de Cursos de Formação de Professores para o ensino de 1º e 2º graus e Cursos de Magistério. Em relação ao financiamento, por fim, as escolas cadastradas nas Secretarias Estaduais de Educação devem receber recursos provenientes de transferências do MEC além de outros convênios, como parte do financiamento de projetos na área de Educação Básica. As ONGs e instituições universitárias também podem pleitear estes recursos.

### NÓS E ELES

Cabe ressaltar que, ainda hoje, a participação de não-índios - antropólogos, lingüistas, educadores - tem sido importante no processo de construção das escolas indígenas, na elaboração de leis regulamentares, na assessoria de encontros de professores indígenas, na composição de um comitê consultivo junto ao MEC, etc. Sua atuação acompanhando a construção de currículos, por exemplo, é prevista nas "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", comentada acima.

Mas em todos os momentos as sociedades indígenas estão participando ou assumindo o processo. Como se viu, principalmente na década de 90, os professores indígenas têm se organizado para a construção de uma escola autogerida. Também têm seus representantes junto a organismos decisórios ou consultivos da sociedade nacional - como o Comitê Nacional de Educação Indígena. As diretrizes propostas pelo Comitê, por sua vez, definem a formação de recursos humanos indígenas, assumindo papéis como pesquisadores de sua própria cultura, como professores e como administradores dos seus processos educativos escolarizados. A própria assessoria não-indígena na construção educativa tem sido objeto de muita reflexão, já que pode vir a implicar numa relação de poder, numa imposição sobre as sociedades indígenas. Em relação a

esta discussão podemos citar Gersem José dos Santos Luciano Baniwa, representante dos professores indígenas da região do Alto Rio Negro: ele coloca que o papel da assessoria é compor uma aliança mútua, comprometida sempre com as sociedades indígenas, compartilhando seus conhecimentos mas não os impondo (cf. Leal Ferreira, 1992:208).

780 Enfim, o quadro de relações entre as sociedades indígenas e a sociedade brasileira - inserida num contexto mundial - revela um processo dinâmico, num complexo cenário de personagens e regras: de madeireiros a antropólogos, de evangelistas a professores, de leis defendendo seus direitos a leis que não são cumpridas. Mas há um princípio muito claro por trás desta complexidade: a luta pela vida das sociedades indígenas brasileiras atuais baseia-se na construção de uma identidade própria, apropriando-se de elementos da sociedade envolvente: seus direitos e suas leis, sua escrita, suas escolas, seus fóruns de decisão, suas formas de organização política...

Há cinco séculos atrás as sociedades indígenas entraram para os livros de história e filosofia da civilização ocidental. Hoje, estes livros mudaram, estas sociedades indígenas participam e impuseram algumas das mudanças e, utilizando-se da linguagem do "branco", começam a falar de sua própria história e filosofia - com seus próprios livros.

## EDUCAÇÃO E SOCIEDADES TRIBAIS

Sílvio Coelho dos Santos  
Editora Movimento, 92 pág.  
Porto Alegre, 1975

Primeira publicação que discute especificamente a questão da educação indígena no Brasil, este livro se baseia num projeto de pesquisa que o autor apresentou em 1972 à "The Ford Foundation" - que lhe deu suporte financeiro - e em viagens a postos indígenas entre 1973 e 1974, com apoio da Universidade de Santa Catarina, utilizando-se também de informações cedidas pela FUNAI.

O estudo traça um panorama dos 19 postos indígenas da região sul do país que atendiam então a 7.809 índios constituídos pela população Kaingang (84,7% dos indivíduos), Xokleng (3,9%), Guarani (12,0%) e Xetá (8 indivíduos); contém também uma rápida avaliação sobre grupos que não recebiam assistência da FUNAI e indivíduos destribalizados.

Seu objetivo é avaliar a possibilidade de educação formal entre as populações indígenas, assim como o ensino bilíngüe implantado por um projeto especial em alguns destes postos.

Ao analisar a realidade das populações indígenas desta área, naquele início dos anos 70, Coelho dos Santos constata que a relação entre índios e não-índios no sul estava "estruturada a partir de uma situação de dominação" do índio pelo "civilizado". Neste quadro, a educação escolar monolíngüe então ministrada nos postos indígenas reforçava esta dominação e submissão, trazendo para a sala de aula um ensino desconectado da realidade da criança indígena, resultando em baixo rendimento escolar e sentimento de incapacidade.

Para caracterizar esta situação de dominação, Coelho dos Santos traça um breve histórico da "dramática experiência de convívio destas populações", analisa a relação de dependência com a sociedade regional e a atuação governamental junto aos indígenas. Ele parte, portanto, de uma proposta de análise global da problemática indígena, para então discutir a questão da educação.

No contato destas quatro sociedades tribais com as diferentes frentes de expansão no sul, o autor narra histórias de resistência sistemática de algumas populações indígenas (resultando em enfrentamento violento), situações em que índios foram instigados a guerrear contra outros índios, a utilização de mão de obra nas fazendas e, neste século, a "pacificação" dos grupos arredios restantes. A expansão das fazendas de gado no século XVIII, por exemplo, motivou disputas com os Kaingang, que depois tornaram-se mão de obra junto às fazendas. Em 1881 surgiu um "diretor de índios", requisitado junto ao governo pelos próprios fazendeiros, que não se interessavam mais pelos serviços dos índios e queriam livrar-se dos encargos junto à estes.



Diante desta situação, entretanto, até a criação do SPI em 1910, os Kaingang quase chegaram à extinção. Os Xokleng, por sua vez, sentiram-se cercados pela ocupação territorial da região sul já em 1824, e em 1914 tiveram seu primeiro contato pacífico. Já os Xetá tiveram menos "sorte", foram exterminados e só sobreviviam 8 indivíduos na época da pesquisa.

A pacificação, na verdade, ajudou por um lado a evitar o extermínio de muitas tribos mas, por outro lado, não evitou sua desestruturação social, a dependência dos órgãos oficiais de assistência, as disputas e demora na demarcação de terras, as epidemias e a utilização dos indígenas como trabalhadores espoliados, novos consumidores da sociedade regional.

Esta situação de *dependência*, afirma Coelho dos Santos, sustentava-se no fato de que os índios "não possuem conhecimentos para fundamentar uma oposição lógica à dominação". Desta forma, analisa ele, já há muito tempo vinha-se decidindo pelos índios, haja visto os acordos que eram formalizados a despeito de seus próprios interesses: a FUNAI na década de 70, por exemplo, formalizava contratos para exploração de recursos florestais e abria projetos para utilização dos solos agriculturáveis em áreas indígenas; os dirigentes dos postos sofriam, por sua vez, pressão regional para também fazerem acordos sobre a utilização da terra. Mas as comunidades indígenas, principais interessadas, pouco se beneficiavam desta situação. Por outro lado, em uma outra situação de dominação, os próprios índios se associavam aos regionais para fazerem plantações em suas terras; mas, como não sabiam calcular que a terra é a base do acordo, saíam-se sempre lesados nestes acordos.

Coelho dos Santos vai demonstrar, então, que a submissão aos interesses da sociedade envolvente se revelava especialmente no sistema de produção e consumo, através de diferentes mecanismos. Em uma das situações, os índios passavam a se engajar nas atividades que tinham condições de comércio, deixando pouco tempo à caça, coleta, etc. Entretanto, faltava tradição e conhecimento para a continuidade destes novos processos de produção, e faltavam também crédito e recursos; sendo assim, só uma minoria conseguia a colocação de excedentes no mercado aonde, por sua vez, sofriam as discriminações e artimanhas que os induziam ao consumo de bens desnecessários. Além disso, com anuência do chefe do posto, os índios forneciam trabalho desvalorizado em regime de empreitada ou diária, aniquilando, em pouco tempo, seus próprios recursos florestais nas atividades permanentes de exploração de palmito, sassafrás, etc. A própria disposição e localização das vilas projetadas pela FUNAI desrespeitava o padrão de localização em áreas rurais, dificultando conseqüentemente a produção agrícola própria e facilitando o recrutamento para as empreitadas.

A grande denúncia de Coelho dos Santos é a de que isto tudo revelava a mentalidade empresarial que orientava a

FUNAI naqueles anos 70, evidenciada ainda mais por sua então vinculação ao Ministério do Interior, cujo objetivo era dinamizar a iniciativa privada para novas frentes econômicas. Assim, as comunidades indígenas eram um instrumento do desenvolvimento interno do país, não se dando tanta importância ao que elas mesmas desejavam e necessitavam.

Após este panorama geral, que terá implicações em sua proposta educacional, o autor analisa a situação do ensino escolar que ele encontrou na região sul.

A escolarização sistemática nesta região havia começado a partir da década de 40. Mas não existiam, até os anos 70, objetivos fixados ou discussões a respeito da educação formal entre os índios, apesar de que já se contabilizava, então, pelo menos uma unidade escolar em cada posto. Assim, denuncia Coelho dos Santos, apesar do resultado destas escolas ser nulo, elas continuavam existindo; e isto, na verdade, fazia parte de uma estratégia de se convencer os membros da camada dominante da sociedade envolvente de que os índios estavam sendo cuidados pelo órgão governamental e, se não aproveitavam estes benefícios, era porque não queriam. Os poucos índios que alcançavam sucesso, por outro lado, acabavam sendo usados para justificar o aparato escolar.

Existiam na época da pesquisa 27 professores, 8 dos quais vinculados às redes municipais e estaduais - seguindo simplesmente o padrão de cada estado para o ensino rural -, e 16 monitores bilíngües treinados no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, além de escolas particulares organizadas por entidades religiosas com fins de conversão (naquela época).

Todos os 19 postos tinham escolas, que no total contabilizavam 28 unidades escolares, divididas em 30 classes, multisseriadas ou compostas por uma turma de 1ª série e outra com as demais séries. A educação desta época fixava-se na alfabetização, sem conteúdos práticos, com horários burocráticos e ensino confinado, e os professores não conheciam as culturas indígenas com as quais trabalhavam. Coelho dos Santos avalia que, com a dificuldade que os índios sentiam em se adaptar a este complexo esquema formal de educação, fracassavam em seus desempenhos escolares e acabavam por se convencer da complexidade do mundo dos brancos, julgando a si mesmos incapazes de compreendê-lo.

O autor relata, então, a experiência de ensino bilíngüe que estava sendo implantada, proposta pela missionária e lingüista Ursula Wilsemam do SIL (à época, "Instituto Linguístico de Verão") iniciada em 1972 e apoiada pela FUNAI. Ela propunha a introdução da educação escolar em 4 semestres, onde primeiro se alfabetizaria a criança em língua indígena, ensinar-se-ia paralelamente o português oral e, só depois no quarto semestre ela seria alfabetizada em português. Na época não havia nada semelhante, e o interesse da FUNAI pelo projeto fixou as bases para promover novos programas (Karajá, Xavante, Guajajara e Potiguara) em outros locais do Brasil. Coelho dos Santos apontou limitações deste

projeto, como a dificuldade de compreensão de seus objetivos por parte dos chefes do posto, dos servidores e professores civilizados, e a dificuldade de aceitação dos monitores índios provenientes de outras aldeias, por parte dos próprios índios.

Após ter levantado este quadro, o autor conclui enfim sua discussão sobre os limites e possibilidades da educação formal.

Ele aponta que um dos limites daquelas propostas de ensino, inclusive do projeto de ensino bilíngüe já citado, era a concepção de que a educação por si só introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Ele defende que a educação deveria fazer parte de um projeto mais amplo para elevar a comunidade indígena, valorizando o índio e sua cultura. Isto passaria, portanto, pela alteração de uma política indígena que implicasse num projeto global. A ação neste sentido se daria com a criação de sistemas cooperativos de produção e consumo, com a não utilização do patrimônio para criação de fundos de renda indígena apropriados pelo órgão tutor, com a abertura de crédito, assistência técnica e novas bases de comercialização, além da disseminação de práticas sanitárias de saúde, educação e alimentação - cujos agentes seriam os funcionários do posto agindo de forma integrada. Também deveria-se contar com a participação de técnicos e cientistas sociais e com a Universidade, no controle e reavaliação das medidas.

Isto tudo faria parte, assim, de uma *educação permanente* cujos objetivos seriam a auto-suficiência, iniciativa e decisão. No contexto desta proposta, segundo o autor, o ensino formal e a alfabetização, mesmo bilíngüe, não seriam fundamentais nem prioritários, iriam depender da disponibilidade de recursos, que deveriam ser mobilizados primeiramente para melhorar o cotidiano. De acordo com o autor, a problemática indígena tem causa num quadro sócio-cultural e ideológico, e é neste âmbito mais geral, portanto, que ela deve ser resolvida.

A contribuição deste livro ao debate sobre a educação escolar indígena pode ser avaliada pelo seu contexto: foi publicado durante a época do regime militar, criticava a política de educação formal e a mentalidade empresarial de um órgão do governo responsável pelo indigenismo oficial. Sílvio Coelho dos Santos denunciava aquela política de dominação, registrando criticamente a situação das escolas que, apesar de já terem algumas décadas de existência, não tinham refletido sobre suas próprias práticas e objetivos. Assim, sendo o primeiro livro que abordava a questão, retratando ainda os primeiros anos da década de 70, marca o início de um período que, nos próximos anos e nas duas décadas seguintes, ampliaria e aprofundaria o debate sobre a escola indígena - a qual, diferentemente até do que ele propunha neste livro, viria a ganhar, em muitos casos, uma importância fundamental.



**EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGUE, PARTICULARMENTE ENTRE OS KARAJÁ E XAVANTE: ALGUNS ASPECTOS PEDAGÓGICOS, CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES.**

Nancy Antunes Tsupal

Dissertação de Mestrado defendida na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1978.

A educação indígena bilíngue já estava sendo implantada há varios anos em algumas escolas - do Summer Institute of Linguistics (SIL) e da FUNAI - quando esta dissertação de mestrado foi defendida em 1978. Entretanto, muita discussão ainda iria acontecer, não só em torno da questão da língua de alfabetização e extensão do seu uso na escola como também em relação à participação indígena nestas experiências, os conteúdos curriculares, o significado do uso da escrita na língua indígena, etc. Como pano de fundo para estas discussões estaria sempre a questão do objetivo desta educação - e o tipo de apropriação que os índios fariam dela: seria um modo de integrá-los mais rapidamente à sociedade envolvente? Ou um modo de fortalecê-los diante da situação de contato, apropriando conhecimentos do "branco" e trabalhando-os dentro de suas próprias culturas?

Nesta dissertação, são discutidas algumas questões da educação bilíngue na escola indígena, tomando como foco de análise as experiências desenvolvidas pelo SIL em convênio com a FUNAI junto aos Karajá, e pela Missão Salesiana de Mato Grosso e FUNAI junto aos Xavante. Os trabalhos do SIL e da FUNAI seriam muito criticados, de maneira geral, em discussões posteriores. A utilização da alfabetização bilíngue tinha o caráter, na maioria destas experiências, de servir como uma "ponte" para o ensino mais definitivo em português. Assim, pesa o fato de que, nesta tese, não há um questionamento crítico destes trabalhos à nível político, isto é, do caráter integracionista presente nas ações do SIL e da FUNAI. A autora considera principalmente os aspectos pedagógicos.

Considerado este fator, podemos ainda analisar esta tese pelas informações que apresenta sobre aspectos técnicos do ensino bilíngue e pelo relato do que, enfim, era proposto naquelas experiências da FUNAI, SIL e Missão Salesiana do Mato Grosso.

O trabalho baseou-se em um levantamento bibliográfico de obras e documentos de instituições como o SIL, FUNAI, além de entrevistas e pesquisa em três aldeias Karajá e cinco Xavante. No segundo capítulo, apresenta uma discussão sobre "o indígena" em que cita a definição proposta no II Congresso Indigenista Inter-Americano (fundamentado no critério de auto-definição étnica), mas não faz uma reflexão profunda sobre o caráter dinâmico da cultura indígena, onde

ficaria claro que a mudança de aspectos culturais não implicariam necessariamente na perda da identidade indígena. Ela apresenta um apanhado das discussões de vários autores sobre a situação do índio até aquela época, e sobre aspectos da história da educação indígena no Brasil. Neste item, demonstra que a primeira escola foi introduzida pelos jesuítas em 1549 na Bahia, e que estas escolas com funções catequéticas continuaram posteriormente a existir em missões volantes e nos aldeamentos, interrompidas depois na época pombalina, após a qual houve um hiato até a República, embora alguns registros tratassem de escolas em aldeamentos ainda nesse período. Em relação ao século passado existem ainda alguns registros sobre colégios dirigidos por missionários e mesmo por instituições do governo. Seguem-se então, a partir de 1910, as propostas escolares do SPI e da FUNAI (que substituiu o SPI em 1967).

A discussão sobre o bilingüismo, como demonstra Tsupal no terceiro capítulo, tem sido realizada desde o século passado em países da Europa devido à mistura de línguas existentes em algumas localidades de lá. Ela coloca a posição de alguns autores em relação à educação bilingüe e seus aspectos envolvidos - os objetivos nacionais, a política de línguas do país, os métodos e currículos, etc, citando também experiências fora do Brasil (os indígenas canadenses que desde 1972 têm "o controle do seu sistema educativo", os Navajo dos EUA, países africanos como a Tanzânia, e repúblicas soviéticas).

Existem alguns modelos de etapas a serem seguidas num processo de educação bilingüe, como demonstra a autora no quarto capítulo. O modelo brasileiro vinha sendo o de alfabetização em língua materna que em seguida transita para a língua nacional. Tsupal descreve este modelo adotado pelo SIL/FUNAI, iniciado em 1970 com a criação da Escola Normal Indígena no Posto Guarita, a qual se tornou depois o Centro de Treinamento Clara Camarão, que preparava monitores indígenas bilingües. Os primeiros grupos atingidos foram os Kaingang, Guajajara, Karajá e Xavante. Tsupal cita também a implantação do projeto bilingüe em outros grupos, e comenta a realização de vários cursos de atualização, encontros de monitores e seminários desde então.

Neste modelo, indicado por Kindell & Jones, partia-se de um levantamento da situação lingüística do grupo e da elaboração de uma ortografia, além de materiais didáticos provisórios - uma cartilha de alfabetização e textos transcritos de histórias e lendas do grupo. A partir deste primeiro material, iniciava-se um programa piloto que alfabetizava pessoas da própria comunidade, as quais eram preparadas como monitores bilingües, participavam da elaboração de novos textos de literatura indígena e do material didático definitivo. O programa previa também a elaboração de um material de transição à língua portuguesa. As aulas eram ministradas sempre por professores não-índios junto com monitores indígenas bilingües, e o fato do uso da língua materna, aliado à esta presença de um monitor da

própria comunidade, era utilizado como fonte de atrativo para a escola e estratégia de convencimento da comunidade. Na elaboração das cartilhas bilíngües, cujas primeiras experiências datam da década de 50, eram utilizados dois métodos possíveis pelo SIL: um baseado na lingüística tagmêmica - construindo-as de acordo com "núcleos" e "periferias" das palavras e frases -, e outro psico-fonêmico, que vai introduzindo substantivos e verbos gradualmente, de acordo com as dificuldades das letras. O programa previa 4 semestres, em que a alfabetização no Português só era introduzida após 3 semestres de Português oral e alfabetização na língua indígena.

A autora descreve então aspectos da cultura, da situação histórica e da aplicação deste método bilíngüe junto aos Karajá e aos Xavante. No caso dos Karajá, o primeiro treinamento de monitores bilíngües foi realizado em 1971 através de estágios em classes ministradas por professores não-índios, ampliando-se o projeto no ano seguinte com a elaboração de cursos de treinamento. Entre os Xavante, duas escolas estavam ligadas à Secretaria de Educação do MT e FUNAI, e duas diretamente à FUNAI. Na Colônia Indígena de São Marcos, o sistema era de internato. Nota-se um discurso em que se afirma a preocupação de adaptar os currículos às necessidades da comunidade, e para isso é citado, por exemplo, a introdução de música e canto Xavante no conteúdo escolar.

Ao fazer suas reflexões no último capítulo, Tsupal considera que na situação de contato torna necessária a busca do índio em adquirir novos conhecimentos, e que isto não implica na perda de um sentimento de "nacionalidade" deste. Neste sentido ela considera inevitável também o aprendizado do português, e por isso se justifica, de acordo com ela, o aprendizado bilíngüe como introdução à língua nacional. Defende que a realidade do grupo deve ser respeitada no planejamento dos programas, e que a comunidade indígena deve poder tomar suas decisões sobre a aquisição dos conhecimentos da sociedade nacional, assumindo inclusive, progressivamente, a responsabilidade pelos trabalhos dos postos indígenas e da escola. Propõe também que os programas sejam repensados, pesquisados, melhor definidos, financiados e assessorados, com cooperação inter-institucionais.

Hoje, após uma década e meia de discussão sobre a escola indígena, podemos levantar várias perguntas em relação às práticas educacionais aqui descritas. Em que sentido este método de ensino bilíngüe estaria realmente adaptado à realidade indígena? Ele resolveria, por si, os problemas desta escola? Até que ponto a comunidade indígena estaria realmente participando do processo, optando pelo tipo de conhecimento ensinado, atuando como agentes da construção de um sistema de educação já que exerciam, até então, apenas o papel de "monitores", ao lado de professores não-índios? E em que medida estaria sendo aplicado um real bilingüismo: qual seria o uso futuro da escrita na língua indígena, estaria sempre ligado às tradições ou também à interpretação

do novo? E, enfim, os conteúdos estudados estariam contribuindo para uma apreensão crítica do mundo, discutindo os conflitos pelos quais passavam estas comunidades, e fortalecendo-os em sua luta pela reconstrução da identidade? Tais questões motivaram vários outros trabalhos, muitos deles alternativos à estas experiências do SIL e FUNAI, e que estavam sendo desenvolvidos já naquela época, fins da década de 70, ou ao longo da década seguinte. A questão da alfabetização ou não na língua indígena estaria sempre presente em todas as discussões, que como se vê não se limitam a uma questão técnica.

## EDUCAÇÃO INDÍGENA E ALFABETIZAÇÃO

Bartomeu Melià  
Edições Loyola, 92 pág.  
São Paulo, 1979.

Acreditamos que exista uma educação indígena? A "morte" das sociedades indígenas tem que se explicar pela incapacidade delas ou pela violência de determinado tipo de invasão? De onde deriva a necessidade de alfabetização? O índio alfabetizado se afirma na sua identidade étnica?

O padre Bartomeu Melià lança uma série de questionamentos deste tipo ao longo do livro, que é resultado de um seminário do CIMI realizado em setembro de 1978 na aldeia rikbaktsa. O seminário tinha o objetivo de discutir estes temas como orientação para a atuação dos participantes, monitores de alfabetização junto aos indígenas. Dessa forma, os cinco capítulos do livro trazem reflexões sobre vários aspectos da questão da educação escolar indígena, como os conteúdos abordados, a construção de materiais e o uso do bilingüismo na alfabetização e nos semestres posteriores.

O livro levanta, portanto, os pontos polêmicos que, na época, giravam em torno das propostas para uma educação indígena ou, em termos mais corretos, de uma "educação para o indígena". A utilização deste termo distintivo é importante, pois um dos objetivos centrais do livro é mostrar que o índio já tem um sistema de educação próprio, e a educação que a sociedade nacional tem dado para estas comunidades deveria lhe ser complementar, e não substituta.

O livro combate o pressuposto pessimista de que as sociedades indígenas vão mesmo se extinguir, e os preconceitos que julgam que o índio não tem educação - pois não tem escola formal nem escrita. Estas idéias, como aponta Melià, justificam a ideologia de uma escola que invade a sociedade indígena, rompendo com sua cultura, trazendo formas educacionais estranhas e opostas à educação tradicional destas sociedades, com o objetivo claro de que o índio seja civilizado, cristianizado, assimilado.

Não é por acaso, portanto, que o autor dedica todo o primeiro dos cinco capítulos do livro a uma análise geral da educação propriamente indígena. Ela está, segundo ele, mais perto de uma "noção de educação enquanto processo total" pois faz parte de todos os aspectos da vida coletiva e acompanha o seu ciclo de vida.

Conforme Melià, a educação indígena é gradativa, permanente e acompanha o amadurecimento da pessoa nestas fases:

- desde o momento da gravidez e do parto (os rituais envolvidos);

- a primeira infância (quando a criança ainda não é objeto de especificação sexual e está desenvolvendo seus hábitos motores, num estreito relacionamento com a mãe);

- a segunda infância (quando ela já participa de atividades rotineiras, de acordo com a divisão sexual do trabalho);

- a puberdade (fase de educação mais intensiva e alguma de iniciação);

- a adolescência (quando participa mais ativamente do trabalho e dos rituais);

- a maturidade (quando torna-se chefe de uma família e continua a aprender o domínio da linguagem simbólica e, eventualmente, alguns são orientados para a chefia);

- a velhice (respeitada por seus conhecimentos da tradição e orientação para a inovação).

O autor aponta como tópicos importantes para o estudo sobre a educação indígena: o nascimento; os jogos (com os quais a criança aprende a trabalhar por imitação, brincando); as formas de correção (persuasiva, sem violência e coletiva); o amplo conhecimento da natureza; a nomeação (a atribuição de um nome está ligado à personalidade); os rituais de iniciação. Ele insiste, entretanto, que estes aspectos são gerais e que, como a educação está totalmente inserida em cada cultura, ela varia conforme comunidade tribal. Assim, ele faz um relato dos processos específicos de algumas comunidades como os Xavante, os Nambikwara, os Kayová, os Münkü-Iranxe e os Bororo. Cada uma tem seus *focos de elaboração educativa*, que seriam os interesses centrais em torno dos quais se dá o processo educativo - como por exemplo o rito de iniciação, a casa dos homens, etc.

Melià afirma que "todo filho que nasce cai num chão cultural" (pág. 18). O objetivo da educação indígena é, portanto, tornar este filho um autêntico representante de sua própria cultura, integrá-lo às normas, à ordem religiosa e simbólica e às tradições da comunidade à qual ele pertence. O indivíduo, assim, terá possibilidade de auto-realização e de inovação, mas uma *inovação coerente* com as tradições. É neste ponto que o autor situa uma importante discussão do livro: segundo ele analisa à época, o ensino trazido pela educação nacional e educação missionária provoca uma *ruptura* com a tradição. E isto não se dá inocentemente pois, como ele aponta, "o objetivo de educar um índio, a partir de um foco de elaboração europeu, data quase do início da ocupação colonial" (pág.43) e tinha como ideologia a assimilação à civilização cristã. Este objetivo foi sendo concretizado pelos jesuítas até a sua expulsão mas, de acordo com Melià, esta ideologia estava presente no ponto de vista aceito pelos missionários do século XX "até quase hoje".

O livro traz então um balanço genérico da educação missionária, avaliando práticas que, à época, eram ainda recentes. Neste balanço ele aponta que as três áreas em que a educação missionária se dava - ou seja, a catequese, a escola e a capacitação técnico-profissional - caracterizavam-se por



querer assimilar os índios à religião cristã e às necessidades da sociedade envolvente. Assim, o objetivo seria ensinar o português sem sotaque, ensinar a matemática para não ser enganado nas relações comerciais, capacitar os meninos para profissões como sapataria, tipografia, entre outros, e as meninas para o corte e costura e artes culinárias. Mas a mudança cultural imposta neste processo, aponta Melià, teria resultado em fracasso. Os próprios índios resistiam ao processo, não entregando seus filhos, retirando as crianças da escola ou elas mesmas fugindo. O autor informa que, diante disso, alguns missionários vinham revendo suas práticas.

Melià se utiliza também do estudo sobre educação indígena de Sílvio Coelho dos Santos para descrever a educação dada pela sociedade nacional não missionária. A estrutura e o fracasso deste ensino eram os mesmos, pois seu objetivo era apenas a auto-justificação da sociedade envolvente e o estímulo à submissão dos índios. Ele acrescenta ainda que os índios que passavam por uma educação "civilizada" sofriam uma situação de marginalidade, a exemplo do índio Bororo Tiago Marques Aipobureu, caso analisado por Florestan Fernandes. Baseado ainda no estudo de Florestan sobre os Tupinambá (em "A investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios" Petrópolis, Vozes) o autor faz uma comparação entre o modelo de "educação para o indígena" e a "educação indígena" em si, apontando suas discrepâncias: enquanto a educação indígena era informal, oral, permanente, acompanhando o amadurecimento do índio e centrando-se no *aprender fazendo*, a educação das missões e da sociedade nacional centrava-se na alfabetização, no uso de livros e materiais que não faziam parte do modo de produção indígena (giz, lápis), baseando-se na memorização e adestramento, sendo massificada e intensiva durante alguns anos.

É diante disso que Melià questiona a real necessidade, ou não, da alfabetização. Ele parte da reflexão de Lévi-Strauss (no capítulo sobre os Nambikwara, em "Tristes Trópicos"), onde o antropólogo aponta que a escrita tem acompanhado historicamente a formação de cidades e impérios e, como consequência, a criação de castas e classes. Isto demonstraria, de acordo com Lévi-Strauss, que a escrita fortalece a *dominação*. Diante disso, Melià afirma que a sociedade envolvente via a alfabetização como condição de integração à ela, sob a alegação das seguintes vantagens: elevar o nível do índio, possibilitar a leitura da Bíblia, a leitura de livros técnicos e manejar a escrita na luta por seus direitos. Entretanto, aponta ele, até nestas intenções observa-se o seu caráter assimilacionista e etnocêntrico, pressupondo a superioridade das culturas com escrita.

Já as sociedades indígenas, embora também influenciadas pela ideologia nacional, tinham como expectativa em relação à alfabetização o domínio das inovações trazidas pelo contato, procurando complementá-las ao seu próprio sistema de educação. A necessidade de alfabetização surgia, portanto, a partir da situação de

contato. Os resultados dependeriam, entretanto, da perspectiva sob a qual ela seria orientada.

A língua utilizada na alfabetização é um dos elementos importantes neste processo. O autor faz então uma análise da importância da língua para as sociedades indígenas e sobre a situação do bilingüismo. Ele introduz o conceito de *diglossia*, onde demonstra que a utilização das duas línguas na sociedade indígena - o português e a língua nativa - têm usos sociais diferentes, dentro de uma relação de dominante - dominado. Assim, trazendo o debate sobre qual das duas línguas deve ser utilizada na alfabetização, e levantando suas vantagens e desvantagens, Melià aponta que há uma confusão entre a alfabetização em si e a aprendizagem do português, que são metas diferentes. A tentativa de alfabetizar em português, avalia ele, vinha redundando em fracassos. Alfabetizar nas duas línguas seria tecnicamente impraticável. Portanto, reforçando a idéia de que a língua está estreitamente ligada à sobrevivência da cultura e identidade étnica, ele acredita que a alfabetização deveria ser iniciada na língua indígena e, com raras exceções, em português.

No quarto capítulo o autor faz uma discussão sobre os textos de alfabetização que deveriam ser utilizados no ensino. Basicamente, ele afirma que sendo a língua importante para que se penetre no modo de pensar e aprender do indígena, o alfabetizador deve elaborar o conteúdo e construção dos textos a partir de um estudo de leituras etnográficas, observando a utilização da língua nas situações de convivência, no diálogo com informantes, chefes, nos rituais e nas assembléias.

No último capítulo Melià avança a discussão para os anos seguintes à alfabetização. Nesta questão, ele aponta que ainda nestes anos deveriam ser mantidos alguns conteúdos do estudo da língua indígena (mitologia, organização social, história do povo indígena) enquanto os conteúdos técnicos se desenvolveriam na língua nacional. Este seria, segundo ele, o verdadeiro ensino bilíngüe, que procura reduzir o desequilíbrio diglósico. Ele critica, assim, as propostas de alfabetização na língua indígena - como a do SIL - que prevêm, nos anos posteriores, sua completa substituição pelo português.

Este livro de Melià oferece um retrato das reflexões sobre a educação escolar indígena no final da década de 70. Demonstra assim um período no qual, a partir da crítica às escolas organizadas por missões e pelo governo, passou-se a pensar em alternativas que, por um lado garantissem o acesso aos conhecimentos da sociedade envolvente e, por outro lado, instrumentalizassem as sociedades indígenas para uma nova relação de contato; nas palavras de Melià, esta nova educação escolar teria como objetivo uma "inovação coerente", complementar à educação propriamente indígena.



## A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO/SP. coord. Aracy Lopes da Silva,  
São Paulo, Editora Brasiliense, 222 páginas, 1981.

Este livro é resultado do Encontro Nacional sobre Educação Indígena organizado pela Sub-comissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo. O encontro foi realizado de 10 a 15 de dezembro de 1979 em São Paulo, comparecendo ao todo 53 pessoas entre professores que atuam nas áreas Indígenas, lingüistas, antropólogos, sociólogos, médicos, indigenistas, juristas, estudantes de Ciências Sociais e membros de entidades ligadas à causa indígena.

O livro constitui-se de 14 artigos em que antropólogos, professores, indigenistas e membros de comunidades indígenas relatam experiências concretas de educação escolar indígena, além de alguns outros artigos que fazem balanço do encontro ou tratam de temas específicos, como se verá a seguir. Também traz uma SEÇÃO BIBLIOGRÁFICA com resenhas sobre educação indígena levantadas na revista mexicana América Indígena, além de títulos de obras publicadas no Brasil num levantamento preliminar.

Estas experiências relatam uma DIVERSIDADE muito grande de situações vivas, como constataram os participantes do encontro. Esta resenha, portanto, poderá dar apenas uma rápida idéia do conteúdo destes relatos, cujas experiências se deram na década de 70.

Bartomeu Melià introduz o livro lembrando que tais experiências eram bastante isoladas, resultando mais do entusiasmo e intuição de uma pessoa do que de projetos institucionais, programadas. Dessa forma, aquele momento do encontro e este livro eram oportunidades para que se as analisassem, ampliassem e aprofundassem, tirando-as do isolamento.

Este ISOLAMENTO, como aponta Aracy Lopes da Silva no segundo artigo, é o motivo do encontro, dada a inexistência de uma orientação específica e de uma filosofia de educação por parte da FUNAI à época, além das poucas oportunidades de trabalho conjunto entre indigenistas, missionários e universidades. Os participantes do encontro estavam comprometidos com uma proposta de educação para o índio que fosse criada conjuntamente com eles através da vivência comum e da reflexão, em defesa de sua IDENTIDADE. A questão de fundo conforme Lopes da Silva, portanto, era a questão dos DIREITOS dos povos indígenas, assegurando sua liberdade. Assim, a educação para o índio deveria considerar a especificidade de sua posição e seus interesses.

O terceiro artigo, da pedagoga Dalva C. S.Grizzi e da antropóloga Aracy L. da Silva, faz um resumo

destes debates, analisando-os da perspectiva de uma filosofia e uma pedagogia da educação indígena.

Quanto à FILOSOFIA, o objetivo que podia se desprender dos relatórios e depoimentos era o de fazer da escola um meio de fortalecimento da RESISTÊNCIA à situação de contato, com ênfase em 2 caminhos diferentes: ou revitalizando a cultura tradicional, ou munindo os índios de conhecimentos para defender seus interesses junto aos brancos.

A escola deveria ser, então, um espaço para a discussão pelos índios da sua situação presente e das experiências de vida às quais eles estariam expostos devido ao contato.

Os participantes tinham consciência de que a educação, não sendo neutra e envolvendo agentes estranhos à cultura, estaria orientada por uma destas visões: ou pela crença de que o índio vai/ deve desaparecer, ou que ele vai/ deve sobreviver. Assim, haveria dois tipos de práticas em relação à educação indígena: em uma delas a escola serve como veículo de dominação das populações tribais e para mostrar que elas não aprendem e precisam de assistência; uma outra escola é aquela que acredita que pode-se fazer um trabalho que privilegie a AUTONOMIA das sociedades indígenas. De um lado pode-se ter uma ideologização negativa da escola, a partir de uma relação dialética entre o que o índio pensa e o que o civilizado espera da escola: o índio, vendo a alfabetização como solução mágica para seus problemas, como meio de se tornar branco e adquirir status; o civilizado, por sua vez, esperando que a educação atue como fator de progresso e salvação moral, espiritual e material. Índios e brancos podem, por outro lado, ideologizar positivamente a escola, fazendo um trabalho em que a escola contribua para a eliminação da opressão.

Os participantes do encontro acusavam a FUNAI de não ter como meta política uma escola pró-índio, e eram contra a sua descentralização, porque esta viria submeter a questão indígena aos interesses regionais.

Em relação aos debates PEDAGÓGICOS, as autoras identificaram que há duas posições sobre a língua da alfabetização: os que defendem o português e os que defendem a língua materna. Os próprios índios vinham sendo defensores da alfabetização em português, devido à urgente necessidade do domínio desta língua nas situações de contato. Entretanto, a alfabetização em português é coerente com a perspectiva do dominador. Por outro lado, a alfabetização na língua indígena requer a assessoria de um lingüista, mas os estudos destas línguas eram ainda incipientes. Assim, os grupos destacaram a dificuldade em formular regras a respeito e a necessidade da alfabetização depender da autodeterminação dos grupos. A língua utilizada seria decidida em cada caso dependendo do exame da intensidade de contato e da sua utilidade na garantia da defesa dos índios.

Discutiu-se também a necessidade de se alfabetizar ou não na escola - instituição alheia à educação propriamente indígena - e apontou-se a o espaço da escola como um ponto possível de encontro e discussão. Entre outras questões abordadas, foram levantados, por exemplo, os problemas motores de escrita no sentido da esquerda para a direita, pois esta forma é o contrário das atividade manuais de certos grupos. Analisou-se também as expectativas dos índios - marcadas em certos casos por resistências às propostas inovadoras de educação - devido à interiorização da "escola branca", às vezes vista como um recurso mágico para a solução dos problemas de contato. Sugeriu-se que a freqüência à escola deve ter início apenas na adolescência, quando estão mais solidificados os processos de socialização próprios a cada cultura indígena.

Em relação ao professor ser índio ou não índio, conforme demonstrem as autoras do artigo, a discussão neste Encontro girava em torno do fato de ele poder desempenhar seu papel como educador libertador ou, por outro lado, exercer a violência do indigenismo oficial. A conclusão a que os participantes chegaram é que seria ideal que o professor bilíngüe fosse selecionado e preparado pela própria comunidade. E que tanto o professor índio como o não índio deveriam evitar a dependência do salário, propondo que a comunidade os assumisse economicamente. A participação da comunidade seria, aliás, essencial para que a educação libertadora fosse possível, dimensionando a interferência do indigenista. Dever-se-ia criar um diálogo crítico que ampliasse a visão indígena da realidade.

Na avaliação deste Encontro, os participantes consideraram que foi boa a proposta de formação de grupos de educadores, os contatos com entidades de apoio à causa indígena, a coordenação de cursos para a formação de professores em áreas indígenas e a iniciativa de documentar as experiências.

Os 14 relatos de situações concretas seguem-se então a estes três capítulos introdutórios, divididos de acordo com três regiões brasileiras: Norte, Sul e Centro-Oeste. As discussões acima citadas irão aparecer nestes relatos de acordo com a situação de contato específica de cada experiência. Vejamos então alguns dos aspectos descritos

:

### **Região Norte**

A *Escola Kaxi* - as autoras Maria da Conceição Maia de Oliveira e Keilah Diniz, da Comissão Pró-Índio do Acre criaram uma escola junto aos índios Kaxinawá deste estado. A proposta de criar a escola partiu dos próprios índios, que viviam um processo de luta pela reconquista de suas terras e libertação econômica. Foram elaboradas fichas de

alfabetização em português a partir de palavras-chave, de acordo com o método Paulo Freire. O português se justificava por ser prioritário naquele momento de conflitos. Espontaneamente surgiram monitores índios e espontaneamente também os índios passaram a criar palavras em sua própria língua.

A *Escola Indígena da Casa do Índio em Rio Branco* - escrito por Cláudia Netto do Valle Pereira, relata que a Casa do Índio abrigava índios de vários grupos em tratamento prolongado de tuberculose. A escola foi criada a partir da proposta de indigenistas e aceita pelos índios. Alfabetizou-se em português pelo método de fichas e da prática Paulo Freire, aproveitando-se também de leituras paralelas sobre cooperativas, Estatuto do Índio, discussões, etc. A professora afirmou sentir que a alfabetização deva ser na língua nativa e no português, com aprofundamento no trabalho de campo.

*Projeto para o Grupo Suruí, Rondônia* - partindo de um convênio IECLB e a Funai, que previa também atendimento médico, assistência técnica e cursos de agricultura, a alfabetização começou primeiro com três índios, através de palavras geradoras. Os educadores sentiram necessidade de uma lenta aproximação da comunidade e aprendizado da língua. Criticaram a cartilha do SIL, por ser pré-preparada. Estes índios também tinham como modelo a escola rural, e tiveram que ser conscientizados de que tal modelo não lhes interessava. A autoria do relato é de Lori Altmann e Roberto B. Zwetsch.

### Região Centro-Oeste

*Uma Escola no Xingu* - Contratada pela FUNAI, a professora Susana Grillo Guimarães utilizou-se de mitos, narrativas e diálogos das crianças e adultos para compor os textos, dos quais foram formados jogos de frases, palavras-chave e sílabas. Foram educados crianças e adultos na língua portuguesa, pois não se tinha material bilíngüe, além do que a maioria das crianças só falava "caraíba". Entre os adultos o bilingüismo foi surgindo espontaneamente. Os índios viam a alfabetização e o cálculo como defesas contra os civilizados.

*Projeto de Alfabetização na Língua Portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kaiapó) do Parque Nacional do Xingu* - A antropóloga Vanessa Léa discute o papel dos pesquisadores, afirmando que caberia aos antropólogos e lingüistas a elaboração de projetos de alfabetização, rompendo com o monopólio da Igreja e Estado e atuando como intermediários entre a sociedade envolvente e os grupos indígenas. Em sua experiência de alfabetização, ela trabalhou com um grupo de 13 alunos adolescentes e adultos do sexo masculino na Casa dos Homens, através de palavras e textos

apresentados em forma de fichas plastificadas. A alfabetização deu-se em português, de acordo com o interesse dos índios. Isso, entretanto, limitou o grupo de alunos àqueles que conheciam a língua.

*Educação para os Xavante* - a professora Mariana K. Leal Ferreira, contratada pela FUNAI, relata que encontrou muitas dificuldades em seu trabalho "diferente" pois, por exigência do chefe e da comunidade, a alfabetização teve de ser iniciada já em português (apesar das crianças não conhecerem a língua) e vencer o padrão de educação anterior baseado na cópia da lousa. O ensino bilíngüe foi surgindo espontaneamente, e as palavras geradoras passaram a ser tanto em português quanto Xavante. Foram utilizadas formação de palavras, cartazes, e o ensino ampliado para matemática, geografia, história. Já a educação dos adultos possibilitou maior discussão e conscientização.

*Escola Indígena em Tadarimana* - a antropóloga Renate B. Vietler faz neste artigo uma comparação entre os dois sistemas educacionais que entram em choque. A escola indígena estando permeada dos ingredientes tradicionais da cultura Bororo, como as formas de sociabilidade (a distribuição de comida na merenda) e o contato diário entre os indivíduos (comparável à Casa dos Homens) - torna-se aceita entre estes índios por ser comparável à educação tradicional. Isso serviria então para "dourar", encobrir os conflitos entre brancos e índios.

*Educação do Grupo Pareci* - o autor do artigo, Daniel Matenho Cabixi é membro da comunidade, e avalia que a educação escolar do grupo na época estava na estaca zero, apesar de um histórico de várias décadas de escolas e internatos marcados pelo caráter religioso. Isto havia provocado em seu povo uma mentalidade de dependência em relação ao educador. Portanto, ele propõe uma educação escolar libertadora, partindo do estudo de documentos sobre os Pareci, com orientação antropológica. Ele clama pela necessidade de uma antropologia engajada e comprometida.

*Uma Escola Myki-Iranxe* - A autora Elizabeth Aracy Rondon Amarante conta como o povo Iranxe, vivendo uma crise, alternavam períodos em que vislumbravam sua própria identidade em termos culturais e períodos em que buscavam valores do mundo civilizado. Isso refletiu sobre sua proposta de uma escola que retomasse a identidade Iranxe, através da "revalorização da cultura e religião, reaprendizagem da língua e atitude crítica frente à situação de contato" (pag. 91): eles aceitavam sua proposta desta nova escola, mas rejeitavam algumas atitudes tomadas neste rumo.

*A Escola Tapirapé* - Iniciado em 73, o trabalho destes dois educadores, Eunice Dias de Paula e Luiz Gouveia de Paula partiu de uma alfabetização na língua nativa e posteriormente em português. A alfabetização era vista pelos índios como



forma de defesa contra os brancos e, conforme avaliação dos educadores, a escola e as discussões ali ocorridas foram ponto de partida para a participação dos índios nas Assembléias dos Líderes Indígenas, além de ser um espaço auxiliar na tomada de posições. Entretanto, também foi fator de influência na mudança cultural, educando para uma sociedade de mudança.

*Projeto Kaiowá-Nandeva* - A antropóloga Marta Maria Azevedo optou por orientar um monitor já alfabetizado, escolhido pelos índios, dado que poucas crianças conheciam o português. Os adultos também formaram uma classe e ajudaram a adaptar uma cartilha utilizada por um projeto no Paraguai.

### Região Sul

*Escola da Aldeia Guarani da Barragem, SP* - a autora, Maria Inês Ladeira, relata sua experiência de alfabetização em português junto aos Guarani, através de palavras-chave apresentadas em fichas, elaboradas de acordo com focos de interesse, identidade e valores do grupo. Ela foi auxiliada por dois índios, um dos quais assumia a escola na sua ausência. Ela aponta a necessidade, à época, de estender a alfabetização para as aldeias do litoral, estreitando as relações entre os Guarani.

*Índios do Norte de SP* - Clarice Novaes da Mota descreve um projeto não realizado de alfabetização junto a três grupos Indígenas - kaingang, terena e guarani. Este projeto previa outras linhas de ação além da alfabetização.

*A Escola Kaingang em Guarita, RS* - a autora do artigo, Zaida Maria do Nascimento, descreve os trabalhos realizados no setor Missão pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Há uma escola que funciona desde 1969 e dá orientação até a 5ª série, com ensino bilíngüe utilizando material do SIL. Os alunos que quiserem continuar os estudos são encaminhados até o CTPCC (Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão) ou a um ginásio a 5 km da Missão, aonde sentem muita dificuldade.

O DOCUMENTO FINAL DO ENCONTRO conclui que diante da diversidade de situações é necessário que haja um debate mais amplo para poder elaborar as questões fundamentais de uma política educacional indígena. Acusa a política indigenista oficial da época de servir como instrumento de dominação dos povos indígenas, sendo a educação institucionalizada veículo desta dominação ideológica. Acusa também a sistemática rejeição das tentativas de educação indígena alternativas por parte da política oficial, e critica a descentralização da FUNAI.

Quatro artigos encerram este livro. No primeiro, Carlos Rodrigues Brandão fala sobre educação popular, sistemas de educação fora dos quadros normais escolares,

utilizada na educação de trabalhadores subalternos das lavouras, das fábricas - refletindo também da ótica da educação indígena. O problema comum referente a estes sistemas de educação é a forma de VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, invasão cultural e ideológica que a educação pode exercer, mesmo que se proponha alternativa, mesmo que recrute monitores na comunidade. Conscientizando-se de que não há trabalho pedagógico neutro, a proposta é de que o educador popular compreenda que a contribuição que ele pode trazer é de "ASSESSORIA à formação das próprias estruturas internas de passagem do tradicional ao orgânico", isto é, que os camponeses e índios reforçarão, inovarão e criarão, a partir de suas próprias culturas, elementos para uma participação política libertadora e consciente.

No segundo artigo, Aryon D. Rodrigues traça um histórico da política lingüística brasileira desde o século XVIII. Ele aponta que em 1966 foi promulgada a Convenção 107, que recomendava o ensino da língua materna às populações interessadas. Desde a sua criação em 1968 a FUNAI passou então a utilizar-se de material produzido pelo SIL. Foi também criado um convênio da FUNAI com o SIL em 1974. Entretanto este convênio não foi renovado em 1976, significando portanto, de acordo com o autor, um regresso em relação àqueles primeiros passos dados no sentido do reconhecimento da especificidade destas comunidades.

No terceiro artigo, a autora Helena de Biase conta sobre uma atividade realizada em classe junto aos Xavante. Utilizando-se do buniti, um material encontrado na região, os índios criaram bonecos e os uniram a pára-quadras. O resultado desta atividade artística foi muito positivo para aproximar a escola dos alunos.

No último artigo Maria Elisa Ladeira contesta as justificativas a favor de que a alfabetização se dê primeiro em língua nativa. Demonstra também que a utilização de mitos, lendas e canções na alfabetização indica uma visão etnocêntrica que pressupõe ser a escrita a melhor forma de se transmitir saber. Assim, enquanto a língua indígena constituir um sistema vivo e operante, de acordo com a autora, não há razão na alfabetização em língua materna.

Publicado em 1981, este livro contribuiu muito ao debate e à informação sobre a questão da educação escolar indígena, trazendo relatos de experiências diversas, das mais distantes e variadas regiões do Brasil, além de uma seção de serviços informativos sobre bibliografias nacionais e estrangeiras abordando a questão. Por trazer uma discussão crítica e interdisciplinar, definindo propostas e tomada de posições, o Encontro e o livro constituíram uma iniciativa pioneira à época, momento decisivo do processo de reorganização da sociedade civil e da organização do movimento indígena.

## ESCOLA INDÍGENA: UMA "FRENTE IDEOLÓGICA"?

Eneida Corrêa de Assis

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 1981.

O título desta dissertação traz em si o principal questionamento deste estudo, realizado pela antropóloga Assis junto a dois grupos indígenas do então Território Federal do Amapá: Galibí e Karipuna. Estes grupos localizam-se na Área Indígena do Uaçá, Município do Oiapoque, região de fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Considerando os fatores políticos e econômicos desta região fronteiriça e as características culturais destes grupos dentro de um histórico de contato, a dissertação vem demonstrar como a escola nesta região funcionava como uma frente ideológica, tendo como objetivo a assimilação cultural do indígena.

O primeiro contato da autora com estes grupos se deu entre 1973 e 1974, como funcionária do governo responsável por um projeto de educação. Na sua segunda visita, já como aluna de mestrado, a pesquisadora visitou em 1979 quase todas as vilas de Uaçá, em uma viagem de 15 dias junto com um Missionário. Sua pesquisa baseou-se em entrevistas, conversas informais, observação e participação em trabalhos dos grupos, atividades lúdicas com crianças e gravação de cânticos.

Esta dissertação traz uma reflexão sobre a educação tradicional indígena nestes grupos, sobre a educação escolar e sobre outras instituições - como a Igreja e o Exército - que atuavam na área e que, de acordo com a autora, também funcionavam com um caráter educacional. Assim, de uma perspectiva ampliada, o trabalho pretende analisar os aspectos educacionais no confronto de duas sociedades numa situação de contato.

A tese é dividida em sete capítulos. No primeiro capítulo Assis descreve as condições de sua pesquisa e a aproximação com a população indígena do Uaçá. Faz uma análise, também, de cinco estudos que abordam a questão da educação indígena, direta ou indiretamente. Neste apanhado bibliográfico, traz discussões como a de Florestan Fernandes, que analisa a educação tradicional numa sociedade tribal e reflete que nestas sociedades a educação tem por objetivo preparar o homem para conformar-se aos outros, estando o aprendizado ligado à repetição de fatos. Comenta também a obra de Meliã - ressaltando a análise do autor sobre a definição do duplo aspecto da alfabetização (assimilatória e necessária) - e o livro de Coelho dos Santos, especialmente em sua análise da educação monolíngue enquanto instrumento de



dominação. Assis aborda ainda um trabalho de Baêta Neves<sup>(1)</sup>, que discute a ideologia religiosa dominante no século XIX - imposta no Brasil através dos Inacianos - sob o prisma da ideologia da conquista, destacando a utilização da Pedagogia nas estratégias de catequese. Traz também Tsupal e sua dissertação sobre a educação indígena bilíngüe até 1978.

Além deste apanhado da bibliografia sobre educação indígena, Assis vai buscar também as discussões de Durkheim<sup>(2)</sup> e Freitag<sup>(3)</sup>, que pensam sobre a dimensão ideológica da educação. Durkheim, basicamente, afirma que a educação é um processo através do qual o egoísmo pessoal é transformado em altruísmo. Freitag, por sua vez, analisa que a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, e que o papel ideológico da educação consistiria em reproduzir a estrutura de classes mas, ao mesmo tempo, ocultá-la. Com base nestas abordagens, Assis afirma então que, no caso da educação indígena, a ideologia consiste em tentar formar um novo perfil de homem indígena, transformando-o num cidadão brasileiro de uma sociedade "homogênea".

No segundo capítulo a autora descreve características geográficas da região e aspectos etnográficos dos Palikúr, Galibí e Karipuna. Ela analisa, assim, a realidade de três grupos que já tinham um contato muito antigo com populações não-índias, registrando suas formas de organização, trabalho, alimentação, a adoção do protestantismo pelos Palikúr, etc. Os Palikur haviam sido um grande grupo indígena da região, enquanto os Galibi são provenientes da Guiana Francesa. Assis destaca então as relações econômicas e sociais destas populações indígenas, as quais eram feitas preferencialmente com a cidade de Saint-Georges, no lado da Guiana Francesa. Discute ainda os problemas surgidos com o processo de demarcação do território indígena.

O terceiro capítulo descreve os processos educativos próprios dos Galibí e Karipuna. Dividindo a descrição em fases de crescimento e amadurecimento de uma pessoa a autora informou, entre outros fatos: o processo de nascimento; os cuidados da mãe com a criança, afastando-se pouco e evitando "excessos" de afeto; o respeito pela vontade da criança e o estímulo para que elas brinquem principalmente em grupo; o tipo de alimentação e a sua influência no desenvolvimento de atividades, como por exemplo as capacidades motoras desenvolvidas no uso da cuia ao invés de mamadeiras; a educação das crianças na roça, às quais vão sendo atribuídas algumas atividades conforme a idade, não constituindo entretanto um ensino dirigido e sim um ensino gradativo, familiar e imitativo, associado às brincadeiras da idade; o elogio para incentivar o perfil desejado de indivíduo; a passagem para a puberdade, que nestas sociedades

<sup>1</sup> NEVES, Luís Felipe Baêta. (1978). *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: Colonialismo e Repressão Cultural*. Forense Universitária, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> DURKHEIM, Émile. (1978). *Educação e Sociologia*. Edições Melhoramentos. São Paulo.

<sup>3</sup> FREITAG, Bárbara. (1978). *Escola, Estado e Sociedade*. EDAT, São paulo. Liv. Ed. LTDA.

já não era marcada por cerimônias específicas; a definição do indivíduo na categoria de adultos a partir do desempenho de certas tarefas e principalmente a partir do casamento; os costumes em torno da escolha de parceiros, das situações de infidelidade conjugal e separação do casal; o papel dos velhos, que detém alguns conhecimentos tradicionais - como o Potá, o Turé - e as mulheres velhas que geralmente são as parteiras, preservando e transmitindo seus conhecimentos.

O quarto capítulo discute o processo e as motivações na instalação da escola, traçando um histórico que abrange o período de 1934 a 1967, época em que esta se mantinha sob jurisdição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A autora demonstra que o principal objetivo da escola foi a fixação das populações indígenas do Uaçá em território brasileiro e a sua integração à nacionalidade do país, atuando como um centro controlador. Devido ao contato historicamente mais intenso com a população heterogênea das Guianas, a língua corrente entre estes indígenas era o patois, a indumentária era semelhante à dos criolos, assim como outros aspectos culturais revelavam também a maior influência deste país. Além disto, tradicionalmente os indígenas preferiam e migravam para as cidades de Caiena e Saint-Georges (situadas na Guiana Francesa) para obter melhor assistência médica, mais ofertas de trabalho, melhor remuneração e oportunidades de consumo, assim como a menor distância, comparativamente às cidades brasileiras mais próximas, como Belém e Macapá. O governo brasileiro passou, então, a adotar medidas para reverter este quadro : além da escola, procurou ampliar as oportunidades de trabalho na região empregando os índios num criatório bovino e também como guardas de fronteira (projeto que não foi adiante), preparando mão de obra, incorporando-os ao serviço militar ou simplesmente proibindo sua saída. As primeiras escolas foram implantadas em 1934 e já em 1937 desativadas; retornaram em 1945 entre os Galibí, 1948 entre os Karipuna e 1960 entre os Palikúr, mas até 1967 houve vários períodos de paralisação. Entre 1945 e 1950 funcionavam à semelhança de um internato e além do Português, Matemática e alguns conhecimentos gerais ensinavam-se também serviços manuais, artesanato e atividades femininas como cozinhar, costurar, serviços de limpeza, etc. Uma entrevista com uma professora da época deixa claro que o objetivo era "infiltrar um grau de civilização cada vez melhor"; esta ideologia também está implícita em atitudes como ensinar separadamente homens e mulheres, a obrigatoriedade de se falar português, e a utilização de violência física como punição disciplinar - contrariando assim a educação propriamente indígena.

No capítulo cinco a autora discute a escola no período pós-1967, sob jurisdição da FUNAI e com atuação mais direta da Secretaria de Educação do Território Federal do Amapá. Descreve um projeto, da qual ela mesma participara entre 1973 e 74, de implantação de uma nova metodologia de ensino através de técnicas lúdicas - procurando atividades motivadoras como imitar o som de animais, contar pedras,

passar pela aldeia, enfim, aproximando-se mais do cotidiano dos alunos. Relata também as transformações ocorridas nas aldeias entre a década de 70 e 80 por causa da implantação de uma cooperativa e da reativação da construção da BR-156, entre outros motivos. A situação das escolas à época da pesquisa era de carência de material, poucas salas de aula, aglomeração de séries diferentes, professores com baixa escolarização, calendário divorciado da realidade indígena e material didático construído com conceitos da sociedade civilizada. A Proposta Curricular era, desde 1978, baseada na escola rural; Assis faz uma análise de alguns trechos desta proposta e demonstra sua inadequação à escola indígena. Segundo ela, as idéias propagadas pela escola penetram na sociedade e valorizam o saber transmitido na escola em detrimento do saber indígena, propagando idéias de sucesso, status, progresso e melhoria de vida.

No capítulo sexto a autora reflete mais detidamente sobre as outras agências de educação que atuavam na área: a Colônia Militar de Clevelândia e as cooperativas implantadas pelo CIMI. A Colônia atuava através de uma fazenda de búfalos que engajava os índios em serviços braçais e através do Serviço Militar, este último, principalmente, com um caráter educativo: submetendo os soldados índios a um treinamento diário em conceitos como ordem e respeito à hierarquia, para serem assim inculcados os valores ditos civilizados. Também oferece assistência médica-hospitalar, um ginásio e supermercado. Em relação às cooperativas, implantadas na década de 70, a autora discute a grande influência educativa que esta nova forma de organização impôs àquelas populações indígenas. Na proposta de cooperativas do CIMI, baseada na idéia de comunidade e no desenvolvimento da autonomia econômica das populações indígenas do Uaçá em relação à sociedade envolvente, todos os membros da aldeia eram considerados sócios e ofereciam seu trabalho; havia também uma roça comunitária cujo lucro era usado pela comunidade e uma roça cooperativa. Assis constatou opiniões de rejeição às cooperativas por parte de alguns membros e, discutindo o motivo, ela observou que já havia um sistema tradicional de ajuda mútua e permuta de trabalho entre estes grupos - o *Maiori*; assim, a obrigatoriedade do trabalho comunitário dentro do sistema cooperativo, o valor comercial atribuído ao sistema de ajuda mútua e o incentivo à produção de excedente contrariam o sistema tradicional e introduzem o modo de produção familiar num modo de produção capitalista. Portanto, ao mesmo tempo que esta proposta cooperativa objetiva amortecer a penetração do Capitalismo sobre as populações indígenas e resgata alguns trabalhos comunais em esquecimento - como, por exemplo, a construção de barcos que obteve até um aperfeiçoamento - são rompidas algumas formas tradicionais de plantio. Tudo isto constituía aspectos educativos na construção de uma nova organização social.

No último capítulo, a autora discute o papel da escola, das cooperativas e do Exército enquanto agências de poder, distinguindo então quatro ordens de influência sobre

as sociedades indígenas do Uaçá e suas respectivas ideologias: a FUNAI, cuja ideologia era "integração à sociedade"; o Governo e sua proposta de "desenvolvimento de área"; a Colônia Militar e a "segurança nacional" e a Igreja Católica, através do CIMI, e sua "opção pelos pobres".

Afirma que a escola teve maior importância enquanto agente das políticas indigenistas nos primeiros tempos de sua instalação - de 1942 a 1950 - atuando junto a projetos de ordem assistencial; depois disso, a política indigenista priorizou os serviços de atração e a escola foi então, gradativamente, passando para a alçada das Secretarias de Educação e para a influência da Prefeitura. Desta forma, a escola tornava-se um espaço estatal dentro das aldeias e uma autoridade estranha à chefia do Posto, constituindo, assim, um instrumento de ação dos governos locais. Assis demonstra que se a escola para as sociedades industriais tem o papel de complementar a educação do indivíduo, no caso das sociedades indígenas ela vem colonizar o grupo; ela atua pedagogicamente através da Proposta Curricular, mas também age através da propagação de normas de saúde, saneamento e alimentação para estabelecer gradativamente um modo de vida considerado ideal do ponto de vista dos que conduzem este processo e que são não-índios..

Em relação ao Posto Indígena, a autora tece considerações sobre a penetração do capitalismo através do estímulo à sua auto-manutenção pela produção de excedentes; além disso, demonstra que devido às dificuldades financeiras do Posto e a conseqüente dependência à assistência da colônia militar e do prefeito reforçavam-se as articulações políticas com estas autoridades. Sobre as cooperativas, por sua vez, ela considera que através das suas formas de atuação, partindo dos conhecimentos informais do grupo e dinamizando-os sem se afastar do modelo tradicional, elas adequavam-se mais aos interesses da sociedade indígena, diferentemente da escola. Enfim, a autora conclui que devido às condições sociais e geográficas da área o Governo fixou "condições artificiais de povoamento e fixação da população brasileira na região": utilizando a escola como um de seus instrumentos, ensinando a língua, inculcando saberes práticos de uma ideologia dominante - isto é, procurando torná-los "brasileiros" - a escola atuava como porta-voz do Estado, como frente ideológica.

Assis baseou sua tese na realidade de um povo indígena com longo tempo de contato com a sociedade envolvente e também com vários anos de experiência escolar. Àquela época ainda eram incipientes os trabalhos alternativos e raros os encontros sobre Educação Indígena, que seriam realizados principalmente a partir da década de 80. Ela apreendeu, portanto, uma situação escolar que desconsiderava a questão cultural indígena e examinou a questão da escola e da educação em áreas indígenas; em detalhe, no período em que o país vivia o chamado "milagre" econômico sob os governos militares. Seu relato demonstra, na prática, o contexto em que está inserida uma escola indígena orientada por uma

ideologia integracionista e empresarial, revelando também que várias são as agências de caráter educativo intervindo de maneira conflitiva nessa realidade.



## POR UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA

Projeto Interação  
Ana Suelly C.Cabral, Ruth M.F.Monserrat, Nietta L.Monte(org.)  
Centro Nacional de Referência Cultural/Fundação Nacional  
PróMemória  
Ministério da Cultura  
Brasília, 1987.

Registro de um trabalho desenvolvido desde 1983 com as comunidades indígenas do Acre, este livro reflete sobre quatro anos de uma ação continuada, numa experiência de educação escolar em construção conjunta por índios e não-índios. Ilustrado e colorido por desenhos indígenas e fotos, traz textos de assessores, pesquisadores e membros das entidades envolvidas, entrecortados por trechos de relatórios cotidianos e por redações dos índios participantes, reunindo assim diversas falas. É um relato vivo de cada passo, dificuldade, dúvidas e reflexões de um projeto inovador, apropriadamente batizado "Uma Experiência de Autoria", já que nele os índios foram agentes fundamentais.

Esta experiência era uma etapa da caminhada iniciada dez anos antes pelas lideranças indígenas do Acre em busca de uma unidade, para a obtenção de seus direitos e fortalecimento de sua identidade cultural. Fruto de progressivas discussões, das quais participaram também colaboradores, os índios concluíram ser necessário preparar jovens lideranças como professores da aldeia e reivindicaram um curso de formação à Comissão Pró-Índio, com a clareza de quem sabia não querer uma educação nos moldes das escolas das Missões estrangeiras, da FUNAI, da rede oficial ou dos padrões seringalistas.

Estas escolas, afinal, expressavam relações de dominação, fazendo parte de um conflitivo histórico de contato. Neste histórico, os grupos indígenas acreanos haviam sido incorporados à sociedade regional desde o fim do século passado - como trabalhadores das frentes extrativistas, pressionados pelo trabalho compulsório de extração da borracha, ou transformados também em trabalhadores braçais ou peões, na frente agropecuária que atingiu a região a partir de 70, e que intensificou os conflitos na questão da terra. Citando-se o caso da comunidade Poyanáwa, por exemplo, o surgimento da primeira escola coincide com o "tempo de cativo", que não por acaso descaracterizou sua cultura: hoje só índios mais idosos conhecem a língua, mitologia e técnicas artesanais Poyanáwa; ela foi utilizada também com o objetivo de treinar os índios para votar nas eleições municipais. A escola das Missões Novas Tribos no Brasil surgidas na década de 60, por sua vez, a exemplo da área indígena do rio Gregório, fazia brusca passagem do ensino monolíngüe na língua nativa para o português, utilizando materiais desprovidos de significação cultural. E a escola da

FUNAI, iniciada em 1976, era compreendida e negada pelos índios como uma escola de branco.

Por outro lado o antropólogo Terry de Aquino descreve que, a partir de 76, com a criação de uma ajudância da FUNAI em Rio Branco e apoio de assessorias como Comissão Pró-Índio/AC, Coordenadoria do Indigenismo, União das Nações Indígenas e CIMI/AC, contribuiu-se para a tomada de consciência dos direitos indígenas por estas populações. Várias comunidades indígenas passaram a se organizar em cooperativas, a serem assessoradas e receberem financiamento, através do qual produziam borracha, castanha, produtos agrícolas e artesanato.

E é neste contexto de mudança das relações com a sociedade envolvente, a partir da participação ativa das comunidades indígenas, que será iniciado este projeto de autoria; desde o primeiro curso de formação em 1983 novas escolas indígenas, geridas pelos índios monitores, vieram a ser criadas. No caso dos Poyanáwa e das Missões Novas Tribos entre os Yawanawá citados anteriormente, por exemplo, as escolas anteriores foram substituídas, não sem situações de conflito.

O trabalho "Uma Experiência de Autoria" iniciou-se com a realização da primeira etapa do curso de formação de professores pela Comissão Pró-Índio do Acre, durante os meses de março, abril e maio de 1983. No decorrer deste curso membros do Projeto Interação - que foi o responsável pela organização deste livro - entraram em contato com os organizadores do curso, iniciando então uma parceria que viria a integrar também outras instituições.

O Projeto Interação era um trabalho vinculado à Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura, e tinha como objetivo repensar a escola brasileira na sua relação com o contexto cultural. Trabalhou, neste sentido, com projetos ligados a movimentos populares, sindicatos, camponeses, seringueiros, etc. No trabalho com grupos indígenas, apoiou quatro projetos, um dos quais este do Acre. Como escreve José S. Quintas, que foi seu coordenador, o trabalho em contextos indígenas rompeu com a tutela tradicional do Estado e instituições religiosas, possibilitando a atuação de grupos organizados da sociedade civil e dos índios nas iniciativas educacionais.

A partir deste I Curso os trabalhos iniciados pelos novos monitores foram sendo acompanhados pelos assessores durante viagens às aldeias, rediscutindo-se assim os conteúdos dos cursos na prática da sala de aula. Seguiu-se também a participação de integrantes deste projeto num encontro sobre a Região Norte do país em 1984. Depois, houve a realização do II Curso em janeiro/fevereiro de 1985, quando foi firmado um Convênio junto à FUNAI e SEC/AC - que possibilitou a contratação de 21 monitores índios pela SEC/AC com recursos repassados da FUNAI, e o reconhecimento das escolas e cursos de formação de professores; a partir de 1987, de acordo com o Convênio, a SEC/AC passaria a pagar 50% da remuneração e, em 1988, pagaria integralmente. Isto

permitia equipará-los aos outros professores "leigos" do Brasil, dispensando um tratamento tutelar, mantendo-se ainda a autonomia pedagógica e administrativa das escolas indígenas. O Projeto Interação participou na aproximação oficial entre as instituições envolvidas no Convênio e passou a apoiar no âmbito das assessorias, produção de materiais didático-pedagógicos e registro das ações; desde 1984 também acompanhou as viagens dos assessores às aldeias. O III Curso ocorreu entre março e abril de 1986, com a participação de novos e antigos professores.

Aquele primeiro curso em 1983 tinha como prioridade alfabetizar em português e possibilitar a aquisição de noções básicas de aritmética, para que as jovens lideranças pudessem se tornar administradoras de suas cooperativas e transmitir seus conhecimentos adquiridos. Numa primeira fase eles foram alfabetizados e, na segunda fase, preparados como monitores, quando então foram estimulados a escrever sobre seu cotidiano e resgatar suas mitologias. Deste trabalho, foram criados os materiais "A Cartilha do Índio Seringueiro" e o livro "Estórias de Hoje e Antigamente", destinado à pós-alfabetização, e que chegou a ser adotado por escolas não-indígenas do Maranhão e RJ. Estes materiais eram importantes para substituir as cartilhas do SIL e as distribuídas pela rede de ensino, e passaram a ser utilizados pelos novos monitores. Com os resultados observados, começaram a surgir novos questionamentos sobre os métodos utilizados, inclusive com a preocupação da escrita em língua materna, reivindicação de alguns professores. Observou-se então a necessidade da continuidade do trabalho, que sofria dificuldades com a obtenção de recursos e a distância entre equipe assessora e professores. Realizaram-se assim a segunda e terceira etapas do curso de formação de professores, e cursos de reciclagem nas próprias áreas onde estavam implantadas as escolas. No II Curso foi elaborado o livro "Fábrica de Índio", registrando práticas produtivas e artesanais de vários grupos indígenas, e "Escola da Floresta", reunindo textos sobre idéias pedagógicas expressas pelos monitores índios. Para a continuidade do projeto em 1986, propôs-se um trabalho de pesquisa sócio-lingüística e fonética e a confecção de cartilhas centradas nos grupos Kaxinawá e Poyanáwa, de modo garantir a participação destes como autores e detentores dos conhecimentos elaborados nos materiais.

O livro aqui analisado traz então trechos dos relatórios que descrevem as propostas e acontecimentos ocorridos durante os Cursos de Formação, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Indígenas, Ciências e Estudos Sociais, cuja riqueza é impossível resumir. Traziam experiências como: o emprego do ábaco e a reflexão sobre o uso cotidiano da Matemática; a discussão sobre o descobrimento das Américas do ponto de vista das nações indígenas, e a comparação entre o modo de produção tradicional das sociedades indígenas e o modo de produção da sociedade industrial, em Estudos Sociais; os problemas de

saúde das comunidades e as relações médico/paciente e médico/indústria farmacêutica; experiências de escrita nas diferentes línguas indígenas; propostas de atividades diversificadas - como quebra-cabeças, palavras cruzadas, etc - no ensino do Português.

Algumas reflexões mais detalhadas são discutidas no artigos de Nietta L. Monte sobre os métodos utilizados, nos de Eduardo S. Ferreira e Luis Carneiro Carvalho sobre a matemática e Ruth M.F. Monserrat sobre o bilingüismo.

Entre estas reflexões, Monte observa que o método silábico utilizado foi baseado principalmente em Paulo Freire, de acordo com suas etapas lingüísticas: partindo da discussão oral, indo à escrita de palavras geradoras, trabalhando-se então com as sílabas na formação de palavras, frases e textos. A Cartilha elaborada utiliza-se de técnicas em parte com estas características, variando exercícios que estimulam tanto o pensamento convergente - memorização, cópia - quanto o divergente - criação de novas idéias. Demonstra também que, na prática da sala de aula, os monitores indígenas utilizaram-se muito da vocalização das sílabas no início da alfabetização, decorrente em parte da necessidade de se explorar os sons da nova língua. Além disso, esta prática se caracterizava pelo acompanhamento individualizado de cada aluno pelo monitor e pela estratégia de introduzir o estudo das letras antes das sílabas. De acordo com a necessidade sentida pelos monitores, foi preparado pelos assessores um material que introduz às formas gráficas através de desenhos geométricos feitos por artesãos. Isso demonstra, assim, que algumas posturas foram sendo revistas ao longo do processo, às vezes introduzidas pelos próprios monitores.

O mesmo ocorreu em relação à matemática, de acordo com Carvalho, onde a experiência dos Cursos demonstrou a necessidade de se utilizar uma correspondência material concreta no estudo dos algarismos e das propriedades e estruturas da aritmética, e a necessidade de elaboração de materiais didáticos específicos, para os quais foi realizado um levantamento da matemática no contexto das aldeias: formas de contagem, registro de quantidades, pesos, litros, preços, medidas geométricas de construção das casas, etc. Observou-se a necessidade de revisão da linguagem utilizada nos problemas de aritmética. Mais do que isso, concluiu-se que é condição necessária a vinculação do ensino da matemática à alfabetização e pós-alfabetização em língua portuguesa para que se possibilite o aprendizado de novos conceitos, já que o ensino desta disciplina passa pela apreensão de lógicas matemáticas que não possuem correspondência na cultura indígena.

Discutindo o bilingüismo, por sua vez, Monserrat pondera as variadas reflexões produzidas a respeito do assunto, que geralmente enfatizam que a alfabetização deva ser feita na língua materna. Buscando aprofundar esta

questão, para não banalizá-la, conclui enfim que não basta a introdução da escrita na língua indígena mas, também, que ela se atualize e incorpore a vivência do momento histórico atual dos povos indígenas, isto é, que ela seja usada efetivamente. Isto implicaria numa situação real de bilingüismo do ponto de vista funcional e institucional, que segundo a autora não existe no Brasil. Devido à urgência do ensino do português e pouco conhecimento das línguas indígenas envolvidas, o Projeto "Uma Experiência de Autoria" não tinha trilhado este caminho até então.

A participação real dos índios neste projeto foi enfim objeto de reflexão do último artigo deste livro, escrito por Ana Suelly A.R.Cabral. Retomando todo o processo, demonstra que este trabalho foi desde o início feito com a participação de índios e não-índios, e que a parceria não-índia, ao contrário do esperado, tornou-se imprescindível por um tempo mais longo, para o aprofundamento do trabalho. Assim, a *autoria* não seria de exclusividade dos índios - passando a ser dividida com seus assessores - embora a participação indígena continuou sendo a premissa básica do trabalho, que demonstrou que eles devem realmente ser os principais agentes da construção do seu sistema escolar.

O balanço do Projeto "Uma Experiência de Autoria", à época da publicação do livro, contabilizou 30 escolas implantadas, 30 professores em formação, cerca de 50 viagens de assessoria às escolas e a edição de alguns materiais didáticos. Não se iniciou com a alfabetização na língua indígena, devido à urgência da situação e falta de um estudo prévio nas diferentes línguas presentes; esta questão começou a ser trabalhada à medida que os índios e assessores foram sentido essa necessidade e aprofundando o trabalho. Observa-se que os conteúdos trabalhados partiram sempre da necessidade e da realidade dos monitores, formulados criticamente em relação à situação de contato. Sobretudo, esta experiência foi inovadora pois partiu da participação dos índios e assim prosseguiu, com eles assumindo suas escolas, seu ensino alternativo às missões, FUNAI e etc, construindo, em conjunto com a assessoria não-índia, seus livros, métodos e conteúdos. Foi portanto uma experiência importante na década de 80, período em que as novas propostas de educação indígena avançavam, juntamente com a mobilização indígena.



**A Conquista da Escrita- Encontros de Educação Indígena  
OPAN -Operação Anchieta; organização e redação final de  
Loretta Emiri e Ruth Monserrat. Editora Iluminuras, 258  
páginas, 1989, São Paulo.**

No início da década de 80, os membros da Operação Anchieta, preocupando-se com a questão da educação indígena, constataram que alguns trabalhos vinham sendo realizados neste setor, porém isoladamente. Assim, com a proposta de que estas experiências tivessem um intercâmbio, a coordenação da Operação Anchieta (OPAN) realizou um Encontro de Educação Indígena em janeiro de 1982, reunindo dezesseis pessoas engajadas em práticas educacionais e 3 assessores. E a partir deste primeiro encontro mais três foram realizados, com a periodicidade de dois anos, até a data de publicação deste livro. "A Conquista da Escrita" vem justamente relatar as experiências e análises destes encontros, fornecendo-nos assim uma visão da realidade das práticas educacionais e das discussões teóricas em torno da Educação Indígena no período de 1982 a 1988.

A maior parte do livro é composta por relatórios específicos apresentados nos encontros sobre os trabalhos educacionais realizados junto aos seguintes povos indígenas, divididos por região: Yanomami, Karipuna e Galibi (Roraima e Amapá); Kulina, Ticuna, Kanamari, Waimiri-Atroari, (Amazonas e Acre); M'yki, Rikbatska, Tapirapé, Bororo e Karajá (Mato Grosso e Goiás); Kaiowá, Avá-Chiripá e Wichi (Mato Grosso do Sul, Paraguai e Argentina). Estes relatórios também trazem informações gerais sobre os povos indígenas, como a sua localização, população, língua e situação histórica e atual. Introduzindo estes textos, há um relatório geral dos quatro encontros, fazendo uma avaliação das principais discussões levantadas.

O livro também traz duas análises assinadas sobre a educação indígena, levantando as tendências e apresentando a conjuntura da época.

Em uma destas análises, refletindo sobre os desafios e tendências na alfabetização em língua indígena, Bartomeu Meliá volta à discussão, já realizada num livro anterior ("Educação Indígena e Alfabetização", Edições Loyola, 1979) sobre a possibilidade do uso da escrita em sociedades ágrafas como forma de dominação. Essa questão, segundo ele, vem à tona a partir dos relatórios que atestam o sentimento de perplexidade dos alfabetizadores pelo fato de se tornarem agentes de transferências culturais. A questão também surge a partir da sua crítica às instituições

que criam autoritariamente os materiais didáticos, as palavras geradoras, etc, tornando a língua vazia no processo de alfabetização, pois não apreendem as palavras em toda sua força cultural. Mesmo ao nível da escolha das letras na formulação da ortografia, Melià também diferencia métodos ideologicamente orientados e artificiais, como os do Instituto Lingüístico de Verão (SIL), daqueles que prevêem a participação dos índios na sua elaboração, tornando o relacionamento psicológico e social com a escrita mais próximo de suas culturas. Em relação às cartilhas, o autor cita como exemplos diferenciados e positivos as publicações do Projeto Pa~i-Tavyterã, desenvolvido entre os índios Pa~i-Tavyterã do Paraguai que, ilustrados pelos próprios indígenas, revelam o surgimento de novas linguagens artísticas, possivelmente distintas de acordo com a diversidade cultural dos povos.

Estas cartilhas também trazem a realidade indígena retratada nos textos, e desta forma eles passam a contar, de uma forma não tradicional, o mundo tradicional do mato, da roça, dos mitos, etc. Isto revela que, com estes textos, a língua escrita passa a formar parte dos sistemas de comunicação verbal dos índios, e tornam-se obras de literatura indígena. A proposta de Melià, portanto, é a de que os alfabetizadores entendam criticamente a introdução da escrita não apenas como um instrumento de dominação, mas que também percebam a possibilidade que ela representa como criação: com a escrita, a linguagem indígena ganha um novo modo de ser e de dizer, é incorporada à cultura, e se torna um instrumento na conquista da identidade.

A partir do relatório geral, detalhando cada encontro, podemos observar a evolução das discussões e as necessidades que iam surgindo de acordo com o momento.

No resumo do **primeiro encontro** observamos que as questões pedagógicas discutidas partiram de uma *postura contra o sistema educativo oficial*, propondo para isso, como objetivos, o conhecimento da realidade cultural e a participação e autonomia de cada grupo indígena. Propuseram-se a pensar, também, nas questões da variabilidade das experiências, na necessidade de um diagnóstico da realidade, na dicotomia entre educação indígena e educação para o índio e na luta dos povos indígenas pelos seus direitos num âmbito geral - sem porém perder de vista as especificidades deste caso. Concluiu-se que as atividades a serem priorizadas eram a preparação formal dos professores indígenas numa ação a nível regional, a elaboração experimental de planos curriculares de estudos sociais e a promoção do novo encontro.

No **encontro seguinte**, em fevereiro de 1984, foram discutidas questões como: a necessidade do ensino da matemá-

tica frente às situações de comercialização; a necessidade da alfabetização em ambas as línguas, aprofundando as justificativas em torno de qual língua seria ministrada primeiro; as metodologias de Sarah Gudshinsky e de Paulo Freire e a importância do lúdico na aprendizagem. A respeito da oficialização ou não das escolas de aldeia concluiu-se que ela só seria necessária em determinados estágios do contato, que havia a necessidade de legislação que garantisse a introdução formal de disciplinas específicas no currículo dessas escolas e que o agente pedagógico deveria posicionar-se sempre criticamente perante a escola. Encaminharam, nesse sentido, um pedido ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI) para a formação de uma comissão de estudos sobre a oficialização. Também discutiu-se a necessidade de cursos de capacitação e encontros de professores frente a questões como baixa qualificação, utilização do cargo como novo status na vida comunitária e os efeitos da remuneração. Para tanto, os participantes propuseram-se a promover ou apoiar encontros regionais de monitores, ampliar o registro das experiências e aprofundar o estudo da língua.

**No terceiro encontro**, em janeiro de 1986, o tema central foi definido como "A educação indígena dentro da problemática geral de contato". Discutiu-se o significado da escola indígena enquanto escola alternativa, concluindo que esta escola "assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação" (página 27), contando com a participação dos educandos e sendo autogerida, dirigida pelos próprios indígenas. Nesse sentido rediscutiu-se a questão do reconhecimento oficial destas escolas, concluindo que a responsabilidade institucional sobre estas escolas deveria ser de âmbito federal. Somaram-se a estas discussões a questão também do currículo e calendário diferenciados. A necessidade de formação a nível técnico e político dos monitores foi novamente levantada, e concluiu-se que cada povo é que deveria decidir sobre a forma de sua remuneração. A nível de metodologia propôs-se a abordagem da matemática através de recursos etnomatemáticos e a utilização de várias fontes de material escrito na alfabetização, como jornais, documentos, embalagens, etc. Comparou-se o papel da alfabetização dos indígenas aos demais grupos desfavorecidos da sociedade nacional, entendendo-o como "educação do oprimido". Entre as decisões deste encontro estavam a formação de uma comissão para estudar a questão da oficialização da escola alternativa e a coordenação de uma mesa da SBPC sobre o tema do encontro.

**No quarto encontro**, em janeiro de 1988, o tema geral foi a "Formação dos professores indígenas". Discutiu-se, em torno disso, a necessidade de preparação também dos professores não indígenas, dos agentes e assessores locais e assessores de áreas específicas, levantando-se para isto duas alternativas: a formação dos agentes, que depois

preparariam os professores indígenas, e a formação de indígenas e agentes trabalhando juntos, contando, para isso, com a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Assessores fizeram a apresentação da conjuntura da época, sobre a Constituinte e sobre o esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Propuseram -se à realização de vários objetivos: organizar um projeto coordenado entre várias instituições para formação de pessoal; solicitar às Secretarias de Educação e Cultura a promoção de cursos para formação de professores e a introdução de disciplinas ou cursos de especialização em educação indígena no magistério; a produção de um boletim; a promoção de encontros ; apresentação de proposta de legislação específica para a educação escolar indígena e elaboração de fichas para levantamento sociolinguístico e etnográfico.

Os relatórios dos trabalhos particulares em cada um dos grupos citados trazem muitas informações sobre a prática da escola indígena, suas propostas e dificuldades. Estes relatórios foram escritos pelos participantes dos encontros, em geral coordenadores, assessores e professores dos projetos de educação. A maior parte dos participantes dos projetos estavam ligados à OPAN e ao CIMI, sendo que outros estavam ligados à Comissão Pró-Índio (CPI) do Acre e Roraima, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), etc. A participação dos monitores indígenas ainda era incipiente.

As experiências relatadas diferenciam-se principalmente de acordo com o tipo e grau de contato dos diferentes grupos indígenas com a sociedade envolvente. Dependendo das situações em que se deu o contato e das experiências anteriores em educação formal variavam a decisão, nestes projetos, entre a alfabetização na língua indígena ou no português . Em alguns casos ocorria, inclusive, a resistência dos índios à escola de proposta alternativa e à alfabetização na língua materna, devido à internalização do modelo tradicional. Estes relatórios demonstram que a maioria destes projetos de educação realizados na década de 80 baseavam-se na utilização do método Paulo Freire, buscando palavras geradoras ligadas ao cotidiano das comunidades e que propiciavam discussões sobre a realidade indígena, principalmente buscando fortalecer a cultura dos grupos diante da situação de contato. Outra grande preocupação que estes grupos relatam era a de formar monitores entre os índios da comunidade e prepará-los em cursos de capacitação , para que eles assumissem a sua própria escola.

O livro termina com uma análise da conjuntura da época ( 1989) , escrita por Ruth Monserrat . Nesta análise, a

autora faz primeiramente um levantamento histórico da atuação do governo brasileiro junto aos índios, iniciando-se com a criação da SPI em 1910 e a sua posterior substituição pela FUNAI em 1967 . Sobre a atuação da FUNAI naqueles fins da década de 80, Monserrat ressalta que este órgão ainda não era capaz de pôr em prática uma política eficiente de proteção ao índio, assim como ele estava agindo a serviço das frentes de expansão do capital como as companhias agropecuárias, mineradoras, etc. Em relação à FUNAI ela denuncia, também, os convênios realizados com missões protestantes - como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão Evangélica da Amazônia ( MEVA), a Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária ( ALEM) - e com o SIL. Estas entidades constituem um retrocesso em relação às conquistas até então alcançadas, pois pretendem disseminar sua visão religiosa e vão contra os interesses dos índios. Entretanto, levantando o histórico do surgimento de diversas outras entidades comprometidas com a causa indígena (as Organizações Não-Governamentais:ONGs ), Monserrat observa que se foi delineando uma prática indigenista paralela e frequentemente em conflito à atividade oficial, realizando trabalhos em vários setores ( terra, saúde , educação, política indigenista) . Ela cita, assim , o surgimento das Comissões Pró-Índio, das Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAI), do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em inícios e meados da década de 70. Menciona também a OPAN e o CIMI, ligados à Igreja Católica e que reelaboraram a sua proposta anterior através da crítica à ação do Estado. Monserrat aponta também a criação de Núcleos de Educação e Estudos Indígenas ( NEIs) a partir de fins da década de 80 em várias regiões do país , fazendo um levantamento dos trabalhos realizados. Nesse processo de crescimento do movimento indígena o Estado vinha se conscientizando - no Ministério da Cultura, através da Fundação Nacional Pró-Memória/ Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional- da necessidade de sua participação na formulação de políticas governamentais relacionadas às populações indígenas. Nesta luta surgem então os Encontros de Educação Indígena, realizados principalmente a partir da década de 80 e iniciados com o encontro regional na aldeia de Rikbatska, em 1978, e o primeiro encontro a nível nacional, pela CPI-SP, em 1979, detonando assim, segundo a autora , o processo de conscientização nacional sobre a questão. Com uma nova característica surgem também , em fins da década de 80, os encontros de professores indígenas que debatiam sobre problemas concretos constatados na prática de suas escolas. Um avanço concreto é a Constituição de 88, que reconhece o ensino na língua indígena e os direitos dos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário à terra.



Em uma análise resumida, Monserrat aponta que a participação indígena era ainda incipiente na condução dos processos educacionais, embora crescesse a mobilização e conscientização política dos professores indígenas; afirma que quando a escola é oficial, ela apresenta vícios arraigados; as missões religiosas, como se disse, representam uma ameaça à autonomia indígena, e ao Estado ainda faltava assumir e respaldar as iniciativas das ONGs. Assim, a necessidade mais urgente do momento consistia em formular uma política oficial e nacional de educação indígena, e foi sugerido, através do encaminhamento de um documento escrito no Encontro Nacional de 1987, que fossem criados no Ministério da Educação organismos próprios de educação indígena. O grupo BONDE, criado em 87 e que agregava várias instituições e organizações ligadas à questão da educação escolar indígena, elaborou um documento em 88 com propostas neste sentido, para que fosse amplamente discutido e representativo dos esforços conjuntos.

Ao retratar a década de 80, esse livro nos revela que as discussões em torno da educação indígena foram sendo enriquecidas à medida que mais projetos vinham sendo realizados (os projetos relatados, em geral, iniciaram-se naquela década). Além disso, com os encontros promovidos as dificuldades práticas desses projetos ainda incipientes iam sendo discutidas, e iam sendo propostas sugestões para a solução dos problemas. Nota-se assim, pela avaliação dos encontros da OPAN e dos relatórios dos projetos, que foram se firmando pontos comuns a serem perseguidos pelos projetos de educação indígena: o posicionamento da escola indígena como alternativa à escola oficial e, ao mesmo tempo, a necessidade do seu reconhecimento oficial; a escola indígena como espaço de fortalecimento do grupo frente à situação de contato, trabalhando com a sua realidade e abrindo espaço para a sua discussão, e a preferência pela alfabetização inicial na língua materna.

Os encontros da OPAN, portanto, foram uma grande contribuição a este processo de construção política e pedagógica da educação escolar indígena; este livro por sua vez, além de retratar uma época, relata o esforço do desenvolvimento dos projetos iniciantes, e pode servir como comparação para projetos futuros e atuais.

## A POLÍTICA INDIGENISTA NO BRASIL: AS ESCOLAS MANTIDAS PELA FUNAI

Luiz Otávio Pinheiro da Cunha

Dissertação de Mestrado defendida na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 1990.

Defendida em 1990, esta dissertação de mestrado faz uma análise da atuação da FUNAI enquanto órgão promovedor de uma política educacional indígena do governo brasileiro. Através de legislações, documentos e entrevistas, o autor - ele mesmo um funcionário da FUNAI - reflete sobre esta política, tecendo então várias críticas à postura que orienta sua prática, por vezes dissimulada num discurso contrário.

Basicamente o autor demonstra que as escolas da FUNAI atuavam na prática dentro de um projeto governamental de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, o qual partia de uma perspectiva evolucionista. Ao contrário do discurso empregado por esta instituição - que atribuía uma suposta autonomia de funcionamento às escolas - a educação indígena exercida pela FUNAI na verdade ocultava seu papel de dominação cultural, escondendo as desigualdades de classe da sociedade envolvente e contribuindo para inculcar a ideologia da superioridade da "civilização" ocidental.

Teoricamente, Pinheiro da Cunha referenda-se na concepção de ideologia enquanto uma "representação falseada da realidade", a qual atua como elemento de coesão da sociedade ao dar uma explicação racional às diferenças sociais e políticas, sem entretanto atribuí-las à divisão social do trabalho. Esta concepção, explicitada no primeiro capítulo de sua tese, será utilizada pelo autor dentro da teoria de Althusser<sup>(1)</sup>, que define o sistema educacional como sendo um aparelho ideológico do Estado, que tem como objetivo contribuir para a reprodução das relações de exploração capitalistas.

Será colocando a questão da educação escolar nestes termos, então, que o autor vai discutir a atuação das escolas indígenas da FUNAI como parte de um projeto integracionista do Estado. Ao mesmo tempo, entretanto, Pinheiro da Cunha demonstra que na prática da escola esta tendência ideológica não é a única a se impor; a sala de aula é um espaço de luta onde pode ser construído, também, um modelo de educação para a transformação, uma educação libertadora. Ele se posiciona, assim, como um servidor público da FUNAI, envolvido em trabalhos ligados à educação

---

<sup>1</sup>ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, 1980.

indígena, que acredita, junto com outros colegas, na possibilidade de transformação do sistema de ensino desta instituição.

O primeiro capítulo desta tese apresenta, além destas posições teóricas, as resenhas críticas das obras sobre educação indígena lançadas até a época - os livros e teses de Coelho dos Santos, Tsupal, Meliá, Assis e Comissão Pró-Índio. Nos dois outros capítulos desenvolvem-se então os objetivos do trabalho, que abordam a questão metodológica da escola indígena situando-a dentro da questão política, e aspectos da legislação indigenista, os programas educacionais da FUNAI, SPI, etc.

No segundo capítulo, especificamente, discutem-se as bases legais da educação indígena efetivada pela FUNAI, através de Portarias, Decretos e Leis; analisa-se também o Estatuto do Índio, estabelecido em 19/12/73. Toda esta legislação, segundo o autor, foi construída em resposta ao movimento em defesa dos povos indígenas no Brasil, desenvolvido nos anos 70 e 80 à nível nacional e internacional, e que abriu perspectivas para uma educação escolar voltada aos interesses dos povos indígenas. Entretanto, analisa ele, estas leis resultaram mais de uma preocupação do governo com sua imagem no exterior do que com o real interesse dos índios; na prática, assim, várias vezes deixaram de ser cumpridas ou foram modificadas por atos jurídicos que alteraram sua natureza. Além disso, Pinheiro da Cunha demonstra que, manipulando a ambigüidade de conceitos como "índio", "integração" e "emancipação", tornaram-se possíveis interpretações destas leis baseadas no senso comum, que postula a condição do índio como uma condição transitória e, dessa forma, compromete e distorce os direitos adquiridos.

O conceito de "índio", por exemplo, já foi definido por diferentes critérios ao longo da história; o *critério racial* (definindo-o de acordo com suas características físicas) e o *critério cultural* (de uso complicado quando se tenta definir grupos indígenas que já sofreram profundas mudanças à nível da cultura, como a perda da língua) não possibilitam o reconhecimento das comunidades indígenas atuais, na situação brasileira. O atual critério defendido é o de auto-definição étnica, delineado a partir do II Congresso Interamericano em Cuzco, 1949; neste, índio é "todo indivíduo reconhecido como membro de uma comunidade pré-colombiana, que se identifica como etnicamente diversa da comunidade internacional e é considerado como tal pela população brasileira" (pag.51). No Estatuto do Índio (ver Art. 3º) foi incorporado em parte este último critério, enfatizando a identidade e possibilitando assim o reconhecimento das culturas indígenas como sendo dinâmicas - que passam por mudanças sem que deixem, necessariamente, a identidade indígena. No entanto, no mesmo texto jurídico e na legislação posterior que o regulamentou, os critérios já ultrapassados - raciais e culturais - também são incorporados, gerando uma ambigüidade. Dessa forma, em cima desta ambigüidade, afirma Pinheiro da Cunha, muitas vezes

foram utilizadas as interpretações do ponto de vista racial ou cultural, permitindo a manipulação dos direitos indígenas. O mesmo ocorreria no artigo 4º, em que são utilizados os conceitos de "integrado" e "em vias de integração", os quais indicariam que a real postura do Estado Brasileiro seria evolucionista, ao considerar a posição do índio como transitória, não reconhecendo no Brasil um país pluriétnico.

Esta fator deve ser pesado na análise da legislação sobre o funcionamento do sistema de educação escolar indígena das portarias da FUNAI pois, apesar de seu caráter flexível - prevendo a adoção do ensino bilíngüe, a adoção de calendários ajustados às particularidades dos grupos (em suas festas, épocas de plantio, etc) e de uma perspectiva bicultural (adaptação de currículos) - há uma imagem de autonomia *forjada*. O objetivo da adoção destas perspectivas, na verdade, seria uma forma de melhor levar os índios a integrarem-se ao mundo "civilizado". A realidade do funcionamento das escolas mantidas pela FUNAI confirmaria esta análise.

O terceiro capítulo vai contextualizar esta questão da integração em seus aspectos econômicos, demonstrando como a escola indígena passa a ter importante papel na política de um Estado que almeja introduzir as sociedades indígenas na economia de mercado. A partir da 2ª Guerra Mundial, países capitalistas do 1º mundo propuseram programas de *Desenvolvimento da Comunidade*, que tinham o objetivo de oferecer assistência técnica à populações carentes de países pobres, acreditando assim poder acelerar o desenvolvimento destas nações. No Brasil, com o regime autoritário, passou-se a adotar esta ideologia, que também foi executada em programas da FUNAI nos primeiros anos da década de 70. De 1970 a 1978, afirma Pinheiro da Cunha, tais programas ainda preocupavam-se com a realidade cultural dos povos indígenas, privilegiando ações como regularização das terras, retirada de invasores, investimentos nas áreas de saúde e educação e estímulo para a produção de subsistência e excedentes comercializáveis. A partir de 1979, entretanto, a principal preocupação passou a ser a produção de excedentes comercializáveis, dentro de uma perspectiva desenvolvimentalista. Nesse sentido, embora oficialmente a meta fosse a autogestão dos índios, criou-se uma situação de dependência destes ao Estado, na medida em que estavam sendo substituídas técnicas e conhecimentos tradicionais de subsistência pela introdução de técnicas de modernização da agricultura e criação de animais, e a adoção do plantio das culturas preferidas pelos fazendeiros da região; agia-se, assim, dentro de uma ideologia da superioridade das "tecnologias civilizadas". A escola incluiria-se neste mesmo contexto.

Analisando documentação da SPI (1910-1967) sobre sua política de ensino, Pinheiro da Cunha revela que em seus últimos anos os técnicos chegaram a discutir a questão da escola indígena, na sua necessidade de adequação às particularidades dos grupos. O funcionamento destas escolas

era até então idêntico às escolas rurais, e como revelam alguns trechos transcritos destes documentos, diante do insucesso destas escolas, passou-se a refletir sobre a questão da adequação do ensino indígena, pensando-se então em adaptá-la de acordo com o grau de "aculturamento" dos grupos e buscando melhorar o conforto das instalações escolares; entretanto, não consideravam viável a adoção do ensino bilíngüe. Estas propostas eram pensadas dentro de um conjunto de orientações em que os índios deveriam se integrar à sociedade nacional como produtores de bens de interesse comercial. Com a substituição do SPI pela FUNAI, esta última promoveu uma crítica da situação até então encontrada nas escolas indígenas, e elegeu no ensino bilíngüe a forma de adequação à realidade dos índios. De acordo com o autor, a FUNAI adota, a partir de 1970, um novo discurso fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos de instituições como o Instituto Indigenista Interamericano (III) e principalmente o Summer Institute of Linguistic (SIL). A aproximação com o III, vinculado à Organização dos Estados Americanos-OEA e que patrocinou diversos Congressos Indigenistas, tinha como objetivo por parte do Governo Brasileiro obter credibilidade internacional para o seu projeto de integração dos índios. Era recomendação do III o uso do ensino bilíngüe, democrático, que buscasse revalorizar a cultura e a autodeterminação da comunidade indígena. O SIL, por sua vez, tinha como meta estudar as culturas ágrafas e traduzir a Bíblia nas diferentes línguas, convertendo os povos que a falavam ao protestantismo. Apesar da ambigüidade desta instituição, que além da pesquisa promovia um trabalho religioso, sua metodologia de ensino bilíngüe foi adotada pela FUNAI. A primeira experiência de ensino bilíngüe foi desenvolvida em 1970 em convênio com o SIL no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, onde formaram-se alfabetizadores entre os Kaingang e Guarani. Outras experiências foram realizadas em convênio com o SIL até 1988, paralelamente aos trabalhos de outras instituições.

A discussão de Pinheiro da Cunha vai mostrar, porém, que no funcionamento destas escolas da FUNAI, não foram proporcionadas na realidade condições concretas para o ensino bilíngüe: houve ausência de pesquisas sócio-lingüísticas, de programas de capacitação de professores e falta de integração com instituições científicas; além disso, o uso da língua nativa ficou restrito ao período de alfabetização, o que demonstra que o método funcionava apenas como uma ponte para facilitar a integração do índio à sociedade nacional. Acrescente-se a isso a questão de que, através da vinculação da maioria das escolas aos Postos Indígenas, exercia-se um controle do Estado nas atividades escolares, ocorrendo então medidas de controle sobre professores, que chegavam a ser transferidos de Posto ou demitidos quando adotavam uma pedagogia de caráter crítico. O autor avalia que a discussão sobre a escola indígena tem sido centrada em seus aspectos metodológicos - calendário, alfabetização bilíngüe, etc - e não no seu conteúdo, partindo



de uma postura supostamente neutra da escola, o que só reforça o seu caráter alienante; ele propõe, assim, uma crítica das escolas em funcionamento e a discussão da questão da educação indígena dentro de um projeto político. Apesar de concluir, portanto, que o Estado brasileiro atua no sistema escolar indígena com uma política de dominação cultural (embora a escola indígena tenha um caráter secundário dentro de um projeto maior), Pinheiro da Cunha ressalta que a atuação do Estado se dá de forma complexa, garantindo ainda o atendimento de certos interesses, reforçado pela participação da opinião pública e pela organização política dos índios e de alguns funcionários da própria FUNAI.

Ao centrar-se na análise das escolas indígenas organizadas pela FUNAI, esta dissertação fornece elementos comparativos às outras obras aqui analisadas, muitas das quais são experiências e discussões alternativas realizadas por diferentes instituições não-governamentais ou por projetos diferenciados da ação governamental. Retratando principalmente as duas últimas décadas, revela a ambigüidade entre o discurso da FUNAI e sua prática em relação às escolas indígenas, e a vinculação de seu projeto de educação bilíngüe à uma instituição como o SIL - cujo objetivo de conversão religiosa descaracterizava as culturas indígenas; demonstra, assim, que o governo brasileiro através da FUNAI ainda não havia assumido o caráter multicultural do país, e que as discussões as quais, num crescendo, levaram à atual legislação sobre educação indígena, ocorreram paralelamente à atuação oficial, nestes últimos vinte e poucos anos.

DA ORIGEM DOS HOMENS À CONQUISTA DA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE  
POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.

MARIANA KAWALL LEAL FERREIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Antropologia Social do Departamento de  
Antropologia da Universidade de São Paulo.  
São Paulo, 227 páginas, 1992.

Esta dissertação de Mestrado baseia-se em material recolhido na experiência de campo de Leal Ferreira entre os Suyá, Xavante, Kayabi e Juruna entre 78 e 84, quando então ela trabalhou como professora na área indígena Kulene e no Parque Indígena do Xingú; também baseia-se no período de 1989 a 1991, quando assessorou projetos de educação através do Mari - Grupo de Educação Indígena da USP. Com a preocupação de contribuir para a melhoria da realidade indígena através da reflexão antropológica, esta dissertação procura demonstrar que, dentro da situação de contato interétnico, a educação escolar é adotada pelas sociedades indígenas estudadas como uma das estratégias de atualização e construção política do modo de ser e da identidade destes povos; ela contesta, assim, as idéias que supõem a submissão dos índios ao processo escolar e à situação de contato, relatando para tanto os recentes movimentos indígenas em defesa da educação escolar autônoma e diferenciada. Como demonstra a autora através de um estudo das cosmologias, estas sociedades reinterpretem a situação de contato a partir de suas próprias categorias de ordenação do universo e reatualizam estratégias de ação. Além disso, elas possuem seus próprios conhecimentos - as etnociências - operando com lógicas diferentes àquelas da ciência ocidental; Leal Ferreira defende que estes etnoconhecimentos sejam utilizados no processo escolar, em um diálogo com os conhecimentos desenvolvidos pela ciência ocidental.

Esta dissertação é constituída por quatro ensaios relativamente independentes. Na introdução ela relata, brevemente, sua experiência como professora, as dificuldades e a pressão sofrida.

No primeiro capítulo Leal Ferreira busca apreender como a situação de contato é entendida por estas sociedades, e a partir daí como também a educação é por eles interpretada. Construindo sua pesquisa com base em narrativas orais e escritas - ligadas às atividades escolares - ela refletiu sobre os aspectos míticos e históricos na formação das consciências sociais indígenas. Para tanto, primeiramente, fez um apanhado das teorias de vários antropólogos sobre o contato, optando por utilizar-se das noções de campo social e situação histórica, assim como formuladas por Oliveira Filho; esta forma de análise superaria visões anteriores, em que os estudos previam que as sociedades indígenas iriam inevitavelmente ser incorporadas à sociedade nacional, ou mesmo aquelas teorias que, pensando em

termos de "fricção-interétnica", isto é, relações competitivas numa situação de contato marcadas pela dominação versus submissão, também consideravam inevitável a descaracterização cultural. Assim, diferentemente destas teorias, a noção de campo social propõe que cada situação de contato é diferente uma da outra e depende dos atores envolvidos, dos valores e do processo histórico de cada situação. No caso específico da análise das representações dos Suyá, Kayabi e Juruna, ela conclui que o fato destes grupos terem em comum recorrido à educação escolar como estratégia de luta se dá porque eles têm situações históricas semelhantes; conclui também que estes grupos **não** se "descaracterizam culturalmente" à medida que adotam instrumentos da sociedade envolvente - como por exemplo a escrita - porque isto não é feito sem critério: o contato com os não-índios, a adoção da educação escolar são interpretados por estas sociedades a partir dos seus sistemas culturais e de suas necessidades. Portanto, há uma interação entre o modo como acontece o contato e como a sociedade se reestrura.

Um outro aspecto discutido por Leal Ferreira neste primeiro capítulo refere-se às interpretações da Antropologia sobre a relação entre mito e história. Ela contrapõe ao antropólogo Lévi-Strauss a discussão de Sahlins: o primeiro autor afirma que as sociedades indígenas optam por ignorar a própria história e que seus mitos são atemporais; Sahlins, entretanto, propõe que a teoria estruturalista também pode ser interpretada historicamente, e que é preciso construir uma nova história, privilegiando as estruturas inconscientes, as mentalidades coletivas e as tendências econômicas, pensando-se como a cultura é reordenada a partir dos eventos.

Baseando-se portanto nas discussões acima e nos autores que a partir da década de 60 passaram a valorizar as fontes orais de conhecimento, a pesquisa de Leal Ferreira sobre as narrativas dos Suyá, Kayabi e Juruna - citando também a pesquisa de Aracy Lopes da Silva entre os Xavante - vai demonstrar basicamente que: o surgimento dos não-índios é incorporado às cosmovisões das sociedades indígenas, que passam a reinventar novas formulações e esquemas de ação; não se pode mais simplesmente classificar estas narrativas como sendo mito ou história porque estas são categorias complementares; portanto, as questões históricas também orientam a consciência destas sociedades, ainda que pensadas e analisadas no contexto dos mitos. Assim, os Suyá não concebem o tempo apenas como cíclico, mas possuem também uma noção de tempo linear, que eles usam para descrever suas trajetórias até a sua instalação no Parque Indígena do Xingu: ele é dividido em "antigamente", "começo", "meio" e "agora". Além disso, os Suyá organizam o controle dos mundos animal e sobrenatural e o controle do mundo dos "brancos" da mesma maneira: assim como o fogo, a água e a terra são controlados por seres sobrenaturais, os bens industrializados são controlados pelos "brancos", que não facilitam seu acesso - e é por isso que a necessidade de estudar passa a ser

incorporada à identidade étnica Suyá, para dominar as novas relações de contato. Os estudos junto aos Kayabi, Juruna e Xavante retratam aspectos semelhantes: os Kayabi, por exemplo, interpretam o extermínio pelos agentes colonizadores como punição de entidades sobrenaturais, e para os Juruna a superioridade tecnológica dos brancos foi adquirida junto a um ente mítico nos tempos ancestrais. Mas estas formulações, apesar de referendadas em termos sobrenaturais, não pressupõem na mentalidade indígena uma conformação à sua situação vivida - sofrendo o domínio dos brancos: pelo contrário, pressupõem que eles próprios devam assumir atitudes alternativas à sua posição desfavorável.

No segundo capítulo, Leal Ferreira discute a inserção da escrita nas sociedades indígenas. Começa fazendo um apanhado do trabalho de diversos autores que analisam os seus sistemas iconográficos, geralmente pinturas corporais, para demonstrar que estes constituem formas gráficas de expressão de seus sistemas classificatórios, de suas instituições, de suas cosmologias. Discute também que a oralidade (fala, cantos) é uma importante forma de expressão indígena, como transmissão de conhecimento e como interpretação dos processos sociais. Demonstra assim que as sociedades indígenas têm outras formas de expressão e outros recursos de memória cultural que não serão necessariamente descaracterizados com a inserção da escrita - como acredita Goody, autor a quem ela contesta. Leal Ferreira afirma que esta inserção assume diferentes funções de acordo com as sociedades e suas estratégias na situação de contato; no caso do Xingu, a escrita é usada para valorizar sua própria cultura pois contribui para perpetuar a memória, para se comunicar com outros povos, para elaborar documentos, para legitimar suas versões da história, para lazer, etc. Em relação à diferenciação social, discute como a escrita está inserida em relações de poder no Xingú e em outras áreas: se, por um lado, a lógica da hierarquização do trabalho e do status de acordo com o esforço mental pode fazer com que a escrita funcione como um dos elementos de divisão social nas sociedades indígenas, por outro lado ela possibilita a maior conscientização dos seus direitos, e os índios alfabetizados no Xingu estão entre a vanguarda na conquista da autonomia de suas sociedades.

O terceiro capítulo, por sua vez, discute a experiência da autora no ensino de matemática nas escolas indígenas e reflete sobre cultura e cognição. Basicamente, Leal Ferreira demonstra que as sociedades indígenas possuem seus etnoconhecimentos matemáticos, operando com lógicas próprias mas equivalentes às da cultura ocidental - e variantes de acordo com cada grupo cultural e até de acordo com características intraculturais, isto é, com variações específicas dentro de cada grupo. A partir desta constatação, ela analisa que a lógica do ensino escolar - baseada na transferência do conhecimento aprendido na escola para as práticas cotidianas fora desta - só terá sucesso se a aprendizagem for contextualizada, se a relação entre o

problema (conteúdo escolar) e a sua utilidade forem explicitados. No caso das sociedades indígenas, dessa forma, os etnoconhecimentos devem ser trazidos para o processo da aprendizagem escolar, pois será dentro de suas próprias lógicas culturais que os problemas serão compreendidos pelos alunos e se fará a ponte entre escola e vida prática.

Em sua análise sobre a educação matemática entre os Xavante, por exemplo, Leal Ferreira demonstra que sua numeração tradicional é feita na base 2, enquanto o sistema numérico ocidental é feito na base 10; esta lógica dual continuou sendo utilizada na sala de aula, gerando um conflito na resolução dos problemas. Esta situação deveria ser resolvida, portanto, com a mobilização da lógica matemática dual na sala de aula, de forma a ser valorizada e aproveitada na resolução dos problemas e também para ajudar a compreender a lógica matemática decimal. Outro exemplo de confronto entre sistemas de pensamento numa sala de aula vem do fato de que a matemática moderna tem um forte vínculo com o sistema capitalista, e os enunciados dos problemas matemáticos baseiam-se nestes princípios: comprar ou ganhar é ficar com mais, dar ou perder é ficar com menos; as sociedades indígenas, diferentemente, operam com base no princípio da reciprocidade, onde dar não significa ficar com menos, pois o receptor é obrigado a retribuir. Dessa forma, Leal Ferreira percebeu que a dificuldade dos Suyá, Kayabi e Juruna na resolução de problemas matemáticos devia-se à interpretação semântica daqueles problemas, por mobilizarem a lógica da reciprocidade e não a lógica prevista. Ela constatou também que as estratégias de cálculo utilizadas envolviam conhecimentos matemáticos tradicionais e variáveis da vida real, superando a única e abstrata resposta possível num cálculo estritamente racional. Portanto, considerar-se erradas estas respostas e pressupor a partir delas que "índio não aprende matemática" - preconceito encontrado por Leal Ferreira - reflete um desconhecimento do contexto cultural de suas práticas matemáticas.

Em relação ao pensamento científico, aliás, Leal Ferreira descreve discussões de diversos autores que se questionavam sobre se o pensamento "selvagem" teria uma lógica racional ou não, essencialmente prática ou não. Ela cita a conclusão de Sahlings de que o pensamento ocidental faz estas discussões sempre a partir da sua própria lógica racional, excluindo e desvalorizando portanto os outros sistemas de pensamento - o primitivo e o cotidiano. E esta idealização do pensamento científico é reproduzida na escola, resultando em fracassos escolares em ambas as culturas - ocidental e indígena. Citando Lave, Leal Ferreira propõe a partir destas constatações que a atividade cognitiva praticada no mundo cotidiano - base dos etnoconhecimentos - seja analisada e trazida para a sala de aula; esta proposta já tem sido preocupação em congressos internacionais desde a década de 70, e experiências neste sentido já tem sido relatadas a nível internacional e também em escolas urbanas, rurais e indígenas no Brasil. Isto significa mobilizar na



escola os conhecimentos matemáticos implícitos - como os necessários para a construção de uma casa, para realizar trançados - ou os modos tradicionais de contar, assim como os conhecimentos adquiridos em atividades cotidianas de compra, venda, gasto de gasolina, etc.

No último capítulo Leal Ferreira traça um perfil da educação formal desenvolvida em áreas indígenas no Brasil, dividindo a sua história em 4 fases. Na primeira fase, época do Brasil colônia, a educação escolar indígena estava ligada à Igreja Católica, pois os jesuítas utilizavam-se da escola em suas missões de catequese. Visavam a conversão religiosa e o aniquilamento da cultura indígena, utilizando-se de táticas como o ensino obrigatório do português, o internato e a destruição de instituições como o xamanismo e o parentesco. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas, outras missões de catequese continuaram agindo e chegaram a ter sua ação regularizada em 1845.

Na segunda fase tem-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio, SPI, em 1910, além da atuação de missões religiosas, do SIL (à época Summer Institute of Linguistics) e posteriormente a substituição do SPI pela Funai, em 1967. Um princípio comum unifica estes diferentes grupos e instituições: a educação escolar indígena com o propósito de integração à sociedade nacional. Relata a autora que a SPI diminuiu o peso do ensino religioso e deu maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, criando para tanto clubes agrícolas, a partir de 1953, pensando nos índios enquanto produtores de bens de interesse comercial; acreditavam que não se justificava o investimento no ensino bilíngüe. A Funai, por sua vez, tornou o ensino bilíngüe obrigatório através do Estatuto do Índio em 1973. Tratava-se então, teoricamente, de respeitar os valores tribais, fundamentando-se em programas respaldados pela ONU. Na verdade, afirma Leal Ferreira, adotava-se integralmente o modelo do SIL, que favorecia o acesso dos índios ao sistema nacional, isto é, a sua integração. O SIL tinha como objetivo a conversão à religião protestante, e a polêmica em torno do seu convênio com a Funai em 1970 fez com que este convênio fosse rompido em 1977, embora reativado em 1983; o próprio SIL foi alterado, buscando um caráter mais científico e menos religioso e tornando-se "Sociedade Internacional de Linguística". Leal Ferreira afirma, entretanto, que não só sua ideologia continuou embutida nos textos como também a Funai continuou apoiando esta entidade - republicando seus textos ainda em 1990, conferindo-lhe portanto apoio oficial. Mesmo algumas das 50 missões religiosas protestantes e católicas que atuavam neste segundo período continuam celebrando convênios com o governo brasileiro até hoje, objetivando a evangelização e a capacitação técnica e profissional. Deste ponto de vista, o discurso mais recente que passou a ser adotado pela Funai, desenvolvido em um documento de 1985 - valorizando, respeitando e recuperando as culturas indígenas no processo de escolarização - era na verdade esvaziado de sentido, de acordo com a autora. Ela

relata também que em 1991 a educação indígena foi delegada ao Ministério da Educação e do Desporto, com o esvaziamento da Funai. Uma portaria de 1991 acatou grande parte das reivindicações da época, reconhecendo a escola indígena em suas características específicas; Leal Ferreira reconhece suas conquistas mas ainda critica o fato de que, nesta portaria, não está determinado quem fica responsável pela elaboração dos programas.

A terceira fase histórica da escola indígena no Brasil é baseada no surgimento de uma prática indigenista paralela à oficial, a partir dos anos 70. Esta prática é realizada por organizações não-governamentais - entre elas a Comissão Pró-Índio/SP (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Anai e o CTI - além de 2 organizações criadas a partir de uma nova linha de atuação da Igreja Católica, defendendo os direitos humanos: a Operação Anchieta (OPAN) em 1969 e o CIMI em 1972. Somam-se a elas as organizações indígenas, criadas a partir de assembleias realizadas desde 1974 - como a União das Nações Indígenas em 1980 - e a contribuição de universidades. Com práticas relacionadas principalmente à defesa dos territórios, da saúde e educação, foi neste contexto que surgiram as experiências alternativas de educação, num processo que culminou na Constituição de 1988. O Primeiro Encontro de Educação Indígena em 1979 foi, de acordo com a autora, o desencadeador de novos encontros, que por sua vez resultaram em documentos e propostas para a elaboração das leis que foram e estão sendo construídas em torno da educação indígena. Leal Ferreira relata, também, algumas das experiências alternativas realizadas.

A quarta fase, momento atual, destaca-se pelo fortalecimento do movimento indígena, das assembleias e reuniões indígenas iniciadas em meados da década de 70 e principalmente a partir do início de 80. Leal Ferreira afirma que nesses encontros, que foram importantes na luta por seus direitos, a questão da educação escolar estava sempre incluída nas reivindicações, buscando-se uma escola indígena diferenciada e específica. Como desdobramento do movimento indígena surgiu a articulação dos professores indígenas em torno da elaboração de filosofias e diretrizes básicas. Fundaram-se também organizações de professores indígenas buscando experiências autogestionárias. A autora cita os principais encontros, destacando-se os dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, anuais desde 1988, que têm efeitos sobre uma população escolar de grandes proporções. Por fim, a autora transcreve trechos de uma discussão de um representante dos professores indígenas do Alto Rio Negro sobre a assessoria indígena, colocando, principalmente, que esta deve se dar de forma igualitária, não autoritária e fundamentada nos interesses das sociedades indígenas.

A tese de Mariana K. Leal Ferreira foi escrita sob uma nova perspectiva histórica - diferente, por exemplo, do 1º livro sobre o assunto, em Sílvio Coelho dos Santos. Ela é contemporânea das novas conquistas indígenas -

reconhecimento do direito à diferença na Constituição de 1988 e da escola indígena diferenciada. Baseada também na mobilização indígena e nas experiências escolares de autoria, ela já não ressalta o quanto a escola pode ser instrumento de dominação; ao contrário, chama atenção para o quanto os índios podem rearticular-se numa situação de contato e assumir uma escola autônoma.

## LINGUÍSTICA INDÍGENA E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Lucy Seki (org).

Campinas, SP; Editora da Unicamp; 1993; 408 páginas.

Este livro é resultado do Simpósio "Índios e não-índios: uma interação desigual no limiar do século XXI", realizado na UNICAMP de 26 a 30 de agosto de 1991 e que reuniu pesquisadores de Antropologia, História, Educação, Matemática e Ecologia do país e do exterior. O simpósio foi promovido pelo projeto "História e Conhecimento Lingüístico dos Povos Indígenas do Parque Xingu", iniciado em 1988 e sediado no Instituto de Linguagem da UNICAMP.

O livro contém estudos sobre povos indígenas brasileiros e situações relacionadas à outros países da América Latina, discutindo um variado número de questões linguísticas e/ou educacionais e refletindo sempre sobre a preservação e valorização cultural no contato interétnico. Escrito por especialistas, apresenta propostas e alertas para se pensar a importância da língua na identidade dos povos e também o papel da educação escolar em situações pluriculturais: a escola pode ser um instrumento tanto de assimilação e domínio sobre uma comunidade como de preservação e resistência.

Os 25 artigos que compõe o livro correspondem a conferências, mesas redondas e comunicações, escritas em português ou espanhol.

Entre os artigos que se referem a outros países da América Latina há uma análise de Luis Enrique López sobre um projeto experimental de educação bilíngue em Puno, Peru. O autor faz uma descrição da situação linguística histórica e atual do país da educação bilíngue que já é formalizada a nível governamental há várias décadas. Segundo ele, ao contrário do período de expansão do Estado Inca, caracterizado por uma diversidade idiomática em que as línguas locais conviviam em complementariedade com o idioma Quechua então em difusão, a invasão Européia consolidou um Estado hegemônico, e a massificação do castelhano foi um de seus instrumentos. O Peru possui ainda hoje quase um terço da população total falante de línguas indígenas, das quais o Quechua e o Aimará são oficiais; ainda neste século, entretanto, têm diminuído os falantes de língua indígena em favor do castelhano. Em outros artigos do livro, esteja-se tratando de populações indígenas ou não, reaparecerão exemplos de como a massificação de uma língua dominante é utilizada pelo Estado ou por instituições a ele ligadas em busca de uma hegemonia cultural. A educação bilíngue tem surgido então, nesses contextos, ou para reforçar a transição de uma língua para outra ou para preservar e dotar de novos instrumentos (como a escrita) a língua e cultura nativa. López aponta este aspecto na análise de diferentes momentos da educação bilíngue peruana, como por exemplo o convênio realizado pelo Estado com o Instituto Linguístico de Verão

(missão religiosa que procura traduzir a Bíblia para as línguas indígenas) na década de 40, cujo objetivo era então expandir a escola rural para assimilar as populações indígenas; no período em que o autor faz a conferência, por sua vez, a educação bilíngue planejada ainda tinha como postura servir "de muleta" ao desenvolvimento educativo. O Projeto experimental de educação bilíngue de Puno implantado em 1977, por outro lado, evoluiu para o objetivo mais amplo de formar integralmente o educando campesino, resgatando sua identidade, auto-estima e segurança pessoal; a educação bilíngue, neste objetivo, tinha como propósito a manutenção da língua indígena e ainda assim capacitar o aluno para apreender o castelhano. Além disso, este Programa era intercultural, partindo do universo simbólico, ideológico e tecnológico do campesino para compor uma referência sólida que possibilitasse então a incorporação de outras tradições culturais. O autor descreve o Programa, a sua implementação (formação de professores, diálogos com os pais, construção de material didático nas diversas disciplinas, etc) e os resultados positivos com as crianças. Apesar deste projeto ter sido programado para os primeiros 6 anos de escolarização, concluíram também que ele poderia ser levado à jovens já alfabetizados no castelhano (melhorando seus desempenhos) e também à regiões urbanas.

Outro exemplo de expansão do ensino escolar com o objetivo de homogeneização é citado no artigo de Susana Mazzolini sobre o Uruguai. Este país, não tendo marcadamente um componente étnico indígena devido ao genocídio praticado por ocasião do contato com os europeus, defrontou-se entretanto com a convivência em seu território de uma comunidade linguística portuguesa e com o ingresso de novos imigrantes europeus no começo deste século, criando um ambiente conflitivo de fricção interétnica. Em relação às comunidades lusitanas ao norte o governo procurou, já no século XIX, difundir a língua nacional entre eles e consolidar as fronteiras através do assentamento de colonos de origem espanhola na região. Quanto aos imigrantes europeus, o desenvolvimento de estratégias de assimilação à sociedade receptora partiu tanto dos mesmos quanto do governo : como a língua entre estes imigrantes era o marcador por excelência de suas identidades, a inserção no sistema educativo nacional estritamente monolíngue constituiu ao mesmo tempo uma possibilidade de ascensão econômica e social e o reforço de uma situação de diglossia, isto é, de discriminação e assimetria das atitudes diante da língua estrangeira não-oficial; com a discriminação da língua, desvalorizam-se também as tradições culturais.

Outros países da América Latina também têm refletido sobre as suas populações indígenas. Num momento de discussão diferente ao do Peru, o artigo de Rodolfo Raúl Hachen nos aponta que a Argentina até então nunca tinha levado em conta as comunidades aborígenes nos seus projetos educativos, não reconhecendo assim a pluraridade cultural do país. Ele defendia portanto uma reforma educativa cujo eixo



central seria a educação bilíngue, alertando para o fato de que não estava em jogo só uma questão de nomenclatura, mas de cosmovisões diferentes. O estudo antropológico teria importante papel neste processo, de forma a orientar a formação dos professores e também para se pensar a organização da escola como um todo, adaptando-a conforme a própria organização da comunidade.

Outras três discussões compuseram o quadro de participantes da América Latina. Há um artigo de Andrés Romero-Figueroa, que faz uma análise lingüística sobre os atos de conversação e estilos em que as mensagens são transmitidas na língua Warao, falada na Venezuela. Outro artigo é uma proposta de metodologia interdisciplinar para uma abordagem do discurso feminino na endoculturação dos grupos Toba, uma etnia do Paraguai. A autora María del Rosario Fernández Guizzetti demonstra como a mulher Toba é duplamente marginalizada no seu papel na sociedade, pois ela é a responsável pela endoculturação das crianças (torná-las receptora da cultura) numa sociedade que se encontra, entretanto, em conflito de identidade: os jovens são forçados a uma pronta assimilação do castelhano na escola, distanciando-se assim de sua própria cultura; neste processo a mulher tem o seu papel rechaçado pois o conhecimento que ela transmite vai deixando de ser válido, e ela é segregada também na sua intenção de participar do resto da sociedade. Angel Corbera Mori analisa, por sua vez, os aspectos sócio-lingüísticos dos sistemas ortográficos das línguas amazônicas do Peru. Ela critica a grafiação existente iniciada pelo Instituto Lingüístico de Verão pois esta se baseia no sistema ortográfico da língua oficial, demonstrando portanto o objetivo implícito de transição das línguas indígenas para a língua de maior prestígio. O artigo propõe, assim, que se crie um sistema para padronizar as línguas indígenas indo-americanas. Duas autoras do Brasil também fazem reflexões sobre fonologia e escrita: Maria Bernadete Marques Abaurre faz uma reflexão teórica e Leopoldina Araújo discute a questão na comunidade Parkatêjê (Timbira), também defendendo que a grafia da língua indígena não deve ter compromisso com a língua nacional.

Os artigos brasileiros também trazem várias reflexões sobre educação bilíngue, política educativa, etnografia da comunicação e etc, discutindo sobre questões regionais ou sobre comunidades indígenas específicas, principalmente os grupos do Parque Xingu, que é onde o Projeto que realizou este simpósio centraliza suas pesquisas.

Lucy Seki faz uma descrição do histórico de formação do Parque Xingu e da situação lingüística dos 16 grupos étnicos aí residentes. Ela relata a intensificação do contato com os brancos por motivos vários como as frentes colonizadoras da Amazônia estimuladas por um plano governamental, a difusão do rádio e do gravador, etc. Neste contexto, aumentam as expectativas e o descontentamento destes povos com a FUNAI, e tornam-se crescentes as reivindicações educacionais. Pesquisando as expectativas dos

indígenas do Parque em relação à educação escolar, observa que eles reivindicam um ensino oral e escrito em português e também a escrita na língua indígena, pois isso seria uma forma de preservá-la. Como seu território e cultura são também fundamentais na identidade étnica, eles acreditam que a escola deve funcionar na aldeia, os professores devem ser índios e sua formação se dar na área do Parque. Apesar destas opiniões de certo modo generalizadas, a autora observa que, diante da diversidade de grupos, situações de contato, conhecimentos do Português, relações políticas entre os grupos do Parque Xingu e etc, é necessário se pensar em ações educativas apropriadas a cada realidade, definindo prioridades, não buscando soluções unificadas.

Ainda sobre o Xingu existem três pesquisas abordando a etnografia da comunicação em comunidades específicas: os Trumai, os Juruna e os Mehinaku. Analisando a distribuição do bilingüismo e a "reflexividade metalingüística" dos falantes, isto é, como eles próprios se colocam sobre o uso das diferentes línguas, observa-se uma diferença de frequência entre estas comunidades no uso do português, que entretanto é uma língua irremediavelmente presente e necessária na situação de contato. No caso dos Trumai, analisado por Raquel Guirardello, todas as pessoas exceto uma falam mais de uma língua: uma outra indígena, devido aos casamentos interétnicos que recompuseram a população, e/ou o português. Há uma hierarquia no uso das línguas e o Trumai é preferencial; entretanto, o uso difundido do português nas atividades cotidianas entre os jovens já preocupa alguns membros do grupo. Entre os Juruna, analisados por Cristina Martins Fargetti, há uma situação de bilingüismo e diglossia, que ela não acredita que vá necessariamente resultar na perda da língua Juruna. O Português é usado em situações específicas, e as crianças são alfabetizadas nesta língua; a comunidade reivindica, entretanto, o ensino bilíngue. Já em relação ao Mehinaku, Maria do Carmo Ivo de Medeiros observa que há várias situações diferentes de bilingüismo devido ao contato cada vez mais frequente com a cultura branca, embora poucos membros do grupo tenham tido contato com a escola (que eles reivindicam). Para ela, entretanto, não se pode garantir se no futuro o Português não vá se sobrepôr.

Nietta Lindenberg Monte também fez uma pesquisa sobre a utilização e o ensino das línguas indígenas e do Português em comunidades indígenas do Acre, através de questionários que avaliavam a preferência dos entrevistados quanto ao uso dessas línguas. Constatando uma tendência de desvalorização assimétrica do ensino e aprendizagem da língua indígena em relação ao Português oral e escrito, a pesquisa também tinha o objetivo pedagógico de conscientizar os grupos quanto à esta tendência. As respostas do questionário tendiam para o pró-bilingüismo e o pró-português. A preferência pelo Português relacionava-se com sua utilidade prática e o seu prestígio para atividades de escolarização; demonstrou-se também haver uma desvalorização do uso da lectoescritura em

língua indígena. A preferência pelo bilingüismo estava mais ligada a elementos afetivos e étnicos, representando conforme a autora "um bilingüismo possível no plano das expectativas e do imaginário, próprios à utopia indigenista e indígena atual, onde se faria a convivência simétrica e igualitária das duas (ou mais) línguas, na vontade de um país multiétnico" (página 169).

Se este bilingüismo na sociedade pertence ao plano da utopia, ao menos na escola indígena tem se tornado consenso a reivindicação e a construção de fato de uma educação bilíngue e bicultural. Mas este processo não é simples.

O livro traz alguns exemplos sobre o desenvolvimento de novos modelos de escolas indígenas e de políticas indigenistas. O artigo de Juracilda Veiga Wilmar da Rocha D'Angelis descreve o tipo de ensino que eles construíram junto aos Kaingang, partindo inicialmente da concepção que estes índios tinham sobre a escola como um espaço de conhecimento e aperfeiçoamento pessoal para a interação com a sociedade envolvente. Na nova escola Kaingang os jovens conheceram, então, uma outra utilidade da escrita, que trouxe ao conhecimento documentos sobre sua história e cultura, deu espaço para a participação dos velhos e, assim, recobrou o orgulho étnico. O artigo de Cecília Maria Rodrigues de Souza descreve o surgimento da escola entre os Waimiri-Atroari, decorrente dos empreendimentos destas últimas duas décadas (estrada BR-174, Hidrelétrica de Balbina e empresa Paranapanema) que impuseram o contato com os brancos. Depois de várias experiências educacionais com instituições religiosas católicas e protestantes e pesquisadores, avançou-se com a criação de um projeto mais sistematizado de práticas educacionais, que fazia parte de um programa maior envolvendo diversas instituições governamentais e lideranças indígenas. Este projeto educacional tinha como base os princípios de autonomia das aldeias, a universalização do ensino e educação bicultural, trabalhando assim com alfabetização na língua materna, formação de professores e de material didático próprio. Já o artigo de Rosely de Souza Lacerda reflete sobre uma realidade de contato diferente, marcada por 500 anos de contato, miscigenação, destruição e resistência. Lacerda descreve a situação das 7 comunidades indígenas residentes em Pernambuco, que mantinham alguns costumes e traços culturais e religiosos e que com exceção dos Fulniô tinham deixado de se comunicar em suas línguas nativas. Os Fulniô também eram o único grupo servido até então por uma escola que preservava sua língua, cultura e tradições, pois as escolas dos outros grupos, além de precárias, reproduziam o padrão educacional da sociedade envolvente. A autora relata, então, a proposta de construção de uma política de educação indígena em Pernambuco discutida pelo I Encontro Estadual realizado em 1989, e que se propôs mudar aquela situação começando pela regularização das escolas existentes. Criou-se também um grupo de ação cujas metas a serem alcançadas eram a

alfabetização de jovens e adultos, a criação de cursos de 5ª a 8ª séries, o ensino profissionalizante, um calendário escolar moldado de acordo com a comunidade, a criação de um espaço nos cursos de Magistério para formação de pessoal habilitado para a realidade indígena e uma proposta curricular que, apesar de baseada no conteúdo regular oficial procurasse a valorização do saber indígena. Um terceiro artigo, escrito por Betty Mindlin sobre os índios de Rondônia, vem refletir sobre uma situação de contato muito mais recente, com povos que viviam isolados há dez ou vinte anos atrás e agora "transitam diariamente pela cidade". Estes índios encontravam-se então desequilibrados entre dois mundos e tornava-se necessária e complexa a reflexão sobre como apoiá-los. A autora defende a necessidade da escola para expandir e reinvitar as línguas indígenas, de forma que elas pudessem apreender os novos conteúdos desta civilização e reforçar sua própria cultura. Defende também a participação ativa dos antropólogos neste processo. O artigo de Valéria Augusta Weigel e José Ademir Ramos, que pesquisam a política educacional implantada pelos salesianos em consonância com o governo brasileiro no Amazonas, mostra o outro lado da educação. Representativos de um histórico modelo de colonização e cristianização empreendido pela Igreja Católica desde o século XVII, os internatos dos salesianos foram criados a partir de 1915 e existiram até 1989. Submetendo os alunos a um controle rígido, à proibição do uso da língua indígena e subjugando-os às atividades produtivas do sistema econômico da nossa sociedade, estes internatos produziam a alienação dos estudantes indígenas. Funcionavam assim com o papel ideológico de pacificação e subordinação dos povos indígenas em favorecimento dos interesses das oligarquias regionais e grupos econômicos internacionais.

Mas, mesmo que ao contrário da postura dos salesianos sejam assumidos os princípios de uma educação bicultural e bilíngue, a construção desta prática é complexa e laboriosa. Marilda de Couto Cavalcanti e Tereza M. Maher discutem a formação do professor índio, observando que ele pode ter esse discurso reivindicatório indígena mas na prática escolar ele mesmo a combater. Elas afirmam, assim, que o papel do professor deve ser redimensionado, que ele deve readquirir auto-confiança e ser preparado para gerar seu próprio currículo e programa. Isso deve ser feito juntamente com a comunidade, de forma a diminuir os efeitos da criação de uma elite indígena. Mas elas também observaram, durante um curso de formação de professores, que os monitores indígenas preservam a marca de sua etnia durante o desenvolvimento pedagógico; isso constitui um indicativo para uma rediscussão destes cursos de formação. Tânia Clemente de Souza analisa, por sua vez, a questão discursiva na construção de uma cartilha entre os Tapirapé. Embora aproveitando textos e ilustrações produzidos pelos próprios professores, o resultado foi estranhado pelos alunos, não refletindo a concepção que eles têm de sua língua. A cartilha, embora constituindo um signo de que a língua está



viva - servindo assim como um documento para o índio requerer sua identidade junto à órgãos governamentais - também apaga a dimensão histórica, social e ideológica que a língua representa. Carmen Junqueira, em um outro aspecto, demonstra como é perigosa a utilização de mitos na criação de textos como forma de técnicas educacionais. O mito é fala, e nele se refletem as mudanças geradas internamente que ocorrem no seio das sociedades indígenas. Assim, prender um mito num texto pode cristalizar as situações de poder envolvidas na sua transmissão e servir de obstáculo às reinterpretações dos acontecimentos presentes. Num outro artigo, Jackeline R. Mendes propõe a etnomatemática enquanto educação diferenciada, onde o ensino parte de situações -problema relacionadas ao cotidiano do índio e trabalha com modos específicos dos índios em lidar com quantidades.

Entre todas estas reflexões sobre como deve ser e como está sendo a escola dos índios, o artigo de Carlos de Araújo Moreira Neto considera a importância das lideranças e dos intelectuais indígenas para a concretização de sua proposta de devolução à suas sociedades dos conhecimentos acumulados sobre elas; isto tem sido inclusive uma reivindicação de alguns grupos. Ele propõe para tanto a criação de um Centro de História e Cultura Indígena que publicaria acervos relevantes para a história das populações indígenas brasileiras, resistindo-se assim à destruição intencional ou o descaso em relação à esta documentação. Criar-se-iam também Casas de Cultura Indígena dirigidas pela própria comunidade para receber estes acervos. Por isso a necessidade de haver, entre estas populações, uma porcentagem mínima de letrados, ilustrando com esse exemplo como pode ser importante a escolarização indígena.

Distanciando-se agora a discussão da questão indígena mas ainda repensando a educação escolar e o uso da língua, Stella Maris Bortoni apresenta uma reflexão no sentido da construção de uma educação bidialetal. Há no Brasil uma mitificação que acredita na uniformidade da Língua Portuguesa; a sociedade brasileira percebe apenas vagamente uma diferença lingüística em relação aos esteriótipos regionais, e interpreta preconceituosamente algumas das variantes lingüísticas como sendo um "português errado", e não como dialetos. Estes "erros" são sistematicamente corrigidos pela escola, e de acordo com a autora esta postura contribui para o fracasso escolar. Assim, ela afirma que o reconhecimento e o respeito do dialeto dos alunos recuperaria a sua auto-estima, propondo portanto um curso de formação dos professores que os preparem para trabalhar com esta realidade, valorizando a linguagem do aluno.

O último artigo do livro faz uma análise lingüística dos classificadores na língua Paraná.

Este livro é o primeiro a ser publicado no Brasil trazendo discussões sobre a educação bilíngüe e a educação escolar indígena em outros países da América Latina, cobrindo, inclusive, um número variado de experiências brasileiras. Inserido no contexto da década de 90, em que



muitos projetos de escolas indígenas amadureceram sua prática, revela também um aprofundamento teórico de algumas questões, e a rediscussão de propostas fundamentadas na experiência concreta. Invertendo o que aconteceu em outros livros, as reflexões lingüísticas são aqui em maior número do que os trabalhos antropológicos; assim, desta perspectiva, retomam principalmente a questão da implicação social da língua falada e escrita numa situação de contato entre culturas diferentes e em desequilíbrio, sejam indígenas ou não - a questão da identidade, a questão da resistência. Reflete mais detidamente, por exemplo, sobre a inserção irremediável de língua portuguesa em alguns grupos indígenas, as expectativas e espaços ocupados por esta nova língua em diferentes situações e comportamentos cotidianos do grupo, e como a educação indígena passa a ser pensada neste contexto. Mas todos trabalhos apontam, enfim, para a importância da preservação das línguas indígenas na sobrevivência cultural dos grupos.

OS ÍNDIOS E A ALFABETIZAÇÃO: aspectos da educação escolar  
entre os Guarani de Ribeirão Silveira

Waldemar Ferreira Netto

Tese de Doutorado em Semiótica e Linguística Geral sob  
orientação do Prof. Dr. Erasmo D'Almeida Magalhães  
Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e  
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; São Paulo,  
1994.

Esta tese de doutoramento de Waldemar Ferreira Netto desenvolve-se basicamente em três partes: inicia-se com uma revisão histórica da educação escolar indígena, seguida de uma análise da cultura Guarani e da transmissão dos conhecimentos neste grupo e, num terceiro momento, de uma reflexão sobre "Alfabetização e formas de pensamento", onde são reunidas algumas concepções teóricas para compreender a inserção da alfabetização num contexto Guarani. A partir destas reflexões, Ferreira Netto vai concluir, principalmente, que se deve sobretudo respeitar os desejos e opções dos índios em relação à adoção ou não da escola, e à alfabetização ou não na língua materna; neste sentido, conclui também que a língua tradicional do grupo não deve ser "forçosamente" introduzida no ambiente escolar e na escrita pois, segundo sua concepção, a educação escolar formal e a educação informal indígena transmitem formas de pensamento diversas e realizam-se em ambientes distintos, podendo conviver em complementariedade uma à outra, sem serem reunidas num mesmo ambiente e sem causarem prejuízo à coesão étnica do grupo. A partir de sua análise baseada nos Guarani, portanto, o autor questiona e refuta as concepções que advogam a necessidade imperiosa de uma escola indígena diferenciada que se baseie na "conscientização" e na alfabetização na língua materna, já que caberia tão somente aos índios estabelecer estes aspectos, além dos calendários, prazos, etc. Ele critica o fato de que, conforme sua análise, alguns dos projetos de escola indígena diferenciada têm um propósito "orientador", que pressupõe que os índios precisam de ajuda e orientação externas, idéia a qual ele contesta. Acompanhem alguns aspectos do desenvolvimento desta análise:

Partindo do exemplo dos Guarani, que têm quase 500 anos de contato com a língua portuguesa escrita e vivem hoje próximos à regiões urbanas, sem entretanto perderem sua língua tradicional, Ferreira Netto questiona a necessidade da alfabetização para a manutenção da língua materna. O autor faz então, no segundo capítulo, um balanço genérico destes cinco séculos de projetos educacionais para os indígenas. Este estudo inicia-se com a análise dos métodos de conquista

espiritual jesuítica que, segundo ele, estavam inseridos num conjunto de princípios religiosos (conversão) e políticos (colaboração nas atividades mercantis portuguesas), que faziam parte de uma mesma concepção de mundo; no caso destes objetivos políticos, entretanto, Ferreira Netto destaca que a atuação jesuítica se dava num nível mais superficial, pautada mais por um princípio de obediência do que objetivando conscientemente o estabelecimento de relações entre indígenas e império português.

A alfabetização seria, então, um dos métodos de catequese, especificamente vinculada a colégios de meninos e exercida na língua portuguesa, em aulas provavelmente bilíngües. Mas a prática de catequese incluía também o uso da língua "da terra" pelos jesuítas, o isolamento das crianças separando-as de seus pais e a elaboração de catecismos e gramáticas em diversas línguas indígenas, adequando-as ao grupo. No século seguinte a educação para o indígena, estendida agora a outras ordens religiosas, seguiu estes mesmos princípios. Ferreira Netto avalia que estas práticas, enfim, se consagrariam futuramente (isto é, até este século), mas que no conjunto não atendiam às necessidades dos indígenas em interagir melhor com os portugueses. Ele assinala que aquelas informações fornecidas pelos missionários incorporavam-se ao pensamento indígena, complementando os vazios criados na situação de contato, sem entretanto substituir suas próprias formas de pensamento. Seria então por isso que, como assinalam os documentos históricos analisados, o produto final (a salvação das almas) era ineficiente, e que mesmo após a escolarização muitos índios voltavam à vida tribal independente.

A partir do século XVIII, no Diretório do Marquês de Pombal, houve uma mudança de atitude por parte do Estado em relação ao indígena, devido à consciência da ineficácia dos processos educacionais missionários. Mantinha-se a prática de aldeamentos, levantamento de igrejas e convocação de missionários para a instrução e divulgação do evangelho; mas a educação escolar tornava-se prioritária em relação à catequização. Continuava-se a isolar as crianças dos seus pais, construindo-se escolas divididas para meninos e meninas, sendo que para os primeiros ensinava-se a leitura e a escrita e para as meninas sobretudo atividades práticas, agora sem o uso da língua materna. No século XIX foram mantidas basicamente estas mesmas técnicas, com objetivos mais "civilizatórios" do que "evangelizadores", embora vinculados ainda à educação religiosa; acrescentava-se aí a formação em ofícios profissionalizantes e preconizava-se a volta do uso da língua materna.

No início do século XX uma nova proposta - a de "proteção" - veio complementar as idéias civilizatórias e evangelizadoras, marcando o surgimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O objetivo continuava ser a transformação do índio, tomando como padrão a educação jesuítica, mas não obrigatoriamente realizada por missionários; oficializava-se a educação primária nas aldeias, buscando-se a ruralização

destas. Já em 1956, a instituição religiosa Summer Institute of Linguistics passou a participar dos processos educacionais, inicialmente em convênio com universidades, introduzindo como novidade apenas a alfabetização em língua materna, a elaboração de materiais de leitura e a formação de monitores índios. Mantinha-se ainda o propósito integracionista.

Já o último quartel deste século é analisado por Ferreira Netto como sendo um período de diversificação das iniciativas em educação indígena, caracterizado pela educação leiga. Mas, diante de algumas dessas novas experiências e projetos, analisados através de documentos e artigos, o autor identifica basicamente duas posturas: em uma delas, ele destaca que tais propostas partem de um pressuposto de "insuficiência" da cultura tradicional indígena frente à realidade de contato, a qual necessitaria então do auxílio externo, já que preconizam, por exemplo, o resgate da cultura tradicional na situação escolar; dessa forma, apesar de basearem-se no respeito ao índio, estariam imbuídas da mesma ação transformadora e "condutora" das propostas dos séculos anteriores. A outra tendência seria deixar os grupos indígenas "à mercê de seus próprios interesses", a exemplo de uma proposta (de Ladeira, "Sobre a língua de alfabetização indígena" in Lopes da Silva, 1981)<sup>(1)</sup> que abandona os fins de conscientização da escola e concentra-se no ensino formal, conforme desejo do grupo. Ferreira Netto defende esta segunda posição.

No capítulo seguinte, o autor aborda as práticas de educação Guarani. Através de uma reflexão sobre as palavras na língua Guarani que significam "escrever" (*ñambopará*) e "ler" (*jaexakuaá* ou *jaroayvu*), analisa as implicações etnolingüísticas desta última, já que "ayvu" é um termo que estabelece relações entre palavra e alma, na metafísica do grupo. O "ayvu" representaria ao mesmo tempo a fala, o princípio regulador do homem e todo o seu poder de conhecimento; ele seria adquirido pela criança através do *karai* e fortalecido através de diferentes práticas como o *jeroký* (dança), o *motati* (aspersão da fumaça de *petyngvá*), através também da aquisição de conhecimentos de natureza diversa a partir de viagens, leituras, etc e pelo recebimento dos *porai* (cantos), prática da tradição oral muito importante ao grupo, momento coletivo em que são expressas as narrativas individuais dos Guarani. A partir destas práticas Ferreira Netto observa, portanto, que o conhecimento entre os Guarani "decorre da contribuição individual entre os membros do grupo" (pág. 120), isto é, o conhecimento é reinterpretado individualmente mas transmitido e compartilhado coletivamente, fundamentando a coesão do grupo "dinamicamente transformado". De acordo com o autor, as práticas alfabetizatórias usualmente aplicadas pela sociedade de origem européia se baseiam, ao contrário, num conhecimento individual que não se permite coletivizar, se o grupo não

<sup>11</sup>OPES DA SILVA, Aracy. (1981). *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, pp.171-3.

dominar também a mecânica do processo alfabetizatório; isto faz com que a alfabetização em si, independentemente da língua utilizada, poderá cristalizar um conhecimento não compartilhado. O conhecimento produzido na escola municipal não se reparte entre todos e advém de uma única fonte, que não se permite reinterpretar senão pela mesma fonte, impossibilitando ao grupo conduzir seus próprios pensamentos. Portanto, a introdução da alfabetização entre as práticas tradicionais de transmissão do conhecimento dos Guarani deveria respeitar sua característica coletiva.

O terceiro capítulo faz analogias entre algumas concepções teóricas trabalhadas por diferentes autores, de forma a refletir, a partir delas, a introdução da escrita na comunidade Guarani de Ribeirão Silveira. Toma, primeiramente, a concepção de Cassirer<sup>(1)</sup>, que distingue duas formas de pensamento - o *teórico-discursivo* e o *mítico* - a partir de características básicas: o primeiro define-se pela capacidade de isolar conteúdos da experiência sensível, abstraindo-se dela lógica e conceitualmente, e cuja palavra é um signo mais simbólico; o pensamento mítico, por sua vez, assenta-se na realidade imediata, cuja palavra representa pela semelhança, como um signo icônico. Toma também a conceituação de Bakhtin<sup>(2)</sup>, a qual define que, no contato com uma língua estrangeira ou uma língua morta, há um processo de reflexão consciente, racional, sobre a materialidade do sistema da língua, o que não ocorre aos falantes da língua materna. Um terceiro trabalho abordado por Ferreira Netto é a discussão de Scriber e Cole<sup>(3)</sup>, que distingue três formas de transmissão de conhecimentos: *educação informal*, *educação formal em ambientes institucionais* e *educação formal escolar*; no primeiro caso a transmissão de conhecimentos se dá imersa na vida diária, sem simulações da realidade, enquanto na educação escolar isola-se o educando do meio e trabalha-se com a simulação da realidade, com o uso predominante do signo simbólico. Acrescentando então uma quarta reflexão, realizada por Ferreira e Teberosky<sup>(4)</sup> e que define cinco etapas no processo de alfabetização, Ferreira Netto destaca que ocorre neste processo uma passagem da concepção icônica para a concepção simbólica da escrita,

---

<sup>1</sup>CASSIRER, E. (1976). *Linguagem, mito e religião*. trad. Rui Reininho. Porto. RÉS.

<sup>2</sup>BAKHTIN, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª ed. trad. Michel Lahud e outros. São Paulo. Hucitec.

<sup>3</sup>SCRIBNER, S. e COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. New accommodations are needed between school-based learning experiences of everyday life. *Science*, 182, pp.553-9.

<sup>4</sup>FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 2ª ed. México, Siglo Veintiuno.



especialmente na passagem da hipótese silábica para a escrita alfabética.

Tomando portanto todas estas reflexões, Ferreira Netto agrupa-as em dois grandes grupos, onde o primeiro englobaria, sob o rótulo de *pensamento mítico*, "a língua materna, a aprendizagem informal, a relação não arbitrária entre o nome e a coisa referida, as primeiras etapas no processo de alfabetização, dentre outras" (146); já o segundo grupo englobaria, sob o rótulo de *pensamento discursivo*, "as línguas estrangeiras, a aprendizagem escolar, a arbitrariedade do signo, a simulação da realidade, etc" (147). É com base nestas analogias, portanto, que o autor demonstra que a idéia de uma escola indígena pressupõe a necessidade de serem reunidas estas duas formas de pensamento distintas num mesmo ambiente, ao que ele se opõe. Para referendar seu argumento, ele utiliza-se então do conceito de *di-ethnia* de Fishman<sup>5</sup>, para o qual é possível institucionalizar-se um biculturismo, onde dois padrões comportamentais e suas respectivas línguas podem ser distribuídos em papéis sociais distintos, convivendo em complementariedade: para tanto, haveria necessidade de se manter um estado de tensão entre os grupos em contato e uma não intromissão externa na vida do grupo. A escola, vista deste ângulo de não interferência, deveria portanto respeitar a opção do grupo por uma determinada língua e padrões de alfabetização, de acordo com os traços por eles selecionados da sociedade envolvente, através dos quais realizam seus contatos e suas trocas. No caso dos Guarani, em que a aquisição de conhecimentos tem uma importante função na sua metafísica (desenvolvimento do auto domínio) e na coesão do grupo, os conhecimentos da escola seriam selecionados enquanto uma série de treinamentos em "jogos simbólicos abstratos", buscando-se a aquisição de habilidades cognitivas; embora admita que a escola possa ser considerada como uma agente homogeneizadora da diversidade cultural, a educação informal Guarani seria capaz de garantir a coesão do grupo em complementariedade à educação formal, desvinculando os conhecimentos transmitidos nesta última do seu projeto de indivíduo voltado para uma criança brasileira. Ao mesmo tempo, Ferreira Netto acredita que usar a língua Guarani tradicional no contexto de aprendizagem formal da escola seria extraí-la do seu conjunto, do indivíduo e do referente, tratando-a à maneira de um jogo simbólico abstrato.

Em sua dissertação apresentada em 1992, baseada em quatro grupos indígenas, Mariana Kawall Leal Ferreira<sup>6</sup> defende a idéia de que os índios não são

<sup>5</sup>FISHMAN, J.A. (1980). Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. *Jornal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(1), pp.3-15.

<sup>6</sup>FERREIRA, M.K.L. (1992). *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP.

submissos à situação de contato e adotam a educação escolar como um instrumento de atualização política de sua identidade, destacando como exemplo as recentes associações de professores índios. Waldemar Ferreira Netto, nesta tese, também defende a idéia de autonomia indígena por outro viés, destacando que a escola pode ser tomada em complementariedade à educação informal do grupo; mas, deste ponto de vista, deixa em aberto a questão sobre o tipo de escola adequada, já que caberia tão somente aos índios realizarem esta discussão. Dessa forma, abre o precedente para que as escolas para os índios sejam as mesmas que as escolas regionais, renegando inclusive a alfabetização em língua materna, que apesar de ainda ser uma discussão em aberto têm sido uma importante base de luta e conquista de diferentes grupos na garantia de uma identidade indígena diferenciada. Portanto, cabe se refletir, por um lado, a questão da autonomia indígena e, por outro lado, sobre todo este recente processo de discussão e consolidação de princípios básicos - junto à Consituição e ao MEC, por exemplo - de uma escola indígena diferenciada, fruto de uma parceria entre índios e não-índios.