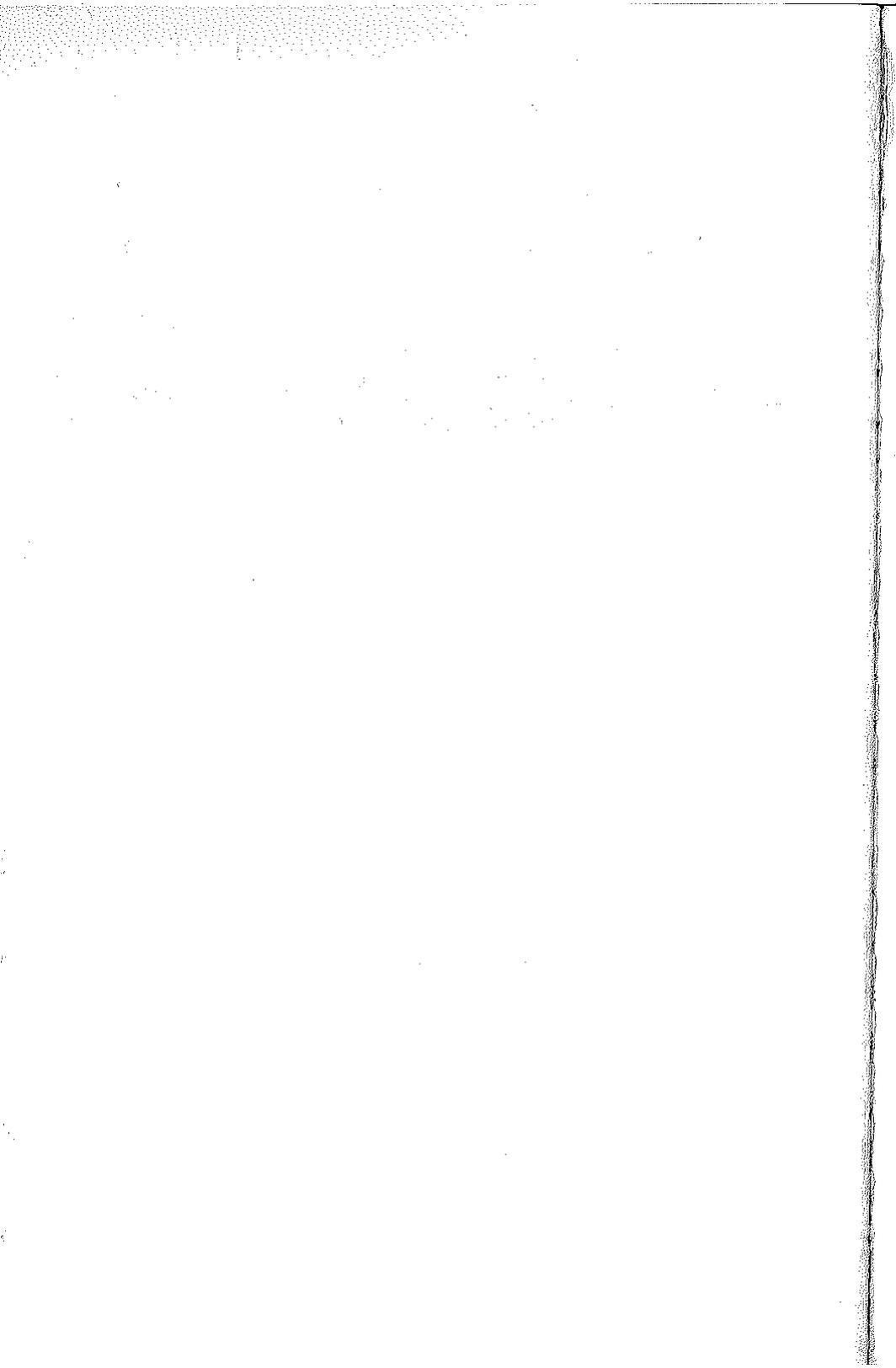


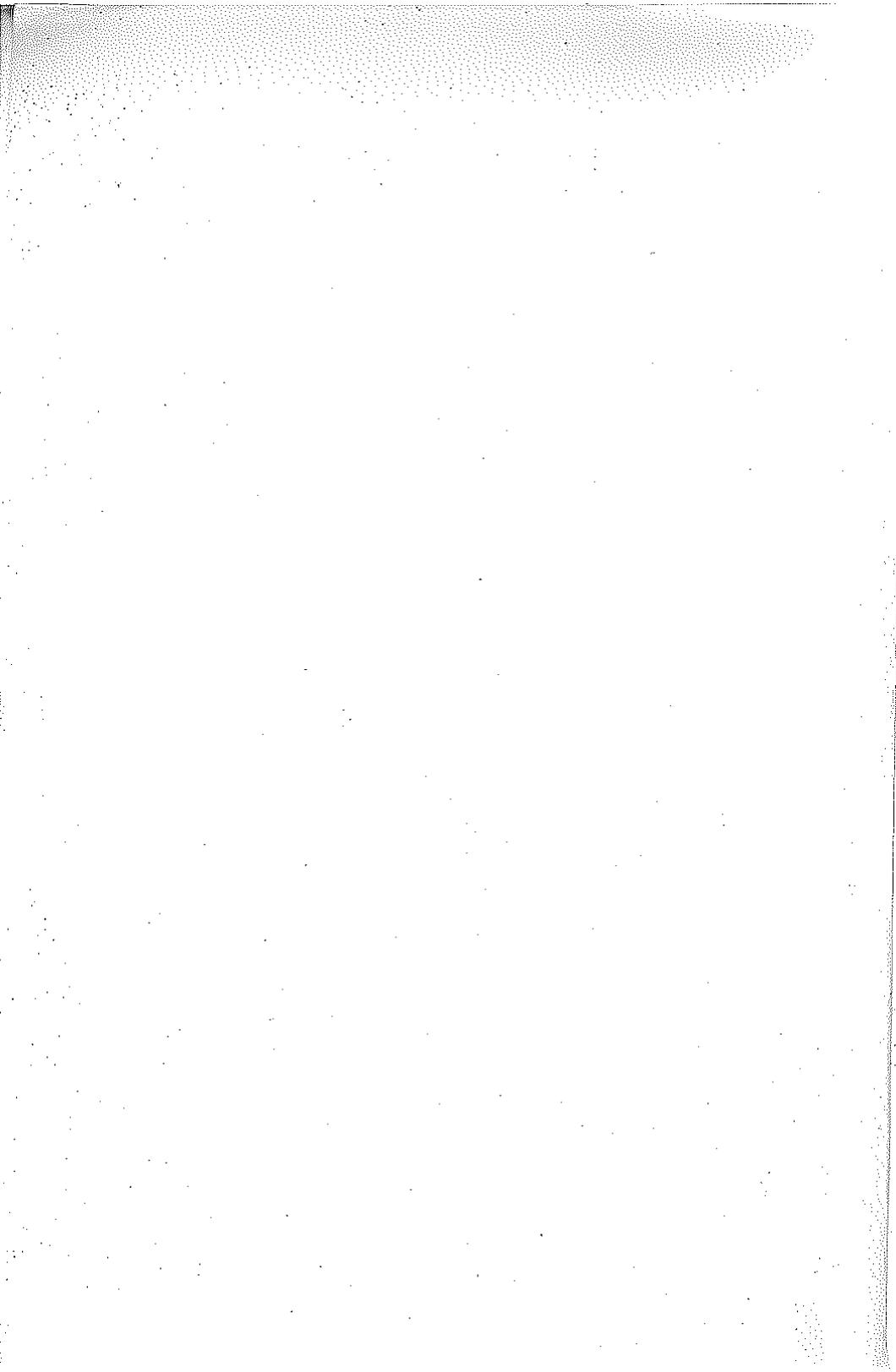


COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO  
A QUESTÃO  
DA EDUCAÇÃO  
INDÍGENA

**editora brasiliense**



**A QUESTÃO  
DA EDUCAÇÃO INDÍGENA**



Comissão Pró-Índio/SP

A QUESTÃO  
DA  
EDUCAÇÃO INDÍGENA

brasiliense  1981

*Copyright* © Comissão Pró-Índio/SP  
Rua Caiuby, 126 — Perdizes.  
05010 — São Paulo — SP

*Conselho Editorial:* A Diretoria da Comissão Pró-Índio/SP

*Coordenação:* Aracy Lopes da Silva

*Preparação:* Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio/SP

*Capa:*

*Vinhetas de capa e miolo:*

Maria Carolina Young Rodrigues

*Foto da 4.<sup>a</sup> capa (Escola Tapirapé):*

Luiz e Eunice de Paula

*Revisão:*

Elizabeth Salum

Nilza I. Silva

José E. Andrade



editora brasiliense s.a.

01223 — r. general jardim, 160

são paulo — brasil

# ÍNDICE

## UM ENCONTRO NACIONAL DE TRABALHO SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA

### A questão da educação indígena

Trançados da educação indígena — <i>Bartomeu Meliá</i> .....	8
Por que discutir hoje a educação indígena — <i>Aracy Lopes da Silva</i> .....	11
A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates — <i>Dalva Carmelina Sampaio Grizzi e Aracy Lopes da Silva</i> .....	15

### Experiências concretas: Região Norte

A escola Kaxi — <i>Maria da Conceição Maia de Oliveira e Keilah Diniz</i> .....	30
A escola indígena da Casa do Índio em Rio Branco, Acre — <i>Cláudia Netto do Valle Pereira</i> .....	37
Projeto de educação para o grupo Suruí, Rondônia — <i>Lori Altmann e Roberto B. Zwetsch</i> .....	44

### Experiências concretas: Região Centro-Oeste

Uma escola no Xingu — <i>Susana Grillo Guimarães</i> .....	51
Um projeto de alfabetização na língua portuguesa elaborado para os índios Txukarramãe (Kayapó) do Parque Nacional do Xingu — <i>Vanessa Lea</i> .....	58
Uma experiência de educação para os Xavante — <i>Mariana K. Leal Ferreira</i> .....	66
Tadarimana: projeto de desenvolvimento e escola indígena — <i>Renate B. Viertler</i> .....	77

Educação do grupo Pareci — <i>Daniel Matenho Cabixi</i> .....	86
Uma "escola" Mÿky-Iranxe — <i>Elizabeth Aracy Rondon Amaranante</i> .....	91
A escola Tapirapé — <i>Luiz Gouvêa de Paula e Eunice Dias de Paula</i> .....	96
O programa de alfabetização do projeto Kaiowá-Ñandeva — <i>Marta Maria Azevedo</i> .....	107

### Experiências concretas: Região Sul

Atividades da escola da aldeia guarani da barragem, São Paulo — <i>Maria Inês Ladeira</i> .....	112
Índios do norte de São Paulo e uma quase experiência de educação indígena — <i>Clarice Novaes da Mota</i> .....	123
A escola Kaingang do setor Missão em Guarita, Rio Grande do Sul — <i>Zaida Maria do Nascimento</i> .....	140
Documento final do encontro .....	149

### ARTIGOS

Educação popular: contribuição ao debate da educação do índio — <i>Carlos Rodrigues Brandão</i> .....	152
Política lingüística e educação para os povos indígenas — <i>Aryon D. Rodrigues</i> .....	162
Arte na escola xavante: um instrumento pedagógico — <i>Helena de Biase</i> .....	166
Sobre a língua da alfabetização indígena — <i>Maria Elisa Ladeira</i> .....	170

### FONTES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA

Fontes para uma reflexão sobre educação indígena (secção bibliográfica — <i>Aracy Lopes da Silva</i> .....	176
A educação na América Indígena 1969-1979 .....	180
Relação por tema específico .....	182
Relação dos títulos por país .....	183
Resenhas: América Indígena: 1969-1979 .....	184
Bibliografia da educação indígena no Brasil — <i>Paulo Marcos Noronha Serpa</i> .....	216
Bibliografia da educação indígena no Brasil — <i>Paulo Marcos Noronha Serpa</i> .....	218

**UM ENCONTRO  
NACIONAL  
DE TRABALHO  
SOBRE  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**



# A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

## TRANÇADOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA<sup>1</sup>

*Bartomeu Meliá\**

Ainda me lembro do dia em que trouxeram ao acampamento salumã uma peneira, ao que parece mundurucu. Yunari pegou-a, examinou cuidadosamente o desenho do trançado e tentou reproduzi-lo. Ele tinha à mão todo o material adequado para sua confecção; era só encontrar o padrão. Um problema puramente formal, pode-se dizer. E apaixonante.

Yunari tentou uma e outra vez ordenar as talas, de tal modo que reproduzissem o desenho desejado. Um erro num momento da trama originava logo uma aberração, que Yunari percebia com relativa rapidez. Atayna veio em seu auxílio, com suas oportunas indicações.

A peneira mundurucu saiu por fim das mãos de um Salumã,

(1) Tradução de Orlando Maretti.

(\*) Diretor da Missão Anchieta, Diamantino, Mato Grosso. Autor de: *Educação Indígena e Alfabetização*, Loyola, São Paulo, 1979.

o qual, diga-se de passagem, uma vez que conseguiu seu intento, deixou-o de lado, desinteressado.

Pouco tempo depois passei por uma aldeia pareci, de cultura também aruak. Tive a ocasião de adquirir um linda peneira, perfeitamente regular, apesar do seu trançado complicado. Os próprios Pareci comentavam sua rara perfeição. Ninguém mais sabe fazê-las assim.

Berta G. Ribeiro teve uma experiência semelhante em agosto de 1977, quando estava entre os Kayabi do Xingu. Surpresa, constata que os Kayabi possuem "um elenco de padrões realmente admirável". Mas estariam sendo esquecidos. "Os *panaku* são ainda mais difíceis de trançar e os velhos que sabem fazê-lo, Mairopan, Tamaka-ë e Kupé, estão com a vista muito cansada para tamanho esforço." (*Diário do Xingu*, Rio, 1979, p. 135).

Esses episódios me parecem conter a parábola do que sucede com a educação indígena. Confrontados com situações novas, os povos indígenas têm que tentar novos ordenamentos do seu modo de ser. Mas será que conseguem?

Aqueles, como Yunari, que conseguem realizar-se com a nova forma, num processo de criatividade inovadora — que não renuncia a si mesma nem fica reduzida — e consegue sair enriquecida, não são a regra.

Tem-se a impressão que muitos desses povos indígenas renunciaram inclusive a conservar o padrão de sua própria identidade; outros, tendo errado a trama em sucessivas etapas, oferecem no fim um desenho aberrante e sem graça de si mesmos.

Nesta última apreciação pode haver muito daquele saudosismo que gostaria de ver os índios encerrados na mera fidelidade repetitiva de gestos tradicionais. Porém, ainda que se colocando na perspectiva dos que propõem a "marcha irreversível da História" — que é, evidentemente, a ótica ocidental — e que os índios querem mesmo é "tocar pra frente", os resultados da educação indígena não são dos mais animadores.

A educação indígena, como tal, se apresenta inviável; a educação para o índio, um fracasso.

O que acontece? Qual é o fator ou os fatores que estariam no avesso da trama impedindo que se avance razoavelmente?

Já se superou — teria sido realmente superada? — aquela interpretação ingênua e malvada que atribuía os fracassos educativos à rudeza natural do índio.

Busca-se agora — e fundamentalmente com razão — a causa do desastre educativo do indígena pelo lado da dominação colonial. Um colonizado nunca chegou a ser mais humano. De fato, todo o avesso da trama educativa está presa nessa urdidura colonial na qual se entre-

cruzam inexoravelmente o econômico e o político com o sócio-cultural e religioso, limitando, oprimindo.

Mas, e depois? Um pranto ritual, rotina por demais antropológica, sobre os males passados e as misérias presentes da educação do índio?

Ora, o mais comovente intercâmbio de prantos, por mais lúcido e penetrante que seja, de pouco serve se não chega a uma análise ativa da situação. Isto quer dizer que se tem que trabalhar sobre experiências e não sobre discursos.

Estas experiências agora existem, a maioria delas incipiente, quase todas modestas.

A pedagogia do oprimido vai sendo aplicada com bons resultados na situação específica do índio. Há cada vez mais textos de leitura em línguas indígenas. Usam-se recursos expressivos e didáticos mais apropriados ao sistema indígena. Aparecem novas técnicas de aprendizagem. Professores e monitores entram com uma mentalidade mais aberta e liberadora. Faz-se as oportunas distinções entre educação, escola e alfabetização. A problemática psicolinguística, sobretudo a relativa às gerações de índios jovens, começa a ser encarada em termos mais objetivos.

Estas são algumas das experiências que estão ocorrendo por esse Brasil adentro. Experiências bastante isoladas, resultado do entusiasmo de uma pessoa mais que de um projeto institucional, mais intuitivas que programadas.

Chegou o momento de conferir essas experiências com outras, analisá-las, discuti-las, ampliá-las, aprofundá-las, não deixá-las atolar-se na rotina e na auto-suficiência. Este é o momento em que tem lugar o I Encontro de Trabalho sobre Educação Indígena. De um modo ou de outro há que generalizar a pedagogia de Yunari, só que agora em circunstâncias mais difíceis. O contato colonial impõe-lhe novos materiais que não estão ao alcance da mão, em sua ecologia habitual. As formas com as quais vai se defrontar não são somente novas, são estranhas. Até agora, ele havia se encontrado com inovações que podemos qualificar de intrassistemáticas; o contato colonial é um choque interistemático.

A nova educação indígena não pode esquecer que se quer assimilar o índio ao sistema de mercado, pelos muitos meandros da corrente dos fatos; um sistema mortal no qual canoa e canoeiro vão se quebrar.

A educação indígena se encontra hoje nessa fronteira de sistemas. Com boa vontade, parece também que com respeito e seriedade, há gente que pretende dar uma mão nessa tarefa de abrir um novo rumo. Mas é a nação indígena que deve identificar-se com seus próprios métodos e projetos. Outra coisa seria fazer a cabeça do índio.

A coisa vai por aí, como vocês vão ver nas páginas seguintes.

# POR QUE DISCUTIR HOJE A EDUCAÇÃO INDÍGENA?

Aracy Lopes da Silva\*

Com o objetivo de propiciar a troca de informações relativas a experiências concretas com educação formal em áreas indígenas no Brasil, e o debate mais amplo sobre a questão da educação e os direitos dos índios, a Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio/SP promoveu, de 10 a 14 de dezembro de 1979, em São Paulo, o *I Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena*.<sup>1</sup> Durante o Encontro, reuniram-se mais de cinquenta educadores, indigenistas, missionários, lingüistas, antropólogos, sociólogos, médicos e juristas para o exame dessas questões.

Sentiu-se a necessidade de um encontro dessa natureza quando se constatou as condições de isolamento, dentro de cada área indígena, nas quais se realiza o trabalho; a inexistência de uma orientação definida e de uma filosofia de educação indígena por parte do órgão oficial — a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); as poucas oportunidades de trabalho conjunto entre as universidades, de um lado, e os indigenistas e missionários, de outro. Pensou-se, assim, numa reunião que possibilitasse a identificação de problemas comuns às várias experiências atuais e a busca de caminhos para a construção de uma educação formal adequada às necessidades reais dos povos indígenas no País.

As sociedades indígenas dispõem de processos tradicionais de socialização e de reprodução de uma ordem social que é, basicamente, igualitária. Tais processos constroem-se a partir de relações entre os homens e seu ambiente; incluem sistemas sociais de classificação e avaliação da Natureza e das relações entre os homens; seu conteúdo exprime noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada povo.

São processos vividos pelo conjunto de membros de cada grupo local, onde a inexistência de especialização institucional faz, de cada um, um professor,<sup>2</sup> e isto durante o desenrolar de cada atividade e de cada trabalho, o desempenho de cada ritual, a alegria de cada dança, a narração viva de cada mito. Educa-se pela vida — aprende-se vi-

(\*) Antropologia, USP/Comissão Pró-Índio-SP.

(1) Financiada pela Fundação Ford.

(2) Darcy de Oliveira, Miguel e Rosiska — *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

vendo, participando. É uma educação que atinge igualmente a todos<sup>3</sup> e que socializa os conhecimentos essenciais à sobrevivência e ao bem-estar. A oralidade, como elemento crucial destas sociedades, reúne as pessoas e faz com que educar e aprender sejam atividades coletivas, comunitárias.<sup>4</sup>

Quando se fala aqui em "educação indígena" é, pois, preciso diferenciar esses processos tradicionais de socialização, próprios a cada povo, de uma educação que decorre da situação de contato e da inclusão dos povos indígenas à sociedade nacional. Neste segundo caso, estão, tanto as escolas pensadas como instrumento de colonização e negação da identidade própria a cada povo e, portanto, da diversidade, quanto as tentativas de se construir, com os índios, uma educação "para os índios".

Essa educação, de outra natureza, que chega às comunidades indígenas, vem competir, substituir ou simplesmente coexistir com os processos tradicionais. Chega formalmente, como dissemos, através de escolas oficiais e internatos missionários, mas chega também informalmente através da vivência cotidiana do contato com os brancos, do conflito em defesa de interesses, e da política indigenista executada no local. Traz informações novas, refere-se a uma ordem social e a códigos de que a educação tradicional não dá conta; impõe-se através do fato histórico do contato entre índios e brancos e é, geralmente, prezada pelos povos indígenas, como meio de compreender a realidade mais ampla de que passam a participar e de construir formas próprias de defesa contra a dominação e o desrespeito que sua inclusão inexorável, como minorias, em sociedades mais amplas, necessariamente lhes impõe.

O Encontro reuniu pessoas comprometidas com a definição de condições e requisitos, bem como com a identificação de práticas pedagógicas, que possibilitem uma educação "para os índios": não imposta, mas criada conjuntamente através da vivência comum e da reflexão e do trabalho conjuntos de índios e brancos e que tem por objetivo primeiro a defesa da sobrevivência e da identidade dos povos indígenas.

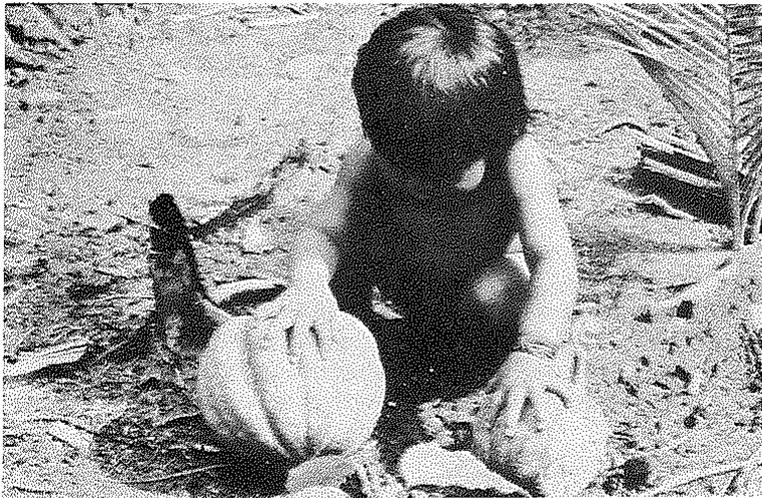
No momento dramático por que passam os povos indígenas no Brasil hoje, a educação indígena em seu aspecto não-tradicional, ou seja, concebida como algo "para os índios", deve necessariamente ser entendida como processos e atividades conjuntas que levem à com-

(3) Schaden, Egon — "Educação Indígena", in *Problemas Brasileiros*, São Paulo, Abril, 1976.

(4) Meliá, Bartomeu — *Educação Indígena e Alfabetização*, São Paulo, Loyola, 1979.



As crianças kayapó possuem muitos brinquedos, feitos de palha, embira e barro. Aqui duas meninas, cada uma com seu bebê na tipóia. (Foto Lux Vidal.)

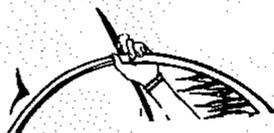


Brincando na roça. (Foto Vicent Carelli.)

preensão e avaliação crítica, pelos índios, da realidade vivida. É impossível, pelo menos neste momento, deixar de lado um certo pragmatismo na concepção do que seja uma tal educação: é preciso que ela esclareça e possibilite reflexão, reação e reordenação das relações entre índios e brancos.

Nesse sentido, ressaltam-se os aspectos políticos da educação. Pode-se falar, portanto, de uma educação para os índios e uma educação antiíndígena. De qualquer forma, a discussão está estreitamente ligada à política indigenista e leva à reflexão sobre a educação entendida em seu sentido mais amplo e, assim, imbricada na história e na vida.

A questão de fundo é, sem dúvida, a questão dos direitos do povos indígenas: seu direito à condução de seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência; à decisão sobre medidas que os afetam diretamente; à obtenção, garantia e respeito a um território adequado a suas necessidades. Trata-se, de fato, de sua liberdade: algo a ser vivido no equilíbrio justo entre a assistência — tantas vezes e em tantos aspectos ainda essencial à defesa e preservação dos povos indígenas (especialmente a assistência médica, jurídica e educacional), e formas de organização voltadas para o confronto com a sociedade nacional, e para a garantia de seus direitos como povos. Uma liberdade a ser conquistada e que significa a busca de modos mais simétricos de relacionamento entre os povos indígenas e a sociedade brasileira como um todo. Uma situação, enfim, que exige da sociedade civil a consciência do direito que têm as minorias étnicas de serem elas mesmas — direito de serem diferentes — e, nesta medida, escolherem, com conhecimento de causa, seu caminho. Dessa perspectiva fica clara não só a necessidade mas o direito que os povos indígenas têm a uma educação que considere a especificidade de sua posição e de seus interesses.



# A FILOSOFIA E A PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM RESUMO DOS DEBATES

*Dalva Carmelina Sampaio Grizzi\**  
*Aracy Lopes da Silva\*\**

## FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Uma constante nos relatórios e depoimentos apresentados durante o Encontro foi a preocupação em fazer da escola um meio de fortalecimento da resistência das comunidades indígenas à situação de contato com a sociedade nacional. Nesse sentido, notou-se, claramente, uma diferença de ênfase nos caminhos para a consecução desse objetivo, embora os participantes fossem unânimes em reconhecer a dupla função da escola: a) revitalizar a cultura tradicional (como, por exemplo, vem sendo tentado entre os Tapirapé e Iranxe); ou b) munir os índios de conhecimentos úteis ao seu trato com os brancos e à defesa de seus interesses (ênfase dada, principalmente, nos trabalhos com os Kaxinauá, Suruí e índios de diversos grupos nos períodos de sua permanência na Casa do Índio em Rio Branco, no Acre).

Assim é que o relatório de Daniel Matenho Cabixi sobre a situação de seu povo, os Pareci, traz uma proposta definida quanto ao sentido da educação escolar: ela deve levar à *atuação*, visando à conscientização e à resolução, pelos índios, de seus problemas fundamentais, tais como a defesa da terra, alternativas econômicas na situação de contato, etc.

Outro ponto implícito nos relatórios e depoimentos foi a simultaneidade de processos formais e informais de educação, que se poderia chamar de "contato". Não se trata dos processos tradicionais de socialização: a educação informal, aqui, corresponde ao aspecto de aprendizado de processos e valores, assim como de padrões de relacionamento social, interiorizados pela vivência dos índios na sociedade regional. Os grupos indígenas estão expostos a experiências de vida, na tentativa de sobreviver e defender seus interesses, que encerram profundos ensinamentos. Os conflitos pelas terras; a venda da força de trabalho indígena nas fazendas e seringais, por exemplo; as epidemias, tudo isso constitui processos educativos que devem ser complementados pela ação mais sistematizadora da educação formal.

(\*) Educação, UNICAMP/Comissão Pró-Índio-SP.

(\*\*) Antropologia, USP/Comissão Pró-Índio-SP.

Daí a ênfase, em quase todos os depoimentos, da necessidade de que a escola seja um espaço para a discussão, pelos índios, de sua situação presente e dos problemas que os afetam mais diretamente. A escola teria por função primordial, portanto, proporcionar informações que permitissem a avaliação das situações vividas, com conhecimento de causa. Num outro nível, a escola poderia tentar combater os efeitos disruptivos dessas experiências, às vezes dramáticas, através de um programa de apoio e valorização da cultura indígena e dos modos próprios a cada grupo de decidir e enfrentar tais problemas.

Em consequência, os participantes chamaram a atenção para a necessidade da vinculação do programa escolar a uma atuação educativa mais ampla, através da sua inserção na política indigenista e em programas voltados para a defesa da terra, a busca de alternativas econômicas, a assistência à saúde, etc.

#### a) *Educação indígena no contexto sócio-político brasileiro*

O ponto de partida da discussão foi o questionamento da expressão "educação indígena", o que levou a uma distinção entre educação indígena e educação para o índio.<sup>1</sup> A *educação indígena* é um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, "processo que não está ligado, *atualmente*, para nenhum grupo indígena, com a alfabetização e com a escola". Ainda que permaneçam basicamente os mesmos processos tradicionais, os conteúdos da educação indígena não são somente aqueles tradicionais, pois os conteúdos também dizem respeito à situação histórica específica de cada grupo; uma prática educativa é própria de cada povo indígena e todos os povos desenvolvem meios de conviver e resistir.

A *educação para o índio* é o processo que "envolve agentes estranhos à cultura e liga-se à realidade do contato". O campo da educação é amplo, toda ação indigenista é educativa, mas a expressão *educação para o índio* é aplicada aqui no seu sentido mais restrito.

O problema da educação para o índio é um problema político, que implica, obviamente, a existência de vários outros: pedagógicos, antropológicos, lingüísticos, econômicos, etc. A educação para o índio jamais é neutra, e qualquer projeto está sempre orientado por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver.

(1) Distinção já estabelecida por B. Meliá no livro *Educação Indígena e Alfabetização*, Loyola, 1979.

A educação para o índio de orientação oficial (estatal e missionária) historicamente tem servido para a sujeição e destruição das populações tribais. As propostas de um indigenismo alternativo e, principalmente, um certo nível de consciência crítica observado nas lutas indígenas nos últimos 10 anos abrem novas perspectivas para a educação. É preciso lembrar que muitas das propostas educacionais alternativas, quando se opõem ao imediato atendimento das aspirações oficiais, são facilmente eliminadas (citamos como exemplo o afastamento do casal Roberto Zwetsch e Lori Altmann, que trabalhava junto aos Suruí, na Rondônia, e o de Suzana Grillo Guimarães, do Parque Nacional do Xingu): a resistência, imediata e mediata, é necessária porque o risco de uma política indigenista oficial recuperar para si esses trabalhos está sempre presente.

Ressaltou-se o fato de que "a educação indígena de orientação oficial caracteriza-se pelo desrespeito aos povos indígenas, mascarando-se através de um paternalismo autoritário: aparentemente protege, quando, no fundo, domina e, portanto, destrói (...). A caminhada das experiências indigenistas dos últimos anos (o chamado indigenismo alternativo, que não se submete às determinações oficiais quando estas são antiindígenas) tem-nos provado, abundantemente, que estamos diante de uma política de educação indígena *nova* (...) contida em todos os *relatórios* como uma esperança viva para os povos indígenas desse país. Isso na prática talvez signifique a não obrigatoriedade de vínculos oficiais e, sobretudo, a tradicional subserviência ao autoritarismo estatal" (trechos de um relatório da discussão em pequenos grupos).

#### b) Relação entre educação, alfabetização e escola

A alfabetização, que não está necessariamente vinculada à escola, é uma necessidade gerada pela situação de contato. Alfabetizar não é uma atividade neutra. Quando é operacionalizada de tal forma que sejam minimizadas as interferências na educação indígena tradicional, pode ser uma arma que ajuda o índio no seu relacionamento com a sociedade envolvente; à medida que substitui a educação tradicional, torna-se uma arma contra o índio, um fator de divisão social na sociedade antes igualitária, um meio de afastar o índio de uma identidade que de alguma forma ele já recusa.

A escola, instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade, é um aparelho ideológico da etnia e das classes dominantes. A instalação de escolas em áreas indígenas não funciona apenas como veículo direto da dominação das populações tribais; serve também para convencer índios e brancos de que índio não aprende, e para legitimar perante a sociedade nacional uma "assistência" àquelas populações, confirmando e reforçando a superestrutura. Ainda assim, e por isso

mesmo, é desejável e possível que os professores das escolas criadas pelo indigenismo oficial questionem o indigenismo oficial e o próprio trabalho e busquem alternativas de ação, porque na escola concreta que a comunidade recebe também estão impressas a maneira de ser do professor, e a maneira de organizar o próprio trabalho.

Considerou-se, basicamente, a necessidade de uma ação educativa mais ampla, que ultrapassasse os rudimentos da aritmética e a alfabetização, combatendo a tendência freqüentemente observada nas experiências históricas de reduzir-se educação a escola e escola a alfabetização. Colocou-se o problema de "como interferir na questão social indígena". De acordo com esta preocupação, a educação "para os índios" representaria uma "interferência para fortalecer o grupo contra as tendências desagregacionistas impostas pelo contato", segundo a formulação contida em relatório de discussão em grupo. Nessa medida, pretende-se uma educação que possibilite o "enfrentamento global" dos problemas com que cada povo indígena se depara. Na verdade, esta discussão reflete a preocupação com a definição do papel e do desempenho do educador não-índio em área indígena. Um dos grupos definiu-os como se segue: "Considerando a situação de contato, nossa ação é uma tentativa de releitura crítica, junto com o grupo indígena, desta situação".

Outro relatório diz: "Educar é interferir e trazer novos valores e a escola vincula-se à educação: educar é comunicar impondo, a escola é o veículo de interferência de uma cultura sobre outra. Para se estabelecer a finalidade da escola no grupo seria importante discutir com o próprio grupo as expectativas sentidas em relação a ela, para que se armasse um conteúdo mais específico, voltado às suas necessidades mais reais e imediatas".

Casos esporádicos de índios que foram afastados da aldeia e educados em internatos de missões tradicionais e que, no entanto, apresentam uma capacidade de visão e de expressão crítica da situação histórica de seu povo revelam aspectos contraditórios e limites de educação formal mais conservadora e arbitrária. Se essa educação não logrou subjugar esses índios, e se o domínio da leitura e da escrita veio ampliar-lhes as possibilidades de visão crítica, restam-lhes o sofrimento pessoal e as dificuldades decorrentes da pouca integração na cultura tribal, agravados quando eles assumem o próprio conflito e o desafio de agir no sentido de melhorar as condições de vida do seu povo, respeitando os valores tradicionais.

### c) Ideologização da "escola"

A ideologização da "escola" (da alfabetização, da língua nacional) é, como frisamos, resultado da relação dialética entre o que o índio pensa a respeito da sociedade nacional e o que o "civilizado" pensa do

índio. O índio pode ver a "escola" como solução mágica para os problemas que enfrenta, como um lugar para as crianças; pode querê-la como meio de deixar de ser índio e ser como o branco, procurar *status* através da alfabetização. O "civilizado" pode ver a escola como fator de progresso nacional e do índio, de erradicação da "selvageria", de "salvação" moral, espiritual e material, ou seja, pode vê-la como "aspirina", uma panacéia para todos os males: os do índio e os de sua própria consciência.

Índios e brancos podem, no entanto, ideologizar positivamente a escola e querer fazer um trabalho que contribua para a eliminação da opressão em que vivem as sociedades indígenas; um trabalho que não privilegiará a leitura e a escrita, mas a recuperação da autonomia. Qualquer proposta de educação alternativa, com ou sem escolas, vinculada ou não à FUNAI ou outra instituição, exige do professor (ou da equipe, no caso dos projetos integrados) uma grande dose de otimismo, nenhuma dose de ilusão, muito espírito crítico, capacidade de auto-crítica, vontade e sensibilidade para aprender a língua e para captar o modo de ser do índio, as condições objetivas e subjetivas da vida da comunidade e as reais expectativas existentes em relação à escola.

#### d) Política e estratégia para uma educação pró-índio

A incrementação de estudos de línguas indígenas por lingüistas interessados pela causa do índio é condição fundamental para se chegar a uma escola pró-índio, que privilegiará a língua do índio e a palavra do índio.

Uma educação ou uma escola pró-índio não é a meta da política indigenista oficial. E as recentes medidas de descentralização administrativa da FUNAI, tendem a agravar a problemática do índio e a tornar a política indigenista oficial ainda mais contrária aos seus interesses, porque a passagem dos assuntos indígenas para os Estados só iria favorecer os grupos econômicos interessados em explorar as suas terras e diluir as pressões que fazem brancos e índios em defesa do índio. Se a questão educacional for distribuída aos governos estaduais fatalmente serão reduzidas as possibilidades de que a educação leve em conta a especificidade das culturas indígenas, porque o que se prevê é a integração dos índios nos sistemas escolares estaduais.

São propostas dos participantes do Encontro: montar um esquema de coalizão de forças para que a descentralização da FUNAI possa ser evitada; denunciar as iniciativas oficiais ou privadas que contrariam os direitos das populações indígenas; cobrar uma coerência da FUNAI; exigir que a voz do índio seja ouvida e respeitada nas decisões de seu próprio destino; apoiar toda e qualquer iniciativa organizada pelos povos indígenas para defesa de seus mais legítimos

direitos, e lutar pelo reconhecimento da especificidade da educação indígena, através de uma ampliação dos debates sobre a problemática educacional e organização de encontros nacionais, regionais ou centrais no problema específico de diferentes etnias.

### Pedagogia

Trata-se, aqui, das questões relativas a como operar numa escola indígena, ou seja, dos itens a serem considerados para se definir métodos de trabalho que tornem possível uma escola de acordo com princípios expostos acima.

- a) Sentido e alcance da alfabetização para um grupo indígena; a língua da alfabetização indígena

A respeito da *língua* há, claramente, duas posições. Uma defende a alfabetização em língua indígena, argumentando logicamente em favor da maior facilidade de aprendizado num idioma já conhecido — a língua-mãe — e em favor da capacidade de perpetuação da língua indígena através da escrita (a alfabetização como recurso de preservação da língua indígena). A outra defende a alfabetização em português, apoiando-se nos argumentos fornecidos pelos índios, ou seja, a inutilidade da escrita na língua indígena no seio das próprias sociedades indígenas, baseadas na oralidade, bem como a premência do domínio da escrita em português como arma de defesa dos índios na situação de contato com os brancos.

Com relação à primeira posição, pôs-se em dúvida a validade do “bilingüismo de transição”, ou seja, o uso da educação bilíngüe como fator de aculturação intencional. Nesse sistema, utilizado amplamente nos programas educativos patrocinados pelo *Summer Institute of Linguistics*, a língua indígena é utilizada inicialmente na alfabetização, como recurso para o aprendizado da técnica da escrita visando, em última análise, facilitar o aprendizado do português. A primeira posição engloba, portanto, duas visões antagônicas do uso da alfabetização em língua indígena. Os que são contrários ao “bilingüismo de transição” defendem a alfabetização em língua indígena como recurso de revitalização da cultura própria do grupo.

Quanto à sua operacionalização, os problemas principais dizem respeito à escassez de pesquisa científica sobre a língua indígena; à quase impossibilidade de acompanhamento do trabalho concreto pelos poucos numerosos lingüistas do país; às situações em que se observam intensos contatos intertribais, resultando em multilingüismo diferencial, como no caso do Alto Xingu ou das aldeias Irantxe e, finalmente, a resistência dos índios (Xavante). Com relação à alfabetização em

português coloca-se a questão seguinte: que português deve ser ensinado nas escolas: o culto, o falado pelos índios, o regional?

Os participantes do Encontro não chegaram a um consenso sobre qual deva ser a língua da alfabetização ou se em determinadas situações seria possível e indicado o uso simultâneo de duas línguas. Reconheceu-se que definir em que língua se vai alfabetizar é um problema que se apresenta em cada caso concreto; um problema que exige uma análise da situação lingüística e das necessidades objetivas decorrentes do tipo de contato vivido, e do grau de aculturação do grupo, além de exigir a efetiva participação da comunidade no processo de escolha da língua.

As discussões em torno da língua da alfabetização possibilitaram a retomada do problema da alfabetização do índio em termos de objetivos, da necessidade de desmistificar a alfabetização, do momento mais adequado para se dar início ao processo, da faixa etária dos alfabetizados, do conceito de "alfabetizado".

Muitos índios que freqüentaram a escola "nacional", com ensino em português, são aparentemente alfabetizados: copiam textos, escrevem algumas palavras, mas não são capazes de ler, nem de se expressar através da escrita; isso acontece em grande parte pelo fato de não dominarem o português. Alfabetizar não é ensinar uma nova língua, nem é ensinar a escrita de umas poucas palavras do português conhecido. Só se pode falar que uma pessoa está alfabetizada quando ela é capaz de se expressar através do código escrito. E o processo de alfabetização será muito mais eficaz quando feito na língua materna e não numa segunda língua, ou numa língua desconhecida.<sup>2</sup>

(2) A esse respeito, esclareceu Ruth Montserrat: "Num sentido muito restrito, pode-se falar de alfabetização como o domínio de uma técnica de transposição da fala para um código escrito. Nesse sentido, não interessaria qual a língua utilizada para tal fim. Num plano mais amplo, porém, mesmo esse domínio 'técnico' será sempre questionável na medida em que a língua utilizada não for a materna, i.é., aquela na qual o indivíduo pode realmente expressar o seu ser social (comunicação) e individual (pensamento) por completo. Seria mais ou menos como conhecer algumas regras do xadrez e jogá-lo tendo à disposição só algumas peças do jogo... (Nem sei se essa imagem é boa, ou se estou conseguindo me expressar compreensivelmente). Então, nesse sentido mais abrangente, alfabetização seria o domínio da língua (materna) no nível escrito (leitura e escrita). Daí aquela definição aparentemente muito simples e que, a meu ver, dá margem àquela outra interpretação mais restrita de alfabetização, 'o indivíduo lê e compreende tudo que pode escrever, e escreve tudo o que pode falar'. Ora, esse *tudo* só é realmente tudo na sua língua materna. Claro, não se está falando aqui de indivíduos bilíngües, que têm domínio absoluto de duas ou mais línguas. Isso é mais difícil de encontrar, diga-se, do que se pensa. E no caso dos indígenas brasileiros, eu diria que é praticamente impossível..." (Carta à Subcomissão de Educação, 2/11/80). Veja-se adiante, sobre o mesmo tema, o artigo de Maria Elisa Ladeira.

O direito de ser alfabetizado na própria língua tem sido quase sempre negado aos índios, por desconhecimento lingüístico, por dificuldades técnicas e principalmente por razões ideológicas. A alfabetização em português está coerente com a perspectiva do dominador, que consciente ou inconscientemente sabe que o idioma próprio é condição fundamental da identidade étnica e da libertação do indígena. Mas a perspectiva de libertação não exclui totalmente a alfabetização em português: quando ainda não está definida a ortografia da língua indígena, ou se não há pessoal preparado para alfabetizar nessa língua, em muitos casos pode ser desejável que os adultos que dominam o português falado também dominem o português escrito. Quando há respeito pelos valores do grupo a alfabetização na língua materna é uma forma de valorização da cultura e da identidade étnica e um caminho para a recuperação da autonomia dos povos indígenas; por outro lado, alfabetizar na língua materna não indica necessariamente uma opção pela causa do índio, o conhecimento da língua indígena possibilita ao colonizador uma manipulação mais direta da sua língua e cultura.

O equívoco ideológico e as dificuldades técnico-pedagógicas e lingüísticas tendem a se agravar quando são usadas duas línguas na alfabetização. Os programas oficiais de educação bilíngüe pretendem que a criança índia seja alfabetizada pelo monitor na própria língua, ao mesmo tempo em que é iniciada na aprendizagem do português oral, isso num período de dois anos. Após esse tempo a criança, que provavelmente não estará completamente alfabetizada e nem terá domínio do português falado, fica sob a orientação quase que exclusiva do professor brasileiro que vai dar aulas na língua nacional, seguindo a programação das escolas oficiais e ensinando a escrever o português. A língua indígena fica desprestigiada porque ela é usada apenas como "ponte" para o uso do português, e não como meio de instrução.

Nas experiências relatadas de tipo alfabetização "indígena" bilíngüe, o uso simultâneo da língua materna e do português seria consequência de um interesse espontâneo manifestado pelos alfabetizados e o professor não índio, que alfabetizava em português, e teria estimulado a escrita na língua indígena, que ele desconhecia e procurava aprender. Essas experiências, segundo os professores, teriam dado alguns resultados positivos: fazer com que o alfabetizando aprendesse melhor o aspecto instrumental da escrita e valorizar a língua materna. Mas foram experiências sem continuidade. Considerando as diferenças fonéticas e de estrutura entre as línguas indígenas e o português, e as dificuldades ortográficas e semânticas oferecidas pela introdução da escrita nas línguas ágrafas, é muito remota a possibilidade de resultados positivos objetivos na comunicação através da escrita em língua indígena nesse tipo de experiências, se o professor não contar com a assessoria de um lingüista.

O estudo das línguas indígenas brasileiras (mais de 100 línguas) é incipiente; alie-se a isso o fato de que a maioria dos estudos lingüísticos (mais ou menos 40 línguas) foi feito pelo pessoal do SIL (os lingüistas do SIL são um produto acabado do sistema norte-americano e estão, no mínimo, totalmente comprometidos com a evangelização) e ainda a enorme diversidade de situações lingüísticas: caso em que todo o grupo perdeu a própria língua e é monolíngüe em português, caso em que todo o grupo só fala a própria língua, casos em que a situação de bilingüismo está generalizada, outros onde o conhecimento do português é restrito a alguns indivíduos, e ainda os casos em que, devido às relações interétnicas provocadas pela política de ocupação do território nacional, duas ou mais línguas indígenas convivem com a língua nacional (um exemplo esdrúxulo de complexidade cultural e plurilingüismo é o encontrado na aldeia Yawalapiti, do Parque Nacional do Xingu, onde em 1977 5 línguas maternas, e mais o português, eram faladas ou compreendidas em diferentes graus por uma população de 83 pessoas.

À guisa de conclusão deste item, cabe ressaltar que o sentido da alfabetização para um grupo indígena deve ser discutido no quadro mais amplo da sua utilidade na defesa e garantia dos direitos dos índios por eles próprios. Destacou-se a dificuldade de formular regras e determinações gerais a esse respeito, ressaltando-se a necessidade do exame de cada situação concreta e da intensidade do contato do grupo indígena com a sociedade nacional. "A necessidade da alfabetização é uma consequência do contato. Não pode ser planejada uniformemente. Só tem sentido se desejada pelo grupo, voltada para a sua autodeterminação."

Na formulação de um outro grupo de discussão, diz-se o seguinte:

"Consideramos a alfabetização como um instrumento em primeira instância para o entendimento por parte da comunidade indígena de sociedade envolvente, na busca de soluções para sua sobrevivência enquanto grupo. Esse entendimento pode ser viabilizado tanto no próprio processo de alfabetização quanto nos materiais de leitura. Estamos considerando a alfabetização em português como um instrumento de defesa e/ou libertação, dependendo da conjuntura local. Claro que a necessidade de alfabetização tem que surgir como exigência do grupo que tem que participar e controlar o processo de alfabetização. Questões como: quem alfabetizar e em que faixa etária?, têm resposta só nos casos concretos, reiterando aqui o perigo de generalizar fórmulas, soluções e métodos de alfabetização."

## b) Técnicas e materiais didáticos

No que toca à *relação com a cultura tradicional*, coloca-se, entre outras, a questão de elementos dessa cultura utilizados pela escola. Os mitos podem servir, aqui, de ilustração significativa. Os depoimentos informaram sobre várias tentativas de utilização de textos míticos nas escolas. A conclusão final foi de que os mitos não devem ser apresentados, na íntegra, por escrito mas devem ser lembrados oralmente ou transcritos apenas em alguns trechos, de modo a despertar o interesse dos índios que frequentam a escola.

A escola pode funcionar como motivação para a busca de conhecimentos míticos, fora dela, junto aos especialistas ou depositários da cultura indígena. Dessa forma, remete à aldeia e incentiva a transmissão de conhecimentos e verdades próprias do grupo nos moldes tradicionais, em lugar de substituí-la ou tomar a si o encargo da socialização.

Estabeleceu-se, assim, a idéia de uma especialização de conhecimentos que a escola estaria apta a transmitir de modo a não trabalhar contra os processos tradicionais de educação indígena. De acordo com essa premissa, defendeu-se a idéia de que a alfabetização deveria idealmente ser feita no âmbito do grupo doméstico e não pela escola, instituição alheia à organização tradicional. A existência da escola, porém, pode proporcionar um ponto de encontro e discussões mais amplas sobre a realidade do grupo, exatamente por estar fora dos padrões de circulação de informações e de decisão dos grupos indígenas. Respeitando a idéia acima, de que a escola não deve concorrer com a socialização tradicional ou substituí-la, sugeriu-se que a alfabetização e a frequência à escola deveriam ter início apenas na adolescência, quando já estão de certo modo solidificados o conteúdo e os processos da socialização própria à cultura de cada grupo indígena.

Alguns depoimentos chamaram a atenção para *problemas motores*: a oposição entre o sentido da escrita (da esquerda para a direita) e o sentido das atividades manuais em certos grupos indígenas (da direita para a esquerda entre os Irantxe e Tapirapé, por exemplo). Discutiu-se o peso da cultura no estabelecimento da estrutura de pensamento de cada povo. Daí, chegou-se à conclusão da necessidade de os índios estarem conscientes de que se trata de *técnicas* diversas, para atividades diversas. Para fazê-lo, o educador deveria observar quais as atividades realizadas com a ajuda da língua materna e quais as realizadas com a ajuda do português.

Dadas as dificuldades na obtenção e inadequação do *material didático* disponível: quase total inexistência de material especial, adequado à realidade indígena, apresentaram-se algumas amostras de material elaborado pelos participantes. Grande ênfase foi dada à elaboração de material pelos próprios índios, como uma das atividades a

serem desenvolvidas na escola. Um exemplo desse procedimento é a cartilha Guarani apresentada por Bartomeu Meliá, e os textos apresentados em fichas, utilizados nos programas de alfabetização da Comissão Pró-Índio do Acre.

Com relação ao conteúdo dos programas escolares, ao funcionamento da escola, à formação de turmas de alunos e sua composição, as *expectativas dos índios* costumam ser bastante precisas, principalmente nos casos em que a comunidade já esteve exposta à ação de escolas oficiais (do Serviço de Proteção aos Índios e da FUNAI) e de colégios nas missões mais conservadoras. Pode-se notar, através dos depoimentos, que a expectativa dos professores em relação à escola é muito mais ampla do que a dos índios, cuja visão da escola é muito mais instrumental, ou seja, têm a alfabetização e o conhecimento mínimo da aritmética como objetivo. Propostas renovadoras de educação formal freqüentemente encontram resistência por parte dos índios que, devido à ação colonizadora que sofreram muitas vezes durante anos a fio, resistam à instituição de uma escola adequada às suas necessidades e à sua realidade. Uma escola "para os índios" é, em certos casos, rechaçada por eles, que interiorizaram o modelo de escola "branca". Em alguns grupos, isso se prende ao fato de ser a escola encarada pelos índios como o meio para a obtenção da técnica da escrita e de um domínio maior do português oral para se defenderem da discriminação que sofrem por parte dos regionais. O domínio da escrita aparece, às vezes, para os índios, como um recurso mágico para a solução dos problemas do contato.

### c) O professor (índio e não-índio)

Uma nova função na sociedade tribal foi introduzida com a formação do professor índio e seu trabalho; mesmo que ele pertença à aldeia, representa uma interferência que de modo algum é sutil. A realidade atual mostra que o monitor preparado pelo SIL ou pela FUNAI é geralmente cooptado pela sociedade nacional; sua atividade tem representado um aperfeiçoamento da violência exercida pelo indigenismo oficial porque nos programas de ensino bilíngüe a cultura e a língua indígenas são apenas uma "ponte" para a cultura e a língua nacionais. O professor índio que veja criticamente a escola e o processo histórico vivido pelo grupo, que perceba a origem da dominação e que domine a cultura e a língua maternas, poderá desempenhar um papel fundamental numa educação libertadora, que só é viável quando conduzida pelo índio.

Tendo em vista toda a problemática levantada nos relatórios e depoimentos sobre o monitor bilíngüe, chegou-se à conclusão de que o ideal seria que o monitor fosse selecionado pela comunidade, que seu preparo fosse feito na própria aldeia e se baseasse na perspectiva da

comunidade, e que esta, tendo compreendido e aceitado a necessidade da alfabetização na própria língua, assumisse economicamente o monitor para que ele não dependesse de salário. Alguém lembrou que entre os Guajajara, do Maranhão, os monitores trabalharam durante 4 anos sem salário e que a experiência, ainda que não devidamente avaliada, teria apresentado resultados positivos. Também foi apontado como ideal que o professor não-índio procurasse evitar a dependência do salário e procurasse uma identificação com o índio, e que a comunidade, reconhecendo que o professor está a seu serviço e não a serviço da sociedade nacional, também o assumisse economicamente.

No caso dos monitores bilíngües, torna-se preciso considerar a discrepância e mesmo oposição entre a pedagogia indígena e a pedagogia imposta pela orientação formal recebida pelo monitor em seus cursos de formação profissional. Deve-se ou não interferir nessa didática? Se for o caso, como interferir? Um dos grupos de discussão formulou essas questões do seguinte modo:

“Fatores negativos da existência de monitores índios: dificuldades e precariedade de sua formação; valorização de elementos exteriores à comunidade; a monitoria implica em prestígio ou marginalização em relação à comunidade. No caso específico da saúde, na maioria dos casos, os índios já têm sua própria ‘medicina’; o monitor de saúde reforça ainda mais a desvalorização desses meios, ao valorizar a prática da medicina ‘branca’. Existem porém vantagens, pelo fato de que o monitor índio tem um prévio conhecimento da situação, tem retaguarda para agir, no sentido da auto-afirmação do grupo se for criticamente consciente a respeito da situação vivida pelo grupo. Salienta-se a *atitude* perante a comunidade, do agente externo, quer no caso do professor ou atendente de saúde (o nosso *acreditar e fazer uso* de seus meios).”

Chamou-se a atenção, ainda, para a necessidade de avaliação das experiências já realizadas ou em curso. De modo geral, há grande deficiência de formação adequada à especificidade do trabalho com educação indígena. Dificuldades próprias ao professor não-índio, tais como o isolamento em que trabalha, rotatividade e falta de preparo não serão aqui apresentadas com maiores detalhes porque tais problemas, de uma forma ou outra, já foram tratados em outros momentos.

d) Participação da comunidade indígena nos projetos educacionais e interferências da escola na vida comunitária

Somente com a participação efetiva da comunidade é viável uma *práxis* educacional libertadora. O trabalho do professor é sempre uma

interferência; sua simples presença na aldeia já interfere na vida do grupo. Desejável seria que essa interferência fosse, na medida do possível, dimensionada pela comunidade, que o professor não-índio sempre levasse em conta as contradições internas de seu trabalho, as contradições de sua própria consciência e as da consciência daqueles que pretende educar. Pensar a educação como conscientização, atribuindo ao professor de fora o papel de agente privilegiado da conscientização, oferece o permanente risco de se reeditar o autoritarismo e o paternalismo que se quer combater. Ou, nas palavras dos membros de um dos grupos de discussão:

"Toda prática indigenista é, antes de mais nada, *Educação* e deve buscar, estabelecer ou criar condições para que os novos indígenas cheguem à autodeterminação. Qualquer prática indigenista é interferência, às vezes drástica, como no caso das vacinações. A participação da comunidade deverá se dar ao dimensionar a interferência da atuação indigenista; a participação estará assegurada na medida em que *uma equipe*, com adequada formação indigenista, seja capaz de criar um diálogo crítico que amplie a visão indígena de sua realidade. Impõe-se, portanto, uma atitude crítica como meio para se chegar a um programa comunitário."

#### DISCUSSÃO FINAL: BALANÇO GERAL DO ENCONTRO, SUGESTÕES E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

A realização do Encontro foi considerada como oportuna e bem-sucedida com relação aos objetivos propostos. Houve uma troca efetiva e rica de informações, muito estimulante em termos de fornecimento de um quadro geral da realidade e dos problemas relativos ao tema. Despertou nos participantes, de modo bastante generalizado, o desejo de novos encontros. Pensou-se em reuniões nacionais mais espaçadas no tempo, e com temática mais ampla, e encontros regionais voltados para a resolução de problemas concretos e questões práticas como, por exemplo, a produção de material didático.

Outra sugestão foi a formação de grupos de trabalho compostos pelos educadores das áreas indígenas (índios e não-índios), antropólogos, lingüistas e indigenistas para a discussão e busca de solução dos problemas em nível regional ou local. Como proposta para a operacionalização dos contatos, sugeriu-se o envio de solicitações concretas às entidades de apoio à causa indígena pelas pessoas que trabalham com educação nas áreas indígenas; tais solicitações seriam elaboradas a partir da sua percepção própria das dificuldades que enfrenta e de suas necessidades. Às entidades caberia encontrar pessoas capazes e dispo-

## EDUCAÇÃO ENTRE OS KAYAPÓ-XIKRIN



Antes de ingressar na casa dos homens, onde, durante vários anos, se preparavam para os ritos de iniciação e o casamento, os meninos, agrupados por categoria de idade escutam atentos um adulto que lhes ensina cantos, mitos e a confecção de artefatos.



Muitas crianças índias, antes mesmo de ter visto uma bicicleta ou um carro, tiveram a oportunidade de conhecer aviões e helicópteros que, logo em seguida, passam a construir e a usar como brinquedo.



Os jovens iniciados vivem em uma casa, um pouco afastada da aldeia. Desempenham todas as tarefas masculinas como caça, pesca, e a derrubada das roças...



...e se dedicam, cotidianamente, devidamente pintados e ornamentados, aos cantos e danças, de tarde, no meio da praça, participando, de noite, do conselho dos homens.

níveis para colaborar, e atender às solicitações através, também, do envio de material e informações. Para quem trabalha nas áreas, a CPI/SP, especificamente, propõe-se a prestar serviços que signifiquem apoio e respaldo, de modo que a ela se possa recorrer nos momentos críticos, quer o sejam por motivos políticos (enfrentamento da política indigenista oficial quando ela se colocar contra os interesses dos índios, por exemplo), quer sejam causados por necessidade de apoio intelectual para o desempenho mais satisfatório do trabalho. O passo a ser dado a partir de agora é, portanto, o envio de solicitações concretas às entidades.

Outra sugestão, ainda, foi a coordenação de cursos, por parte das entidades, em locais variados, próximos às áreas indígenas, voltados para o preparo e a *formação* dos professores e monitores das áreas indígenas (e não apenas a eterna "introdução a") em Linguística, Antropologia e em outras disciplinas de que haja necessidade. Chamou-se, no entanto, a atenção para o caráter ideológico do assessoramento científico como elemento a ser levado em consideração quando da promoção dessas atividades.

Considerou-se de grande valia a redação e leitura dos relatórios sobre o trabalho concreto e o recebimento desse material pelos professores na própria localidade em que trabalham. Isso ressaltou a importância da divulgação maior do material do Encontro, através desta publicação especial e do incentivo à redação de novos relatos, complementando o quadro de que já se dispõe. A possibilidade de documentação e registro das experiências, como forma de romper o isolamento em que são levadas a efeito, e de realimentar os esforços quase individuais dos educadores, foi considerada extremamente valiosa.





# EXPERIÊNCIAS CONCRETAS: REGIÃO NORTE

## A ESCOLA KAXI

*Maria da Conceição Maia de Oliveira\**  
*Keilah Diniz\**

### O GRUPO KAXINAWÁ: HISTÓRICO

Os índios Kaxinawá, pertencentes ao tronco lingüístico pano e localizados no estado do Acre, acham-se distribuídos ao longo dos rios Tarauacá, Muru, Jordão, Humaitá, Breu, Envira e Iboiaçu, constituindo uma população aproximada de 1 200 indivíduos. Mais da metade dessa população concentra-se nos rios Jordão (612 indivíduos) e Humaitá (288 indivíduos), áreas escolhidas para estudo desde 1975, pelo antropólogo Terri Valle de Aquino e a professora Maria da Conceição Maia de Oliveira.

Em 1977, fez-se a delimitação dessas duas áreas, mas a FUNAI jamais prestou qualquer assistência a esse grupo, o que levou os líderes Alfredo Sueiro (Jordão) e Vicente Sabóia (Humaitá) a se mobilizarem no sentido de procurar apoio junto a pessoas e grupos em Rio Branco, denunciando toda a situação de miséria e exploração de seu povo.

(\*) Comissão Pró-Índio-Acre.

A sociedade indígena Kaxinawá, no seu processo de incorporação à sociedade nacional, foi engajada como força de trabalho no contexto da empresa seringalista, à custa de muita violência e massacres, única maneira que encontraram os exploradores da borracha para subjugar esse povo, tomados, inicialmente, como escravos e, depois, convertidos em seringueiros pela necessidade de mão-de-obra.

Como todos os "índios seringueiros" da Amazônia, os Kaxinawá vivem uma situação de total carência, enfrentando dificuldades de toda ordem, desde sérios problemas de saúde, alimentação, analfabetismo, até a mais profunda exploração econômica e discriminação étnica que sofrem por parte dos falsos proprietários e arrendatários das terras que lhes pertencem desde tempos imemoriais.

A partir de 1975, os Kaxinawá dos rios Jordão e Humaitá iniciaram seu processo de luta pela reconquista de suas terras e libertação econômica. Alfredo Sueiro, líder do Jordão, partiu para movimentar novamente o seu seringal, o Fortaleza, único reconhecido como de sua propriedade, que se encontrava paralisado por falta de recursos financeiros, funcionando apenas para garantir o sustento do seu grupo familiar.

Dois fatos importantes marcaram o início desse processo. Primeiro, a mudança de padrão (comerciante que "aviava" mercadorias ao Seringal Fortaleza) e, segundo, a mobilização de toda a população Kaxinawá do Rio Jordão para fabricar uma grande quantidade de artesanato que foi levado e vendido em Rio Branco pelo valor de 20 mil cruzeiros.

De posse desse dinheiro, Sueiro comprou algumas mercadorias mais necessárias e passou a mobilizar a força de trabalho dos Kaxinawá de todos os seringais do Jordão, mesmo daqueles que não moravam no Seringal Fortaleza. Conseguiu também ocupar sete das quinze "Colocações" que pertenciam antigamente ao Seringal Fortaleza, provocando com isso um primeiro confronto direto com os "patrões" dos seringais vizinhos.

Em 1977, motivados pela delimitação de sua área, que incluía os seis seringais do Rio Jordão, nos quais se encontravam espalhados, esses índios Kaxinawá conseguiram reunir 1 200 quilos de borracha e, pela primeira vez, venderam seu produto diretamente na cidade de Tarauacá, escapando ao controle dos "patrões" seringalistas daquela área.

A reação dos seringalistas foi imediata, criando toda uma situação de conflito vivida pelos Kaxinawá desde essa época. Deram início à expulsão de "colocações", ameaças de toda ordem, tentativas de apreensão de mercadorias e de produção de borracha, etc., enquanto que ocorria uma grande afluência para aquela área dos Kaxinawá, antes espalhados por toda a bacia do Tarauacá, atraídos e motivados pela delimitação e promessa da demarcação de suas terras.

Assim encontramos a comunidade kaxinawá do Rio Jordão quando, em julho de 1978, a convite de Sueiro, seguimos para aquela área com o propósito de montar uma escola e iniciar o trabalho de alfabetização.

## EXPERIÊNCIA-PILOTO — CASA DO ÍNDIO

O início do nosso trabalho com alfabetização indígena se deu com a experiência-piloto realizada na Casa do Índio, em Rio Branco, no período de outubro a dezembro de 1977.

A proposta de se criar uma nova escola partiu dos próprios índios, na medida em que nos requisitavam para lhes ensinar o nome, a fazer contas, "para não ser mais enganado por patrão". Era o que sempre ouvíamos quando solicitados. Esses índios, quase todos em tratamento de saúde, se viam obrigados a permanecer na cidade de Rio Branco por dois ou três meses, longe de suas comunidades e impossibilitados de realizar atividades costumeiras de suas aldeias. Viam na escola, a princípio, a possibilidade de preencherem o vazio causado pela distância de seu meio natural.

No decorrer do nosso trabalho percebemos que esses índios sentiam a necessidade de serem alfabetizados, também, como meio de se defenderem dos "patrões", que utilizavam a falta de conhecimentos de nossa língua para reforçar o processo de dominação.

Isso veio nos dar a certeza de que a escola seria, de fato, um instrumento de apoio para a discussão ou discussões e conscientização de toda a exploração e dominação que sofrem as comunidades indígenas em nosso estado e em todo o território nacional de um modo geral, na medida em que fornece os dados necessários para o entendimento das relações do índio com o mundo dos brancos.

A elaboração do material didático para a alfabetização em português, do grupo formado na Casa do Índio, por índios de diferentes nações kaxinawá (Apurinã, Kulina, Katuquins, Jamamadi, Kaxarari e Machineri) foi dividida em seis etapas: 1) leitura de relatórios e documentos disponíveis sobre os diversos grupos indígenas do Acre; 2) registro de depoimentos dos índios participantes sobre seus costumes, hábitos, instrumentos e meios de trabalho; 3) consulta do material didático aplicado junto aos índios Krahô, elaborado pela antropóloga Maria Elisa Ladeira; 4) escolha de palavras-chave de acordo com a frequência nos discursos e importância no universo cultural indígena, bem como pela complexidade fonêmica; 5) ordenamento das palavras-chave segundo sua complexidade fonêmica; 6) elaboração de fichas utilizando a forma didática do método de Paulo Freire para a alfabetização de adultos.

O grupo de alunos participou ativamente na elaboração do material didático utilizado, principalmente na confecção de fichas e criação de textos, em torno dos quais giravam as discussões.

Em apenas dois meses e meio, a maioria dos índios que participou dessa experiência-piloto, apesar de não ter chegado ao final das fichas programadas, tinha o domínio de um grande número de palavras, podendo ler e escrever com certa facilidade. Isto nos motivou para a elaboração de um projeto de alfabetização, a ser desenvolvido nas comunidades dos rios Jordão e Humaitá. Esse projeto de alfabetização, idealizado por Maria da Conceição e Cláudia Neto, foi enviado à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) acompanhando um projeto de cooperativa de produção e consumo, elaborado pelo antropólogo Terri Valle de Aquino. O projeto de cooperativa objetivava orientar os próximos passos a serem seguidos pelos Kaxinawá do Jordão, na conquista de seu território e independência econômica, a partir do processo já iniciado, e buscava também junto à FUNAI recursos e apoio para a continuidade do movimento.

Apesar de vetados na FUNAI, esses projetos foram colocados em prática na medida em que Alfredo Sueiro não desistiu e prosseguiu sua luta por seus próprios meios.

## A ESCOLA KAXI

Em junho de 1978, seguimos para o Rio Jordão em companhia de Alfredo Sueiro para darmos início ao trabalho da "Escola Kaxi" (nome escolhido pelos próprios índios). Levávamos uma certa quantidade de mercadorias compradas a prazo na cidade de Tarauacá, com compromisso de saldar a dívida com a "casa aviadora" até o final do ano com a produção de borracha.

Desde o início, já não se podia distinguir o trabalho que seria específico da escola e o da criação de cooperativa, pois participávamos desde a organização dos livros de contabilidade do movimento do seringal, orientando e fazendo as anotações de saídas de mercadorias e entradas de produtos ("pelas" de borracha, sernambi, etc.), até as discussões para definição do sentido e forma de cooperativa.

Encontramos o grupo no momento bastante crítico, quando as perspectivas de melhoria se confundiam com a insegurança causada pelas pressões e ameaças de patrões, descrédito às promessas da FUNAI de demarcar as terras e falta de mercadoria suficiente para atender a todos, tudo isso provocando, inclusive, discórdia entre as lideranças.

A escola, como espaço físico e lugar de alfabetização e iniciação à matemática, foi montada nesse clima de tensão. O seu sentido maior era, portanto, o de servir como apoio e instrumento de reflexão para a

conscientização das relações com o mundo dos brancos, participando diretamente do momento vivido pela comunidade.

Nesse aspecto, encontramos uma certa resistência do grupo, pois a maioria via na escola, exclusivamente, a função de ensinar a ler, escrever e fazer contas; não se motivavam suficientemente para os debates, vendo nisso uma perda de tempo. Queriam ansiosamente aprender a linguagem do branco, e havia os que se dedicavam quase que exclusivamente ao estudo. Daí, apesar de continuarmos insistindo nos debates quando surgia uma oportunidade, quer seja a partir de uma colocação ou relato de um caso ocorrido, ou mesmo no estudo de um texto de fichas, deixamos que eles próprios decidissem sobre a dinâmica do trabalho.

Enquanto isso, prosseguíamos as discussões com os seringueiros, lideranças e responsáveis pelo movimento (Getúlio e Nicolauzinho), procurando sempre mostrar-lhes a importância de trabalharem unidos na conquista de seus direitos, e apresentando a cooperativa como uma maneira de se libertarem economicamente do domínio dos "patrões".

Dessas discussões foram surgindo as idéias e decisões para o funcionamento da cooperativa, evidenciando-se as diferenças desta com o sistema de "barracão" dos seringais de "patrão", por exemplo:

1º) Não deveriam cobrar a "renda" das estradas da seringa ocupadas pelos Kaxi, sendo que os "patrões" cobravam setenta quilos por parrelha de estrada; decidiu-se, também, que os seringueiros Kaxinawá não pagariam renda de estradas que ocupassem nos seringais ainda movimentados pelos "patrões", pois não se paga a ocupação da terra que lhes pertence;

2º) O preço das mercadorias, adquiridas pela cooperativa na cidade de Tarauacá, sofreria um acréscimo de apenas 50%, equivalente às despesas de transporte, portanto, não visando a lucro, enquanto os "patrões" vendiam suas mercadorias ao preço de 400 a 500% a mais do seu valor de custo, conseguindo, além de altos lucros, manter os seringueiros aprisionados nos seringais, pois jamais conseguiram, com tal exploração, pagar suas dívidas com o "barracão";

3º) O seringueiro kaxinawá deveria receber pelo seu produto ("pelas" de borracha e sarnambi) idêntico valor referente à sua venda na cidade de Tarauacá, ao contrário dos "patrões" que pagavam o preço ao seringueiro e revendiam a borracha por até 50% a mais;

4º) Os seringueiros kaxinawá deveriam ocupar todas as "colocações" dentro da área delimitada pela FUNAI, garantindo, através da posse das estradas de seringa, a conquista de suas terras.

A delimitação abrange seis seringais do Rio Jordão: Bonfim, Bom Jardim, Fortaleza, Sorocaba, Transual e Revisão, dos quais apenas o Fortaleza e o Sorocaba já eram de propriedade dos Kaxinawá, quando foi iniciado o movimento da cooperativa.

Enquanto isso, no contexto da escola referente ao trabalho específico de alfabetização e iniciação à matemática, continuavam as reuniões com um número de 24 participantes (18 homens e 6 mulheres), fora os que "apareciam" de vez em quando, dada a distância e atividades de trabalho. Começando por volta das 7 horas, ficávamos à disposição do grupo o dia todo até mais ou menos as 22 ou 23 horas. A solicitação era grande e, por isso, decidimos nos revezar em termos de horário. Depois acabamos por nos dividir, ficando Conceição mais dedicada a esse trabalho, e Keilah ligada ao movimento da cooperativa.

## ALFABETIZAÇÃO

Utilizamos o mesmo material da experiência-piloto, com algumas modificações no sentido de adequá-lo à especificidade do grupo. Dispúnhamos de apenas um jogo de fichas (42) que eram passadas uma por uma, na ordem de sua complexidade, apresentando-se as famílias fonêmicas a partir da palavra geradora. Após a leitura da ficha, fazia-se a cópia, passando em seguida à criação de palavras através da junção de "pedaços" (fonemas). Muitas palavras eram criadas na língua kaxi e discutíamos se deveríamos ou não incentivá-los nesse sentido, pois nosso objetivo não era o de uma alfabetização bilíngüe e tampouco estávamos preparados para tal. Questionamos inclusive sua validade, pois víamos a "Escola Kaxi", principalmente considerando o momento de luta daquele povo, realmente como uma arma a ser utilizada contra a dominação, exploração e abusos discriminatórios dos "brancos", representados ali pelos ditos "patrões".

Dessa maneira, a alfabetização em português se apresenta ali como prioritária e de fundamental importância. Nossa atitude, então, foi a de participar com eles de sua vibração quando escreviam palavras em sua própria língua: procurávamos saber o significado quando o desconhecíamos, mas não nos preocupávamos em desenvolver muito esse lado. Pensamos também que eles próprios, na seqüência natural do aprendizado dos fonemas em português, pudessem, talvez, encontrar o caminho para a escrita na língua kaxinawá, apesar de sabermos que já existe um trabalho em cartilhas, nesse sentido.

Tínhamos pouco conhecimento da língua kaxinawá, o que dificultou a comunicação com alguns poucos participantes que entendiam menos o português. Isso nos levou a recorrer sempre àqueles que nos entendiam bem, para nos auxiliar. O que motivou, espontaneamente, o surgimento de monitores, como o caso de Maria, Sávio, e, particularmente, Agostinho que, por morar bastante afastado da sede do Seringal Fortaleza, formou um grupo em sua "colocação", com o qual trabalhava as fichas e nos trazia periodicamente os resultados.

Agostinho já tinha iniciado sua alfabetização no MOBRAL, na cidade de Tarauacá, e tentou até montar uma escola com os Kaxi, mas segundo ele, não estava preparado suficientemente para a função e acabou por desistir. Por outro lado, também, tinha que garantir a subsistência de sua família e voltou para seu trabalho de seringueiro.

Quanto à matemática, utilizamos inicialmente um material do MOBRAL, o único de que dispúnhamos e que continha as noções básicas para se chegar ao fundamental, que era o aprendizado das quatro operações. Através da matemática surgiram diversos assuntos para discussões, na medida em que os números mostravam, concretamente, de que forma se dava a exploração do trabalho do seringueiro pelos patrões — “engano” na soma das dívidas com o “barracão” e nos saldos dos seringueiros — roubo no peso da borracha, etc.

No final dessa experiência, alguns já podiam resolver pequenos problemas e, assim, esclarecer dúvidas quanto ao funcionamento da cooperativa kaxi, em contraposição ao sistema de avaliação característico da empresa seringalista.

Apesar de não termos concluído o programa previsto, ou seja, chegar ao final de 42 fichas elaboradas para essa primeira fase, podemos assegurar que o resultado foi bastante positivo. Em menos de três meses de trabalho (de agosto a início de novembro), a grande maioria já podia ler e escrever textos que eles próprios criavam, e fazer contas.

Lamentamos que nossa saída da área tenha ocorrido de forma repentina, por motivo de doença, e não pudemos sequer orientar os monitores para a continuidade do trabalho, que foi, assim, interrompido. Esse trabalho será retomado em janeiro de 1980 com a aprovação do Projeto Kaxinawá pelo programa “Pão para o Mundo”.

## CONCLUSÃO

Os índios Kaxinawá dos rios Jordão e Humaitá, sob as lideranças de Alfredo Sueiro e Vicente Sabóia, prosseguiram lutando pelos seus direitos e conseguiram algumas conquistas fundamentais que marcam o início de uma mudança real em sua situação:

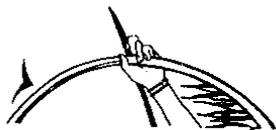
1º) O reconhecimento público das reservas indígenas Kaxinawá dos rios Jordão e Humaitá. O BASA (Banco da Amazônia S/A) deixou de apoiar e financiar os “arrendatários” de áreas indígenas;

2º) O Edital de demarcação das terras indígenas dos rios Jordão e Humaitá;

3º) A aprovação do Projeto Kaxinawá pelo Programa “Pão para o Mundo” com o apoio decidido do Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo;

4º) Acordo com o “arrendatário” dos seringais do Rio Jordão, que se comprometeu a se retirar da área em março de 1980; isso

significa a substituição definitiva do "barracão" pela Cooperativa dirigida e coordenada diretamente pelos Kaxinawá.



## A ESCOLA INDÍGENA DA CASA DO ÍNDIO EM RIO BRANCO, ACRE

*Cláudia Netto do Valle Pereira\**

### A SITUAÇÃO LOCAL

A Casa do Índio na cidade de Rio Branco, Estado do Acre, em fins de 1977, mantinha índios de vários grupos, num sistema adotado pelo chefe da FUNAI na região, em tratamento prolongado de tuberculose, na cidade, deslocando o índio de seu lugar de origem. Isso gerava enormes problemas, pois a Casa do Índio não apresentava condições de alojamento, estando este constantemente lotado, sem isolamento para doenças infecto-contagiosas.

A cidade de Rio Branco vivia um clima de efervescência cultural e política. Grupos de defesa da Amazônia, debates sobre delimitação das terras indígenas realizavam-se constantemente. Grupos de teatro trabalhavam na periferia da cidade; o jornal *Varadouro* apresentava freqüentes denúncias sobre a invasão sulista na corrida pela compra de terras; a periferia da cidade inchava com constantes levas de ex-seringueiros expulsos dos seringais, agora sendo desativados pela venda das terras aos "paulistas".

Nesse contexto, encontramos indigenistas interessados no destino do índio, e que nos falaram sobre os problemas criados com índios, na cidade, há oito, dez meses; sem ocupação, distantes da família, fora de

(\*) Linguística, UNICAMP/Comissão Pró-Índio-Acre. Este trabalho foi realizado com a Professora Maria Conceição Maia.

seu ambiente natural. Tratavam de uma doença, mas contraíam outras tantas vitimados pela tristeza.

Dessa situação surgiu a idéia de uma escola para a alfabetização na Casa do Índio, mas que só teria sentido a partir de uma discussão com os próprios índios. Não bastava a nossa disposição, era necessário que eles também quisessem, pois seria uma "Escola do Índio" e não para o Índio.

A idéia foi proposta e imediatamente aceita com alegria.

Juntos, começamos a preparar a "Escola do Índio". Todas as decisões eram tomadas em conjunto: "Que mesa vamos usar?" ou então "Onde colocaremos o banco?" Sempre colocávamos a questão de que nós éramos apenas animadores e que a alfabetização era um duplo processo: nós aprendíamos coisas da cultura deles e eles, da nossa.

## OS ALFABETIZADOS

O grupo compunha-se de aproximadamente vinte elementos (esse número oscilou muito com idas e vindas do pessoal). Havia representantes dos seguintes grupos indígenas: Kulina, Katuquina, Kaxarari, Kaxinauá, Kampa, Apurinã, Jaminaua, Machineri, etc. A faixa etária variava entre dez e sessenta anos, aproximadamente. Como a maioria era de adultos, o enfoque foi por uma alfabetização de adultos. Havia também algumas mulheres que acompanhavam as aulas com seus filhos pequenos no colo.

Alguns não queriam escrever, ficavam nas janelas ou sentados no chão, deitados nas redes, assistindo às aulas. Às vezes faziam perguntas, manuseavam o material didático ou desenhavam.

## O MÉTODO DE TRABALHO

Nosso ponto de partida foi a reflexão e discussão do pensamento e da prática de Paulo Freire que já conhecíamos de outro trabalho na periferia de São Paulo. Era preciso adaptar o material de que dispúnhamos para a realidade regional, dentro de uma perspectiva de escola indígena e para não-falantes nativos, da Língua Portuguesa.

Organizamos, então, o conteúdo de alfabetização em forma de fichas individuais. Optamos por esse tipo de material por ser de baixo custo, permitindo ao alfabetizando seguir seu próprio ritmo de aprendizagem, mediante a substituição de fichas, além de favorecer a independência do alfabetizando em relação ao "professor".

Essas fichas foram organizadas dentro de um critério de escolha de palavras-chave, tanto pela sua freqüência nos discursos, relevância como significação vivida, bem como sua complexidade fonêmica. Essas

palavras, apresentadas na seqüência de fichas, geram, além das discussões, jogos de criação de palavras, através das combinações silábicas, que vão sendo introduzidas ou possibilitadas pelas palavras-chave. Assim, recriando o universo conhecido através da composição de palavras, o alfabetizando chega até a estruturação sintática da língua.

O exemplo:

### TUCANO

TA	TE	TI	TO	TU
NA	NE	NI	NO	NU
CA			CO	CU

tatu      coco      neta

nenê      cutia

cata      toca

cana      caneta

o tatu tá na toca.

Após constantes exercícios de criação de palavras, por volta da sétima ficha, o aluno já assimilou o mecanismo de composição de palavras. Isso é mais fácil para os que falam melhor português, para os que falam pouco, o processo foi mais lento e as palavras eram na sua maioria na língua indígena. O bilingüismo é um processo natural dentro desse método, pois os índios tanto criam palavras na língua, como no português. Mesmo aqueles que falam bem o português sentem orgulho em criar palavras na sua língua. Estávamos praticando uma alfabetização em português. Ler e escrever palavras na língua era um processo de cada um, porquanto tínhamos elementos em diferentes graus de contato. Era motivo de orgulho, para eles, mostrar aos outros textos escritos na sua própria língua.

O método compõe-se de 42 fichas, mas na experiência da Casa do Índio, ao dominar mais ou menos a metade das fichas, os alfabetizando já se sentiam aptos para escrever bilhetes, cartas ou descrever festas na aldeia, como fez Vicente Kaxinauá, um dos alfabetizados, com riqueza de detalhes e clareza na expressão de suas idéias. Isso ocorreu por volta de dois meses de trabalho.

Até o domínio do método, o processo de aprendizagem é relativamente lento. A partir de então evolui rapidamente.

#### Atividades paralelas

- leituras do Estatuto do Índio;
- leituras de notícias de jornais sobre índios;
- estudo sobre uma cooperativa indígena;

- discussões em torno do conceito de cultura e diversidade cultural;
- discussões sobre a “Escola do Índio”.

Sempre que o texto que estava sendo estudado apresentava um conceito ou uma situação qualquer que provocasse uma discussão, o trabalho com as fichas era interrompido para dar lugar ao debate.

Dessas conversas todos participavam direta ou indiretamente, mesmo aqueles que estavam ligados à Escola por estarem de passagem pela Casa do Índio. Muitas vezes, a cozinheira “Cariu” (branca), funcionária da FUNAI, era chamada por eles para opinar sobre este ou aquele assunto.

Fizemos também uma reunião com a chefia de Ajudância e com a enfermeira encarregada da Casa do Índio para reivindicar um melhor atendimento da saúde, comida, etc.

## COMENTÁRIOS GERAIS

A escola apresentou alterações, como índios indo e vindo constantemente. Havia alguns mais avançados nas fichas por terem começado antes; outros estavam nas fichas iniciais. Todos os que iam para suas aldeias levavam o conjunto de fichas, cadernos, lápis, para praticarem com suas famílias. Sempre ouvíamos esse argumento: “Queremos ensinar nossos filhos”. De onde se pode deduzir que eles se sentiam aptos a fazê-lo.

No começo de 78, tínhamos completado o ciclo de alfabetização com os que haviam começado com a montagem da escola. Nessa ocasião, por várias razões tivemos que interromper o trabalho.

Posteriormente pudemos sentir, além dos efeitos imediatos, outros que resultaram do trabalho na Casa do Índio:

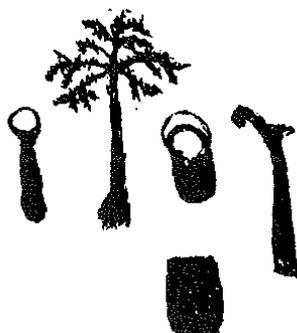
- Intensificação dos debates em torno da problemática indígena no Acre, sobretudo com relação à alfabetização;
- O uso do método foi transmitido a várias pessoas e posteriormente aplicado em campo com um grupo específico, Kaxinauá;
- Foi dado a conhecer a várias pessoas que trabalhavam em áreas indígenas, sobretudo o pessoal da OPAN que fazia trabalho de alfabetização em diferentes áreas indígenas e que carecia de um método de trabalho;
- Foi introduzido por nós na aldeia Apurinã, do km 45 da Estrada Rio Branco—Boca do Acre, por solicitação de um grupo de mulheres.

FICHA 27 — FRENTE

seringa

se-xin-ga

a	e	i	o	u
sa	se	si	so	su
xan	xem	xin	xon	xun
ga		go	gu	



o seringal  
a saúde  
o serviço  
sarampo  
raco de estopa  
safa

poronga  
gado  
pogão  
gaiola  
garça  
gavião

FICHA 27 — VERSO

1. O gado tá chegando e o seringal acabando.
2. O trabalhador da seringa não tem salário.
3. O roçado é pequeno porque ele não tem semente.
4. sem goma não dá para comer tapioca.
5. agora no seringal não pode tirar nem mesmo sermambi.
6. O índio não quer mais. só quer o ano todo. Ele quer mudar a situação.

FICHA 28 — FRENTE

seringa

se-xin-ga

seringueira  
que  
e

águia  
qui  
i

seringueiro  
se-xin-gue-i-ro  
que  
e

g<sup>a</sup> que<sup>e</sup> qui<sup>i</sup> q<sup>o</sup> qu<sup>u</sup>

Lembrete

a e i o u  
ca cae qu co cu

FICHA 28 — VERSO

Lista de Preços

utensílios

barracão do  
patrão

cantina  
do índio

sal	3,00	3,50
sabão	15,00	7,00
pólvora	25,00	12,00
chumbo	20,00	7,00
espoleta	2,00	0,50
tigela de seringa	3,00	1,00
faca de seringa	60,00	20,00
balde de seringa	60,00	15,00
teçado	150,00	30,00
machado	150,00	30,00

## seringa

No seringal tem pouco seringueiro porque o patrão paga pouco pela borracha e a mercadoria no barracão é cara. O seringueiro fica sempre devendo para o patrão. Ele nunca tira saldo. O seringueiro fica sempre mais pobre. Só o patrão é quem ganha com a sapra da borracha.

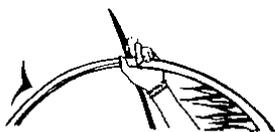
Para o seringueiro não falta o que comer se ele tem criação e o roçado.

No tempo dos antigos o seringueiro não podia criar nem ter roçado. O seringalista queimava tudo para obrigar o seringueiro a comprar no barracão porque assim o cabra ficava sempre como bicho no cativeiro do patrão.

Agora os paulistas estão comprando tudo que é seringal. Eles não querem saber de borracha nem de seringueiro. Eles só querem capim para o gado.

## Limitações

O funcionamento da Escola e seus resultados práticos nos levaram a um impasse: ela atendia ao interesse dos índios em aproveitar seu tempo disponível na cidade, serviu para testar-se uma metodologia de trabalho, além de levantar discussões a respeito da problemática — alfabetização indígena. Mas era necessário um aprofundamento que só seria possível em campo, com um grupo indígena específico, numa convivência direta e constante, para se poder encontrar a melhor forma de adequar o conteúdo de alfabetização à realidade cultural do grupo. Além disso, sentimos que sem conhecer a língua nativa, o trabalho resulta superficial e que a alfabetização deva ser na língua e no português.



# PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA O GRUPO SURUI, RONDÔNIA

*Lori Altmann\**  
*Roberto B. Zwetsch\**

## OBSERVAÇÕES INICIAIS

O projeto de educação para o grupo indígena Suruí faz parte de um convênio entre a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e a FUNAI, assinado em 21 de agosto de 1978 e que prevê:

- a implantação de uma escola fundamental, começando com um programa de alfabetização;
- atendimento médico;
- acompanhamento do setor agrícola, através de assistência técnica e cursos de agricultura.

(\*) Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

Enquanto o acompanhamento do setor agrícola e os cursos de agricultura foram protelados para um momento mais oportuno, o atendimento de saúde já está sendo prestado por um atendente de enfermagem, que é funcionário da FUNAI e membro da igreja, fazendo parte do convênio.

A seguir vamos nos deter no relato das atividades que foram desenvolvidas para dar início ao programa de alfabetização.

## JUSTIFICATIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

- A necessidade de ler e escrever, decorrente do contato com a sociedade nacional através das necessidades de compra e venda de produtos.
- A ideologia da escola como fator de ascensão social.
- A existência de escolas rurais nas linhas de colonização limítrofes à área indígena.
- Os interesses integracionais da FUNAI.
- A expectativa quase mágica por parte dos índios de que a alfabetização os ajuda a superar o preconceito racial de que são vítimas.

## OBJETIVOS

Diante dessas expectativas tão contraditórias, optamos por tentar desenvolver um programa de alfabetização que:

- sirva de instrumento para o enfrentamento com a sociedade nacional;
- seja uma nova forma de valorizar e desenvolver a própria cultura indígena;
- desenvolva o senso crítico nas relações da sociedade tribal com a sociedade nacional;
- seja um espaço privilegiado para a discussão dos problemas fundamentais do grupo, quais sejam: a questão da invasão da terra, a busca de alternativas econômicas para o grupo, explicitação do preconceito racial contra o índio.

1) O Projeto de Educação Fundamental tem, como critério para sua consecução, a participação efetiva da comunidade indígena, tanto na sua elaboração como na sua implantação. Supomos que o seu êxito esteja diretamente relacionado com o método de trabalho escolhido, bem como a maneira de a comunidade participar de todas as suas etapas. Não há, portanto, um projeto pronto, acabado e perfeitamente

adequado à comunidade Suruí. Há, isto sim, hipóteses de trabalho, perspectivas baseadas na análise de outras experiências na área de educação (como entre os Kaingang, de Guarita, RS; Karajá, da Ilha do Bananal; Tapirapé, do Mato Grosso), que vão servir como pontos de referência para a feitura de um projeto baseado na realidade do grupo Suruí. Um projeto específico para os Suruí, portanto.

2) A partir desses pressupostos, realizamos um trabalho lento de aproximação, contato, tomada de conhecimento das comunidades Suruí, do seu ritmo de vida, do seu trabalho de subsistência, de sua vida em comunidade, de sua organização social, dos problemas que estão enfrentando no seu relacionamento com o segmento camponês da sociedade nacional, com o qual estavam, nessa época, permanentemente em contato. A esse trabalho dedicamos os primeiros quatro meses (setembro a dezembro de 78) de nossa presença em Rondônia. Estivemos morando na vila de Riosinho, onde está instalada a sede do Parque Indígena do Aripuanã, para não chegarmos de improviso na aldeia, nem impor nossa presença sem que a comunidade indígena nos conhecesse. Por este motivo, o trabalho foi sendo feito nas idas e vindas ao Parque Indígena 7 de setembro; permanecendo na aldeia por uma semana, no Riosinho, onde, com o auxílio de um jovem informante Suruí, iniciamos os estudos preliminares da língua Suruí (Paíter Koená). No período mencionado, estivemos numa oportunidade em visita ao grupo Suruí da Linha 14, que fica distante 10 km do Parque Indígena 7 de setembro, que também participará do Projeto de Educação.

3) Essa primeira fase do trabalho, em que procuramos familiarizar-nos com a vida da região e com o grupo indígena, pudemos observar, no que se refere ao projeto educacional, o seguinte:

- a) É grande a insistência dos índios, principalmente jovens, pela instalação de uma escola na aldeia;
- b) Dentro das limitações impostas pela dificuldade de comunicação (os Suruí falam um português extremamente limitado, cujo vocabulário é reduzidíssimo, enquanto nós não conhecemos a língua indígena o suficiente para a comunicação efetiva), notamos que o modelo de escola que os índios imaginam é aquele que eles vêem nas linhas de colonização do INCRA; as escolas rurais, cuja precariedade é sabiamente conhecida;
- c) Será preciso, em decorrência, que os próprios índios percebam que tal escola não lhes interessa, e muito menos responde às suas necessidades decorrentes de contato com a sociedade nacional e, sobretudo, não favorece o desenvolvimento de sua cultura;

d) Que a primeira etapa do Projeto Educacional, que prevê um programa de alfabetização, deverá ser feita na língua materna do grupo, Paíter Koená, como forma de valorizar e desenvolver a cultura suruí, e porque, segundo diversos estudos já comprovaram, a alfabetização na língua materna não só é o caminho mais acertado, como também o que garante resultados práticos mais eficazes na aprendizagem da escrita e da leitura.

4) Entrementes, resultado de mais de seis anos de pesquisa, a ortografia Suruí foi estabelecida pelos lingüistas Wilhelm, Carolyn Bontkes, do *Summer Institute of Linguistics*. Carolyn, no transcorrer de 78, esteve empenhada na elaboração das primeiras cartilhas de alfabetização na língua Suruí, trabalho esse desenvolvido no Centro de Estudos daquele instituto, localizado em Porto Velho. Para esse trabalho, contou com o auxílio intermitente de vários índios Suruí que estavam de passagem por Porto Velho. O trabalho foi concluído, estando prontas e já em fase de experimentação e teste as três primeiras cartilhas Suruí, sujeitas à revisão e posteriores modificações exigidas pelos índios educandos.

Para testar as cartilhas, o lingüista Bill Bontkes, que retornou à aldeia, mediante o Convênio da IECLB com a FUNAI, iniciou a alfabetização de 4 índios Suruí em maio de 79, encerrando o terceiro livro em outubro de 79.

Respeitando o tempo de trabalho junto aos Suruí e os conhecimentos da língua suruí adquiridos, reservamo-nos o direito de fazer algumas colocações críticas a respeito do método usado na alfabetização:

- uma vez que as cartilhas estão prontas e foram elaboradas pelo lingüista, os alfabetizandos desconhecem o método que está por detrás das cartilhas, e não participam ativamente do processo educativo;
- os textos são elaborados pelo lingüista e não pelos alfabetizandos que, logicamente, conhecem melhor a sua própria língua que o lingüista, e, por conseguinte, teriam melhores condições de elaborar esses textos, ainda que oralmente;
- as discussões que surgem em aula são perdidas porque há um programa preestabelecido, que deve ser passado aos alfabetizandos, de modo que se perde um importante fator de motivação para a aprendizagem.

As cartilhas de alfabetização padecem de alguns erros básicos:

- parecem feitas para crianças, enquanto a alfabetização no grupo começa com adultos;

- o método é alfabético, cada lição ensinando uma letra e um functor;
- as palavras escolhidas são supostamente neutras;
- em nenhum momento aparece a conflitividade óbvia entre a sociedade indígena e a sociedade nacional que subjuga a primeira;
- os textos elaborados pelo lingüista deixam transparecer muito pouco da realidade concreta do grupo indígena.

5) Como no decorrer de julho ainda não tínhamos condições de assumir o programa de alfabetização, devido ao nosso parco conhecimento da língua suruí, limitamo-nos a acompanhar o programa iniciado pelo lingüista do *Summer*, e iniciamos algumas pequenas experiências com 3 índios que insistentemente nos procuravam para aprender a ler e escrever. Seguem abaixo algumas observações a respeito:

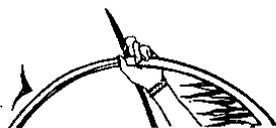
- Partimos de algumas palavras que consideramos geradoras, e que foram escolhidas devido ao seu grau de dificuldade crescente, e que também representam temas básicos da vida suruí.
- A primeira palavra escolhida foi *gã* que significa “roça”. Da roça os índios retiram boa parte de sua subsistência. É da roça que vem o milho, alimento importante tanto na vida diária quanto nas festas. É do milho que se faz a bebida do grupo.
- Procurava-se fazer uma pequena conversa sobre a roça: onde fica, quem faz, o que se planta, por que se planta, e depois passava-se a escrever algumas frases desse diálogo que serviam como texto para aprendizagem.
- Descobrimos que os índios querem aprender em grupos de idade. Tivemos que trabalhar em dois grupos; o primeiro com dois índios da mesma idade, e o outro com um índio mais velho e com quem os primeiros não queriam estudar “porque vamos ficar velhos logo”.
- O horário estabelecido ficou a critério dos índios, que preferiram a hora do meio-dia, após o almoço. O lingüista escolheu das 7 às 9 porque lhe conviria, atrasando todo o trabalho dos índios. As aulas eram marcadas de um dia para outro, dependendo das atividades deles.
- Nessas aulas, geralmente apareciam outros índios, que acabavam participando na elaboração dos textos que nós tratávamos de fixar no papel. Desses textos eram selecionadas frases para a aprendizagem.
- Não podemos falar em resultados porque a experiência ainda está no início.

6) De 6 de janeiro a 9 de março, participamos, em Brasília, na sede do *Summer Institute of Linguistics*, do Curso de Metodologia Lingüística, 1ª Etapa, com a finalidade de obtermos embasamento teórico, e recursos práticos para o aprendizado da língua suruí, eixo de todo o trabalho a ser desenvolvido junto a essa comunidade indígena. O curso constou de 4 matérias: Fonética, Aprendizagem de Línguas, Educação Indígena e Antropologia. Foram 2 meses de estudo intensivo em que aprendemos muito. O estudo dos sons nos ajudou a compreender melhor os resultados da pesquisa fonética já realizada na língua suruí. Os diversos passos para o aprendizado de uma língua nos proporcionaram muitas sugestões práticas tanto para o aprendizado de línguas não escritas como de línguas escritas, a primeira categoria aplicada a línguas indígenas. Em termos de Educação Indígena, o curso apresentou o esquema de educação elaborado pelo *Summer*. Esse esquema consta de 12 etapas, as quais começam com a análise fonológica, a ortografia, a alfabetização, e depois preparo de alfabetizadores indígenas; criação de literatura indígena, até a formação dos monitores indígenas bilíngües, que, teoricamente, devem ser os professores índios que darão continuidade ao projeto educacional, dispensando a intervenção de agentes externos. A introdução a alguns pontos da Antropologia visava dar subsídios antropológicos para o estudo e a compreensão da cultura e organização social indígenas.

Sem querer pretender avaliar um curso dessa envergadura nesse curto espaço de que dispomos, entendemos que, como o único curso realizado no Brasil com a finalidade específica de preparar brasileiros que se disponham a estudar, aprender e falar línguas indígenas, ele tem seus méritos indiscutíveis. Contudo há limitações decorrentes da linha teórica e do posicionamento religioso da instituição, razão pela qual é preciso proceder a um exame crítico de que o curso oferece em termos de informações e métodos, para verificar o que de fato se pode aplicar à realidade do grupo com o qual se trabalha.

7) Como parte do esforço por conhecer a situação do grupo Suruí face à realidade regional, procuramos conhecer a região, o sistema da colonização e verificar mais de perto a questão da invasão da reserva Suruí, por colonos preteridos no projeto de colonização do INCRA. Desses contatos, escrevemos em conjunto com o técnico agrícola da Comunidade Evangélica Luterana de Cacoal, um relatório que foi encaminhado à FUNAI e o IECLB, onde expúnhamos a dramática situação vivida tanto por índios como por colonos, devido à invasão. Os índios em seu legítimo direito não aceitam a presença dos colonos em suas terras. Já se deram conta de que a demarcação de suas terras impôs um limite à espoliação, que já lhes tomou bem mais de um milhão de hectares de terra (vide caso da grilagem praticada pela Colonizadora Itaporange, dos irmãos Melhorança, na área da vila do Espigão do Oeste). Os Suruí começam a perceber que sua reserva pre-

cisa ser preservada a qualquer custo, como único jeito de garantir a sobrevivência cultural e física de seu grupo. Por seu lado, os colonos arriscam a permanência nas terras indígenas, uma vez apoiados nas experiências anteriores em que os índios saíram sempre levando a pior, perdendo largas faixas de seu antigo território, e outra pelo simples fato de que os projetos oficiais de colonização no Território de Rondônia lhes têm negado, junto com mais de 23 mil famílias, o prometido pedaço de terra. Os conflitos entre os índios e colonos, então, são frequentes, e não vão cessar enquanto os responsáveis por esta situação, FUNAI e INCRA, não tomarem as medidas concretas que o caso requer. A nós parece que a solução mais justa seria encontrar, aqui mesmo, no território, outra área de terra onde reassentar esses colonos, que já somam nesse momento cerca de 250 famílias, fazendo cumprir assim o Estatuto do Índio (Título III, cap. 1, Arts. 17, 18 e 19). Da mesma forma essa seria a maneira mais acertada de cumprir o Estatuto da Terra, que garante ao trabalhador rural o acesso legal a um pedaço de terra, onde possa trabalhar descansado.





## EXPERIÊNCIAS CONCRETAS: REGIÃO CENTRO-OESTE

### UMA ESCOLA NO XINGU

*Susana Grillo Guimarães\**

#### POR QUE A ESCOLA? QUEM ESTUDOU? PROBLEMAS

Cheguei ao Parque Nacional do Xingu em julho de 1976 com a perspectiva de desenvolver um trabalho na área educacional, sem conhecimento de qualquer tipo de trabalho feito na área de contato inter-étnico. Para orientar-me resolvi inicialmente ouvir das pessoas suas expectativas a respeito da escola que iria começar, e daí tirar um plano de ação.

Na época o Posto Leonardo Villas-Boas reunia dez famílias dos grupos Trumai, Suyá, Aweti, Kayabi e Txukarramãe. Para essas pessoas, a "escola" era vista como uma das soluções para equilibrar o contato com o branco. "Saber ler" e "saber contar" eram habilidades que homens brancos — que decidiam e tinham o poder — possuíam, e ter acesso a isso significava superar essa posição de inferioridade frente

(\*) Professora em área indígena, contratada pela FUNAI.

ao branco. Manipular esses "saberes" defendia-os do logro e garantia maiores possibilidades de informação. Literalmente, falavam-me em "defesas". Outra razão alegada pelos pais para as crianças participarem desse aprendizado com o professor caraíba era recuperar um buraco cultural no aprendizado dessas crianças, especialmente as que moravam no posto, que "não eram nem índios nem brancos".

Vivendo num contexto físico e de atividades semelhantes ao mundo branco, com o grupo familiar nuclear, sem participar diretamente de rituais e de tarefas coletivas, a maioria das crianças, apesar de os pais se comunicarem com elas na língua de origem, só falava o "caraíba", e às vezes apareciam folheando uma revista em quadrinhos ou uma cartilha. De início esse grupo se definiu como um dos que seria trabalhado. Como não tínhamos material para trabalhar com o bilíngüe, resolvemos usar o português falado no posto.

Contaremos os efeitos disso mais adiante.

A maioria dos adultos homens foi alfabetizada durante a vida por autodidatismo e por várias pessoas com que entravam em contato. Como já sabiam ler e redigiam, seu interesse se concentrava na "matemática". Com esse grupo trabalhei de modo disperso, e individualmente. Também nessa época um grupo de adultos txicão, que moravam numa aldeia próxima ao posto, trabalhava em várias atividades no posto. Viam essas atividades como um momento em que aprenderiam "coisas" de caraíba; seu trabalho, a maneira como trabalha, enfim, um aprendizado temporário do mundo do branco. Aprender a ler completaria esse conjunto de informações, além do fator "defesa". Um adolescente referia-se a isso dizendo que, se o fazendeiro invasor das suas terras visse seu nome escrito na camisa, saberia que ele não era bobo e o respeitaria.

Vemos então que, fundamentalmente, a função da escola tinha uma definição precisa: deveria ser um instrumento que criasse defesas para os grupos no contato com o mundo branco. Tal proposta correspondia a uma conscientização das relações branco/índio, a uma via de solução.

O problema que sempre víamos com essa transmissão de informação era o risco da descaracterização cultural pelo valor contraditório da solução, ou seja, os valores do colonizador ganham uma importância proeminente e a atividade escolar pode transformar-se num fator de desvalorização do conhecimento, da visão do mundo indígena, principalmente quando se trabalha com crianças, porque o professor caraíba pode não sair do seu etnocentrismo, mantendo o jogo do colonizador, sem reforçar o conjunto do saber indígena, o que é outra via de defesa do grupo, na medida em que ele não perde suas próprias referências para estratégias e autonomia. Além do mais, a educação formal do branco, pelo contexto em que está incluída, gera perspectivas individualistas, e nós que estamos viciados por essa estrutura deixamos de

reforçar valores comunitários, desenvolvendo problemas de inadaptação e desagregação para o grupo. Sob esse aspecto, usar o bilingüe com as crianças que já não falavam a língua materna e paterna, teria revertido esse processo e corresponderia realmente a um instrumento de defesa sócio-cultural. Quando adultos, como se integrarão no seu grupo, não tendo essa forma elementar de contato e solidariedade que é a língua?

Outro problema que percebemos durante a experiência foi a não participação da comunidade como um todo no processo de aprendizado, distanciando-se dos padrões indígenas de aprendizado.

Experiências em educação formal sem continuidade, na própria área, e experiências de algumas pessoas que estudaram em cidades próximas à região, fizeram com que construíssem uma idéia de escola totalmente dentro de padrões tradicionais e autoritários, possuindo a relação professor/aluno uma autoridade arbitrária "natural", e mantendo o espaço físico tal característica. Podemos modificar essa concepção, mostrando a relatividade dos papéis professor/aluno, ainda mais que o trabalho não poderia se propor a ser "formador", como se quer a escola entre brancos, e sim meramente "informador". Trabalhamos num ranchão feito de madeira e sapê, sem paredes, usando uma mesa comprida e toras de árvores que serviam de bancos, e um quadro-negro. Tal experiência realizou-se entre outubro de 1976 a agosto de 1978, quando foi interrompida, permanecendo até hoje sem qualquer prosseguimento.

Vamos, agora, descrever o trabalho com cada grupo isoladamente, e o método aplicado.

## DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE CRIANÇAS

Um contato mais sistemático com as crianças começou espontaneamente quando estas se aproximaram, interessadas pelo que eu escrevia. Comecei então a distribuir folhas de papel, canetas e lápis preto, sem dirigir nada daquilo que fosse expresso. Nesse começo, as representações mais importantes para essas crianças, principalmente os meninos, eram soldados da FAB, aviões, carros, revólveres, Fantasma, Batman, pára-quedas. Não representavam nem a si, nem a seu mundo. Outro conceito importante: para as crianças, de modo geral, a casa de estilo indígena era pouco representada (talvez significando uma recusa) ou, então, aparecia a casa do branco, dentro de um espaço coerente, fios elétricos, calçadas, vizinhança da igreja, praça, cidades ou fazendas visitadas.

Essa atividade de desenhar motivou muito as crianças e os adultos também. O material foi ampliado: lápis de cor e de cera, tintas,

pincéis, vários tipos de papel. Algumas crianças que moravam nas aldeias também brincavam quando visitavam o posto. E a diferença de referências era muito grande. Os motivos eram a aldeia, índios pintados para rituais, animais como onça, veados, aves. Com a continuidade dessa atividade verificaram-se mudanças significativas nos temas desenhados. Pouco a pouco rareavam os desenhos relativos ao poder do branco, e as representações das casas iam-se transformando: perdiam as janelas, o telhado se arredondava, até numa última fase trazerem elementos das duas culturas, representando mais de perto o modelo das casas do posto, ou simplesmente a casa tradicional do xinguano. Nessa fase, outro motivo se fixou: o conhecimento da natureza — animais, tipo de comida que preferiam, seus hábitos e moradia, encontros homem/animal, etc. É interessante notar aí como essa atividade recuperou valores esquecidos e refez todo um conhecimento de mundo e vida que era importante, pois orientava os afazeres e as tarefas dessas crianças.

Reuni esse material nos seus temas mais comuns e pedi às crianças, independentemente de serem os autores, que relatassem o que estava acontecendo naqueles desenhos. Essas narrativas foram registradas em gravador e serviram de texto de leitura quando iniciamos a alfabetização. Para exemplificar e dar uma pequena noção da peculiaridade desses textos, transcrevemos alguns:

“Passarinho vai sentar na árvore. Fica comendo mocó.”

“Passarinho estava andando depois chegou multidão de passarinhos. Aí passarinho ficou procurando frutinha.”

“Raposa foi passear. Foi procurar comida dela. Ela veio andando de longe. Veio correndo bem duro. Ela encontrou cobra. Cobra vai devagarinho e morde pé dela.”

“Gente ficou lá atrás cortando caroço de pequi. Aí veio cobra andando, queria entrar na casa. Homem falou: — Olha a cobra. Vamos matar ela. Mas ele não conseguiu matar cobra. Ela correu duro.”

“Passarinho estava comendo fruta. Ele pensa que é fruta dele. Mas é fruta de peixe. Aí ele achou fruta dele e comeu.”

“Onça estava procurando tracajá lá na praia. Só tinha ovo. Mas ela não queria comer. Onça viu tracajá. Mas tracajá pulou na água. Onça queria afundar junto mas não deu.”

### Seqüência do método

Numa primeira etapa, foram escolhidos três textos seqüenciados segundo um número maior de frases, desenvolvidos pequenos jogos que tinham como função: garantir que o conteúdo fosse assimilado como um todo, e a memorização de valores gráficos (direção da leitura, da escrita).

Num primeiro joguinho, cada frase foi escrita em tiras de cartolina, e as crianças "pescavam" essas tiras, reconhecendo no meio de outras para recompor a narrativa. Em seguida o texto era escrito no quadro-negro, e as crianças acompanhavam nas suas tiras. Esse primeiro texto já foi escrito pelas crianças em seus cadernos, usando o tipo de imprensa. Em seguida retirava-se a palavra-chave do texto, e fazia-se outro joguinho de reconhecê-la no meio de outras; "pescava-se" a palavrinha que seria escrita.

Esse procedimento foi repetido por três cartazes. No quarto dia, as crianças colavam as tiras em folhas grandes de papel, recompondo as narrativas. As palavras-chave eram apresentadas em tipos manuscritos, nos cartazes. Num último joguinho tínhamos três palavras-chave que uma criança mostrava à outra, para leitura.

Numa segunda etapa, iniciamos a segmentação da palavra-chave. Agora as crianças "pescavam" suas sílabas entre sílabas desconhecidas, recompondo a palavra. Num quarto joguinho usavam-se as sílabas para construção de palavras novas, utilizando-se o quadro silábico completo.

Exemplo:

*Mocó* (primeira palavra-chave) — palavras criadas: *mamaê, macaco, coco, come*.

*Comida* (segunda palavra-chave) — palavras criadas: *dedo, dia, medo, dói*.

*Duro* (terceira palavra-chave) — palavras criadas: *curica, macuco, muri e murá* (palavras kamayurá), *arara, cará, cuidado*, e alguns nomes próprios.

Desde essa etapa motivamos a criação de frases. Primeiras frases produzidas:

"Passarinho come mocó."

"Eu dei comida pra macaco."

"Dedo de Alupá dói."

"Comida de passarinho é mocó."

Trabalhamos com vinte e sete palavras-chave de 21/06/77 a 11/07/78, sendo que em fevereiro de 1978 já tínhamos terminado a leitura de todos os grupos silábicos.

### Ritmo de Trabalho e Distribuição dos Grupos

A duração dessas atividades não ultrapassava uma hora e meia por dia, na parte da manhã, para os meninos e, à tarde, para as meninas.

A frequência (pensando nessa palavra sem o valor compulsório que ela tem na organização escolar do branco) era suspensa quando as

crianças viajavam com seus pais, pescavam ou assistiam a festas nas aldeias. No começo essas interrupções deixavam os pais preocupados (não era assim que funcionava a escola caraíba) se esse afastamento não iria prejudicar o aprendizado. Faltou talvez, aí, discutir anteriormente com os pais a organização da escola, para que tivesse, assim, um andamento mais semelhante ao aprendizado indígena e mais integrado às atividades da comunidade.

As crianças estavam divididas inicialmente em dois grupos. Um de nove meninos (de oito a treze anos) e outro grupo de quatro meninas (de dez a doze anos). Do grupo dos meninos saíram três, que passaram a formar outro grupo porque tinham um outro ritmo de apreensão. Formamos então três grupos de crianças.

### Material de leitura e produção de textos

Usamos como material de leitura lendas de outros grupos indígenas. Tivemos experiências de textos produzidos coletivamente e textos individuais. Dos textos montados a partir de textos individuais, um foi sobre o aproveitamento do pequi, uma fruta importante na região, utilizada na alimentação, na pintura corporal e nas brincadeiras infantis. Um outro foi a partir de um relato que um menino cayabi fez de uma visita a uma aldeia guarani em São Paulo. Desenvolvendo o que ele contou os outros escreveram e reunimos todo esse material para montagem.

Nos textos individuais surgiram narrativas míticas. Um ponto importante a ressaltar é que os meninos que falavam a língua materna e paterna se interessavam por esse tipo de texto, e traziam para a escola um grande repertório. Os que não falavam criavam narrativas ou não se interessavam por isso. Percebia-se nitidamente a relação língua à memória tribal.

Outro tipo de atividade coletiva foi a criação da história em quadrinhos. Aproveitamos o interesse que existia, para desenvolver um trabalho criativo. Escolhemos uma lenda guarani que foi dividida em seqüências e representada graficamente com a criação dos diálogos que formavam os balões. Começamos a fazer uma segunda, agora individualmente, usando lendas nativas e estórias criadas pelas crianças, quando interrompemos o trabalho e não pudemos voltar à área.

### Ensino de matemática

Quando alcançamos um certo adiantamento na alfabetização, iniciamos o aprendizado de noções iniciais de matemática. Nesse ponto fui orientada pela professora Aracy Lopes da Silva, já que não tinha uma didática específica em matemática. Fomos até a adição e subtra-

ção. Tem-se que pensar numa didática especial e objetiva para se evitar abstrações inúteis.

## DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA COM OS ADULTOS

Esse grupo era formado por seis adultos txikão (de 15 a 25 anos) e um kayabi do Posto Diauarum que estava se preparando para ser enfermeiro. Das conversas gravadas, quando discutíamos o porquê do estudo e as diferenças entre a maneira de trabalhar do branco e do índio, montamos textos de leitura e seleção de palavras-chave. Alguns desses textos:

“Nosso serviço tem trabalho pouquinho depois descansa, tem serviço que a gente faz mais rápido. Coisa grande como *casa*, *caminho* e *roça*. Esse aí não tem nenhum descanso. Fora disso é trabalho, descanso. Pescar, caçar. Aqui no posto trabalha duro. Serviço da Cariba não tem descanso. Só tem sábado e domingo.”

“É negócio de *Índio* que estamos pensando. Saber da vida de cariba p'ra quando cariba entrar na nossa *terra*.

“Por isso a gente quer aprender. Trabalhar aqui no posto, aprender como o cariba faz coisa. Tem que aprender mais um pouco. Quando eu aprender ficar lá na *aldeia*. Ajudar meu pessoal.”

Desses textos tirávamos a frase onde estava a palavra-chave. Fazíamos a segmentação da palavra, o quadro silábico possível, com ampliação de novas palavras e pequenas frases.

Com o desenrolar do trabalho percebemos um problema na seleção das palavras-chave. Como esse grupo era de contato relativamente recente, o português falado por eles era foneticamente mais parecido com o txikão, e não distinguiam todos os fonemas do português. Sem fazer uma análise prévia dessa situação, usamos palavras-chave em que isso acontecia. Esse problema se refletiu na escrita, onde os fonemas que não se distinguiam passavam a ter a mesma grafia, coerente com o que era produzido.

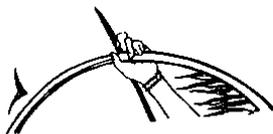
Trabalhamos com esse grupo de 01/07/77 a 11/04/78. Inicialmente com uma turma, depois com duas, a segunda com ritmo mais demorado.

Espontaneamente mostraram interesse em transcrever sua língua, e chegaram a fazer lista de palavras que eram ensinadas às crianças txikão por esses parentes. Recebemos o alfabeto txikão da Professora Charlotte mas não chegamos a trabalhar com ele.

Durante o nosso contato com o grupo txikão, estava-se construindo nova aldeia a cerca de 50 km de distância. Tal mudança mobilizava

bastante as pessoas. Depois de doze anos de contato com o branco — a aldeia ficava a 500 metros do posto — os homens mais velhos se mostravam apreensivos quanto à proximidade e dispersão dos jovens, todos trabalhando no Posto. Esse momento importantíssimo de preservação cultural vivido pelo grupo servia de tema para os textos produzidos, assim como a situação anterior ao contato; para a leitura usamos mitos indígenas de outros grupos.

Com a mudança dos Txikão, outros jovens Kamayurá, Waurá, Kalapalo e Yawalapiti, estavam agora no posto com a intenção de estudar. Não pude, então, continuar o trabalho com esse grupo, heterogêneo tanto na etnia quanto no tipo de contato com o branco, no português que falavam, que exigia um outro tipo (qual?) de abordagem.



## UM PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA PORTUGUESA ELABORADO PARA OS ÍNDIOS TXUKARRAMÃE (KAYAPÓ) DO PARQUE NACIONAL DO XINGU

*Vanessa Lea\**

O primeiro ponto que gostaria de levantar é a questão do envolvimento do antropólogo em projetos aplicados em áreas indígenas. O antropólogo que se especializa em sociedades indígenas é suposta-

(\*) Antropologia, Museu Nacional, Rio de Janeiro. Agradeço os comentários de João Pacheco sobre este trabalho, embora as falhas sejam minhas. Este texto foi apresentado à reunião da Associação Brasileira de Antropologia, em julho de 1980, no Rio de Janeiro. É incluído aqui por ser da mesma natureza dos relatórios de experiências concretas divulgadas durante o Encontro.

mente treinado para poder entendê-los melhor do que os não especialistas. Daí, seu envolvimento em projetos comunitários de alfabetização, de saúde, de comercialização, etc., lhe dá a possibilidade de colocar em prática este entendimento. Parece-me haver algo potencialmente parasitário na relação do antropólogo que, mesmo retribuindo sua permanência na aldeia com bens manufaturados, leva com ele informação para ser consumida pela sociedade dominante. O antropólogo, na medida em que serve de intermediário entre a sociedade dominante e um grupo indígena, pode, a meu ver, melhor retribuir o que leva consigo, quando também traz alguma "técnica" ou "informação" para o grupo. Na minha primeira visita aos Txukarãmã em 78, eles reclamaram a falta de oportunidade de ler e escrever em português. Por isso, decidi tentar a elaboração de um projeto de alfabetização. Naquela época havia um projeto da FUNAI, de alfabetização em português, no Posto Leonardo, no sul do Parque, sem nenhuma repercussão no norte do Parque, onde se situam os Txukarãmã.

Acho imperativo que antropólogos e lingüistas, como especialistas, elaborem projetos de alfabetização para tentar romper o monopólio do Estado e da Igreja nessa esfera de ação. O Estado é comprometido com a subordinação dos interesses dos grupos indígenas aos seus; quanto à Igreja Católica e aos missionários protestantes, apesar de alguns deles terem uma postura progressista, sua razão de ser é promover a fé religiosa.

Na década de 60, nos Estados Unidos, uma das repercussões do surgimento do movimento indígena (*AIM—American Indian Movement*) foi o estabelecimento de "escolas de sobrevivência" (*Survival Schools*) sob o controle dos próprios índios. O objetivo era desenvolver um sistema educacional que desse conta tanto das técnicas da sociedade envolvente, quanto da cultura nativa, em busca de uma solução para o problema da escola estatal, instrumento de penetração de uma ética majoritária que despreza os valores minoritários indígenas.

No Brasil, por uma série de razões, é pouco provável que, em futuro próximo, os índios construam escolas alternativas. Daí me parece que cabe a antropólogos e lingüistas intervir para tentar formular projetos de alfabetização que sirvam para oferecer aos índios experiências concretas de métodos educacionais, que visem minimizar o conflito com seus valores preexistentes.

Em decorrência disso, seria desejável alfabetizar grupos indígenas, levando em conta seus valores específicos, isto é, preparar material adequado a cada grupo. Em termos ideais esse material seria preparado com a colaboração de representantes do grupo em questão, com o antropólogo e/ou o lingüista, servindo principalmente de assistente técnico. Esse processo de educação se me apresenta como um primeiro passo para tentar relativizar os conteúdos ideológicos in-

rentes às técnicas de alfabetização. A questão dos conteúdos manifesta-se em primeiro lugar na elaboração dos textos, que articulam valores como qualquer discurso e que, necessariamente, servirão de veículo para essa aprendizagem.

Tendo feito essa pequena introdução, vou agora discutir minha própria experiência na preparação de uma cartilha em português para algarizar os Txukarramãe da aldeia Kretire, e tentar avaliar a prática do projeto encaminhado entre setembro de 79 e fevereiro de 80.

Uma antropóloga de São Paulo, Maria Elisa Ladeira, com experiência anterior em projetos de alfabetização, junto aos índios Krahó e Guarani, concordou em trabalhar comigo na preparação da cartilha. Decidimos preparar o projeto para servir de experimento, para ver se os Txukarramãe teriam interesse em formar seus próprios monitores, e para testar a opção de alfabetização em português.

Cabe aqui especificar a necessidade de alfabetização dos Txukarramãe. No Parque do Xingu os hábitos de leitura e escrita dos caraíbas (antropólogos, médicos, etc.) são objeto de fascinação dos índios. Antes de qualquer um deles ter sido alfabetizado, é provável que essa atividade representasse uma qualidade inerente aos brancos, algo que simboliza o poder. Os Txukarramãe são conscientes dos preconceitos dos caraíbas em relação a eles e, sem dúvida, a alfabetização constitui uma aspiração, na medida em que é concebida como instrumental para o acesso ao poder dos "civilizados". Segundo um Txukarramãe de Kretire, os Kayapó-Gorotire acusam-nos de serem bobos porque ainda não sabem ler e escrever.

Isto significa que discutir a necessidade de ler e escrever não implica tanto em descobrir como os índios irão instrumentalizar esse saber em termos práticos, porque talvez seja mais importante a sua eficácia simbólica em mostrar que eles podem adquirir essa técnica, ou seja, desmistificar o processo pelo qual a palavra escrita é concebida como qualidade que pode ser utilizada para distinguir índio de "civilizado". Sendo assim, os Txukarramãe lembram da época da administração dos Villas-Boas no Parque que, ao que parece, lhes diziam que a escrita e o dinheiro eram coisas de caraíba e, como tais, irrelevantes aos índios. Os índios do Parque têm grande interesse em ser alfabetizados e costumam aproveitar a presença de enfermeiros lá, para pedir aulas de alfabetização informais. Quando cheguei a Kretire, em 79, alguns Txukarramãe estudavam em um livro intitulado *Caminho Suave*, com textos sobre carros, a família brasileira, heróis nacionais, objetos de consumo, etc., de valor altamente questionável no caso de alfabetização indígena.

Nos debates acadêmicos sobre alfabetização, a questão de privilegiar a língua nativa, a língua da sociedade envolvente, ou ambas simultaneamente, está longe de ser resolvida. Independentemente disso, as opiniões dos índios devem ser levadas em conta porque o

sucesso de qualquer projeto depende da motivação do grupo em questão. Os Txukarramãe mostraram interesse em ler e escrever em português e, secundariamente, em kayapó. Isso porque os vários grupos kayapó já mantêm contato através do rádio, que é prático e conveniente; um tipo de comunicação já integrada a eles.

A escrita é considerada útil pelo grupo porque é concebida como o instrumento através do qual se comunicam e defendem seus interesses frente aos caraíbas. Outro Txukarramãe nos disse que não teria esquecido os assuntos que tinha que discutir com o presidente da FUNAI se os tivesse anotado em um papel. Ele percebe, obviamente, que a escrita serve como artifício mnemônico. Por outro lado, o português é a língua franca do Parque e os chefes dos postos ao norte já se comunicam por escrito. Em suma, a escrita é representada como própria à esfera de vida não-kayapó e como meio de relacionar-se com essa nova esfera do universo, aberta através do contato com os caraíbas. Isso me pareceu justificar o privilégio do uso da língua portuguesa num projeto de alfabetização.

Disse que um dos objetivos do projeto foi alfabetizar um grupo pequeno, contendo monitores potenciais. Existem vários motivos para isso. Não simplesmente porque a aldeia é muito isolada, e que por isso seja pouco provável conseguir um professor para residir permanentemente no local. A existência de monitor indígena significa que, além de ser alfabetizado, o índio pode controlar o processo de aprendizagem.

O objetivo é satisfazer as necessidades do grupo e não impor uma alfabetização coletiva forçada. O monitor indígena é residente permanente na aldeia e, conseqüentemente, pode modular o ritmo das aulas de acordo com as circunstâncias como, por exemplo, cancelá-las durante época de ritual. Em comparação com monitores caraíbas, é mais provável que os monitores nativos imponham as normas de comportamento de uma maneira menos autoritária e mais no nível da consciência dos membros da comunidade. Além disso, um professor de fora, sem conhecimento da língua indígena, dificilmente entenderia os problemas dos índios em se expressar em português.

Parece-me que o trabalho de um monitor pode ser integrado mais facilmente numa aldeia do que a presença permanente de um caraíba. Idealmente, a alfabetização será ensinada como qualquer técnica pre-existente, como a manufatura de artesanato, sem criar uma hierarquia de técnicas, em que as dos caraíbas seriam mais valorizadas, como, por exemplo, através da institucionalização de um "espaço" escolar pela construção de um prédio especial.

Não vou me deter muito na explicação da preparação técnica da cartilha. Basicamente ordenamos as sílabas a serem introduzidas em português, apresentando primeiro as que tinham fonemas próximos ao Kayapó, e o resto conforme a ordem de dificuldades das sílabas em português para falantes Kayapó. Depois escolhemos uma palavra-

chave para encabeçar cada página da cartilha, toda ela composta de fichas destacáveis. Além das fichas apresentando novas sílabas, somam-se várias fichas de reforço. Esse material "redundante" é útil, dado que a cartilha é orientada para pessoas que falam português como segunda língua.

A forma de comunicação, a escrita, é nova para os índios e por isso o conteúdo, as palavras-chave e os textos devem ser os mais familiares possíveis. Escolhemos palavras-chave e textos referentes ao cotidiano txukarramãe. Entre as primeiras havia tanto categorias tradicionais como categorias novas, por exemplo: *tatu, paca, gado, caraíba, batoque, arco, sarampo, terra, jenipapo, cidade, fazendeiro, machado, aldeia, gripe*. Sempre que possível são utilizados textos nativos readaptados, que eu havia anotado na primeira visita aos Txukarramãe. Um dos problemas mais difíceis causados pela ausência de Txukarramãe para colaborar na elaboração dos textos, foi tentar aproximá-los ao máximo, à maneira dos Txukarramãe se expressarem em português.

Julguei arriscado ilustrar as fichas com desenhos de caraíbas porque o objetivo é só ensinar a ler e escrever e não transmitir uma nova maneira de representar o mundo. Dada a falta de desenhos indígenas disponíveis, esperei até chegar ao campo, para que os próprios alunos de alfabetização ilustrassem o material.

É pouco provável que a maioria dos Txukarramãe vá além deste curso básico de alfabetização. Como não terão anos de escola para consolidar a técnica, julgamos melhor ensinar a escrita à mão e não a impressa, ou seja, como discorrida naturalmente em sucessão básica de letras minúsculas, e não pelo desenho de letras de forma, maiúsculas. Só as palavras-chave foram apresentadas em letras de forma, ao lado do desenho.

Em consequência do fato da utilização se dar em área rural, decidimos apresentá-lo não em forma de livro, mas em forma de fichas individuais plastificadas, que cada aluno poderia guardar pelo tempo necessário. De fato, isso assegurou a não-destruição do material.

Passo agora à avaliação do projeto em si. O domínio do português entre os Txukarramãe é pequeno ainda. Trabalhei com um total de 13 alunos, 9 Txukarramãe e 4 Juruna, todos homens adolescentes e adultos jovens. Nenhuma mulher fala português e, como a mulher não tem papel ativo nas relações públicas e exteriores do grupo, foi inevitável restringir a alfabetização em português aos homens.

Os Txukarramãe estavam entusiasmados com a proposta do projeto. O primeiro problema para resolver, então, foi a escolha de um local para a alfabetização. Propus que as aulas fossem dadas na aldeia, e não no posto, para facilitar sua integração no cotidiano. O primeiro local escolhido pelos índios foi a casa do capitão, porque foi o único lugar com espaço vazio e onde já havia uma mesa grande e dois bancos. Pretendi deixar o material escolar e cartilhas disponíveis para

os alunos pegarem na hora que tivessem tempo para estudar. Eles decidiram que isso era impossível porque as crianças estragariam o material e, então, ele ficou sob minha responsabilidade e, depois, sob a de um Txukarramãe.

Freqüentemente os alunos resolviam levar material para estudar em casa, e quando iam viajar no mato por vários dias levavam-no para estudarem sozinhos. Quando o capitão mudou para uma casa menor, e a velha casa foi destruída, os alunos resolveram mudar-se para a Casa dos Homens. Como caraíba eu não tinha problema em entrar lá. As aulas coexistiam com as outras atividades da Casa dos Homens — a fabricação de artesanato, discussões, etc.

De fato, os dois Txukarramãe que trabalham como chefes de posto já têm uma representação elaborada do que é uma escola, e sugeriram a construção de um prédio cujo chão iriam cimentar. Foram os índios também que acharam necessário sentar numa mesa para escrever. Como a casa dos homens funcionasse adequadamente, a “escola” acabou não sendo feita. Um líder txukarramãe havia recebido material sobre as escolas de sobrevivência norte-americanas. Ele estava pensando em organizar uma escola onde seriam ensinadas técnicas txukarramãe, como artesanato, junto com a alfabetização. Esse projeto tampouco vingou, e eu tentei colocar que a casa dos homens já era uma escola txukarramãe para aprender a fabricação de artesanato, recitação de mitos, de estórias, etc. Obviamente os índios não relativizam a “escola” como nós fazemos ao percebê-la como fenômeno histórico que surgiu com o desenvolvimento do Estado, assumindo funções anteriormente atribuídas à família.

Resolvi, por vários motivos, oferecer aulas de aproximadamente duas horas, só cinco dias por semana. Como o uso do relógio é pouco difundido, o horário das aulas fixou-se em relação ao sol: na hora do “sol frio”, *mùd kru kēm* (antes do pôr-do-sol) como dizem os Txukarramãe. O principal critério para assistir às aulas foi sempre a motivação pessoal. Não havia, evidentemente, nenhum tipo de sistema disciplinar para castigar atraso, falta às aulas, etc. A freqüência dos alunos era regulada por seus trabalhos, rituais e malária. O apoio dos líderes foi fundamental para garantir a continuidade das aulas.

Dada a irregularidade da freqüência individual e a heterogeneidade do português dos alunos, a aprendizagem deu-se principalmente em bases individuais, mas também com grupos estudando juntos uma mesma ficha. O percurso do meu trabalho consistia basicamente em tentar romper com os laços de dependência dos índios em relação a mim, como detentora do saber da escrita. No começo havia desconfiança total entre eles. Ninguém queria consultar um companheiro de aula sobre suas dificuldades e, por conseguinte, havia apenas um mínimo de cooperação entre os alunos. Gradualmente eles começaram a acreditar no seu próprio saber e a se examinar, ditando palavras ou

frases para serem escritas no quadro-negro. Isso funcionava como teste antes de passar para uma ficha nova. No começo, os alunos tinham vários problemas técnicos mas nenhum insuperável, o que não será abordado aqui. Dois monitores potenciais estudaram as cartilhas rapidamente e depois me ajudaram a orientar os outros alunos.

Ficou claro que ninguém se interessaria em trabalhar como monitor sem ser remunerado. A curto prazo resolvi esse problema utilizando como monitor um Txukarramãe que já era assalariado da FUNAI. Eles reivindicavam o pagamento de um salário, o que deve ser analisado adequadamente, evitando-se a introdução de uma forma nova de pagamento e que desestrua o equilíbrio político na aldeia. Ter um monitor assalariado implica introduzir uma nova categoria de assalariados indígenas (como o chefe de posto), e uma nova fonte de poder na aldeia. Outra possibilidade não considerada seria, por exemplo, o monitor trocar aulas por artesanato, que ele poderia usar ou vender aos caraíbas.

Fiquei quatro meses e meio com os Txukarramãe na época desse projeto. Quando fui embora, o monitor principal tinha a intenção de continuar trabalhando com o material até o fim. Parou depois de um mês, porém, devido a uma epidemia de gripe e depois viajou à cidade onde ficou mais de um mês. Quando o encontrei, em maio deste ano, ele pretendia ainda tentar terminar de estudar o material com os alunos. Em agosto, avisou-me que os Juruna e os Txukarramãe mais adiantados tinham acabado a cartilha. Disse que, se a FUNAI mandasse um professor a Kretire, ele teria que viajar junto com os índios para o mato durante a seca. É duvidoso que qualquer professor caraíba aceite isso, o que confirma a vantagem dos monitores indígenas. Acho que em parte esse monitor foi desestimulado a continuar porque está esperando o professor da FUNAI chegar, pois presume que seja mais eficiente do que ele próprio. Os índios do Xingu ainda estão muito dependentes da FUNAI para "ajudá-los" em relação ao entendimento do mundo dos caraíbas.

O maior problema deste projeto foi o português limitado dos índios. Paradoxalmente, os quatro Juruna que entraram no projeto (dois vindo morar em Kretire especificamente com este propósito) avançaram mais rapidamente do que os próprios Txukarramãe, dada a sua maior competência em português. Eles mostraram interesse em também ter seus próprios monitores.

Quando eu estava em Kretire, havia uma professora do SIL que foi para a outra aldeia txukarramãe (Jarina) com um projeto de alfabetização em kayapó. Parece que ela tinha mais dificuldade do que eu; disse-me que os índios não memorizavam nada. Acho que havia vários problemas com o projeto do SIL, o que não cabe discutir aqui. Apesar disso, dado o português limitado dos Txukarramãe, acho que, se o projeto alcançasse todos os jovens, como os Txukarramãe estão exi-

gindo, só poderia funcionar um projeto de alfabetização em kayapó. Já que vários grupos de Kayapó usam a transcrição fonética do SIL, isso teria que ser mantido em qualquer projeto alternativo. De outro lado, os Juruna e Kayabi que já dominam bem o português poderiam aproveitar a alfabetização nessa língua. Se a FUNAI resolver mandar professores para o Xingu, como parece ser o caso no momento, eles poderiam usar cartilhas especialmente preparadas. Se no Xingu os índios vão ser alfabetizados em sua língua, ou em português, parece-me que o treinamento de monitores indígenas seria muito proveitoso, possibilitando alfabetização com um mínimo de interferência na vida tribal, entregando o controle do processo aos índios, ao invés de trazer professores de fora.

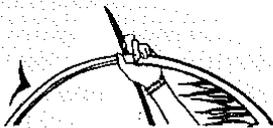
A cartilha txukarramãe está longe de ser perfeita mas, a meu ver, foi um experimento válido que deve ser levado em frente com a preparação de novas cartilhas. Quanto à cartilha por mim elaborada, tenho hoje várias críticas, mas que não cabe discutir aqui.

Quero terminar esta comunicação apontando a existência de vários problemas educacionais em relação aos Txukarramãe. Inicialmente, há o problema de alfabetização *stricto sensu*. Segundo, os jovens desejam cada vez mais aprender a falar e entender o português, dado o relacionamento crescente com o caraíba e seu mundo, o que não pode ser confundido com o trabalho de alfabetização (aprender a ler e escrever), e requer uma técnica específica. Enfatizo isso porque os líderes Txukarramãe custaram a aceitar que eu só pudesse alfabetizar aqueles que falassem o português; queriam alfabetizar todos os seus jovens. Terceiro, os índios precisam de informação sobre o mundo dos caraibas com o qual interagem. Temos que refletir como fazer isso sem destruir seus valores e promover *deculturação*. A questão transcende os alcances de uma primeira cartilha de alfabetização que, necessariamente, se concentra no universo já familiar e não pode ter textos muito extensos ou complicados. Um dos líderes Txukarramãe me disse: "Não adianta ensinar pessoas a ler ou escrever e deixar aí. Tem que ensinar também como caraíba pensa. Precisamos aprender sobre cidade, fazenda e governo, saber como funciona". Ele também disse: "Não contamos em anos. Como podemos saber o que são estas coisas de caraíba?" Com a comercialização do artesanato e a compra de bens manufaturados, os índios reivindicam também um conhecimento aritmético. Como a alfabetização, a exigência desdobra um processo de desmitificação porque os números, tanto quanto o alfabeto, parecem aos índios ter uma existência objetiva, o que faz lembrar Foucault quando diz que, em certa época histórica, os nomes dos objetos são confundidos com os próprios objetos, ao invés de serem reconhecidos como signos.

## BIBLIOGRAFIA

LADEIRA, Maria Elisa — *Alfabetização Português: Txukarramãe*, Centro de Trabalho Indigenista, São Paulo, sem data.

FOUCAULT, Michel — *The Order of Things*, Tavistock Publications, Londres, 1977.



# UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA OS XAVANTE

*Mariana K. Leal Ferreira\**

“Desde a década de 40 os Acuen-Xavante têm ocupado com freqüência as manchetes dos jornais. Chegavam notícias de selvagens que flechavam os aviões que ousavam sobrevoar suas aldeias nos confins da até então inexplorada Serra do Roncador, ou que, heróica ou dramaticamente, defendiam seu território da invasão de colonizadores brancos e da penetração de missionários e de expedições de pacificação enviadas pelos órgãos oficiais. Foram finalmente “pacificados” pelo SPI em 1946. Esse isolamento dos Xavante na Serra do Roncador foi consequência de um prévio contato no século XVIII, quando foram aldeados, e contra o qual se rebelaram.”

Os Xavante são hoje 3 500 pessoas que habitam 20 aldeias no município de Barra do Garças, Mato Grosso. São índios do grupo lingüístico Jê, assim como os Timbirá e os Kayapó.

Caracterizavam-se, antes do contato, por uma tecnologia muito simples, porém extremamente eficiente para garantir abundância de alimentos. Eram seminômades: partiam de sua aldeia-base duas ou três vezes por ano para longas expedições de caça e coleta, durante as quais aproveitavam as riquezas de seu território. Perto da aldeia, cada família plantava a sua roça: milho, mandioca, abóbora, cará, inhame, etc.

(\*) Professora em área indígena, contratada pela FUNAI.

Quando seu território começou a ser cobiçado pelos brancos, os Xavante viram seu número diminuir drasticamente por causa de doenças como o sarampo, a gripe, a varíola; viram depois suas terras serem tomadas por colonos, primeiro, e, depois, por grandes empresas agropecuárias contra as quais não tinham defesa. A caça rareou, o território ficou pequeno e as expedições já não eram tão proveitosas.

Hoje os Xavante caçam menos e são, cada vez mais, lavradores. Muitas vezes são obrigados a se empregar nas fazendas vizinhas para conseguir dinheiro, com que compram pano, sabão, querosene, sal, açúcar.

Hoje, depois de mais de 30 anos de contato intenso, os Xavante ainda mantêm muito de sua organização e de sua cultura originais e se empenham, como é sabido, num esforço contínuo pela recuperação das terras perdidas.

## LOCAL DE TRABALHO

Realizou-se no Posto Indígena Kuluene no norte de Mato Grosso, área esta que continha 3 aldeias, sendo 'Ritubre onde vivi.

## EXPECTATIVAS

Quando resolvi ir para o Kuluene, trabalhar como auxiliar de ensino, pouco sabia do problema indígena em si, e o que seria educação numa sociedade tribal. Apesar de eu já ter lido sobre os Xavante, isso era muito pouco; só com o tempo, convivendo com eles, iria aprender de verdade seus hábitos e costumes. Sabia que realmente existia e existe a necessidade de uma escola, imposta pela FUNAI, e também a pedido dos próprios índios, devido ao crescente contato com os vizinhos, posseiros e fazendeiros, e com a cidade, já que se deslocam para tratamento de saúde, para obter documentos e fazer compras.

As minhas expectativas de chegada e de trabalho eram no sentido de que eu iria começar uma coisa inteiramente minha e depois, dependendo de como estivessem eles, os Xavante, faria um programa. Achei que chegando lá poderia contar com um período de entrosamento, adaptação ao ambiente e à língua, etc., e queria estar bem com eles antes de realmente usar materiais, a própria escola e a posição professor-aluno-quadro-negro e carteiras, etc. (exigência dos próprios Xavante). Por não ser eu a primeira professora a trabalhar lá, eles tinham uma idéia do que era uma escola e tinham suas expectativas a respeito como um todo: a nova professora, o prédio novo, etc.

## CONDIÇÕES DE TRABALHO

Quando cheguei, permaneci em outra aldeia da área, Ubawawê, a pedido dos índios, pois a casa-escola não estava pronta em 'Ritub're. Em um mês e meio me mudei. Os monitores e crianças ansiosos pelo início das aulas; os primeiros por estarem desligados de sua função desde que chegaram do curso de monitores em Namunkurá, aldeia xavante da Reserva de São Marcos, onde ficaram três meses e de onde havíamos chegado juntos, eles de lá e eu de São Paulo. Ficou pronta a escola-moradia (duas salas de aula e meu quarto no meio), de adobe e sapé, com as paredes à meia altura, o chão de terra. Não havia carteiras nem nenhum material como cadernos e lápis, mas não me preocupei de início, pois, entre minhas expectativas, estava o período de contato inicial-entrosamento durante o qual não necessitaríamos de tais coisas. Os Xavante, porém, esperavam ter uma escola como sempre tiveram, dentro de uma sala, copiando do quadro-negro, horário rígido de entrada e saída, livro de chamada modelo oficial (desde a primeira aula, com o nome da primeira professora datando de 1974, com intervalos de um ano entre a saída de uma professora e a entrada de outra (com exceção do meu caso em que a professora tinha deixado a área 5 meses antes).

A principal expectativa da parte deles era de que a escola lhes ensinasse "tudo que o branco sabe", iniciando com o português. No primeiro dia de aula, estavam todas as crianças (90 ao todo) reunidas em volta da escola, às 7:00 h, logo que os monitores bateram o sino, e já de início pedindo insistentemente caderno e lápis: "*Ro'puiere, Mariana, Ro'puiere*" (escrever).

Sem que houvesse tempo para uma divisão de turmas, pois as duas classes teriam aula simultaneamente, os monitores distribuíram o escasso material que havia. Alguns alunos ainda tinham seus antigos cadernos. Em seguida, entraram todos nas salas esperando por mim: a professora, que ditasse o que seria feito. Isso tudo em duas salas relativamente pequenas, sendo que uma estava completamente tomada por adobes para a construção das futuras farmácias.

A meu pedido passaram a trazer esteiras por causa das reclamações de que não havia bancos e realmente, para escrever, era necessário algo mais duro, apesar de que, até o fim de minha estadia, não houve melhorias no prédio e nem chegaram os bancos que foram pedidos. Após três meses, chegaram cadernos e lápis que os chefes de aldeia foram pedir em Brasília e, ao final de seis meses, chegou o material pedido por mim, possibilitando pôr em prática um programa que desenvolvemos (a professora de Ubawawê e eu) para eles, partindo de suas necessidades e exigências.

Essas exigências partiam de suas experiências anteriores com os professores, pois tinham uma idéia do que era uma escola, ou do que

ela sempre fora para eles. Isso acarretava resistência a inovações, como aulas fora da sala, sem os cadernos; negavam-se a conversar, e o *Rop'uiere* ("escrever") voltava sempre. Assim, acabávamos voltando para a sala. Não aceitavam uma nova divisão de turmas, dizendo que sempre foi assim, os 20 mais velhos de um lado e os 50 mais novos, de outro. Isso era impraticável, em primeiro lugar, por uma sala não suportar mais que 30 e, em segundo, não havia um critério mais rígido na divisão, entre os que sabiam mais e menos, o que significava ter aluno de vários níveis dentro da sala — alguns sabiam copiar, outros nem isso. Para eles, o "ir à escola" era simplesmente copiar do quadro, sem mais nem menos.

Por essa razão, ao olhar os cadernos antigos, achei no princípio que 50% eram alfabetizados, percebendo logo depois que, dentre 20, dois sabiam ler e 10 eram semi-alfabetizados. Com tudo isso, comecei a escola muito confusa e desanimada e, aos poucos, fui tentando introduzir o método de alfabetização desde o princípio, após ter convencido os monitores a dividir as turmas e começarmos desde a primeira lição com as duas.

O horário de aula, estabelecido pelos monitores, era das 7:00 h às 11:00 h e das 14:00 h às 17:00 h para as duas turmas. Eu ia de uma sala para outra e tinha diariamente dois monitores me ajudando por um período de 3 meses, após o qual deixaram de lado a escola por reclamarem pela falta de pagamento da FUNAI. Eles achavam que receberiam, mesmo não tendo acabado o curso de monitores. Dos quatro monitores, só um continuou me ajudando, mesmo assim ocasionalmente pois tinha sua roça para cuidar. Ficou então difícil atender às duas salas simultaneamente, mas essa era uma das exigências do chefe de aldeia. Este, por não saber falar português e perceber-se passado para trás pelo seu "secretário" que falava e escrevia bem em português, fazia questão de que as crianças estudassem o dia inteiro e se opunha veementemente ao ensino bilíngüe, quer dizer, à alfabetização em xavante, o aprendizado de escrita na sua própria língua. Afirmava que "o mais importante para o Xavante é falar e ler em português". A alfabetização em xavante, que caberia exclusivamente aos monitores, foi vetada, colaborando para desanimá-los frente ao trabalho que desempenhavam, já que esse era o seu ponto mais forte. Eles ficaram inseguros em seguir o meu método de alfabetização, uma vez que no curso de monitores não foram instruídos para tal.

Como já citei, os Xavante tiveram experiências anteriores com escola; então não era possível partir do começo, pois já haviam assimilado um pouco de cada experiência. Os mais velhos copiavam perfeitamente, com uma caligrafia excelente, porém sem terem a mínima idéia do que escreviam. Por essa razão, era mais fácil trabalhar com os mais novos, entre 5 a 9 anos. Mesmo assim, na divisão das turmas (Sala A: os mais novos, de 5 a 10 anos; Sala B: os mais velhos, de 10 a

16 anos), havia crianças com diferentes níveis de escolaridade em uma mesma sala de aula, prejudicando o trabalho, pela divisão da atenção do professor dentro da mesma sala e fora dela também (Salas A e B), tornando o trabalho extremamente demorado e cansativo, tanto para eles como para o professor.

## OS MONITORES

O papel dos monitores é essencial dentro da escola, pois deve auxiliar o professor nas aulas, devido ao elevado número de alunos, e também na comunicação, já que o professor não conhece a língua a fundo, a ponto de alfabetizá-los em xavante. Este deveria estar preparado suficientemente para sua função de alfabetizador tanto em português como em xavante, o que não ocorria. Os 4 monitores de 'Ritubre foram escolhidos segundo os seguintes critérios:

- a) dois deles já terem administrado aulas aos alunos desde 1974, e conhecerem bem a língua portuguesa;
- b) os outros dois por terem alguns conhecimentos da língua portuguesa.

Foram então participar do curso de monitores, cuja primeira etapa se realizou em Namunkurá, 3 meses antes de minha chegada. O curso que deveria prepará-los na prática do ensino, técnicas didáticas, etc., não o fez. Abrangeu informações gerais para os monitores e não informações a serem transmitidas, como deveria acontecer. Na segunda semana de aula, quando tive a primeira chance de reuni-los e expor o meu programa e, pedindo a eles que exprimissem o deles, percebi que não estavam preparados para alfabetizar as crianças em português, por desconhecerem métodos de alfabetização e por não serem suficientemente alfabetizados eles mesmos. Nos cadernos de alunos encontrei o mesmo que havia sido transmitido a eles no curso. Entre outros absurdos, considerando serem analfabetos, encontrei (escreviam no quadro, de onde as crianças copiavam):

- "O que é crosta terrestre?"
- "O que você entende por biologia?"
- "Agora vamos estudar gramática: substantivos concretos, pronomes, adjetivos."
- Trechos da Bíblia como: "os inimigos virarão amigos; a terra acabará", etc.

Os próprios monitores não sabiam o significado de tudo isso. Havia então outra meta a cumprir. Orientá-los para que pudessem desempenhar seu papel adequadamente, o que era difícil, pois não tinham inteira confiança em mim, e as mudanças que eu propunha

eram sempre sujeitas a infundáveis críticas, tanto da parte deles quanto dos índios em geral, pois nada é segredo; e diziam que sempre foi assim, por que fazer mais difícil agora? O que acontecia, então, era eles próprios tomarem parte da aula pois o que eu estava ensinando era do interesse deles aprender e isso foi dito a mim: "Queremos ver a aula para aprender". Dois meses após o início das aulas, dois monitores já haviam desistido de seu papel, e os outros dois no mês seguinte, alegando que a FUNAI não pagara a eles o salário prometido — Cr\$ 500,00 por mês, o que foi um mal-entendido, pois só passariam a receber pela função após estarem "formados" pelo curso de monitores, o que levaria pelo menos dois anos. A outra etapa do curso, programada para novembro de 1979, foi adiada e aí então o interesse decaiu completamente. Os monitores me disseram que preferiam caçar e cuidar de sua roça. Tornou-se então quase que impraticável manter as duas classes simultaneamente, mas essa era a exigência do chefe da aldeia. O trabalho então se tornou mais lento ainda, mas continuou.

Por volta dessa época, novembro, os adultos resolveram também ter aulas: um grupo de sete homens; entre esses o chefe da aldeia. A aula era ao entardecer, no pátio, e aí sim, já que nunca tinham tido aula, e os monitores não estavam envolvidos, foi mais fácil dar início a um trabalho, que consistia em "conscientizar" mais do que alfabetizar, pois cada membro do grupo possuía um diferente nível de escolaridade. Então conversávamos, em português, sobre o que estava acontecendo na aldeia, o problema dos fazendeiros, o que é o branco e seus "pertences", os remédios que chegavam à aldeia, enfim, tudo o que o contato acarretava. Surpreendeu-me o interesse deles pela "aula", estavam sempre lá e outros passavam a integrar o grupo após assistirem ao que se passava. O "caderno" existia, mas era mais um símbolo do que instrumento.

## O TRABALHO

Até o início das aulas, eu não tinha idéia do que realmente seria o trabalho. Eu tinha lido sobre vários métodos de alfabetização; alguns livros de educação indígena do SIL (Summer Institute of Linguistics) que ajudaram, mas com o tempo fui desenvolvendo um método próprio que mais se aplicava à situação, à alfabetização bilingüe, ao interesse deles pela aula, às condições de trabalho, etc. O material didático existente era composto por algumas cartilhas do MOBREAL, que usei somente como referência; cadernos, lápis preto e de cor. Para os Xavante, como já mencionei, a escola era o caderno e o lápis, e realmente tive que trabalhar em cima disso; os próprios monitores se encarregaram de distribuí-los antes até do primeiro dia de aula. Foi então difícil iniciar a aula com diálogos, o que eu pretendia, e por alguns

minutos consegui que esquecessem dos cadernos. Todo começo de aula conversávamos:

- Como é seu nome?
- Meu nome é...
- Aonde você vai?
- Eu vou na roça.
- Pra quê?
- Buscar arroz, feijão, mamão...
- O avião está voando.
- Vem buscar *Tsere 'pre* (nome pessoal masculino).
- Estou com coceira, sono, sede, fome...

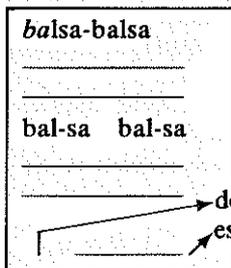
O desenvolvimento oral não acompanhava o escrito, pois já tinham alguma noção da fala, porém não da escrita. Após algum tempo, já tinham se acostumado a entrar na sala falando português, perguntando um ao outro aonde iam, o nome, etc. No primeiro dia estavam comentando sobre o jogo de bola do dia anterior, e ficou sendo *bola* a primeira palavra a escreverem, a palavra *geradora* e dela vieram:

<i>bola</i>	<i>batata</i>
<i>banana</i>	<i>bala</i>
<i>bicho</i>	<i>bolo</i>
<i>bacururu</i>	<i>bonito</i>
<i>buriti</i>	<i>bonito</i>
<i>beiju</i>	<i>balsa</i>

Em primeiro lugar eu escrevia a palavra na lousa e líamos; depois eu apagava o restante da palavra e dizia *ba* e eles diziam:

*banana*  
*balsa*  
*barco, etc.*

depois *bicho* e assim por diante. Logo em seguida, eu escrevia a palavra nos cadernos e eles copiavam:



desenhavam uma balsa  
 escreviam *balsa* do lado do desenho.

Até o fim da primeira semana, só português, porém, um dia, enquanto eu pedia para pensarem em palavras com *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu* — depois de eu ter escrito as palavras na lousa, sendo a geradora *macaco* (por causa de um macacão que apareceu na aldeia), um garoto da turma B, dos mais adiantados, disse *mo'oni* (“cará”, em xavante). Então percebi: por que não conciliar as duas línguas, já que os símbolos de escrita (letras) eram os mesmos, só diferindo em alguns poucos sons e acentos. Desde então, a palavra geradora podia ser tanto em português como em xavante, e as palavras eram iniciadas pela mesma sílaba da primeira:

com “m”:

<i>macaco</i>	<i>maprané</i>
<i>mo'oni</i> (“cará”)	<i>mã'rã</i> (“mato”)
<i>moça</i>	<i>mato</i>
<i>milho</i>	<i>mulher</i>
<i>matar</i>	<i>menino</i> , etc.

As outras palavras eram sugeridas por eles, em xavante, e eu fazia uma lista daquelas em português que interessavam a eles, que existiam na aldeia.<sup>1</sup>

Além do caderno, em dois meses chegou um mimeógrafo e outros materiais tais como: tesouras, cola, papel colorido, faquinhas para entalhe-artesanato, agulhas, etc. Com o mimeógrafo pudemos diversificar os exercícios, o que era impossível antes, dada a grande quantidade de alunos.

No grupo A, dos mais novos, havia crianças que não tinham tido experiências anteriores com escola, por serem novas. Faziam então exercícios de prescrita, apesar de participarem das conversas e leitura na lousa. Alguns exercícios de pré-escrita usados:

#### *Exercícios rodados no mimeógrafo:*

1.

<input type="checkbox"/>	<i>macaco</i>
<input type="checkbox"/>	<i>mo'oni</i>
<input type="checkbox"/>	<i>marare</i>
<input type="checkbox"/>	<i>milho</i>

Desenhavam nos quadrados o que correspondia à palavra.

(1) E não as palavras da cartilha, a maioria das quais não “existiam” na aldeia, não tendo, portanto, sentido ensiná-las, já que não poderiam relacioná-las com o seu “mundo”.

2.

__	caco
__	'oni
__	lho
__	ça
__	mão
__	sa

Para usarem *ma, me, mi, mo, mu*, testei assim o reconhecimento das outras sílabas que não haviam sido estudadas separadamente.

As sílabas apresentadas partiam das palavras geradoras, que surgiam na aula e não seguiam a ordem do alfabeto.

3.

_____
_____
_____

mão  
mara're  
macaco

O oposto do nº 1, escreviam a palavra correspondente à figura.

Após a seqüência — primeiro caderno, depois exercícios 1, 2 e 3, já haviam gravado o bastante as sílabas, e partíamos então para outra palavra geradora e a seqüência de exercícios continuava, levando em média de uma a duas semanas com o mesmo grupo de palavras. Depois do *m* surgiu a palavra *wa'adi* ("preguiçoso") — reclamavam dos monitores.

"Monitores *wa'adi, wa'adi*", e como não há "w" em português, o grupo de palavras era só em xavante:

*wa'adi* ("preguiçoso")  
*wa'wa* ("piranha")  
*wa'si* ("estrela")  
*wahã* ("eu")  
*watase* ("mosquito"), etc.

As salas A e B seguiam o mesmo ritmo de alfabetização, porém os mais adiantados faziam maiores progressos e havia exercícios extras, como:

ma	lho	mi	si
ba	ca	sa	wa
bi	me	na	wa
cho	na	wa	a

Recortavam as sílabas e formavam palavras.

- ditados.
- sempre que terminávamos com um grupo de palavras mudando para outro, fazíamos cartazes com as palavras e os respectivos desenhos, que eram pregados na parede, e mesmo fora dos horários de aula eram lidos e relidos, as crianças lendo para os pais e vice-versa. Desde o momento em que os pais perceberam o progresso dos filhos, passaram a me dar apoio, a não criticar o trabalho que era diferente do das outras professoras, e a se interessar pelo que era feito dentro da escola e até a aceitar que algo fosse feito fora dela, como a horta das crianças, o que veremos mais adiante.

A atividade principal, porém, não era o método em si, mas o *desenho*, o que *adoravam*, e todo dia havia uma sessão — no caderno, nas paredes, cartolinas, no corpo. Era o que mais gostavam de fazer e ficavam horas desenhando sem querer fazer outra coisa, e eu então procurava fazer com que o método de alfabetização incluísse o desenho, sendo este tão importante quanto as palavras, fazendo com que eles se interessassem também pela escrita.

Os mais adiantados tinham mais paciência e podíamos ter outras atividades como colagem, desenhos maiores, colheres de pau, bonecos, etc. Essas atividades extras, porém, não foram desenvolvidas a fundo, em parte pela falta de material e em parte por desinteresse deles mesmos. Quando propus que fizéssemos colheres de pau, por exemplo, disseram que “de pau pega fogo, quebram, etc.”, “que ferro é melhor”; quando quis organizar um grupo para irmos buscar cabaças, para tigelas, panelas, não se animaram.

A *horta*, que foi planejada pelos *wapte* (“meninos solteiros de 12-16 anos”) e por mim, vingou no começo, mas, assim que saí da área para a reunião de professores em Barra dos Garças, deixaram de regá-la e quando cheguei havia secado; a outra tentativa foi estragada pela chegada das chuvas.

Em seis meses já conheciam as sílabas com *b, m, w, c, p, t, ch, g, n, f, e*, iniciando palavras, mais as que já reconheciam por fazerem parte das palavras conhecidas, como, por exemplo, quando surgiu *nariz*, e já reconheciam *na* de *banana*, e assim por diante.

A escrita seguia um ritmo e a fala outro; e nesses seis meses fizeram grandes progressos com a fala, formando sentenças e, às vezes, até se dirigindo um ao outro dentro da sala em português. Nesse período, aprendi bem o xavante e já tinha condições de conversar com eles em xavante, o que ajudou muito, pois além da alfabetização bilíngüe, Marta (da outra aldeia) e eu fizemos um programa escolar que incluía:

#### 1) *Matemática*:

- noções de quantidade — compra e venda (relações com posseiros, fazendeiros e FUNAI).

- 2) *Geografia*:  
— localização de aldeias — localização dentro da área — localização de área dentro do Mato Grosso — localização dos principais centros de contato dos índios.
- 3) *História*  
— partindo de sua própria história, conhecer a história do branco.
- 4) *Legislação da FUNAI* (somente para os adultos).
- 5) *Conhecimentos gerais*:  
— problemas de aldeia — relacionamento branco/xavante — problemas fora da aldeia — costumes do homem branco.

A Matemática era dada para as duas turmas e para os adultos também, porém os itens 2, 3, 5 somente para o grupo mais adiantado, e 2, 3, 4, 5 para os adultos; só foi possível desenvolver os itens 3, 4, 5, após eu conhecer o xavante, pois, após a elaboração do programa, os monitores já não ajudavam mais.

## CONCLUSÃO

Creio que houve progressos no desenvolvimento do método em si e na aplicação deste, porém o trabalho foi muito lento, já que eu estava sozinha, tendo que desempenhar o papel de professora além de enfermeira, chefe de posto, etc. Acredito que com um grupo de pessoas, nem precisaria serem muitas, poderiam ser desenvolvidas outras atividades junto à escola, como um tear, pois eles já não conseguem tantas peles como antigamente, e por isso sentem frio; um projeto de *horta* ou mesmo de roça escolar, como foi desenvolvido com sucesso na Reserva Indígena Areiões pela professora Helena de Biase e outras atividades, para que não continuem a depender cada vez mais da FUNAI ou de um mísero dinheirinho que ganhavam trabalhando nas fazendas. O meu trabalho não se desenvolveu como deveria, por falta de condições materiais e humanas, e havia outras necessidades mais urgentes dentro da aldeia do que a educação em si.

Tentamos desenvolver uma cartilha em xavante, trabalho que foi interrompido com minha saída da área por motivos de saúde. O que falta é a possibilidade de um trabalho conjunto pois enfrentar sozinha a situação é difícilimo e antiprodutivo.



# TADARIMANA: PROJETO DE DESENVOLVIMENTO E ESCOLA INDÍGENA

*Renate B. Viertler\**

## INTRODUÇÃO

Procuraremos fazer uma avaliação sumária do papel da escola indígena da reserva Bororo de Tadarimana, 5ª DR no Estado do Mato Grosso, dentro do processo de mudança social desencadeado pela implantação de um projeto de desenvolvimento econômico a partir de meados de 1978.

## A EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO BORORO E O SISTEMA EDUCACIONAL DO CIVILIZADO

A educação tradicional entre os Bororo, como entre qualquer outra sociedade indígena brasileira, fundamenta-se nos seguintes pressupostos: o de que o processo de educação envolve um investimento social da comunidade como um todo; o de que tal processo envolve uma passagem muito lenta por parte do imaturo, por uma série de estágios de formação que podem chegar a se estender por quase toda a sua vida; o de que deva haver uma coerência profunda entre formação moral, intelectual e comportamento social dos indivíduos, nas suas comunidades de vida.

Tais pressupostos são claramente negados pelo sistema escolar implantado pelos postos governamentais e pelas missões religiosas, fundamentado na idéia de que: o processo de educação envolve um investimento não da comunidade como um todo, mas de um segmento dela, representado pelos "educadores", cujo papel social especializado se desenvolve em condições temporais e espaciais específicas (em anos escolares e prédios especialmente destinados a este fim); tal processo educativo pode ser preestabelecido por meio de estágios de desenvolvimento relativamente rápidos, concentrando-se principalmente durante a infância e juventude dos indivíduos já que, em fases posteriores, os indivíduos só logriariam continuá-lo com dificuldade, dadas as exi-

(\*) Antropologia, USP/Comissão Pró-Índio-SP.

gências da vida social adulta; não deve nem pode haver necessariamente uma coerência entre a formação intelectual e moral dos indivíduos, já que pode haver excelência em um e carência em outro, no nível de uma mesma personalidade.

No caso específico dos Bororo, o conhecimento das tradições ou sabedoria (*erudu* = "visão das coisas, instrução", *apud Enciclopédia Bororo*, vol. 1, p. 581) é obtido pelos indivíduos, gradativamente, por intermédio de técnicas pedagógicas tais como a imitação do comportamento dos mais velhos, a memorização de códigos lingüísticos e não lingüísticos associados a atividades cerimoniais, o desenvolvimento de práticas sociais coordenadas pelos mais velhos durante atividades de caça, pesca, coleta, plantio e manufatura. A relação mestre-discípulo se baseia num vínculo de parentesco real ou classificatório, consagrado pelas cerimônias de nomeação, de modo que os "pais" e "tios maternos/avós" por elas envolvidas passam a ser responsáveis pela educação dos seus nominados, de modo que cada criança Bororo possui o seu tutor espiritual (pode ser mais de um) específico. Importante é ressaltar que tal transmissão de conhecimentos entre nominadores e nominados, ou pais e filhos, envolve outras formas de solidariedade moral, tal como a retribuição por comida, já que os mestres, muito velhos para obtê-la por si mesmos, costumam recebê-la das mães de seus discípulos.<sup>1</sup>

Educar, para os Bororo é, pois, humanizar o imaturo no sentido mais pleno da palavra, envolvendo dimensões cognitivas e afetivas, corporais e psíquicas cuidadosamente entrelaçadas pelas tradições morais e estéticas. Estas, designadas de *roia* (os modos de fazer as coisas dos Bororo, expressos também por cantos, igualmente designados de *roia*), ligam-se também aos *bakaru* (mitos, estórias, lendas, histórias), gêneros orais não cantados, usados fora de contextos cerimoniais, empregados pelos oradores nas arengas noturnas ou como estratégias de defesa por ocasião de brigas entre indivíduos. Tais *bakaru* são transmitidos de modo sigiloso, exatamente porque representam, entre outras coisas, poderosas técnicas de defesa e manipulação social.<sup>2</sup>

(1) A troca de conhecimentos por alimento ou dinheiro, visando à compra deste, é obrigatória e inclusive intensificada quando o discípulo é um pesquisador *barae* (civilizado).

(2) A força dessas tradições persiste até hoje, pois soubemos da caso de um jovem que, tendo acabado o ginásio numa cidade do Mato Grosso, veio a Tadarimana a fim de fazer um estágio intensivo com um chefe Bororo, muito conhecedor das tradições, e seu tio classificatório, a fim de aprender *bakaru*. Isto porque tais conhecimentos lhe pareciam indispensáveis para poder voltar a viver na aldeia do Pirigara, considerada por alguns pesquisadores como sendo a mais progressista de todas as aldeias Bororo da atualidade.

Conforme a ética Bororo, só é ruim (*pega*) aquele que não conhece as tradições que presidem as manifestações sensíveis da realidade, já que os que tiveram a oportunidade de nelas se aprofundar são necessariamente bons (*pemegare*) pois possuem o dom de discernir as conseqüências dos seus próprios atos. Não se deve, contudo, confundir tal "bondade" ou "ruindade" com as categorias classificatórias homônimas de nossa moralidade cristã. O "ser bom" do Bororo se assemelharia muito mais à nossa concepção de "ser justo" ou "ser correto", parâmetro este associado, entre outras coisas, à idéia de "fazer uma distribuição justa de bens", seja de comida, seja de matéria-prima ou de encargos cerimoniais, do que a quaisquer qualidades éticas *in abstracto*. A beleza tanto física quanto moral é a expressão mais evidente da ordem e do consenso social das comunidades de homens. Os grandes e belos chefes Bororo com suas numerosas e belas insígnias têm exatamente como função primordial construir uma aldeia justa e aceitável para todos dispondo, para isso, de vasto cabedal de técnicas lingüísticas e estéticas necessariamente complementadas por uma conduta social exemplar visando corporificar valores sociais tais como a generosidade, o autocontrole, a humildade. Só será chefe respeitado o Bororo que conseguir demonstrar essa coerência mínima entre a palavra e o ato, sem o que se constituiria no próprio paradoxo de um chefe sem súditos ou de uma árvore sem raízes. Em suma, há uma correlação profunda entre o processo de educação do indivíduo e a sua crescente integração psicossocial, culminando com o estágio da chefia geralmente associado aos homens mais velhos, socialmente maduros e experientes. "Os que sabem" são sistematicamente procurados para resolver os problemas da comunidade. Os conhecedores não só podem, mas antes de tudo *devem* atender aos desconhecedores, pois nada mais são do que o fruto dos esforços contínuos da própria comunidade que os elaborou enquanto tais. Os conhecedores têm, pois, como obrigação a prestação de serviço às suas comunidades, que lhes outorgou a capacidade de avaliar, em função de seus conhecimentos, as conseqüências dos atos humanos, e as próprias condições da moralidade humana.

O sistema educacional do civilizado dissocia claramente o comportamento social do indivíduo na comunidade das formas de conhecimento que ele possa possuir e que, esvaziadas de suas conotações éticas mais profundas, não envolvem necessariamente relações de reciprocidade entre mestres e alunos que transcendam o cenário da escola. Assim, o sistema educacional nas reservas indígenas possibilita apenas uma justaposição temporária entre alunos e professores no seio das comunidades indígenas devida às próprias condições de instabilidade desfrutadas pelos últimos.<sup>3</sup>

(3) No caso de Tadarimana, tal instabilidade decorre de decisões supralocais por parte da FUNAI, bem como de decisões do próprio chefe de posto quando não se tratar

Da perspectiva dos próprios alunos — os jovens Bororo — a dissociação entre conhecimentos aprendidos e práticas de vida social envolve uma dupla disfuncionalidade: ao freqüentarem a escola, os jovens deixam de ter contatos mais freqüentes com os homens mais velhos, os conhecedores das tradições, o que gera falhas de comunicações e recriminações mútuas entre as gerações; ao saírem da escola, salvo raríssimas exceções, os jovens deixam de aplicar os conhecimentos obtidos, orientados para as necessidades sociais de jovens civilizados de zonas urbanas. Em suma, pela escola, o jovem deixa de se relacionar com aqueles de cuja orientação não pode prescindir em sua vida social adulta, enfatizando, por outro lado, a convivência sistemática com mestres do mundo civilizado, com os quais deixará quase sempre de se relacionar no decorrer de sua vida de adulto, e que lhe apresentam concepções e técnicas sociais inaplicáveis no contexto atual das comunidades Bororo.

O sistema educacional imposto pelos órgãos tutores engendra, pois, uma discrepância profunda entre conhecimentos adquiridos na escola e práticas sociais, seja por parte dos mestres, seja por parte dos alunos. Tudo indica, porém, que, apesar de tudo, em Tadarimana, a escola seja uma instituição valorizada pelos Bororo. Isto porque, dada a inviabilidade de manter o sistema de práticas educativas tradicionais associadas às caçadas e coletas, incursões de guerra e ciclos cerimoniais do passado, parece ter havido a aceitação da escola como um mecanismo educativo comparável às arengas dos jovens, num lugar especial — a Casa dos Homens —, com a concessão de que tais arengas possam ser tanto dadas quanto assistidas por representantes do sexo feminino. Além disso, a escola apresenta dois pontos básicos de convergência com a organização comunitária: 1) envolve contatos diários entre os indivíduos; 2) encontra-se associada a uma manifestação tradicional de sociabilidade comunitária: a distribuição de comida (a merenda escolar). Nessa perspectiva, portanto, a escola assume um papel possível de mediação entre o mundo dos *Bororo* e o dos *Barae* (civilizados) embora envolva a necessidade de aceitar agentes socializadores de sexo feminino.

Os Bororo do Tadarimana são extremamente sensíveis a eventuais falhas de funcionamento da sua escola. Esta, além de muito aceita, deve funcionar sistematicamente. Quanto maior o número de aulas, melhor. Quanto maior o número de ausências da professora de

---

de professora casada com este. De modo geral, tende a haver flutuações não só de professoras mas também dos chefes de posto, ocorrendo o mesmo nas missões em que tende a haver um rodízio, principalmente de irmãs, visando exatamente impedir sua integração mais plena na vida social das comunidades indígenas (Sangradouro e Meruri, por exemplo).

suas funções comunitárias, maior a virulência das críticas. Isto porque a escola é vista muito mais em função de sua sistemática de recorrência de funcionamento, isto é, em termos de seu funcionamento ritual, do que propriamente em termos da sua eficiência enquanto transmissor de conhecimentos. Um Bororo provavelmente não se importaria muito se o seu filho não estivesse aprendendo bem as coisas ensinadas pela professora, mas não deixaria nunca de observar que a escola deixou de funcionar ou reduziu o seu horário de funcionamento em determinado dia. A escola é, pois, um valor em si mesma, não um meio para alcançar o domínio de conhecimentos do branco, muitas vezes incompreensíveis. É a recorrência do seu funcionamento, enquanto expressão de sociabilidade dos jovens da aldeia, que importa garantir e preservar, não a sua eventual eficácia enquanto mecanismo de transmissão, coisa que parece estar relegada a um plano secundário.

Destarte, a escola passa a ser vista não tanto como um sucedâneo das técnicas de socialização tradicionais que, embora menos sistemáticas na atualidade, continuam persistindo, mas como um novo tipo de sociabilidade para os jovens da aldeia auspiciado, material e socialmente, pelos órgãos de tutela. Daí também as tentativas de "domesticação" dessa instituição por parte dos membros mais velhos da comunidade, os parentes desses jovens, que se refletem, entre outras coisas, pelas tensões entre a escola e a comunidade no tocante à frequência dos alunos e à distribuição da merenda escolar. É no nível da imposição de regras ligadas à frequência e à merenda que nos parece emergir sintomaticamente um conflito velado entre os civilizados e os Bororo, já que se trata aqui do domínio político de uma instituição voltada para a educação de imaturos, adultos potenciais das aldeias Bororo de amanhã.

## ESCOLA E PROJETO DE DESENVOLVIMENTO

O domínio político da escola tende a ser exercido pelo civilizado que possui as garantias materiais e sociais do seu funcionamento. Tal domínio passa a ser muito forte quando a professora é identificada com a mulher do chefe de posto, momento em que, necessariamente, ocorre uma aglutinação das formas de dominação sobre os jovens, pela escola, com as formas de dominação dos adultos, pela chefia do posto.

A implantação de um projeto de desenvolvimento econômico em Tadarimana a partir de meados de 1978<sup>4</sup> valeu-se dessa estrutura muito coesa de dominação complementada pela presença esporádica

(4) Vide balanço antropológico de tal projeto auspiciado pela FUNAI nos Cadernos da Comissão Pró-Índio de São Paulo, n.º 2.

de técnicos da FUNAI. As dificuldades para a implantação do projeto emergem basicamente por causa da implantação, juntamente com uma nova roça coletiva, de um sistema de "cantina" que, ao ver dos Bororo, deveria dar crédito a todos no período das entressafras, enquanto a FUNAI, por intermédio da chefia do posto, distribuiu os benefícios apenas àqueles que tivessem trabalhado na roça coletiva. As divergências chegam a um impasse e este redundou no afastamento do chefe do posto e da sua esposa, a professora. O seu substituto prossegue nas tentativas de impor à risca as determinações da FUNAI, enquanto a nova professora, desvinculada da chefia do posto, tenta fazer funcionar a escola, muitas vezes em detrimento de decisões pessoais e arbitrárias do chefe do posto.

Visto não ocorrer, na atual conjuntura da reserva do Tadarimana, qualquer coligação mais estreita entre chefia e escola do posto, o exercício do controle político do branco se apresenta menos coeso. Acrescido às tensões geradas pela implantação repressiva do projeto de desenvolvimento da FUNAI, que em nada atende às aspirações da comunidade Bororo local, houve um aumento considerável de divergências entre chefia e escola, escola e comunidade, bem como chefia e comunidade, culminando com a ameaça de demissão da FUNAI por parte do atendente de enfermagem do posto, um dos jovens chefes da aldeia. A proliferação de tensões e desentendimentos provoca uma situação de alta instabilidade na reserva, campo propício a novas interferências por parte de instâncias superiores da FUNAI (o Delegado Regional da 5ª DR manipulando os seus funcionários por meio de ameaças de transferências, seja do chefe do posto, seja da professora), fazendo com que, pela segunda vez, num espaço de dois anos, a escola de Tadarimana esteja fadada a não continuar funcionando, sempre a reboque de iminentes remanejamentos. Tal dinâmica evidentemente implode quaisquer possibilidades de uma convivência contínua entre professoras civilizadas e crianças Bororo com base em padrões de sociabilidade compreensíveis a estas últimas. Se a escola se fundamenta em contatos diários e em distribuição de comida, o mesmo não acontece com a chefia do posto cujo representante evidencia padrões de conduta de difícil aceitação para os Bororo: o chefe sai da aldeia sem dar satisfação aos chefes Bororo locais de suas intenções; o casal de chefes tende a fechar a porta de sua casa (ao menos no período inicial de sua estadia na reserva) que sempre deveria estar aberta a todos os Bororo; o chefe não costuma conversar com o pessoal nem pedir conselho antes de decidir sobre as coisas de todos, etc.

O chefe de posto, enquanto representante-chave da FUNAI perante a aldeia, é também visto como sendo o responsável mais importante pela implantação do projeto de desenvolvimento econômico em Tadarimana. Isto porque um chefe está sempre de pleno acordo com tudo aquilo que disser respeito aos acontecimentos em sua reserva, já

que não há uma contradição entre a vontade de um chefe e aquilo que se pratica na comunidade. Vê-se, portanto, que para os Bororo é inconcebível aceitar a idéia de que um chefe de posto não estaria informado das intenções dos seus superiores de Brasília no tocante a possíveis projetos de desenvolvimento, que sabemos serem geralmente decididos pela cúpula de técnicos da FUNAI, sem quaisquer contatos prévios ou opiniões dos chefes de posto das reservas indígenas envolvidas.

Na medida em que o chefe de posto só distribui comida para os homens que trabalharam na roça coletiva do projeto, deixando de dá-la aos velhos e doentes e, na medida em que ele não parlamenta com ninguém dizendo-se apenas cumpridor de ordens superiores, ele se constitui na expressão de um mau chefe Bororo que, fazendo tudo sozinho, nada tem a ordenar ou exigir dos seus súditos. O mau chefe é sempre abandonado, idéia Bororo esta que justifica a saída de Tadarimana de um contingente de cerca de 40 pessoas que preferiram voltar ao Meruri, acarretando, assim, um acentuado decréscimo populacional. Assim, a saída não só de chefes de posto e de professoras, como também dos próprios Bororo, compromete em muito a eficiência de funcionamento da escola em Tadarimana, ao nosso ver uma das poucas alternativas que restam para garantir formas de relações interétnicas menos conflituosas e deletérias.

A precariedade de seu funcionamento evidentemente reduz em muito a emergência de processos sociais alternativos que possam surtir quaisquer efeitos positivos, processos sociais estes sistematicamente sufocados pelo faccionalismo inter e intra-étnicos.

## O PAPEL DA ESCOLA

Caberia a essa altura perguntar qual o papel possível a ser desempenhado pela escola de Tadarimana nesse contexto social tão instável. Uma primeira resposta seria a de que evidentemente o problema da escola não poderia jamais ser desligado do problema da chefia do posto com o qual se acha lógica e historicamente imbricado. Por outro lado, chefe e escola devem ser cuidadosamente considerados à luz dos problemas específicos de organização social Bororo na comunidade de Tadarimana. Em suma, entender a escola de Tadarimana constitui tarefa difícil, exigindo cuidadosa análise de um quadro complexo de fatores, coisa de que nos absteremos aqui. Apesar de tudo, poderíamos arriscar um balanço provisório das funções sociais positivas ou negativas da escola de Tadarimana para a comunidade local, se partirmos da própria variabilidade dos arranjos entre chefia do posto, escola e comunidade no decorrer desse período de dois anos de observação: a coligação chefia/escola numa primeira fase (representada pelo casal de chefes de posto) seguida por uma fase de independência relativa

entre chefe de posto e professora (situação atual pelo que nos foi possível obter de informações recentes).

Em primeiro lugar, quer nos parecer que se deveria evitar que a professora fosse a mulher do chefe de posto, embora esta seja uma solução racional da nossa perspectiva de civilizados, na medida em que ela nos parece minimizar os problemas de ajustamento do chefe à sua posição, ao mesmo tempo em que reduz, para a FUNAI, os gastos com a contratação de pessoal. A eficiência de tal solução da perspectiva do branco representa, contudo, uma concentração demasiada de poder político sobre as comunidades indígenas para as quais não restam fendas ou brechas para a obtenção de soluções alternativas. Isto porque a independência maior da professora com relação ao chefe de posto pode garantir, em parte, práticas alternativas, novos arranjos e soluções para os membros da comunidade. No caso de Tadarimana, por exemplo, sabemos que a professora conseguiu garantir alternativas satisfatórias à comunidade apesar das fortes pressões exercidas pelo chefe de posto. Garantir-se-ia desta forma uma certa independência de manipulação entre assuntos ligados aos adultos e aqueles ligados aos imaturos, evitando-se a sobreposição de conflitos e confusões entre os diversos níveis da realidade.

A independência maior da escola com relação aos assuntos da chefia do posto poderia, assim, propiciar um mínimo de comunicação simbólica entre brancos e índios, já que esta só ocorre após interações sociais contínuas, não conflituosas, dadas as grandes diferenças culturais entre professoras e alunos.

A partir dessas considerações acreditamos que, em contextos de implantação de projetos de desenvolvimento econômico que não tenham se originado das próprias comunidades indígenas por eles afetadas, a função da escola em um contexto de estreita coligação com a chefia do posto seria a de exacerbar as formas de dominação do branco, organizando-as em um todo monolítico e relativamente impermeável a mecanismos de manipulação. Tal função adquire importância no momento histórico de implantação de um projeto alienígena à comunidade extremamente propício à emergência de tensões. Já no caso de haver uma organização da chefia relativamente independente da da escola, tal exacerbação deixa de ocorrer embora o custo seja o de um aumento grande de tensões pouco controláveis que podem levar mais facilmente a um rompimento mais sério, principalmente quando as dificuldades de implantação parecem ter-se tornado cada vez mais incontornáveis. Não é de admirar, pois, que seja exatamente a esta altura do processo que um atendente de enfermagem queira se demitir da FUNAI, que um chefe de posto ameace a professora e que ambos sejam ameaçados de transferência pela delegacia regional, que os Bororo procurem outra aldeia para morar a fim de evitar um confronto direto com os brancos da FUNAI. Vemos, pois, que nesta

segunda fase do processo, quando predomina a independência relativa entre chefe e professora, os conflitos e tensões adquirem dimensões mais profundas, carregando em seu bojo potencialidades de rompimentos mais sérios e a eclosão de conflitos interétnicos menos reversíveis. Tal processo de exacerbação de tensões levará inevitavelmente a uma nova paralisação do sistema como um todo: o bloqueio de funcionamento da escola, seja pela transferência da professora, seja pela saída de aluno cujos parentes vão residir em alguma outra aldeia, seja pela transferência do chefe de posto encarregado de administrar as instalações e os bens do posto incluindo a escola (relatórios financeiros, verbas para material escolar, regulamentação do problema das remessas de merenda).

Da perspectiva da FUNAI, o primeiro tipo de arranjo (o do casal chefe/professora) é bastante interessante, na medida em que constituiria um mecanismo mais eficiente para a neutralização de tensões interétnicas visando a manter a ordem e o controle absolutos sobre as áreas indígenas. Sabemos, porém, que tal ordem mais estável é a própria ordem do branco, nunca a do Bororo, razão pela qual a escola funcionaria também como um mecanismo de mistificação da comunidade Bororo com relação às suas próprias potencialidades de interferência na realidade política da reserva. Uma escola indígena bem funcionante nestas condições contribuiria, portanto, para exacerbar as discrepâncias entre conhecimento e práticas sociais dos jovens Bororo. Supondo que houvesse uma escola indígena em condições satisfatórias de funcionamento (disponibilidade de recursos, por longo período de anos, etc.), restaria saber se ocorre realmente um aprendizado das técnicas sociais do branco e, em caso positivo, se ele poderia representar uma modalidade mais vantajosa de adaptação à realidade interétnica. Tudo indica, ao menos no caso dos Bororo de Tadarimana, que o aprendiz destas novas técnicas seja muito deficiente e que, uma vez fora da escola, os jovens tendem a esquecê-las na medida em que não existem meios de integrar as poucas crianças Bororo que chegam a concluir o primário na reserva em escolas mais avançadas da região salvo uma ou outra exceção.

Em suma, para concluir, o bom funcionamento da escola de Tadarimana se resumiria, pois, em proporcionar, beneficiando o branco, mecanismos de mistificação da verdadeira situação do "índio" que, permeados de ingredientes tradicionais (formas de sociabilidade diária, distribuição de comida) douram, ao nível de uma "utopia escolar", os conflitos profundos entre brancos e índios, como se, por meio dela, se pudesse esperar reavivar formas de sociabilidade perdidas num corpo comunitário em rápida deterioração em resposta à virulência das pressões do civilizado. Dessa perspectiva, portanto, não seria melhor que tal boa escola indígena nunca chegasse a funcionar?

# EDUCAÇÃO DO GRUPO PARECI

*Daniel Matenho Cabixi\**

## HISTÓRICO

Dentro da área especificamente dos Pareci, jamais houve um efetivo sistema escolar; talvez seja por causa da enorme dispersão em que vivemos, característica do grupo que em outros tempos vivia em aglomerações maiores e que hoje ficou em número muito reduzido.

Quando surgiu a MIA (Missão Anchieta), muitos Pareci foram levados para Utiariti e educados no sistema de internato. Mais ou menos no mesmo período, um pastor americano implantava, vizinha à aldeia Pareci de Iumoeke nas margens do rio Sucre, uma escola que funcionava como semi-internato. Justamente com este, havia na aldeia de Tanorehana um casal do SIL (Summer Institute of Linguistics), que, entre outras atividades, ensinava alguns índios no sistema bilíngüe. Uma de suas principais funções foi a de traduzir os evangelhos no idioma pareci.

O sistema educativo MIA consistia em arrebancar as crianças das aldeias para colocá-las no Patronato Agrícola Santo Inácio, que designava o conjunto educacional de Utiariti.

O pastor americano montou um alojamento para abrigar os índios Pareci das aldeias mais distantes. O sistema educativo desse ambiente condenava os valores culturais da tribo, principalmente os rituais feitos com a flauta sagrada. Ele dizia que as danças e as flautas eram obras de Satanás e que todos os índios Pareci iriam para o inferno caso persistissem na prática de tais rituais.

## EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

No final da década passada, mudou a mentalidade de alguns missionários da MIA. Não aceitavam o sistema de educação até então adotado, pois o sistema não educava o índio para uma autonomia própria. Isso gerou o retorno das crianças, rapazes, moças, homens e mulheres para suas respectivas aldeias e tribos. Muitos destes sentiram o problema de readaptação à nova realidade que enfrentavam. O despreparo para uma vida de aldeia, ainda não superado, em muitos

(\*) Membro da comunidade Pareci de Rio Verde, Mato Grosso.

casos, gera barreiras para uma dinâmica de educação escolar que leva a pessoa à descoberta de seus valores próprios.

Com o desativamento de Utiariti, criou-se, em 1970, aqui na aldeia de Rio Verde, uma escolinha que era dirigida por uma equipe formada por elementos essencialmente da MIA. Constituíam-se de um irmão jesuíta, uma freira e uma índia mestiça. Essa índia, por sentir problemas de adaptação à realidade pareci, acabou casando com um civilizado.

A linha de escolaridade seguida pela irmã-professora obedecia os mesmos padrões de Utiariti. Devido à dispersão do grupo, a escola atingia aproximadamente 10% da população Pareci. Lecionava-se para adultos à noite, e para as crianças durante o dia, que iam à escola mais pela merenda escolar do que pelo estudo.

Um dos fatores que prejudicaram a escolaridade foi o fato de que a professora não tinha preparo antropológico e nem se preocupava em tê-lo, assim como seu desinteresse em aprender o idioma do grupo. Não sei se isso acontecia simplesmente porque estava lá temporariamente, ou se era mentalidade própria.

Posteriormente o papel de educadora ficou restrito a duas índias que estudaram em Utiariti. Uma delas é a que citamos adiante e a outra sabe falar o idioma e não soube usar desse atributo para executar um trabalho mais proveitoso. Diga-se de passagem que uma opção de vida em prol de seu povo existia em ambas, o que teve como consequência o trabalho fracassado. A mesclagem de certos complexos de inferioridade também foi causa para que o trabalho não prosseguisse de forma eficaz. Paralelamente a essa série de fatores, o afinamento da presença de crianças na escola era uma constante, pois os pais, quando saíam para a caça, levavam-nas junto consigo. Essa ação característica dos Pareci prejudica até os dias de hoje qualquer escolarização esquematizada. Semelhantes foram outras experiências mais recentes. Todas elas fracassaram, também devido à crise sócio-econômica e política do grupo.

A atual crise econômica tem como consequência direta a escassez de alimentos. A caça, tão abundante noutros tempos, tornou-se rara. A venda de artesanato às margens da BR-29364 aumentou em detrimento das roças que produzem alimentos tão peculiares do cardápio pareci como: a mandioca, o milho, o feijão, a fava, o cará, a batata, etc. Portanto, o índice de má alimentação na tribo Pareci atinge níveis críticos com profundo reflexo em qualquer sistema educativo escolar que se pretendesse implantar. A crise sócio-política atinge amplos setores da vida tribal como: constituição familiar dos mais jovens, relacionamento com a sociedade envolvente, relacionamento intergrupar, liderança e chefia, pajelança. Todos esses fatores levam às mesmas consequências negativas para a educação, como foi visto acima.

Acumulando a série de experiências descritas, houve mais duas tentativas. Uma onde a professora era uma índia que aprendeu algumas coisas no Instituto Adventista de Ensino em São Paulo, e que se preocupava mais em ensinar os bons costumes através da Bíblia. Outra onde eu mesmo pude sentir pessoalmente os problemas acima mencionados. Diga-se de passagem que nos últimos períodos escolares as aulas não atingem mais de 4% do grupo.

Atualmente vários índios sentem a necessidade de escola para si e para os filhos. Mas a mentalidade de dependência neles existente leva-os a visar uma educação nos moldes antigos. Segundo eles, a obrigação de "ensiná-los" cabe unicamente ao educador. Não têm o mínimo senso crítico da realidade em que vivem e a influência que isto acarreta sobre a educação formal dos Pareci. Portanto, apesar de tudo o que já se fez, ainda continuamos na estaca zero no que diz respeito a uma educação escolar.

## PERSPECTIVAS

Diante de tudo o que foi dito, a Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de S.P. vem tapar um buraco, o que é há muito tempo ansiado, talvez não só por mim, mas por muitas outras pessoas que batalham pela melhoria da vida dos povos indígenas.

Na última assembléia do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), em Goiânia, eu disse algo que, por falta de intuição, não pude expressar claramente. Mas a criação de corpos de trabalho específicos era o que eu queria sugerir. Talvez essa falta tenha sido o que levou muitos presentes a não me compreender.

O campo de atividade nos diversos ramos de trabalho é enorme, pois abrange o vasto campo de promoção do índio. Isto, considerando a nova realidade que envolve mais e mais a pessoa do índio, que no caso aqui é de uma educação escolar que liberta o índio do jugo de uma mentalidade imposta pela sociedade envolvente. Acredito numa meta a ser alcançada, onde o educando, que no caso é o índio, seja o próprio elemento transformador evolutivo de si e do seu meio social, e que o leve para uma nova e mais perfeita dimensão de vida. Quando alcançado, isso exclui o auxílio direto do educador. Dessa forma, está-se rompendo com o eterno círculo vicioso da dependência. Mas para que isso aconteça é necessário antes de tudo ter um preparo prático, técnico e intelectual e, sobretudo, uma opção pela causa. Porque muito já se escreveu, se comentou, se prometeu, se "fez", e várias entidades e órgãos foram criados para "melhor" atender o índio, mas ele continua na mesma situação de ignorado, explorado, mendigo de suas coisas, alienado. Enfim, continua a ser visto como um intruso e estrangeiro dentro de sua pátria-mãe.

## CONDIÇÕES DE TRABALHO

As condições de trabalho aqui devem ser com base na atual situação dos Pareci. No passado houve, de certa forma, um desinteresse por parte da MIA em aprofundar-se na realidade Pareci. Os mais recentes agentes da MIA presentes em nosso meio representavam uma "ala" que não comungava com os princípios da cúpula. Por isso, pouco se pode fazer na área de educação e economia. Por outro lado, a estrada concentrou a atenção dos índios com conseqüências às quais já me referi. Também o tipo de mentalidade existente nos Pareci oferece barreira resistente a uma nova metodologia de trabalho.

Para aplicar uma metodologia de uma educação adequada nessa realidade, será necessário lançar-se ao estudo de documentos mais recentes sobre os Pareci e ter uma orientação antropológica. No caso, a pessoa mais indicada é o antropólogo que aqui já pesquisou.

A dispersão do grupo, a falta de pessoal com experiência, e de recursos financeiros e material didático específico vêm acumular essa série de problemas. Dentro do atual contexto, o principal objetivo das pessoas que aqui trabalham é o de respeitar a autonomia dos índios. Mas, para mim, isso é uma utopia. Quando o agente se diz conscientizador, torna-se mero observador de uma situação que tende a alienar-se e a se desagregar cada vez mais. Por isso, digo eu que é necessária uma certa interferência numa situação como a dos Pareci. Mas que seja uma interferência cautelosa, para que não se caia num paternalismo inconsciente.

## PARTICIPAÇÃO

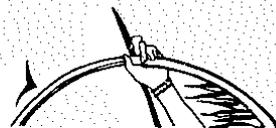
Nesse processo todo, eu, de minha parte, pouco pude fazer. Em primeiro lugar porque faz nove anos que voltei para meu povo. Segundo porque fui criado fora e não tive oportunidade de aprender a falar a língua materna. Isto é prejudicial porque não me permite um engajamento dentro da realidade em que vivo. Minha dificuldade em aprender a falar a língua não me permite uma atividade mais frutuosa e nem compreender o anseio íntimo dos Pareci, tanto mais o de levar meus conhecimentos até eles.

Porque o índio, digo eu, jamais permite entrar no mundo do seu subconsciente. Essa barreira rompe-se à medida que a gente vai se identificando com este povo. Para isto exige da pessoa um despir-se de conceitos preconceituados por uma filosofia classista e de dominação. A gente passa a ser um instrumento engajado e ativo dentro da realidade por que optamos e deixamos de lado o papel de meros observadores, que não nos leva a nada. Está-se, dessa forma, evitando uma decepção do nosso próprio trabalho.

Por tudo o que foi dito, minha comunicação aqui abrange só pessoas que melhor compreendem o português. Principalmente o chefe que até hoje alimenta uma política agressiva e caluniosa para atingir as pessoas que têm como "obrigação dar as coisas" (padres). Também ele usa dessa arma para satisfazer interesses pessoais. Essa é a mentalidade que abrange o grupo. Isto foi um dos motivos que causou o afastamento do pessoal que assistia os índios Pareci (OPAN). Ultimamente a FUNAI pretende implantar um posto, devido ao "abandono" em que estamos. Uma das minhas principais preocupações é a de extirpar essa mentalidade agressiva e fazer com que o Pareci veja sua realidade com olhos críticos; nossa situação atual e a sua origem.

Minha obrigação familiar e situação financeira não me permitem uma mobilidade e presença constante nesse trabalho que exige perseverança.

Finalizando este relatório, espero que as perspectivas e objetivos sejam alcançados. E que o método escolar-dedutivo a ser implantado devolva a autonomia do índio, pois muitos métodos já foram feitos, experiências foram planejadas e até então não se tem notícia de uma que tenha dado resultados positivos. Devolver ao índio sua autonomia é algo que vai além de simples promessa, de meras tentativas, de falsos programas de promoção humana, de simples estudos e pesquisas antropológicas que depois deixam o índio em situação muitas vezes até pior. O papel de uma antropologia engajada é de profunda necessidade para nosso povo nesta hora. O estudo de nossa situação por parte de estudiosos não seja para proveito e *status* do pesquisador, mas para um compromisso profundo com este povo. Porque muitos pesquisadores por nós passaram e se foram como o vento, e não temos o menor conhecimento do teor do que eles anotaram.



# UMA "ESCOLA" MÛKY-IRANXE

*Elizabeth Aracy Rondon Amarante\**

## RÁPIDA ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DOS ÍNDIOS MÛKY-IRANXE DO CRAVARI

O povo Iranxe (que se autodenomina *MÛky*) vive certamente *hoje* uma crise na sua história, que, em si, é positiva, mas, dadas as circunstâncias, vem carregada de interrogações, visto a comunidade encontrar-se num verdadeiro impasse.

O Iranxe, às vezes, diz que "não quer mais ser índio" e caminha "não sabe para onde", usando os trampolins civilizatórios que a Missão ofereceu ou ainda oferece.

Muito freqüentemente, no entanto, ele vislumbra sua própria identidade em termos culturais, e se reencontra nessa descoberta, embora tome atitudes diversas e até mesmo contraditórias. Ora adora as práticas culturais antigas e retoma tradição tribal, danças, rituais, idioma próprio, vivenciando então os valores específicos do índio, como o trabalho comunitário, a partilha, a festa, a alegria de viver...; ora rejeita esses mesmos elementos e busca indiscriminadamente valores e contravalores do mundo "civilizado".

Passam então a viver uma dupla vida, sem uma tomada de consciência suficientemente clara do que cada uma dessas situações significa para sua história futura.

Sua autodeterminação foi e é tão condicionada, que ele já não está conseguindo se situar e optar livremente. Descrevo, portanto, uma caminhada de altos e baixos violentos.

A escola que os atuais adultos conheceram era exatamente a civilizatória dos percursos coloniais e eclesiais. A que foi apresentada, prometida para a geração atual, infelizmente lhes foi apresentada também nesses termos.

Mas a escola que pretendemos para eles contradiz frontalmente essa expectativa: visa uma forte retomada da identidade iranxe, através da revalorização da cultura e da religião, da reaprendizagem da língua, e de uma atitude crítica face à situação do contato.

Os Iranxe estão aceitando essa nova escola, mas "em ritmo de gangorra": ora se sentem levados por esse impulso de revitalização da cultura e aderem com entusiasmo, ora rejeitam as atitudes tomadas nesse rumo e manifestam oposição à atuação da escola.

(\*) Missão Anchieta.

## QUESTIONAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLA FORMAL

Fazemos, então, os seguintes questionamentos:

- 1) Para os Iranxe do Cravari, há chances de uma verdadeira revitalização da cultura,
  - apesar dos inúmeros e sérios condicionamentos que sofreram?
  - apesar da autodeterminação que parecem adotar?
  - apesar da instabilidade de atitudes e da fraca consciência que têm da autodestruição a que se arriscam?
  - apesar da heterogeneidade intertribal que é a realidade deles?  
(casamento de Iranxe com Nambiquara, Pareci, Kajabi, Cinta-larga, Rikbaktsa, Mÿky do Escondido).
- 2) A revitalização da cultura
  - deverá ser incentivada globalmente, sem levar em conta essa heterogeneidade? (baseando-se no sistema patriarcal)
  - deverá ser incentivada em parte, respeitando as outras realidades culturais?
- 3) Uma tal revitalização cultural não estará exigindo de nossa parte
  - maior encarnação para um conhecimento mais profundo da cultura original e, portanto, dos transtornos sobrevividos com o contato, a evangelização e orientação missionária antiga?
  - maior capacidade de comunicação com o índio (problema de língua e de linguagem) com vistas a um diálogo-crítico, a fim de ajudá-lo a “seguir os restos” de sua história e prever os rumos que ela poderá sofrer a partir de suas atuais opções?
- 4) Haverá um tipo de “escola” que tenha condições de ser, para o Iranxe de hoje, um fator de conscientização e de libertação? Ou toda escola estará inevitavelmente ameaçada de uma dupla alternativa:
  - cair no mesmo erro de ser instrumento da dominação;
  - sujeitar-se a ficar simplesmente passiva, sem optar por uma atuação decididamente libertadora?
- 5) Para quais necessidades da situação indígena, esse novo tipo de escola iranxe deverá ser resposta?
  - Quais seriam seus objetivos?
  - Qual sua política educacional?

- Quais as exigências referentes à relação de educador-educando na comunidade iranxe junto a toda a comunidade que também, e primordialmente, é educadora?
  - Qual o processo pedagógico para a formação dos monitores iranxe?
- 6) Em concreto, qual o papel dessa escola na atual conjuntura da problemática iranxe?
- Temos elementos humanos e condições antropológicas para “ver-julgar-agir” nesse campo educacional?
  - Temos condições para planejar e executar um processo de aprendizagem que leve em conta:
    - os valores originais da educação iranxe?
    - a problemática da realidade intertribal?
    - os positivos e negativos já assimilados durante essa longa ação civilizatória?
    - as esperanças e ameaças com que o Iranxe, como toda sociedade indígena, vai se deparar cada vez mais fortemente na situação progressiva de contato?

Em resumo:

Essa “escola” poderá, ainda, e por quais caminhos poderá ainda, com realismo, mas também com utopia evangélica, possibilitar às novas gerações:

- um arraigar-se na identidade cultural iranxe
- a fim de construir uma história
- mais consciente e mais responsável?

## AVALIAÇÃO DA ESCOLA IRANXE NOS ANOS 77-79

Frente a esses questionamentos, analiso a minha situação nesse desafio, e minha atuação, em uma escola iranxe (setembro de 77 a novembro de 79):

- 1) Devido às circunstâncias iniciais de minha chegada na aldeia, foi necessário começar a “escola” antes de uma inserção mais longa e radical na vida iranxe.

Esse tempo preliminar teria dado melhores condições de:

- captar mais profundamente os problemas decorrentes da situação de contato hoje;
- a realidade intertribal;
- a posição da mulher.

Teria permitido maior empatia com a comunidade iranxe, o que facilitaria, por parte deles, uma maior aceitação de minha atuação posterior.

Teria colaborado também para um maior conhecimento da língua, e para a elaboração de um planejamento básico.

Devido a essas circunstâncias, no entanto, houve:

- falta de uma etapa de conscientização prévia da comunidade acerca dos objetivos da Escola;
- improvisação no planejamento;
- aceitação de crianças pequenas, na escola, e praticamente, ausência de adultos;
- dispersão de forças no trabalho;
- impossibilidade de formar monitores;
- muito pouco tempo dedicado ao estudo da língua;
- alfabetização iniciada em português durante o 1º ano;
- uso de alguns livros didáticos inadequados.

Em início de 1978, fazendo uma revisão dessa 1ª etapa e tomando maior consciência dessas falhas e de suas conseqüências, decidi-me a:

- elaborar todo o material possível dentro da realidade cultural iranxe, inclusive os livros de leitura em português (mitos iranxe, textos compostos por eles mesmos, ilustrações das crianças),
  - convidar a professora Ruth Monserrat, lingüista, para o estudo da língua e fixação da ortografia iranxe.
- 2) Para o ano de 1979, após o curso de Educação Indígena no Barranco Vermelho e o estudo de lingüística com a professora Ruth, já com tempo de experiência e, portanto, com dados para uma avaliação, foram tentados:
- a) os primeiros passos para alfabetização na língua:
- Trata-se de uma experiência bastante difícil, pois:
- eu mesma não domino a língua;
  - a análise lingüística está apenas sendo iniciada; permite o uso de um vocabulário já bastante extenso e de frases simples, mas ainda não possibilita o emprego de frases correntes e de texto;
  - a maioria das crianças não fala a língua, o que supõe a aprendizagem da língua quase concomitantemente com a alfabetização;
  - a reaprendizagem de língua tem altos e baixos na auto-determinação do Iranxe e carrega uma problemática grande porque a maioria das mulheres não é Iranxe, e não sabe a língua; mesmo os Iranxe puros pouco assumem o falar a língua com as crianças; o idioma iranxe só é mesmo falado pelos homens e mulheres iranxe; os meninos necessariamente aprenderão o idioma na época da iniciação, mas as meninas não têm uma necessidade funcional para isso.

- b) Um cuidado maior na *elaboração do material cultural*, mesmo que só em português...
- c) Um maior *aproveitamento de todas as situações da vida* concreta, evitando dicotomia entre o processo de aprendizagem escolar e o processo de aprendizagem no dia-a-dia da aldeia.

Essa caminhada tem apresentado sérias dificuldades:

- de conscientização, da parte dos índios;
- provindas do fator de eles continuarem a sonhar com uma escola-trampolim-para-a-cidade;
- criadas pela Secretaria de Educação e Cultura, que mantém uma série de exigências inadequadas ou secundárias;
- criadas dentro da própria Missão, por linhas de ação contraditórias, que interferem, anulam ou colocam empecilhos a esse tipo de atuação educacional;
- que vêm das contínuas exigências de que eu me ausente da aldeia, o que impede a continuidade da presença e da inserção, traz ruptura no processo de conscientização, provoca desconfiança da parte do índio, interrompe demasiadamente a seqüência da aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Esses dois anos de atividade em termos de uma educação libertadora em aldeia iranxe foram anos ricos de experiência:

- o contato com a educação indígena iranxe é uma fonte de aprendizagem;
- a reflexão sobre o “lixo da civilização” depositado sobre esse povo é um constante alerta para a atuação de um educador;
- as crises internas, sobretudo as de autodeterminação, levam a um questionamento muito sério sobre os rumos futuros de um grupo como esse;
- os fracassos bastante freqüentes ajudam a reavaliar os métodos e atitudes adotados;
- o saldo é de um compromisso mais exigente e mais radical com esse povo, na busca de uma “escola” que seja instrumento de libertação.



# A ESCOLA TAPIRAPÉ

*Luiz Gouvêa de Paula\**  
*Eunice Dias de Paula\**

Os índios Tapirapé vivem no nordeste do Mato Grosso, próximo à foz do Rio Tapirapé.

A população tapirapé atualmente é de 150 pessoas, havendo alguns casados com Carajá. Há um posto da FUNAI a 2 km da aldeia Tapirapé, localizado junto a uma aldeia carajá.

Há 26 anos, as Irmãzinhas de Jesus estão morando com os Tapirapé. Chegamos lá em fevereiro de 1973, e no final do mesmo ano iniciamos as aulas.

A escola chegou à aldeia trazida pela Missão para atender a uma solicitação dos próprios índios.

Embora façamos um esforço para respeitar e mesmo compreender a cultura tapirapé, sabemos que a escola acarreta interferências na cultura.

Quais são, então, as implicações da escola na vida tapirapé?

É isso que estamos procurando esclarecer, e este relatório traz alguns dados para a gente refletir.

## O PORQUÊ DA PRESENÇA DA ESCOLA NA ALDEIA TAPIRAPÉ

A Igreja esteve presente no Tapirapé, por muito tempo, através das Irmãzinhas e do Pe. Jentel, sem que fosse criada lá uma escola formal. Mas, com o tempo e com a intensificação do contato com a sociedade envolvente, os próprios Tapirapé começaram a exigí-la. Tentativas feitas tanto pela Missão, como pela FUNAI, para resolver o problema, foram de pouca durabilidade, até que em 1972 a Missão assumiu o compromisso de no ano seguinte iniciar a alfabetização na aldeia.

Os Tapirapé, ao pedirem a escola, alegavam razões como:

- Nós queremos aprender para saber igual ao Tori.<sup>1</sup>
- Nós queremos saber para defender das explorações do Tori.

(\*) Prelazia de São Félix do Araguaia.

(1) *Tori*, que aparece várias vezes no relatório, significa o "não índio" ou aquilo que não se refere ao índio.

Da nossa parte, também achávamos que a alfabetização seria um meio de defesa dos Tapirapé contra os Tori, e que através da escola poderíamos fazer um trabalho de incentivo à revitalização da cultura tapirapé. Víamos ainda a escola como um instrumento de conscientização dos Tapirapé diante da situação de opressão sofrida por todos os povos indígenas, e da política indigenista oficial.

## ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

### Os alfabetizadores

Quando concordamos em ser professores dos Tapirapé, pouco sabíamos da problemática indigenista e muito menos o que era educação do ponto de vista tapirapé. Chegamos à aldeia com a intenção de iniciar imediatamente a alfabetização em português, já que não conhecíamos a língua tapirapé. Logo sentimos, porém, que, sem conhecer a realidade daquele povo, um trabalho de alfabetização não seria possível. Essa necessidade determinou o adiamento do início das aulas.

Nesse tempo de espera (8 meses), estudamos a língua o suficiente para termos algumas noções de sintaxe, dos fonemas e vocabulário. Por outro lado, fomos também percebendo melhor o modo de ser indígena. Esse tempo de contato mudou a nossa perspectiva: decidimos juntamente com os futuros alunos, que a alfabetização não mais seria em português, e sim em tapirapé, embora o nosso conhecimento da língua fosse muito reduzido. As Irmãzinhas ajudaram para que essa decisão fosse tomada, e inclusive uma delas, pesquisadora da língua tapirapé, muito nos auxiliou.

### Material didático

Decidida a língua em que se faria a alfabetização, passamos a preparar o material didático de acordo com o método que seria usado.

Havia sido elaborada anteriormente uma pesquisa em função da escola tapirapé, em que foram levantados os temas básicos da vida tapirapé:

- a) A TRIBO — A ALDEIA — o trabalho, a roça, a mata, as terras, a reserva, o trabalho remunerado, o dinheiro, o artesanato;
- b) O LAZER — as danças e festas, a pesca com o timbó, viagens e passeios, caçadas, as danças tori, os jogos do Tori (futebol, etc.);
- c) A COMUNIDADE — as famílias, os trabalhos comunitários, o espírito comunitário;

— Araxokā'ygoo pā Kwee eymāwa  
 marare ixowi, wā? Are'ywyterāy  
 Kwee, kwī! Ā'epe mō pā Kwee  
 eymāwa aramāwā'ygoo ixope, wā?

'A Kwee aramakāxymoo eymāwa  
 iypa ixowi. 7 Kwee araxokā. 15 Kwee  
 araywō ranō.

Araxokā'ygoo pā  
 Kwee eymāwa  
 marare ixowi

Ipa'āri



Araxokā'ygoo pā  
 Kwee eymāwa  
 marare ixowi



- d) ALIMENTAÇÃO — a roça, a pesca, a caça, criações e plantações domésticas, o gado dos tapirapé;
- e) SAÚDE — os tabus, os feitiços karajá, xamanismo, os remédios “civilizados”, o contágio, a higiene;
- f) O CONTATO COM OUTRAS PESSOAS — o contato com outros índios, o kaiapó, o sentido histórico, o “mito kaiapó”:  
 — o Karajá, intermediário no contato com o Tori, as doenças, o alcoolismo, os feitiços, a indolência karajá;  
 — o contato com o Tori, tipos de Tori, os de fora: turistas; o “morador” (sertanejo, posseiro), o peão fugido das companhias, a Missão (Irmãzinhas, padres, professores), a FUNAI, o Governo;  
 — conseqüências do contato — a imitação, o espírito “turista” —, a exploração do Tapirapé pelo Tori, a aculturação respeitosa.

Desses temas foram retiradas as palavras geradoras que seriam usadas na alfabetização. Assim:

<i>tãwa</i> .....	“aldeia”
<i>takãra</i> .....	“casa dos homens”
<i>ximapo</i> .....	“pescaria coletiva feita com timbé”
<i>maxirô</i> .....	“mutirão”
<i>mani'aka</i> .....	“mandioca”
<i>xepaynga</i> .....	“meu remédio”
<i>hynha</i> .....	“dente”
<i>pãxê</i> .....	“pajé”
<i>mãira</i> .....	“o branco”

Essas palavras contêm todos os fonemas da língua tapirapé e foram estudadas numa ordem progressiva de prováveis dificuldades.

A ortografia adotada foi a mais próxima possível do português. Por não termos preparo lingüístico adequado, retiramos das formas de grafia já existentes a que parecia mais prática para o Tapirapé. Atualmente estamos introduzindo algumas modificações que vão tornar a grafia ainda mais prática e cientificamente mais exata. Inclusive os próprios alunos já estão em condições de opinar sobre isto.

### Divisão das turmas

Inicialmente os que se apresentaram para estudar (quase a metade da população da aldeia) foram separados em 3 turmas. Formou-se uma turma de crianças — meninos e meninas a partir de 8 anos até 12 anos —, sendo a maior parte de pré-adolescentes.

Para os adultos houve a necessidade de separação por sexo, segundo critérios apresentados por eles mesmos: impossibilidade da

mulher estudar à noite por causa dos filhos, vergonha dos rapazes frente às mulheres e medo de dar brigas por causa de ciúmes.

Assim ficou a turma das crianças na parte da manhã, a das mulheres à tarde, e a dos homens ao anoitecer. Cada período funcionando aproximadamente 2 horas por dia.

### Funcionamento da escola

**LOCAL** — funciona numa antiga capela, com mobiliário tori: mesas, bancos, quadro-negro.

**CALENDRÁRIO ESCOLAR** — o “calendário” tapirapé é respeitado ao máximo. Quando há uma caçada programada, o professor vai junto com os homens na caçada. Do mesmo modo, a escola pára quando há festas dos Tapirapé, ou quando as famílias se mudam para a roça nas épocas de plantio e colheita. Não foi estabelecido “tempo” determinado para assimilação do aprendizado. O critério para se avançar é a aprendizagem obtida pelo conjunto dos alunos. Assim não há avaliações por meio de “provas”, nem notas, nem promoções “por ano”.

**FREQÜÊNCIA** — a freqüência é livre. Há os que são mais assíduos perdendo a aula só em último caso. Outros já faltam mais, às vezes sem motivo justo aparente. Para as mulheres torna-se muitas vezes difícil a assiduidade por causa de longos períodos pré e pós-partos, ou mesmo obrigações familiares de cozinhar, por exemplo.

O comportamento dos alunos durante a aula é bastante espontâneo, com total liberdade de movimentos. Por exemplo: se a criançada está na aula e chega alguém gritando que há porcos-queixada por perto, e chamando os homens para irem matá-los, toda a população da aldeia se movimenta e a meninada sai da aula para participar.

### Funcionamento do método

Prepararam-se os *slides* com as palavras geradoras em tapirapé. As fotografias foram obtidas na própria aldeia.

Para cada palavra foi preparada uma seqüência de *slides*, assim:

	TÁWA	TÁ WA	ta te ti ty to	wa we wi wy wo
--	------	-------	----------------------	----------------------

Ta	Te	Ti
	Ty	To
wa	we	wi
	wy	wo

Na apresentação do primeiro *slide* discutia-se sobre a aldeia, quem morava nela, por que moravam ali, de onde vieram, procurando caracterizar as pessoas da aldeia como um *povo*, possuidor de um costume, uma cultura e um jeito próprio

de viver, diferente de outros povos: *o povo Tapirapé*.

Depois da discussão passava-se à leitura e memorização da palavra e posteriormente das sílabas. Por fim, o último *slide* com todas as famílias silábicas da palavra serve para a descoberta de novas palavras com o mesmo quadro de sílabas.

Na palavra *mani'aka* (mandioca) a discussão partiu do assunto "alimentação". Daí surgirem outros temas muito importantes como a roça, a mata, os rios, a terra tapirapé, a invasão dos Tori.

#### Avaliação do funcionamento do método

Uma primeira observação a fazer: as palavras geradoras eram na língua tapirapé e as discussões eram em português. Na aula dos homens, as discussões foram bastante boas, com participação de todos. Na aula das mulheres e das crianças, a participação foi mais limitada justamente por causa do vocabulário mais restrito do português.

Apesar disso, consideramos o saldo positivo, já que os temas de discussão atingiam questões vitais na situação atual de contato do povo tapirapé com a sociedade nacional.

Durante o tempo da alfabetização o que realmente aconteceu foi um aprendizado mútuo: os tapirapé aprendiam a escrever e nós ampliávamos o nosso vocabulário na língua deles, ao mesmo tempo que um aprofundamento na vida tapirapé ia se dando para nós. Não tínhamos a intenção de educar através da escola, principalmente porque a maioria era constituída de adultos. A alfabetização era de fato a transmissão de uma técnica de escrita.

Com a progressão dos vários temas de discussão, pudemos descobrir alguns erros, tanto de grafia como de semântica no material elaborado para a alfabetização. Por exemplo, a palavra *takāra* ("Casa dos Homens") escrevemos primeiramente com *n* — *takāna*, porque os não Tapirapé sempre a escreveram assim. Mas os próprios alunos índios se encarregaram de corrigi-la mudando a grafia para *r* — *takāra*.

Na discussão do tema "lazer", usamos a palavra *ximapó* ("pesca coletiva com timbó"), porém o Tapirapé, como os outros povos indígenas, tem uma concepção bem diferente do Tori, do que seja o lazer. O *ximapo* não é uma pescaria de fim-de-semana, mas uma atividade de subsistência realizada num clima de diversão, como as outras atividades dos Tapirapé. As palavras geradoras escolhidas para a alfabe-

tização foram, no geral, bastante ricas em relação às discussões e conscientização, destacando-se as que trataram dos assuntos mais prementes, como *mani'aka*, "mandioca", usada no tema "alimentação — roça — terra".

## APROVEITAMENTO

À medida que a alfabetização avançava, algumas pessoas foram desistindo de freqüentar as aulas. Primeiro os mais velhos, depois alguns jovens também. Alguns dos homens adultos (40 a 50 anos) saíram por problema de vista; outros por causa do jeito da escola mesmo: as discussões eram em português, o professor falava em português, etc. Alguns rejeitavam claramente os traços importados da grafia tori: quando tentavam copiar alguma coisa, seus traços eram geométricos, mais próximos da linha grega, dentro do seu padrão cultural.

Várias mulheres, com maiores responsabilidades domésticas dentro da organização familiar extensa, saíram da escola devido às suas ocupações.

Pudemos notar também que várias atividades manuais dos Tapirapé são feitas no sentido contrário ao do branco, como por exemplo o modo de trançar, de fiar o algodão, tecer, etc. Todas essas atividades são feitas da direita para a esquerda. Assim, na escola violenta-se essa tendência, pois no caderno escreve-se da esquerda para a direita.

Por causa das características do método usado na alfabetização e por causa, também, do pouco conhecimento que tínhamos da língua tapirapé, no início prendemo-nos muito em ensinar a escrever e a ler as palavras. Isso estava freando o desenvolvimento da escola a ponto de não sabermos bem como prosseguir. Esse impasse foi superado quando pedimos aos Tapirapé que discutissem em sua própria língua os quadros ou *slides* apresentados, e depois escrevessem sobre aquilo que foi conversado. O resultado foi surpreendente, houve um salto que não esperávamos. Embora alguns escrevessem apenas 1 ou 2 linhas, outros conseguiam redigir uma página inteira sobre o assunto tratado.

De um modo geral a escola foi bem assumida pelos que permaneceram nela a ponto de reclamarem quando não damos aula. O aproveitamento é lento, mas não vemos outro modo de acelerá-lo sem violentar o ritmo de vida tapirapé.

## Continuidade

Na etapa que se seguiu à alfabetização propriamente dita, começou o ensino de matemática, cujo conteúdo básico foi o conhecimento dos números e das 4 operações. A matemática respondeu a uma

necessidade concreta e imediata dos Tapirapé: saber contar para poder fazer compras, vender artesanato, etc. A dificuldade maior encontrada é como tornar a matemática menos abstrata, pois o uso de números é muito restrito entre eles.

### O ensino de português — situação sóciolingüística dos Tapirapé

Encontramos na aldeia Tapirapé uma situação sóciolingüística variada:

- falantes só de tapirapé;
- falantes de tapirapé e português;
- falantes de tapirapé e karajá;
- falantes de karajá e português.

O português falado é carregado de interferências. Quem o fala mais são os jovens, notadamente os rapazes. Os Tapirapé falam o português para se comunicar com as Irmãzinhas, com os professores. Também falam entre si, nos jogos introduzidos pelo Tori (futebol, vôlei), ou quando querem imitar o Tori, ironizando-o. As crianças também usam muito o português quando brincam, imitando atividades próprias do Tori, como por exemplo de vaqueiro. Durante a aula dos adultos a comunicação conosco é feita em português, entretanto, na aula das crianças, fazemos um esforço para falar sobretudo em tapirapé. O português é usado ainda na comunicação com os Karajá e Tori em conversações normais e nas transações comerciais.

A realidade lingüística tapirapé é de profunda diglossia. O português é efetivamente a língua do dominador e falá-lo bem é aspiração da maioria. Nós, da Missão, por muito tempo não percebemos essa realidade. Inclusive contribuímos para que ela se mantivesse. O compromisso de aprender o tapirapé foi sempre relegado a um segundo plano em benefício de outras atividades. Dentro dessa realidade sofremos muita pressão por parte dos alunos para que se começasse logo o estudo do português.

Iniciamos com treinamentos de português oral. Para o ensino da língua escrita usamos o método usado para a alfabetização em tapirapé. Os temas geradores também foram os mesmos, porém algumas palavras traziam uma nova discussão, como:

- *fazenda* — o problema das grandes companhias invadindo a região e expulsando posseiros e índios;
- *cachaça* — o problema do alcoolismo;
- *peão* — o trabalhador sertanejo ou índio escravizado nas fazendas.

O português que ensinamos é uma fala correta, que visa corrigir o português falado por eles, cheio de interferências e considerado de um modo quase depreciativo. Isso não nos parece ter sido a atitude mais correta.

### Avaliação do ensino de português

Ensinando o português, sentimo-nos à vontade, pois era a nossa língua. Os textos surgiram mais fáceis. Fomos adaptando notícias de jornais, lendas dos Tapirapé e de outros povos indígenas, etc., como material de leitura.

A criatividade dos Tapirapé, porém, foi diminuindo. Estão limitados pelo vocabulário e pela grafia do português, complicada e incoerente. Por isso na escola conseguem produzir pouca coisa em português. Fora da escola produzem com mais liberdade: pequenos bilhetes, etc., e aí surge o português que realmente falam, com todas as interferências. Por exemplo, um Tapirapé escreveu "Pati Pedu" numa carta escrita ao Padre Pedro. O *t* e o *d* para eles são um fonema só.

À medida que o português foi avançando, nós fomos deixando de lado o tapirapé. Com isso os alunos foram-se esquecendo de como escrever em sua própria língua e também sem conseguir aprender bem o português. E nós regredimos também no aprendizado do tapirapé.

Esse afastamento da língua não foi intencional nem programado. O recuo foi causado pela falta de material escrito em tapirapé, e pelas dificuldades nossas diante da língua:

- dúvidas com relação à grafia;
- dúvidas com relação à separação das palavras;
- pouco vocabulário.

### Experiência com monitores tapirapé

Com a puberdade, as meninas que se tornavam mulheres passavam para a classe das mulheres; a mesma coisa com os meninos que entravam na fase de iniciação. Então a classe da menina dissolveu-se, permanecendo só a das mulheres e a dos homens.

De nossa parte não era desejo começar uma nova turma de crianças. Além das dificuldades da barreira lingüística, comprovamos na prática o que está no livro de B. Meliá.

"Algumas experiências mostram que a alfabetização é mais rápida quando o alfabetizando é adolescente", pois a sua formação socio-lingüística já é mais completa que a criança menor.

Entretanto a FUNAI começou a fazer pressão para colocar professor seu dentro da aldeia Tapirapé. O argumento usado era: "os professores da Missão não dão aulas para as crianças". Isso urgiu a

criação de uma nova classe de crianças, com uns 30 alunos desde 6 até 10-11 anos. Foi feito um acordo com os Tapirapé de que as professoras seriam duas monitoras tapirapé. Acharam melhor assim, pois, se fosse um rapaz a assumir, necessariamente deixaria a roça de lado, a pesca, etc.

Procuramos fazer o trabalho de acompanhamento das duas monitoras, porém com muitas falhas de nossa parte, especialmente no que se refere à metodologia e didática. Muitas vezes queremos que elas se conduzam na aula exatamente como estamos acostumados a fazer, sem respeitar o método de ensino tapirapé.

Essa classe de crianças está só com alfabetização em tapirapé e um início de matemática. O que sentimos ser uma barreira muito grande é o fato de que na escola o ensino é sistematizado e parcelado. Os conhecimentos estão divididos em "porções" de saber: um pouco de matemática, um pouco disso, outro pouco daquilo. Isso contraria muito o processo global de aprendizagem que os alunos estão vivendo fora da escola.

Nessa turma de crianças procura-se respeitar ainda mais a liberdade e espontaneidade da meninada. Quando estão cansados, dizem: "estamos cansados e vamos embora". E a aula termina.

Dentre as atividades desenvolvidas na aula, uma das preferidas é o desenho, e os novos materiais — lápis de cor, guache, aquarelas são bastante apreciados.

A experiência com as duas monitoras indígenas revelou que a alfabetização realmente é muito mais eficaz quando se fala a mesma língua e se vive dentro do mesmo universo cultural.

## AVALIAÇÃO GERAL DA ESCOLA

O que significa a escola dentro da aldeia Tapirapé?

Dentro dos objetivos propostos a escola cumpriu efetivamente sua função. Como dissemos atrás, esses objetivos eram: conscientização, revitalização da cultura, defesa diante do Tori.

A escola foi um ponto de partida para a participação dos Tapirapé nas Assembléias de Líderes Indígenas. É um espaço auxiliar para tomada de posições diante dos problemas enfrentados pelos Tapirapé — a demarcação da reserva, por exemplo — sem, contudo, substituir a reunião diária do terreiro da takãra, onde são tomadas todas as decisões.

Os Tapirapé mais conscientes dos direitos também adquiriram maior facilidade para se comunicar com o Tori (já não se deixam enganar tão facilmente).

Segundo testemunho das Irmãzinhas, a escola contribuiu a partir das discussões sobre o valor da cultura dos Tapirapé como povo, para incentivar a realização de festas, a reconstrução da takãra, etc.

Do ponto de vista tapirapé, não podemos dizer até onde a escola atingiu suas aspirações, pois não foi feita uma avaliação com eles. Numa observação que fizeram, acharam o tempo de aprendizado longo: "Tori aprende ligeiro, Tapirapé custa muito para aprender".

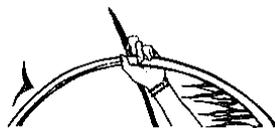
### A escola como fator de mudança cultural

Embora nossa proposição seja a de oferecer escola apenas como um instrumento a mais para os Tapirapé, na prática sabemos que isto não acontece, por ser ela uma instituição tipicamente tori, incidindo diretamente no processo de educação das pessoas.

O fato de sermos professores de fora, com uma cultura diferente da dos Tapirapé, faz com que a escola esteja mesclada de nosso padrão cultural. Podemos detectar sinais de mudança na cultura sobre os quais a escola provavelmente exerceu influência:

- Os jovens conduzem a "política externa" — são eles que vão a Brasília, falar com a FUNAI, etc., isso modifica a estrutura de poder tradicional, em que o conselho dos velhos detinha o papel preponderante;
- A escola tori educa para uma sociedade em mudança, por isso ela se torna um elemento de contradição, principalmente em relação aos mais velhos;
- A escola ajuda a introduzir o padrão tori do valor material das coisas, no ensino da matemática, por exemplo, com a quantificação das coisas.

Atualmente questionamos a escola tal como está montada, com prédio tori, mobiliário, material didático, tudo trazido do mundo branco, concentrado ali naquela entidade estranha, pela qual passa diariamente grande parte dos indivíduos da aldeia. Em termos de perspectivas, pensamos que a escola poderia ser mais diluída na vida da aldeia, inclusive com os próprios pais assumindo a alfabetização.



# OS GUARANI

## O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DO PROJETO KAIOWÁ-ÑANDEVA

Marta Maria Azevedo\*

### OS GUARANI

Os Guarani atualmente apresentam-se em três subgrupos principais: Kaiowá (chamado Paĩ Tavyterã, do lado do Paraguai), Ñandeva (chamado Xiripá no Paraguai), e Mbyá (com o mesmo nome no Paraguai e Argentina). Organizam-se em torna da família extensa (em geral os velhos, suas filhas, genros e netos), sendo que o líder religioso é o mais velho. Devido ao contato com nossa sociedade, a liberdade hoje é dividida e o líder político é, em geral, um jovem que tem bom contato com o branco e fala o português, sendo que o velho o aconselha para assuntos internos; portanto não dividida internamente, mas para efeito das funções que têm que desempenhar na relação com o branco.

Tradicionalmente cada família grande morava em uma só casa, distante de outra família. Cada chefe de família nuclear fazia uma roça, onde a mulher plantava mandioca, batata doce, etc., para subsistência do grupo e, liderados pelo mais velho, "dono" da casa grande, faziam uma roça grande de onde saía o excedente para as festas (a principal festa dos Kaiowá é o *avatikyry*, "batismo do milho novo"). Atualmente, devido ao contato, cada família nuclear mora numa casa, e essas casas são agrupadas perto da casa do chefe religioso da família toda. A principal casa, então, é a do *ramõi guacu*, "avô grande", onde em geral se realizam as rezas, festas, reuniões, etc. Cada família tem sua roça, porém a roça grande não existe mais, pois saem para trabalhar nas fazendas próximas — a esse trabalho chama-se *changa* — e a época coincide com o tempo em que deveriam preparar a terra em conjunto para a roça, isto é, de maio a julho, época de maior procura de mão-de-obra por parte das fazendas. Esse trabalho se dá devido à necessidade de dinheiro para comprar algumas coisas de que precisam: roupas, sal, sabão, etc.

Especialmente, no lado do Brasil, em cada reserva, aldeia, existem várias regiões, áreas de influência de uma família grande, com as casas agrupadas em torno da do líder mais velho; perto fica o riacho, ou bica, e as roças. Cada região dessas tem um nome, em geral uma

(\*) Antropologia, USP/Comissão Pró-Índio-SP.

característica geográfica da região. A reserva, então, é constituída de casas aparentemente dispersas, inteiramente, cortada por trilheiros. Cada reserva tem um posto indígena da FUNAI e um líder político máximo, o capitão, que atua juntamente com o chefe do posto.

## A REGIÃO DA GRANDE DOURADOS

Ao todo, na região, existem oito reservas com postos indígenas da FUNAI, em três das quais o Projeto atua. O território tradicional dos Kaiowá vai desde a região da cidade de Dourados, até mais ou menos a região da cidade de Iguatemi, continuando a oeste, entrando pelo Paraguai (departamento de Amambai). Ao sul da região da cidade de Iguatemi, fica o território tradicional dos Nandeva, indo até a fronteira com o estado do Paraná, estendendo-se a oeste para o Paraguai. Do lado do Brasil, no Mato Grosso do Sul, não existem Mbyá, que se localizam principalmente no litoral de São Paulo, estado do Paraná e Rio Grande do Sul.

Duas das aldeias em que atuamos têm como população os Kaiowá, em média 800 pessoas em cada (Takuapiry, em levantamento recente, tem 814). Na terceira reserva, de nome Piraju'y, a população é fiandeva, com mais ou menos 500 pessoas. Juntamente com a reserva de Jacare'y, também com população fiandeva, essas quatro reservas perfazem a parte sul da região, restando ainda quatro outras com população na maioria Kaiowá, e com 700 pessoas, em média, em cada. Existem mais uns 2 000 índios não aldeados, isto é, vivendo em fazendas da região; perfazendo um total de 9 000 a 10 000 indígenas guarani nesta região (do lado do Paraguai existe mais ou menos o mesmo número). A extensão de cada reserva é, em média, de 2 000 ha., ou seja, uns 800 alqueires; Takuapiry tem 1 886 de extensão.

## O PROJETO KAIOWÁ-NANDEVA

O Projeto teve início em 1976, no trabalho com roças comunitárias, proposto pelos próprios índios. Tem como objetivo uma reorganização econômica e social dos grupos, que, em função do contato, têm que se estruturar de forma diferente, devido às necessidades criadas por esse contato, como roupas, sal, etc.

O projeto teve início com um grupo de roça na aldeia de Takuapiry onde, desde então, o chefe do posto contribui muito para a continuidade do trabalho. Em Ramada, outra aldeia, começou também um grupo de roça, embora com mais dificuldade de organização devido ao pouco apoio do chefe de posto e à própria organização interna da aldeia. Em Takuapiry atualmente são sete grupos de roça, sendo que

cada um tem sete participantes em média, o que significa mais ou menos trinta pessoas por grupo. Em Ramada são seis grupos, mais ou menos 150 pessoas. Em Piraju'y existe problema com a missão que não apóia o trabalho e a aldeia está dividida: uma parte, que é a mais tradicional, que participa, são cinco grupos de roça; e outra parte, com outro capitão, inclusive, que não participa.

O grupo de roça grande (*kokuê guaçu*) tem por base a família extensa, embora se encontrem elementos num mesmo grupo que pertencem a outras famílias. O projeto fornece ao grupo, cabendo a eles mesmos a distribuição, os elementos necessários — sal, sabão, banha, arroz e feijão — para que não precisem sair da aldeia para comprá-los. Conforme os grupos vão tendo suas colheitas, vão então deixando de receber esses elementos. Em Takuapiry, por exemplo, alguns grupos este ano não recebem mais arroz, feijão e banha, que estão começando a produzir através de criação coletiva de porcos. São feitas reuniões com os grupos, e reuniões regionais de cabeçantes para discussões de problemas de caráter mais geral.

## O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO

Quando cheguei à área, no segundo semestre de 1978, a situação escolar era a seguinte: em cada Posto Indígena, com exceção de Piraju'y, havia uma escola da FUNAI cuja professora, em geral a mulher do chefe do posto, dava aulas em português, com material fornecido pela FUNAI. O prédio é de madeira, e funciona perto do posto; o material, carteiras e quadro-negro são comuns, de escolas brancas. Atendem em geral umas trinta crianças, desde sete anos, meninos e meninas, que habitam a região do posto; para os que moram mais longe é muito difícil o acesso, uma vez que têm que andar até 20 km de ida e volta. Em cada PI existe ainda uma sede da Missão Evangélica Caiuá, sendo que em Piraju'y é a Missão dos Índios do Brasil que atua, uma missão alemã. Cada uma possui escola, cujo prédio é também de madeira, com carteiras, etc.; o material utilizado são as cartilhas do SIL (Summer Institute of Linguistics), os primeiros volumes em guarani, com conteúdo ideológico branco, isto é, as palavras são em português, traduzidas para o guarani, seguindo-se gradualmente para o português. Essas escolas atendem também, como as da FUNAI, as crianças que moram perto, ou as que são crentes (evangélicas), havendo o mesmo problema de acesso para os outros. Portanto essas duas entidades atuam de forma bastante centralizada, isto é, fazendo sempre com que os índios venham até o posto ou a missão para receber a assistência de educação.

Juntamente com Ingrid Questeschiner, que também trabalha na área, procurei ler, discutir e me informar sobre qual a melhor forma

de começar um programa de alfabetização; se seria melhor em português ou guarani, e de que forma seria; através de escola, ou haveria outra possibilidade de alfabetizar sem escola.

Fiquei os primeiros meses em Takuapiry em uma região denominada Takuara (a reserva toda se subdivide em quatro regiões), onde por iniciativa própria construíram uma escola (prédio como qualquer casa indígena, só que com bancos feitos de troncos, e um quadro-negro na frente), escolheram um membro do grupo que já era alfabetizado para dar aulas, e ficou resolvido que esse professor continuaria participando da roça como os outros, porém só trabalhava na lavoura à tarde. A vontade deles, quando cheguei, era de que a "branca que sabe" desse aula; porém, depois de dar quatro dias de aula, percebi que era bastante difícil o entendimento por parte deles, em grande parte por causa da língua, já que só alguns meninos sabem o português; as mulheres e crianças falam só o guarani. Concluí que tinha que esperar para me adaptar melhor, conhecer a língua, observar o sistema de educação kaiowá, e durante esse tempo ir ajudando o professor no que fosse preciso.

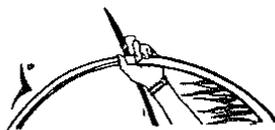
Com isso, convivendo e conversando com esse professor e os alunos no primeiro semestre do ano, fui percebendo que são os meninos de 9 a 14 anos mais ou menos que estão na idade escolar, por assim dizer, estão praticamente formados como homens, e vão ter como uma de suas funções na sociedade o contato com o branco, e portanto a alfabetização e o aprendizado de contas entrariam como mais um instrumento a ser utilizado para que eles melhor se relacionem com nossa sociedade. As mulheres e meninas têm vontade de aprender, mas de forma diferente, pelo que eu pude observar: não vão à escola, interessam-se sobretudo pela escrita em guarani, e também em aprender contas. O aprendizado da mulher do "cabeçante" do grupo de roça do Takuara, por exemplo, foi individual e informalmente feito junto comigo: todas as tardes vinha à minha casa ou eu ia à dela e, conversando, famos lendo e escrevendo o que lhe interessava. As meninas aprendem mais informalmente através das famílias, isto é, meninos e homens que aprenderam algo transmitem para as mulheres e crianças de suas famílias.

Em agosto desse ano, devido à venda de madeira desvitalizada da reserva, foram construídas casas de madeira para os capitães, e, a pedido do líder do Takuara, foi construída uma escola de madeira com telha e piso de cimento na frente da antiga escola deles. A meu ver, devido ao contato e ao fato de na nossa sociedade a alfabetização estar intimamente ligada à escola, eles encaram como certo *status* o seu prédio atual. Porém este prédio tolhe a maneira mais informal pela qual o professor dava aulas, obrigando-o a ensinar da maneira branca, isto é, ficando na frente dos alunos e quase que só ele falando e escrevendo no quadro.

Foi iniciado no fim de setembro um curso para os adultos, nessa escola do Takuara, durante o qual começamos a adaptar a cartilha que é utilizada por eles até agora, feita por F. Grunberg e Pe. Meliá para o *Proyecto Paĩ Tavyterã*, no Paraguai. O objetivo da adaptação é fazer um material que seja o mais próximo possível do Kaiowá reko, do jeito de ser Kaiowá, e formar mais professores. Durante as duas primeiras semanas de aula, com o professor do Takuara e mais quatro adultos interessados, já aprontamos as três primeiras lições: *Y* (água), *YVY* (terra) e *YVYRA* (madeira), que são elementos fundamentais para a vida deles. Essas lições foram rodadas no mimeógrafo, com desenhos feitos por eles, em sistemas de fichas. As próximas lições continuam com palavras fundamentais, sobre as quais eles conversam durante as aulas, discutindo inclusive os desenhos a serem elaborados. Essas lições, já rodadas, estão sendo utilizadas por outra escola que acaba de ser feita agora, no fim de setembro, numa região denominada Cerro, onde trabalha um outro grupo de roça grande.

A escola foi feita por eles, como o antigo prédio do Takuara, e é no mesmo sistema que começa a funcionar: são dezesseis alunos filhos dos participantes do grupo de roça, sendo que o professor é um deles, já alfabetizado, e com quem tenho mantido conversas juntamente com o professor do Takuara. São então, agora, dois professores indígenas e mais quatro participantes do grupo de roça do Takuara que trabalham na adaptação da cartilha. Entre os alunos do Takuara alguns já estão alfabetizados, necessitando, portanto, de aprender contas; um método de aritmética está sendo planejado com o professor do Takuara, que está aprimorando seus conhecimentos nesta área. Ao todo, são uns trinta alunos adolescentes e quatro homens que participam do programa. As mulheres estão começando a se interessar de forma mais sistemática, querendo entrar na escola dos adultos para aprender a escrita em guarani.

O objetivo é fazer um acompanhamento por grupo de roça, isto é, quase que familiar (família extensa) dispensando o mais possível o prédio-escola no futuro. A tentativa de estender este tipo de programa para a aldeia toda começa a ser conversada com os outros grupos, de forma a descentralizar o aprendizado da alfabetização e contas.





## EXPERIÊNCIAS CONCRETAS: REGIÃO SUL

### ATIVIDADES DA ESCOLA DA ALDEIA GUARANI DA BARRAGEM, SÃO PAULO

*Maria Inês Ladeira\**

#### ESCOLA: ASPECTOS ENVOLVENTES

A construção da escola da aldeia, no final de 1977, significou a realização de um desejo e necessidade há muito tempo sentidos. Ao iniciar o trabalho com o grupo, em setembro de 1978, percebi forte expectativa em relação a uma constância e eficácia no processo de alfabetização.

A passagem sempre rápida de várias pessoas, professoras ou não, dispostas a lecionar na aldeia, mas que abandonavam a atividade no início, gerou grande descrença na população da aldeia quanto à concretização da esperança de uma ocupação real da escola. Esses insucessos se deveram a alguns aspectos importantes: o caráter voluntário dessas atividades, o difícil acesso (várias conduções, demora, gastos) e, principalmente, a problemas de inadaptação dessas pessoas que

(\*) Centro de Trabalho Indigenista.

viam frustradas suas propostas de uma articulação do ensino segundo os moldes da nossa Escola Oficial tradicional. Essa situação fez pensar na importância imediata de um trabalho constante e da utilização de um método adequado de ensino.

A necessidade de uma escola voltada aos interesses e preocupações dos Guarani se redobrou devido às experiências dos próprios índios que, desde que se radicaram na Barragem, fizeram várias tentativas, sem sucesso, de aprender a ler, na escola oficial (do branco) mais próxima da região. Pude avaliar, portanto, apesar da vontade do grupo em aprender a ler e a escrever, ou a "terminar de aprender", a grande insegurança que os adultos homens sentiam sobre a própria capacidade, devido a essas experiências anteriores que deixaram também muitos vícios de escrita e de leitura, difíceis de superar. Depois de algum tempo, porém, esse "constrangimento", por parte dos adultos, foi vencido, e a escola da aldeia foi, pouco a pouco, se adaptando ao espaço físico e social e ao ritmo de vida e de trabalho da aldeia.

Convém fazer uma ressalva para o capitão da aldeia, Nivaldo, que apresenta muita dificuldade nessa aprendizagem; problema que se vê agravado devido ao papel que desempenha. Acredito que tenha sido difícil para ele "errar" na frente dos companheiros, ou ficar mais "atrasado". E essa ansiedade, que não ocorre com os demais, neste aspecto o prejudicou. Essa situação foi contornada com cautela e, hoje, o fato de ele não ter aprendido a ler foi suplantado por ter que cumprir muitas outras funções.

As mulheres e os homens mais velhos, apesar do interesse constante em relação à escola, não quiseram estudar. Para os índios a alfabetização é vista de um modo muito prático, visando sempre sua aplicação (a alfabetização não significa "acúmulo de saber"). Nesse sentido, as mulheres e os mais velhos se sentem distantes dessa utilização. Ler e escrever não faz parte do dia-a-dia da aldeia, e nem figura no contexto das suas relações sociais. O que se pretende com a alfabetização é que os índios possam captar a linguagem verbal em português para melhor articulação no seu relacionamento e nas negociações com a sociedade do branco, da qual dependem e são solicitados. O sistema de relações sociais entre os Guarani se processa através de uma língua essencialmente oral (convém dizer que a comunicação entre eles sempre é feita em guarani, o que considero muito importante). A língua do branco, ao contrário, no esquema social do branco, é tão necessária escrita como falada. Daí a necessidade dos índios que mais se expõem ao contato com a nossa sociedade, os homens agora e as crianças no futuro, de dominarem ambas as formas. Conscientes disso, insistem muito na alfabetização das crianças. Essa atitude é levada com um certo rigor pelos pais que sentem as dificuldades aumentando a cada dia, e que sabem que seus direitos e leis não são reconhecidos pela sociedade dominante.

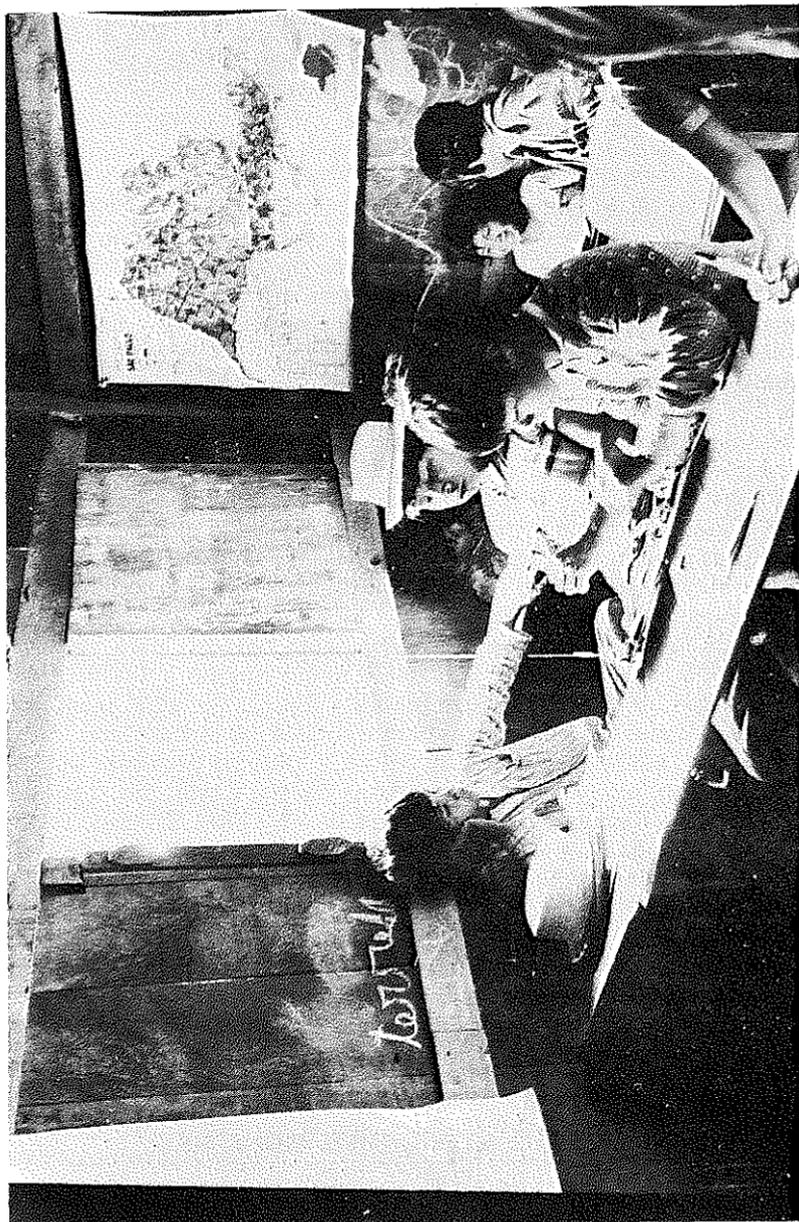
É importante salientar também que, ainda no início deste ano (1979), era visível a pressão externa de pessoas de São Paulo ou de moradores vizinhos, a respeito da "educação das crianças", porém num contexto totalmente distorcido. No mês de fevereiro, devido à insistência das professoras do Grupo Escolar mais próximo (aproximadamente uma légua), três meninos de oito a dez anos de idade (dois irmãos e um primo) passaram a freqüentar esse Grupo. Entretanto, duas semanas depois, voltaram à escola da aldeia por vontade própria (não houve, de minha parte, coação nesse sentido), não ocorrendo mais, por parte dessas professoras, nenhuma tentativa de convencê-los a freqüentar o Grupo Escolar.

Do fato acima mencionado, pude constatar que essas pessoas, preocupadas com a formação dos índios e bem-intencionadas, segundo sua lógica — e sentindo-se, talvez, responsáveis, no sentido humanitário, dadas as condições precárias de vida do povo que divide a mesma região, cuja escola é um barraco de madeira, de 2,5 por 3,5 m, erguido pelos próprios índios — não previram os conflitos culturais que em pouco tempo se evidenciaram. As crianças índias estão começando a falar o português, dominando um vocabulário restrito e isso as diferencia das crianças brancas que acabam tendo com elas uma relação discriminativa. Preocupações outras como: freqüência às aulas, "disciplina", notas vermelhas, chamada oral, provas, reprovação, horários fixos, boas maneiras (nos termos morais da sociedade branca), uniforme "limpo", sapatos, etc., estão muito longe das perspectivas dos meninos índios, criando problemas insolúveis para as professoras, e perturbadores para eles. Por não saberem como lidar com essa situação, e nem como respeitar o ritmo e a vivência dos índios, por falta de conhecimento, as professoras acabaram desistindo de sua intenção. Convém acrescentar que o conteúdo e os valores veiculados pelos livros didáticos e cadernos de exercícios oficiais, também são muito distantes da realidade da vida na aldeia, daí sua ineficácia.

Questões como essa merecem muita atenção, devido à condição muito especial do povo dessa aldeia, sujeito às deficiências físicas da terra que ocupam (água contaminada, não tratada, dos poços e da represa, falta de caça, pouco espaço para plantio) e às inúmeras pressões naturais de uma cidade como São Paulo, mas que tenta, com garra, sua preservação e fortalecimento.

Nesse aspecto, também estão expostos a diversas interferências de pessoas que apresentam as mais variadas formas de abordagem para quase sempre um mesmo fim. Assim, dada a proximidade, assistentes sociais, estudantes e pesquisadores, enfermeiras e médicos, escoteiros, jornalistas e fotógrafos, crentes, padres e religiosas, psicólogos e curiosos visitam a aldeia, principalmente nos fins de semana, com o intuito de ajudar ou conhecer. Por isso tudo, a escola, se impondo como um trabalho efetivo e contínuo da própria aldeia, evita deixar

Foto Vincent Carelli



vago um "espaço" facilmente ocupável nas mesmas condições que as anteriores: inconstância e inadequação de métodos.

A presença da escola na aldeia é importante também no sentido de suprir os atritos e possíveis dúvidas de alguns índios de freqüentarem ou não a escola do branco, tão próxima e impositiva. Não é preciso sair para estudar, se a escola da aldeia funciona. Além disso, somente se situada dentro da aldeia ela pode ser moldada ao ritmo das atividades dos índios. Assim, é a escola/alfabetização que se adapta ao esquema social do grupo Nandeva, às suas necessidades e primazias e se enquadra, para melhor harmonia, nos espaços que lhe são devidos.

Em dezembro de 1978, a população da aldeia aumentou consideravelmente e essa situação permaneceu até quase maio de 1979, quando muitas famílias visitantes, vindas principalmente do Paraná, voltaram às suas terras. No período seguinte, a aldeia ficou contando quase somente com sua população estável (famílias que se radicaram de três a quinze anos). A partir de novembro de 1979 começou, novamente, o afluxo dos parentes. Da população "permanente" conta-se, atualmente, 72 pessoas, sendo 36 crianças (18 em idade escolar — 7 a 14 anos), 14 casais e 8 mulheres viúvas ou separadas. Esse número aproximado aumenta consideravelmente (chegando quase a 100) com as visitas prolongadas, em certas ocasiões. Há também os parentes de Mboi-Mirim, Brucutu e Jaraguá, que sempre estão visitando, especialmente nos fins de semana.

Os índios da Barragem também saem bastante para visitar os parentes de outras regiões, mas não é muito comum a ausência, por muitos dias, de famílias inteiras (casais e filhos). Em geral saem mais os meninos maiores e os homens para trabalhar em outras terras, casais sem filhos, adultos separados ou viúvos, e crianças pequenas que são deixadas, por uma temporada, nas casas dos tios e avós, nas aldeias do Rio Branco, Bananal, Ubatuba, Barra do Una (Rio Silveira), Itariri.

As famílias que se instalaram em Parelheiros, por volta de 1964, vieram de Palmeirinha (Mangueirinha) a sudoeste do Estado do Paraná. E muitos dos Guarani que habitam em Mboi-Mirim e no litoral também viveram lá. A aldeia de Parelheiros se tornou um ponto marcante de passagem dos índios que transitam do sul ao litoral e vice-versa. É um local estratégico para o encontro e troca de informações dos Guarani. Se a terra de Parelheiros é fraca em termos de uma economia de subsistência, politicamente, no momento, é fundamental.

## ESCOLA: POPULAÇÃO, ATIVIDADES, MONITORIA

Percebo determinada, na aldeia, uma população estável e uma fluante e, em conseqüência, um grupo mais definido de crianças e de homens que freqüentam a escola assiduamente, e de outro grupo de

homens, mulheres e crianças pequenas que aparecem mais esporadicamente, opinando e desenhando, o que considero muito oportuno, visto a dinâmica que cria. Da população estável se encontram em processo de alfabetização, em níveis variados, 7 homens e 17 crianças (8 meninas e 9 meninos), sendo que, entre as crianças, há um grupo novo (7 a 9 anos) que está iniciando o processo. Como o aprendizado da leitura antecede ao da escrita, eles lêem melhor do que escrevem, tendo como agravante o fato de serem bilíngües. Para superar esse problema são feitos exercícios de cópia e de ditado baseados nos diálogos com eles. Há também dificuldades na leitura de textos mais complexos, por questões de vocabulário.

Gradativamente se acentuaram, na escola, muita discussão, muita ajuda mútua — uma vez que não existe o problema da “cola” — e a interferência ativa dos pais e dos adultos em geral, que auxiliam suas crianças. Cabe ao grupo determinar suas diretrizes, tanto no que se refere a problemas corriqueiros (reformas na construção, escolha de materiais), bem como determinação dos horários conforme as prioridades de trabalho: lavoura, pesca, artesanato, atividades domésticas, etc., e a sua conduta e utilização. Cabe a mim, no que se refere à escola, dar uma orientação específica e a formação de monitores que desempenhem, com o apoio de todos, sua função.

É importante realçar que o trabalho com os adultos sempre teve essa proposta, com o conhecimento e aprovação deles. José Fernandes Soares — casado, 4 filhos (sendo 1 adotivo) — começou, em março de 1979, a estudar com as crianças e, com o apoio dos demais, cuida e zela para que elas aprendam. José nunca havia estudado nem freqüentado outras escolas. Aprendeu a ler o básico na aldeia, entre 1978 e 1979, e, atualmente, está superando problemas com a escrita. Ele me auxiliou muito, acelerando o processo de alfabetização com as crianças, por conversar e explicar-lhes o significado das palavras, de maneira autêntica, na sua língua. Há alguns meses, ele é o responsável pela escola e, na minha ausência, dá continuidade aos estudos, reforçando os exercícios. Quando estou presente, trabalhamos em conjunto. Atualmente, enquanto eu me encarrego da elaboração e confecção do material didático — textos, fichas (como será explicado mais adiante), ele se ocupa da sua aplicação. Ao mesmo tempo, José se encarrega de me ensinar a língua guarani. Acho importante dizer que ele é chefe religioso do grupo, e um dos que mais prezam em manter os costumes e tradições. Sabe ele então, no momento, muito claramente, como conduzir e controlar a escola para que ela não se torne um instrumento do branco. Há também um rapaz que ajuda no estudo da matemática, contudo, sem muita constância, pois viaja muito.

Foto Vincent Carelli



## MATERIAL DE ALFABETIZAÇÃO: ELABORAÇÃO, CONFECÇÃO, APLICAÇÃO

O material para alfabetização em português foi elaborado a partir da vivência do grupo e, através dela, reforçando seus focos de interesse e valorizando sua identidade e seus valores. O método empregado, além de tudo, é mais rápido e efetivo pois se trata de um universo que dominam. Este material apresenta uma seqüência lógica obrigatória. Assim, as sílabas que vão sendo introduzidas através das palavras-chave dependem, para melhor assimilação, da lição-ficha anterior.

Seguindo este esquema, cada lição-ficha, além de acrescentar elementos novos, é também uma revisão e um reforço das anteriores. A ordem crescente de informações dadas está sempre diretamente vinculada, como já foi mencionado, ao cotidiano e ao universo de interesses do grupo.

Poder-se-ia dizer que todo esquema de alfabetização segue, de algum modo, esse princípio. Entretanto, a característica principal deste material é de conter, em si mesmo, o maior número de informações possíveis, se explicar, ao máximo, independentemente de outros recursos. A fixação necessária para o processo de alfabetização ocorre através de exercícios contínuos de leitura e de cópia. Assim, o alfabetizador cumpre mais a função de orientador, no processo, do que de explanador (reduzindo-se, portanto, as possibilidades de se incorrer em "erros").

O sistema de fichas não numeradas, o que permite a intercalação de outras fichas de reforço, é o mais adequado também, se pensarmos no aspecto da confecção. O material é confeccionado manualmente e, desse modo, sua distribuição pode ser feita parcialmente. Além disso, este sistema é mais funcional, pois facilita o manuseio e a troca entre os participantes.

A versatilidade deste sistema permite o tratamento individual, respeitando-se o ritmo e o estágio de aprendizado de cada um, o que está muito relacionado com as atividades diárias, na aldeia.

O material utilizado inicialmente era composto de 57 fichas, contendo 5 grupos de palavras-chave. Durante sua aplicação, foram feitas algumas alterações, pois pude perceber, no desenrolar do processo, os sons da língua guarani mais similares aos da língua portuguesa e, portanto, mais assimiláveis, e as dificuldades mais comuns que requerem reforços mais enfáticos. Esta cartilha que foi elaborada (guia do alfabetizador) contém 80 lições-fichas nos 5 grupos de palavras-chave:

1º grupo: tatu — pato — toca — paca — pito — dedo — cutia — batata — bico — macaco — mutuca — comida — banana.

2º grupo: arco — porco — fome — fogo — gato — geada — bugio — vaca — arara — sapo — sarampo — índio — juruá — jacu.

3º grupo: rato — remédio — leite — milho — Nhandeva — aranha — galinha — isca — irmão — casa — querosene — quati.

4º grupo: roça — cidade — preá — terra — aldeia — palmito — trem — chicha — Guarani — água — passarinho — azulão — perdiz.

5º grupo: enxada — cobra — lacraia — pedra — frio — sogro — flecha — placa — livro.

Em dezembro de 1978, as crianças dominavam o 1º grupo completo de palavras-chave, e os adultos até a metade do 2º grupo. Até o final de julho de 1979 haviam sido distribuídas todas as fichas, sendo que, a partir do 3º grupo de palavras-chave, eram entregues duas a três por vez, para maior estímulo, devido à aceleração natural do processo, nessa fase. No início, entretanto, era importante evitar o acúmulo de informações, o que poderia prejudicar a aprendizagem. Atualmente são feitos exercícios de reforços que introduzem noções elementares de gramática, através de textos complementares.

A confecção manual do material é trabalhosa e aparentemente custosa. Tendo como objetivo o manuseio e a troca, há necessidade de revestimento de cada ficha por um plástico, para maior durabilidade. Deste modo, o material é mais preservado e, comprovada a sua eficácia, este sistema se torna mais econômico.

Na aldeia da Barragem, dado o conhecimento que os índios têm da existência de livros didáticos impressos oficiais (para brancos) e a propósito de suas expectativas de uma "identificação" com a escola do branco, pareceu conveniente o agrupamento das fichas, de modo a compor a cartilha semelhante a um livro (com capa de cartolina ilustrada por eles). Não encontramos livros impressos específicos de "educação indígena" adequados, e que não veiculassem valores prejudiciais. As fichas foram então divididas em dois "livros": um contendo o 1º e o 2º grupo de palavras-chave, e outro, contendo o 3º, o 4º e o 5º grupo de palavras-chave. No verso das fichas eles desenham e escrevem e, através dessas ilustrações, reforçam o conteúdo dos textos (o material do "aluno" foi impossível remeter). Este material é, inclusive, veiculado entre os Guarani de outras regiões que vêm visitar os parentes e acabam levando um exemplar para sua aldeia para tentar aprender, com a ajuda dos que já sabem um pouco. Não tive, porém, oportunidade de acompanhar o processo em outras regiões, não acreditando, entretanto, por várias razões, que tenha surtido um efeito eficaz. Cabe acrescentar, nesse momento, que a antropóloga Lilia Valle, com quem mantenho contato, está propondo um programa de

alfabetização, com base neste material de Parelheiros, aos Guarani de Caieiras, no Estado do Espírito Santo, com quem trabalha.

A atividade do desenho é muito praticada e aproveito esta disposição, principalmente por parte das crianças, para exercícios de escrita. Assim, vão escrevendo os nomes das figuras que desenham ou tentando frases que relatem a situação representada. Por exporem sempre interesses e preocupações cotidianas, considero o desenho uma fonte rica de comunicação que pode servir, muitas vezes, de origem para a elaboração de textos de apoio. Numa fase mais adiantada da alfabetização, a imagem e uma redação podem aparecer nitidamente juntas.

## INTRODUÇÃO DAS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA

As operações fundamentais da matemática estão sendo introduzidas aos poucos, procurando-se sempre a exemplificação concreta (ultimamente a matemática tem sido relegada a um segundo plano). Está sendo idealizado um material de matemática, também num sistema de fichas, que se restrinja às noções mais práticas, pois os livros didáticos acessíveis apresentam uma carga excessiva de conceitos abstratos que não atendem às suas urgências mais imediatas, dificultando e retardando a aprendizagem. Os adultos dominam o conceito de quantidade e fazem as operações mentalmente ao lidar com dinheiro, com a divisão de mantimentos, etc., contudo, por não saberem representar essas operações, as possibilidades de cálculos são limitadas. Um estímulo que facilita a compreensão, principalmente para as crianças, é a utilização de objetos e a criação de jogos.

## COMENTÁRIOS

Nas minhas relações pessoais com os Guarani da Barragem, fica estabelecido que cabe a mim preparar o material didático, alfabetizar (atualmente em conjunto com o monitor), elaborar e organizar textos de apoio e exercícios, providenciar, na medida do possível, materiais para a escola (cadernos, lápis, borrachas, lápis de cor, etc.), servir de apoio em determinadas circunstâncias e intermediar, quando achar necessário, com brancos com quem se relacionam. (Existem problemas quanto à falta de documentação e de licenças para que possam vender seu artesanato, estando, muitas vezes, sujeitos a impedimentos de venda e à confiscação de materiais. Por isso tenho me ocupado deste aspecto, juntamente com eles, providenciando certidões de nascimento e licenças, apesar das dificuldades devido à falta de verbas e à burocracia.)

Não percebo, porém, uma relação de dependência à minha pessoa para a tomada de decisões. O que sinto é uma relação de confiança mútua e amizade. Foi através de uma função muito clara de alfabetizadora que iniciei o trabalho na aldeia. Esta clareza e a franqueza quanto às limitações que eu possuía, em todos os aspectos, inclusive à escassez de recursos que me impediu de estabelecer um ritmo melhor de trabalho (falta de condução — atualmente gasto 4 horas de viagem em 2 ou 3 ônibus, 1 lotação e caminhada à pé, sendo que, de carro, o trajeto pode ser feito em 70 minutos — pouca verba para despesas), me permitiram maior envolvimento. Muitas vezes reclamaram que eu deveria ir mais vezes. Desde setembro de 1978 tenho ido de duas a três vezes por semana, na aldeia (houve períodos em que pude ir somente uma vez por semana, pois as viagens são muito caras), sendo que, em geral, a elaboração e a confecção dos materiais para alfabetização têm sido feitas em São Paulo, bem como demais atividades. Os dias em que ficamos juntos aproveitamos para conversar e estudar. Acredito que o processo de alfabetização teve uma evolução devido à constância de trabalho, sem interrupções.

Estender um programa de alfabetização às aldeias do litoral de São Paulo poderia estreitar as relações entre os Guarani, que vivem uma situação de crise. Para isso, seria fundamental que o alfabetizador viajasse sempre em companhia de alguns representantes de cada aldeia para discussão de problemas comuns e gerais como terra, mestiçagem, interferências e pressões dos brancos e de suas instituições e saúde que, em geral, é muito baixa devido às condições precárias de alimentação e da água. (Na aldeia da Barragem, nasceram, nos últimos sete meses, 4 crianças, sobrevivendo 2. Uma delas morreu durante ou logo após o parto e outra morreu depois de dois dias, sendo que sua mãe, de 15 anos aproximadamente, estava com forte anemia. Também por anemia, uma criança de 2 anos e meio deixou de andar e de falar, permanecendo nessa situação por falta de vitaminas e de alimentação por um período longo. Casos como estes são freqüentes e acredito que um trabalho eficaz, nesse sentido, é dar condições para estimular, ao máximo, a produção da terra em que vivem.)

O intercâmbio entre os Guarani poderia ser mais assíduo pois os índios representantes e o alfabetizador se encaixariam numa mesma estrutura que viabiliza o acesso — condução, gasolina, despesas com alimentação e urgências.



# ÍNDIOS DO NORTE DE SÃO PAULO E UMA QUASE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA<sup>1</sup>

*Clarice Novaes da Mota\**

## INTRODUÇÃO CRÍTICA

O projeto de “educação indígena” proposto e descrito neste trabalho foi iniciado mas jamais chegou à sua conclusão; daí o seu título: uma “quase experiência”. No caso, o sentido de “quase” é nosso, pois não sabemos o que pensarão as pessoas com quem começamos a trabalhar. Nossa esperança é de que, de alguma forma, tenham conseguido superar os nossos “quases” civilizatórios, porque a um “quase”, esta autora prefere, pelo menos, um “talvez” (porque abre espaço para a esperança) ou até mesmo um “nunca” (porque então a gente se volta para outro rumo). O “quase” é que é a tragédia.

Em relação aos nossos índios, somos realizadores de muitas dessas brechas fatais (ou “quase” fatais...).

## INTRODUÇÃO: O PROJETO PROPOSTO

Por que “educação indígena”? Qual a razão de “ensinar” pessoas provenientes de um grupo cultural diferente do nosso, passando-lhes a nossa forma de conhecimento do mundo, os nossos símbolos?

A proposta de se educar é sempre tarefa ambígua, pois o objetivo é o que não deveria ser, ou seja: moldar o educando na mesma forma em que se deu a experiência de vida do educador. Pelo menos, tem sido essa a pedagogia existente em nossa sociedade, que sempre se tentou moldar na forma tradicional dos ascendentes europeus; pedagogia aplicada em meios tanto urbanos como rurais, e às diversas etnias.

Em 1976, depois de quatro séculos de “educação indígena” — geralmente direcionada a anular a experiência de vida dos grupos

(1) Este texto foi elaborado em agosto de 1980, sem que a Autora tivesse participado do Encontro. Ele é publicado aqui, no entanto, pelo seu caráter de depoimento sobre uma tentativa concreta de trabalho na área da educação para povos indígenas.

(\*) Museu do Índio, Rio de Janeiro.

sociais aqui encontrados pelas frentes de colonização européia —, foi-me proposto participar de um projeto de desenvolvimento comunitário junto a três grupos indígenas, no qual constava uma proposta de educação indígena. Tais grupos compunham-se de pessoas de origem terena, kaingang e guarani, que depois da sua “pacificação” (os Kaingang tinham sido guerreiros temíveis que lutaram contra os invasores de suas terras) foram distribuídos em três reservas, ao norte do estado de São Paulo, próximas às cidades de Tupã, Marília e Bauru.

Quem coordenava o projeto era a professora Carmen Junqueira, da PUC de São Paulo, sendo sua proposta básica a de proporcionar a estes grupos, em contato permanente e aculturados, elementos econômicos e culturais que lhes possibilitassem tornar-se auto-suficientes em termos de sua sobrevivência física e cultural, assim como capazes de melhor compreender e manipular os mecanismos de reprodução da sociedade nacional que os ameaçava de destruição.

As bases do programa geral eram:

- a) a reorganização e expansão da economia interna e sua articulação com o mercado regional;
- b) a adequação do ensino bilíngüe ministrado em função dos interesses concretos dos grupos;
- c) o enriquecimento da vida cotidiana, quer através do estímulo do artesanato como forma de lazer criativo, quer através de outras atividades recreativas comunitárias.

As principais linhas de ação do programa seriam:

- “a implantação de produção agrícola comercial;
- treinamento técnico e administrativo de membros da comunidade;
- desenvolvimento de uma infra-estrutura básica que possibilite a ampliação futura de atividades econômicas mais diversificadas, reforçamento dos laços comunitários que privilegie o estreitamento;
- a elevação do nível educacional, de saúde, criatividade, a partir das matrizes culturais do grupo.”

Eu já havia participado de um projeto de educação bilíngüe no Sul do Texas, que tinha raízes na adequação política de um grupo étnico minoritário — chicanos — dentro de uma economia capitalista avançada, a norte-americana.

Os Chicanos se propunham a restabelecer a sua identidade étnica ao mesmo tempo que se integravam à economia regional, aspirando a ingressar na classe média ascendente (cf. “From *Peones* to *Políticos*”, de Foley *et al.*). Minha formação prática e teórica, no entanto, não me preparara bem para o quadro sócio-econômico dos postos indígenas de Vanuïre, Icatu e Araribá. As contradições básicas eram as mesmas:

grupos de pessoas lutando para se manter ligadas às suas origens étnicas, assim como para sobreviver dentro do modo de produção capitalista.

Tais esforços podem parecer, numa primeira análise, antagônicos; no entanto, para os Chicanos, o veículo de integração à formação nacional norte-americana foi a manutenção de uma identidade grupal de um "ethos cultural" por assim dizer, que lhes proporcionava formas de cooperação sócio-econômica e, portanto, o estacionamento da sua força de trabalho numa área geográfica mais ou menos limitada, assim como laços sociais mais sólidos.

Mas uma das diferenças entre "índios" brasileiros aculturados e Chicanos era justamente a possibilidade de manutenção da identidade étnica. O sistema político-econômico norte-americano, por suas próprias características, possibilitava um "espaço" cultural e geográfico como estratégia mesmo de absorção de grupos étnicos diferentes. Isto é, o fenômeno social do racismo norte-americano, por não usar disfarces, agregava alguns segmentos dos grupos étnicos em torno das suas chamadas "raízes culturais", ao mesmo tempo em que os atraía para dentro do seu modelo sócio-econômico, debilitando suas antigas relações de produção, sem deixar de utilizar algumas de suas formas de cooperação, como, por exemplo, a unidade doméstica.

## CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS GERAIS

Como traçar um paralelo entre a experiência de educação chicana e kaingang — terena e guarani — me parecia — e ainda parece — algo bastante complexo. Optei por começar lendo alguma coisa sobre experiências de educação indígena mais moderna, originadas da ótica que se diz anticolonialista, e verifiquei que há trabalhos com o propósito explícito de criar "uma escola realmente indígena". Parece-me uma proposta muito louvável, especialmente quando se procura estabelecer um programa de educação em grupos onde já existem escolas estabelecidas pela FUNAI, que têm, por força da necessidade e/ou de convênio com Secretarias de Educação estaduais, de seguir o programa escolar aplicado em áreas não-indígenas e urbanizadas. Mas o que é uma escola *realmente* indígena? Ao me perguntar isto, vem-me a idéia de uma pedagogia anterior à nossa, uma pedagogia voltada para ensinar os novos membros da sociedade a fazerem parte dela, ou para se socializarem. Visualizo, então, os rituais de iniciação quando membros mais velhos da tribo passam para o iniciante o saber ancestral, a forma de se conduzir e de ver o mundo, de sobreviver. Penso na menina ao pé da mãe aprendendo a moer a farinha; depois, já casada, aprendendo, ainda com a mãe, a trançar o cesto da coleta, com as palmas de buriti.

Nessa pedagogia, as formas de produção e reprodução são outras, as categorias de pensamento também são outras.

Como estabelecer essa escola “realmente indígena” se não sabemos o que é existir como “indígena” dentro da nossa sociedade? No momento em que tentamos levar ao índio uma pedagogia que é nossa, estamos obviamente proporcionando mais uma forma de penetração do mundo do “civilizado” e da sociedade dominante num universo que *era* indígena, mas que passa a ser, desde o momento do contato com vias à integração indígena na sociedade nacional, ou como os jesuítas os categorizavam muito habilmente — “índios conversos”, isto é, nem “índio”, nem “civilizado”.

O projeto do qual participei se propunha não a criar esta escola autenticamente indígena (porque isto só os índios sozinhos talvez pudessem construir), mas uma escola onde os índios pudessem ir aprender, conosco e entre si, como sobreviver na sociedade na qual estavam inseridos, de forma crítica e sem mistificações. Uma escola onde nós e eles pudéssemos chegar a formar uma unidade de “educador-educando”, na qual se pudesse aprender a manipular inteligentemente o universo no qual formávamos um grupo sociológico disposto a transformar, criar e recriar a sociedade da qual éramos copartícipes.

Era necessário, como parte dessa proposta, programar a aprendizagem do alfabeto, pois o domínio da leitura e da escrita torna-se indispensável para a própria sobrevivência dos grupos, visto que deixaram de ser ágrafos há muito tempo, ao se incorporarem à sociedade nacional. A premissa fundamental do projeto era a formação de quadros de pedagogos provenientes de dentro do grupo para que se rompesse, ao menos parcialmente, com a dependência de programas ditos educativos vindos de fora para dentro do grupo indígena, incluindo mesmo o programa da nossa equipe.

Como me foi designada a parte propriamente educacional do projeto (embora este como um todo se tratasse de tarefa pedagógica tanto para “nós” — “o grupo de fora” — como para “eles” — “o grupo de dentro”), tentei orientar o trabalho baseado numa filosofia da educação que lhe deu, a meu ver, uma lógica subjacente. Em primeiro lugar, não se tratava, *a priori*, de seguir uma linha de homogeneidade cultural proposta pela política de integração dos povos indígenas. A orientação do meu trabalho era a de reconhecer a natureza plurilíngüe e pluricultural do Brasil.<sup>1</sup>

(1) Num trabalho realizado no México por antropólogos e educadores mexicanos, os autores colocam que o reconhecimento dessa pluralidade cultural torna-se de suma importância, visto que funciona como “referencia básica para fortalecer la especificidad de los grupos étnicos que habitan el país”, relembrando que “el proyecto de homogeneidad cultural como fundamento de la unidad nacional se encuentra asociado a la

Por educação entendemos um processo que parte do princípio de que os seres humanos são todos igualmente sujeitos de sua própria história e, portanto, de sua própria pedagogia. Estando dentro do processo como sujeitos, e não objetos, quer dizer que participam dele, dizendo suas palavras e declarando seus pensamentos para poder refletir sobre eles. A educação deve combater o pensamento ingênuo e a mistificação da realidade.

Norteava-nos também a idéia de que a educação, por si só, não transforma vidas, pois "imaginar a utilização da educação formal como solução para conduzir uma sociedade a melhores condições de vida sócio-econômica é ingênuo" (Sílvio Coelho dos Santos, *Educação e Sociedades Tribais*, p. 71). Ensinar uma pessoa a ler e escrever, enquanto as situações de exploração sócio-econômica e de estrutura social continuam as mesmas, é tão somente treiná-la para ingressar na sociedade como mão-de-obra desqualificada, sem grandes perspectivas de desenvolvimento integral como pessoa humana autêntica e autônoma.

Os grupos indígenas brasileiros na sua maioria estão sendo deculturados e aculturados, tornando-se a mão-de-obra barata e sem terra, ficando, portanto, à mercê dos interesses dos grupos de poder que lhes reprimem o pensamento, e recebendo uma visão de mundo que garante a reprodução do sistema capitalista. Sendo assim, não conseguem desafiar este mundo porque não o compreendem. O processo educacional, dentro de um contexto de dominação cultural e econômica, torna-se um "instrumento estratégico" para garantir a submissão dos grupos dominados. No caso do indígena, esse instrumento serve também para sua melhor integração na sociedade nacional.<sup>2</sup>

O indígena em estado de contato permanente ou de integração na sociedade envolvente é levado à perda da sua memória étnica, do seu comportamento social tradicional, por forças dirigidas pela "indústria cultural"<sup>3</sup> dominante, sendo a escola a instituição formal que tal indústria organiza. A educação proposta pelas escolas serve não só para transmitir alguns conhecimentos técnicos, como também a ideo-

ideologia de las clases dominantes" (D'Amare e Baez-Jorge, *América Indígena*, 1978, pp. 695-700).

(2) "Assim sendo, a indústria cultural do imperialismo está organizada para manipular, sob as mais variadas formas, as pessoas, os grupos e as classes sociais subalternas... As pessoas, grupos e classes sociais alcançados por essa indústria são induzidos a pensar e a expressar-se principalmente nos termos e segundo os objetivos dos que a controlam. Todo um conjunto de possibilidades de pensamento e expressão é esquecido, proibido, ou reprimido. A própria maneira de transmitir informações e interpretações, além da seleção de umas e outras, induz as gentes a um modo de pensar e expressar-se alienado." (Octavio Ianni, *Imperialismo e Cultura*, p. 56.)

(3) O conceito de "indústria cultural" é o utilizado por Octavio Ianni em *Imperialismo e Cultura*.

logia que rege as relações de produção e as reproduz, moldando o caráter e o comportamento dos membros da sociedade para o uso do sistema. Já que, segundo K. Marx, “a classe que possui os meios da produção material à sua disposição também possui os meios da produção ideológica”, a educação serve para a manutenção dessa classe. Os esforços educacionais dirigidos às classes subalternas não partem meramente de metas, com a intenção de melhorar a vida sócio-econômica dos educandos, mas de um plano geral que permita o bom funcionamento do sistema social vigente.

De um modo geral, a “escola indígena” tem-se organizado em torno de valores, ideais, objetivos e crenças da sociedade envolvente. Trata-se de aculturar o índio, de ensinar-lhe a língua do grupo dominante, seus hábitos e suas técnicas.

Isto nem sempre tem levado o índio à compreensão da sociedade que o engolfa ao “educá-lo”. O mundo do civilizado é visto em suas relações superficiais, através da escola, da televisão, dos “gibis” que lêem, absorvendo, assim, os “pensamentos” que saem da boca de um Pato Donald, por exemplo. Nesses pensamentos, o presente aparece reificado, sem historicidade nem conflito. Ou melhor, como tomam o presente em forma absoluta, toda mudança aparece como catastrófica... No Pato Donald, “a sociedade capitalista aparece como um mundo natural, acabado, definitivo” (Octávio Ianni, *op. cit.*, pp. 56/7).

Ao ser despojado de seu passado, de sua identidade cultural, de sua antiga organização social e lançado a um mundo cujas relações e modo de produção não compreende, não compreendendo portanto seu papel social neste mundo, o indígena tem na escola um instrumento alienado e alienante. É uma escola que, fundada na maneira de pensar da cultura dominante, proíbe o pensamento crítico, pois “exclui a reflexão sobre os antagonismos sociais” (*Ibid.*, p. 57).

## ANÁLISE DO QUADRO EDUCACIONAL

Analisados criticamente, textos dos livros de educação de adultos que tenham sido introduzidos nas escolas indígenas apresentam uma realidade a-histórica, acabada. As leituras, tanto do material para a escola primária como para os adultos, sugerem aceitação de um mundo já feito e harmonioso, onde basta ter os documentos necessários para se conseguir um emprego e alcançar a felicidade, onde ser um bom cidadão é ser obediente às autoridades e às leis da sociedade, sem questionar nada. É um mundo onde o trabalhador esforçado recebe sua recompensa, e a família que faz poupança dificilmente passa por necessidade econômica. Dessa forma, a escola funciona desconectada do real, alcançando, “facilmente, a submissão da minoria, pelo incul-

camento em seus membros, de situações que acabam por levar à conclusão da complexidade do mundo dos brancos e à conseqüente incapacidade do indígena em compreendê-lo" (Sílvio Coelho dos Santos, *op. cit.*, p. 62). Os programas impostos nos cursos ministrados nas áreas indígenas em questão, eram uniformes tanto para os habitantes da cidade como do campo. Eram programas que não parecem levar em conta a realidade existencial dos indígenas, aos quais, obviamente, não se dirigem, não atendendo suas perplexidades, seus anseios e suas perguntas. O papel das escolas, tanto em área indígena como fora dela, era o de instrumento formal de mistificação da realidade, por meio de *slogans* como "quem lê... vai longe", "Mas dinheiro não é tudo na vida", "Numa família organizada, o dinheiro sempre dá". Essa mistificação da realidade poderia levar o índio a se sentir culpado de sua situação precária, por causa de sua "falta de previdência", "ignorância" ou "inferioridade racial", e, como conseqüência, a desejar ser branco, trabalhar "na sombra" e ter dinheiro no banco.

Examinando-se os textos apresentados nas escolas primárias, verificou-se que tinham sido programados para crianças de vida urbana. Falavam de guardas de trânsito, de pais que trazem chocolate para os filhos quando chegam do trabalho, de circos e elefantes e de "pobres mendigos" com os quais as crianças devem repartir sua renda.

Segundo entrevista com duas coordenadoras do MOBRAL para a região, a alfabetização de adultos tinha como base uma lista de "palavras-chave" que eram, em 1977, as mesmas para todo o território nacional. Do Amazonas ao Rio Grande do Sul falavam-se os mesmos temas e palavras.<sup>4</sup>

Depois de um dia na enxada, trabalhando a terra alheia, o índio analfabeto tinha, portanto, duas opções educacionais: ir ao cursinho noturno e responder que tijolo é feito de barro, ouvir que é necessário comer ovos e verduras todos os dias, ou assistir à programação da TV Globo no aparelho colocado na sala de reuniões comunitárias.

Essa visão da escola e da educação que aqui apresentamos é baseada, não só em experiências anteriores e leitura sobre o assunto, como também nas entrevistas locais com professoras e pais de alunos, conversas informais com os alunos, análise do material utilizado pelas professoras e dos cadernos dos alunos, reuniões com jovens, observação dos hábitos, modo de pensar, nível de informação, conhecimento e aspiração que as pessoas apresentaram durante as visitas de campo,

(4) O que deve ser lógico e coerente com a finalidade da escola tradicional que é a de uniformizar o pensamento, sendo assim uma espécie de suplemento à rede Globo de televisão que também alcança todo o País, com a mesma mensagem da cultura dominante.

e nas respostas dadas ao exaustivo questionário aplicado a quase todos os chefes de família. O processo pedagógico estava baseado em termos ingênuos, como se fosse a chave mestra para a resolução dos problemas cruciais que esses grupos tinham que enfrentar. Estando basicamente desligada da realidade local, era um sistema educacional que reforçava idéias de que o "mundo dos brancos" era uma espécie de "terra sem males" a ser alcançada, mas cujo acesso estava cheio de empecilhos não compreendidos e vistos como muralhas indepassáveis.

O elemento jovem dos dois postos indígenas que conseguia atingir a quarta série primária tinha tendência a evadir-se para a cidade para — segundo suas palavras — "caçá uma vida mais melhó". Os jovens que ficavam geralmente declaravam que o faziam para não abandonar os pais, já que seu sentido de responsabilidade e afetividade pela família era muito forte. Para os mais velhos, havia a ambigüidade constante de querer ver seus filhos melhorarem de vida e, ao mesmo tempo, de desejar que continuassem mantendo uma identidade étnica já precária. Alguns pareciam desolados ao verem seus filhos envergonharem-se de falar a língua nativa e apegarem-se ao passado porque tanto presente como futuro eram incertos e misteriosos. Os jovens diziam querer aprender a língua ancestral, mas, ao mesmo tempo, sentiam que o necessário mesmo era aprender bem o português, visto que seu destino como índio era inseguro, pois o mundo "lá fora" os estreitava cada vez mais. Mas a educação que recebiam não os preparava para a vida, pois nem era parte dela. Era uma educação, como já assinalamos, "desconectada do real" e, portanto, incapaz de formá-los para enfrentar a realidade. Era uma educação para a manutenção de uma situação sempre a mudar-se, mas, sendo a-histórica, não preparava ninguém para a história.

Os que realmente foram para a cidade nem sempre encontraram a "vida melhor" que almejavam. Apenas passaram de uma situação de penúria para outra, sem nem poder contar com o apoio grupal e sem a proteção que, para melhor ou para pior, auferiam da FUNAI. A educação, que deveria idealmente funcionar como porta de saída do beco onde se encontravam, como passagem para uma vida mais segura e respeitável, não conseguia cumprir tal destino. Além do mais, por ser uma forma de verdadeira aculturação, não ensinava como pensar mas o *quê* pensar. O aluno indígena que tivesse conseguido ficar até o quarto ou mesmo quinto ano escolar, aprendia a ler e escrever alguma coisa, a fazer contas e a ter algumas noções das regras sociais que regem o "mundo do civilizado", mas não aprendia a entender esse mundo. Nem poderia ser assim, pois se o entendesse teria a opção de aceitá-lo ou negá-lo conscientemente. Não conseguia, muitas vezes, sequer entender que tem o direito de fazer perguntas e de esperar receber respostas.

O exemplo das reuniões que tivemos com os jovens alfabetizados no Icatu e no Vanuíre nos dá alguma base para seguirmos nosso racio-

cínio sobre essa problemática. Eram jovens que cursavam as escolas primárias locais, sendo que quatro do Vanuíre, estavam freqüentando a 5ª série na cidade de Tupã. Mostravam-se geralmente tímidos e com falta de confiança em si mesmos, em seus pensamentos e idéias. Quase todos, antes de qualquer pronunciamento e depois de muito contato, balbuciavam "não sei se está certo...". Pareciam sempre dispostos a acreditar que sua visão do mundo não era certa e que somente a professora teria a resposta adequada para tudo. Somente quando a professora os fez ver que ela não sabia muita coisa que eles sabiam, como, por exemplo, plantar milho, a época certa para plantio e colheita, é que começaram a sentir-se um pouco mais confiantes e capazes de emitir suas opiniões, pois perceberam, pouco a pouco, que também tinham algo para oferecer nos debates iniciados, que eram capazes de refletir sobre seus problemas e situações existenciais. Era esse o rumo que esperávamos que o nosso programa educacional tomasse.

O que estávamos enfim procurando era bastante semelhante ao que o professor Silvio Coelho dos Santos propôs para a educação indígena, isto é: "colocar a educação como parte de um conjunto mais amplo, de medidas destinadas a elevar a comunidade indígena" (*op. cit.*, 72), tendo como objetivo básico o de "levar o índio à auto-suficiência de iniciativa e de decisão, como membro de uma sociedade diferenciada" (*ibid.*, 77). Enfim, tentaríamos abrir a possibilidade para uma educação "conscientizante", pois através desse processo buscaríamos obter os resultados esperados pelo Estatuto do Índio, da FUNAI, quando declara em seu artigo 50 que:

"A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais." (grifo nosso)

Portanto, quando um índio perguntava, entre revoltado e perplexo, como é possível que o civilizado possa ter dinheiro no banco e o índio, que trabalha na mesma lavoura, não, seria ingênuo e mistificador responder que um homem tem dinheiro no banco porque fez poupança, porque aplicou para o seguro social e tem fundo de garantia.

Outra pergunta comum, verbalizada várias vezes por homens de liderança de uma das comunidades, era: "Já deram tudo pra gente, já ajudaram muito, trouxeram trator e outras coisas. Mas nada melhora pra gente. Tudo continua na mesma, até pior. O que tem de errado aqui?" Seria mais fácil ignorar a pergunta e passar a falar que tijolo é feito de barro e que, quando a gente bebe cachaça, fica bêbado e faz mal ao fígado. Caberia então procurar, junto com as pessoas que fazem a pergunta, como entender o problema, buscar sua resposta verdadeira, mas de tal maneira que não sobrassem ilusões quanto aos dados

da análise para que não nos contentemos com “soluções” superficiais e de curto alcance. Deveríamos levar em consideração, num processo pedagógico, o seguinte:

- a situação existencial dos membros do grupo: seus problemas, perguntas, anseios e esperanças, o contexto sócio-econômico em que estão inseridos;
- a linguagem, significado e simbolismo com que tal situação existencial está sendo transmitida e expressa;
- os níveis de percepção da realidade, a visão de mundo que possuem os membros do grupo.

Para poder responder às suas próprias perguntas, seria preciso passar por um processo de investigação em conjunto, de uma análise das situações em que se encontravam envolvidos, para que o grupo mesmo viesse a achar sua resposta, talvez alcançando aquela “compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional” de que nos fala o Estatuto do Índio. O processo que se buscava desenvolver, então, nos levaria idealmente à liberdade e não à dominação ou domesticação das consciências. Mas como alcançar isso?

## A TENTATIVA PEDAGÓGICA

Houve duas fases interligadas e interdependentes do processo educacional, pelas quais se buscou atingir o objetivo do projeto. Era necessário, em primeiro lugar, que as “aulas” se dessem num ambiente onde fosse possível, dentro das nossas limitações de desconhecedores do que significa ser “índio aculturado”, estabelecer um diálogo para que a relação entre “nós”-“eles” fosse de cooperação e respeito mútuo, e não de dominação. Ao orientador(a) não caberia fornecer “verdades”, mas sim alguns dados que encaminhassem os participantes em sua busca de seu saber. Não nos propúnhamos a colocar *slogans* nas cabeças das pessoas, nem de dar-lhes frases feitas para sua ingestão. Começaríamos com “palavras-chave” oriundas de um “universo temático”<sup>5</sup> que deveria ser amplamente pesquisado. A pesquisa desse universo constituiria a fase inicial do programa educacional e foi realizada no idioma nacional, visto que a maioria das pessoas a serem alfabetizadas já falavam o português, considerando importante aprendê-lo bem. Estava planejado, no entanto, que na segunda etapa de implantação do programa, ou mesmo concomitantemente com a primeira, fossem rea-

5) Utilizamos o conceito de “universo temático” como o conjunto de temas, assuntos da época, em interação uns com os outros, dentro de uma região e de um grupo lingüístico (cf. Paulo Freire, *A Pedagogia do Oprimido*).

lizadas aulas em Kaingang e Terena, havendo, para tanto, a participação de uma lingüista no projeto.

Os temas e palavras que iniciaram a pesquisa educacional, serviriam não só de base para a aprendizagem dos fonemas da língua, da mecânica de se ler e escrever, mas também para o início de um diálogo. Tais palavras deveriam pertencer à realidade sócio-cultural dos grupos.<sup>6</sup> Essa pesquisa foi realizada entre os meses de março a junho de 1977, nos P.I. Vanuíre, Icatu e Araribá.

A investigação temática tinha necessariamente que basear-se no que chamaremos aqui de *discurso aberto* e *discurso simbólico*<sup>7</sup> das pessoas do grupo, ao mesmo tempo em que elas estivessem devidamente informadas sobre as razões e os objetivos de tal investigação, participando dela como sujeitos e não objetos. No trabalho realizado nos P.I. acima designados, a investigação temática começou com a tentativa de estabelecimento de laços de confiança entre a pesquisadora e os membros do grupo, baseado numa explicação sobre os objetivos da pesquisa, procurando conhecer não só os problemas, como os anseios e esperanças das pessoas a quem o programa se dirigia, para que elas fossem co-autoras de um processo que lhes dizia respeito.

Nas reuniões com os que seriam os futuros monitores bilíngües, os temas mais discutidos foram: aspirações pessoais, educação, escola, métodos de alfabetização, natureza e cultura, natureza e trabalho, índio e civilizado. O tema da "natureza e cultura" foi considerado o tema inicial pois procurava mostrar não só a dicotomia como a dialéctica existente entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, levando, assim, as pessoas a refletirem sobre sua ação no mundo como seres de cultura que estão constantemente a criar e a recriar seu próprio mundo.<sup>8</sup> Assim, respondendo à pergunta sobre se o índio faz cultura, um rapaz kaingang de 16 anos escreveu o seguinte:

"O índio também e sempre faz a cultura dele. Ele planta o milho e outras coisas. Ele sempre tem a sua terra para plantar qual-

(6) "A partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação... O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo... sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafio e assim lhe exige resposta..." (Paulo Freire, *op. cit.*, p. 101).

(7) Discurso aberto é a expressão verbal, dinâmica, que as pessoas apresentam quando discorrem sobre sua vida e problemas. Discurso simbólico seria aquele não verbalizado, mas subentendido por meio do comportamento, gestos, e até mesmo do silêncio propositado.

(8) Dá-se então o "conceito antropológico de cultura", cujo objetivo é prender "a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do mundo. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo como seres da transformação e não da adaptação" (Paulo Freire, *op. cit.*, p. 136).

quer coisa. Ele sempre planta de dois a quatro alqueires de milho e depois que o milho estiver nascendo muito na cova dele, ele ralea o milho, ele deixa quatro ou três na cova e depois que o milho estiver seco, ele quebra, ele junta de carreta e trator. Depois ele debulha o milho e vende a quem paga mais, a quem paga menos ele não vende, ele só vende a quem paga mais.”

O rapaz observou e descreveu sua própria atividade no mundo como forma de cultura, e a si mesmo como ser que recria e transforma o mundo da natureza. Também estabeleceu seu ponto e forma de contato com o “civilizado” em suas relações de troca. Vendo-se no mundo como ator, e não ser passivo, poderia afirmar seu justo lugar no mesmo. Os temas da natureza e cultura, da natureza e trabalho deveriam ser introdutórios também no processo de alfabetização.

Os objetivos desse processo estavam sendo definidos mas as consciências têm os seus caminhos próprios. Há que se ter a paciência de se perder para depois se encontrar, visto que este é um mundo complexo, especialmente um mundo dividido, uma realidade social estraçalhada por forças opostas. Não se tratava, portanto, de um método pedagógico passível de descrição precisa quanto aos passos, às técnicas, às formas de introdução do mesmo. O próprio método exigia do educador uma posição diante da vida, uma atitude para com as pessoas a quem pretendia “ensinar” (e com as quais também iria aprender algo).

Deveria ser um método, mas sem fórmulas exatas, milagrosas, pois procurava aprender com o momento, com as transformações históricas, a partir de uma realidade que se procurava conhecer. O educador, que também seria um educando, necessitaria exercer seu poder criativo junto ao resto do grupo, também. Portanto, as “palavras-chave” que foram recomendadas para a discussão de temas e aprendizagem da linguagem escrita, poderiam ser modificadas pela equipe pedagógica, à medida que o processo de alfabetização tomasse rumo.<sup>9</sup> Novos temas, novas palavras poderiam e deveriam ser intro-

(9) As palavras-chave obedecem aos seguintes critérios e colocação em ordem:

1. *Dificuldade fonética* — devem apresentar todos os fonemas da língua portuguesa, não em ordem alfabética, mas de dificuldade de aprendizagem. Como em qualquer processo de aprendizagem, deve-se partir do mais fácil para o mais difícil, do familiar para o estranho, do simples para o complexo.
2. *“Leque temático”* — existe um inter-relacionamento entre os temas englobados pelas palavras-chave. Não são palavras desconectadas umas das outras. Não se fala hoje de “uva” para amanhã falar-se de “chapéu”. Cada tema ou palavra abre a reflexão crítica em direção a outros temas. Dessa forma, procura-se atingir o objetivo de que, à medida que os educandos vão analisando as situa-

duzidas. Isto fatalmente acabaria ocorrendo muitas vezes por parte dos alfabetizando, quando estes começassem a se apropriar de sua responsabilidade e participação em sua pedagogia. Só assim estariam eles verdadeiramente aprendendo, como apreendendo algo, quando cheios de atividade, de controle no que lhes acontecesse. Suas mentes, desafiadas pela problematização de sua própria realidade, apreenderiam seu poder de concentração e análise. Posto que "no processo de decodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo" (cf. Paulo Freire, p. 134).

As palavras e temas selecionados para a alfabetização de adultos em português, nos P. I. Vanuíre e Icatu, estão relacionadas no Quadro 1.

### Equipe e tempo de trabalho

A equipe deveria ser constituída de pessoas com conhecimentos de pedagogia, antropologia e lingüística, além dos membros das comunidades indígenas que fossem escolhidos para participarem da pesquisa e na tarefa de alfabetização.

A pesquisa que orientava o processo de alfabetização deveria continuar presente durante todo o curso. A equipe também deveria contar com a assessoria de profissionais em economia, história, agronomia, botânica, ciências exatas e psicologia. O programa, no entanto, deveria seguir a dinâmica dos grupos aos quais se dirigia, seguindo suas necessidades do momento histórico e seus interesses, tornando sempre possíveis sua participação e orientação.

A equipe deveria contar basicamente com 5 ou 7 pessoas encarregadas pela pesquisa básica, e pela alfabetização. Em cada posto indígena deveria haver pelo menos 2 ou 3 monitores bilíngües. Sendo possível estabelecer três encontros semanais com as turmas, o processo de alfabetização deveria levar no máximo três meses e meio, ou 30 encontros. Obviamente seria necessário que houvesse flexibilidade suficiente para contar com dificuldades imprevistas ou modificações no programa, ditadas pelo grupo indígena.

A assessoria técnica deveria constar de um grupo de 3 ou 4 profissionais que analisariam os resultados de cada encontro, dando sugestões, preparando a programação futura, reunindo-se com o resto da equipe que deveria residir, durante os meses da alfabetização, nos postos indígenas. Esse período deveria ser complementado por um

ções codificadas, vão percebendo como atuam ao viverem as mesmas, chegando à "percepção da percepção anterior" (cf. Paulo Freire, *op. cit.*).

QUADRO 1

<i>Palavras</i>	<i>Temas</i>	<i>Fonemas</i>
ADUBO ARADO	Problemas de sobrevivência, sistemas de agricultura e de organização do trabalho, posse da terra.	a e i o u dã-de-di-do-du ba-be-bi-bo-bu ra-re-ri-ro-ru (r fraco)
SONATA JOGO MOLEQUE	Diversão e coesão grupal, cultura, música popular, música indígena, futuro da população e cultura indígenas.	sa-se-si-so-su na-ne-ni-no-nu ta-te-ti-to-tu ja-je-ji-jo-ju ga- go-gu
MÁQUINA TRABALHO ÍNDIO	Relações de produção, natureza e cultura, meios de produção, etnias.	ma-me-mi-mo-mu que-qui-quo tra-tre-tri-tro-tru lha-lhe-lhi-lho-lhu an-en-in-on-un
ROÇA ÁGUA COZINHA	Sobrevivência, problemas locais, subsistência familiar, contribuição da mulher na economia doméstica e do grupo.	r forte ça ço-çu gua-gue-gui ca co-cu za-ze-zi-zo-zu nha-nhe-nhi-nho
ESCOLA CIDADE HOSPITAL	Instituições da civilização, relações entre o indígena e essas instituições, direitos e deveres civis.	s em fim de sílaba ce-ci ha-he-hi-ho(s)-hu pa-pe-pi-po-pu l final de sílaba
VOTO PARTIDO GUERRA	Instituições da civilização, nação brasileira, direitos e deveres, ordem e justiça, conflitos entre índios e civilizados (história da Estrada de Ferro Noroeste).	va-ve-vi-vo-vu r final de sílabas r forte no meio da palavra
CASA FILHOS CACHAÇA ENXADA	Problemas sócio-econômicos, futuro da comunidade indígena, formas passadas e presentes de enfrentar os problemas, plano para o futuro (pode-se apresentar codificação auditiva por meio de música).	s com som de z s de plural fa-fe-fi-fo-fu cha-che-chi-cho-chu n final de sílaba xa-xe-xi-xo-xu
LAMPIÃO LUZ FÁBRICA	Problemas do posto, civilização, relações com outros trabalhadores, trabalho de campo e trabalho de indústria.	m antes do p ãe-ão-õe z no fim de sílaba bra-bre-bri-bro-bru

período dedicado à pós-alfabetização, que incluiria outras matérias tais como História, Matemática, Botânica, Artes Plásticas e outras que fossem de interesse do grupo. Nesse período, que, se bem aproveitado, seria muito fértil, cresceria a participação do elemento indígena já alfabetizado e de posse de sua própria pedagogia. Poder-se-ia, então, convidar especialistas para palestras, pequenos cursos e seminários. Talvez fosse possível abrir um ateliê de artesanato, um pequeno jornal e desenvolver outras atividades de interesse da comunidade, como uma horta, pomar, criação de abelhas.

A mesma equipe encarregada da alfabetização de adultos poderia também ficar encarregada de orientar a educação nas escolas primárias, ministrando um pequeno curso de especialização em área indígena para as professoras locais, e treinando os assistentes encarregados dos cursos complementares para as crianças.

Um profissional indispensável a todo o trabalho seria um fotógrafo ou desenhista, que deveria ser também um estudante e pesquisador da vida e problemas locais, podendo assim fotografar e/ou desenhar as situações que seriam apresentadas durante as codificações do processo de alfabetização.

A equipe poderia escolher músicas populares que servissem como "codificações auditivas", auxiliando no processo educacional. Por exemplo, na palavra *trabalho* ou *enxada*, tocar-se-ia a "Sina de Caboclo", de João do Vale e J. B. de Aquino.<sup>10</sup> A letra dessa canção serviria para avivar o contraste e a similaridade entre a vida do índio "bóia-fria" e do caboclo nordestino, para analisar as relações de produção que regem o trabalho rural brasileiro tanto em São Paulo como em outras áreas, como o trabalhador do sertão deseja coisas semelhantes ou vê "saídas" semelhantes às deles. Dessa forma, o grupo chegaria à percepção do que acontece na vida de outras pessoas que estão ligadas pelo mesmo modo de produção e que também estão à busca de soluções para os problemas de suas vidas. Não bastaria que eles analisassem e percebessem somente sua situação, sua realidade, se esta não estivesse colocada no contexto geral da sociedade brasileira, e não entendessem como o sistema de produção, que direciona suas vidas, opera em geral. Eles deveriam partir do reconhecível, familiar, de sua própria situação de vida para o que está distante, mas relacionado.

(10) "Eu sou um pobre caboclo/ ganho a vida na enxada/ o que eu colho é dividido/ com quem não plantou nada./ Se assim continuar/ vou deixar o meu sertão/ mesmo os óio cheio d'água/ e com dor no coração./ Vou pro Rio carregá pedra/ pros pedreiro em construção/ Deus até tá ajudando/ tá chovendo no Sertão./ Mas plantá pra dividi/ num faço mais isso não. Qué vê eu batê enxada no chão/ com força e coragem e com satisfação/ é só me dá terra pra ver como é/ eu planto feijão, arroz e café... Mas plantá pra dividi/ num faço mais isso não."

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DE NOSTALGIA

O trabalho do antropólogo jamais fica completo, pois a estória que recomeçou a contar continua depois de sua partida. Faz-se um relatório, como eu fiz, uma etnografia. O trabalho de *práxis* que desejávamos realizar nunca foi levado adiante, por motivos vários que não cabe comentar aqui. Trata-se de uma situação muito mais complexa do que um simples trabalho pedagógico, para poder alcançá-la. Mesmo que houvésemos iniciado o trabalho de educação e desenvolvimento comunitário, nunca estaríamos satisfeitos, pois sempre há mais a se aprender com gente como os Kaingang e Terena do Vanuíre e Icatu.

Antônio foi o primeiro índio brasileiro que conheci na minha vida. Com o título de "capitão" que lhe foi outorgado pelo chefe de posto, e funcionário da FUNAI, colocava sua importância em destaque ao receber-me séria e solenemente em sua pequena casa "estilo FUNAI".<sup>11</sup> Disse-me, então, depois das apresentações feitas pela esposa do chefe de posto que me categorizou como uma "professora que vem ensinar aqui", que era bem melhor que eu não fizesse promessa alguma pois "índio tá cansado de promessa". Respondi que não era tal minha intenção: estava ali para conhecê-los e ver se havia alguma coisa que poderíamos aprender e realizar em conjunto, todo o pessoal do P.I. "Acho difícil", sentenciou. E tinha razão: foi muito difícil. Não por causa dos índios, mas de outros fatores.

O contato, no entanto, foi dos mais amistosos entre nós. Lembro o sorriso circunspecto da velha ceramista Candire, Kaingang convicta, ao receber-me numa das visitas, após eu ter passado algum tempo sem aparecer: "Vi beija-flor na janela e pensei que senhora vinha hoje. Já era tempo. Pruque não veio antes?" Enquanto conversávamos dentro de casa, sua filha Anaí limpava o terreno atrás da casa, em preparação para o plantio do milho. Anaí, forte e serena, fazia tudo sozinha sem esperar a ajuda de ninguém. Candire fazia comentários sobre as mulheres índias jovens que já não queriam ser índias. Mostrava o barro negro molhado e dizia: "Mais antes se fazia panelinha pra trazê o mé. Hoje num tem mais mé. Dá tristeza só de pensar".

Pensamos até em chamar um grupo de crianças para aprender a fazer cerâmica com Candire. Mas não houve interesse. A esposa do chefe de posto, que ensinava na escolinha, convidou uma das índias mais velhas que sabia fazer uns potes de barro para fazer uma demonstração na sala de aula. As crianças acharam divertido, mas foi como um brinquedo. Na realidade, a cerâmica tradicional não tinha mais

(11) Eram casas de madeira, com uma pequena sala, dois quartos, e atrás da casa, ligada por um corredor sem paredes (só teto), uma cozinha com fogão de lenha. O banheiro ficava no fundo do quintal, constando de uma fossa para a latrina e nada mais.

lugar num grupo já acostumado às latarias da civilização, no modo de produção em que estão inseridos. Queriam aprender coisas que os identificassem mais ainda com o mundo "lá fora" e que os preparassem para competir no mercado de trabalho. No entanto, não haviam chegado a conclusões concretas sobre o que deveriam aprender. Só sabiam que deviam aprender, como dizia Antônio, no seu discurso de homem identificado com o trabalho da enxada: "Quero que meus fio estude. Se quisé ser professor tá bão. Deve aprendê mais. Vou mandá meus fio pra escola, obrigá a estudá". Sua mulher, uma Terena, achava importante que os filhos aprendessem o idioma ancestral e trouxe uma cartilha terena quando de sua última visita a parentes em Limão Verde, no Mato Grosso. Seus filhos brincavam com a cartilha da mesma forma que as outras crianças brincavam com o barro na escolinha. A "linguagem" era engraçada, divertida. Mais nada.

Candire, cujo nome indígena ela me revelou ser *Rehuanherik*, era a mais "radical" das índias. A seu ver, quem não falava kaingang não era mais índio e quem só sabia falar o português "qué virá branco mas nunca vai podê".

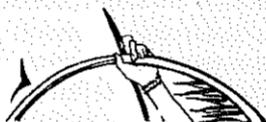
O programa educacional, como descrevemos, tentava restabelecer a auto-imagem do índio como pessoa trabalhadora e capaz, portadora de uma cultura e de uma experiência de vida. Quase chegou a existir tal programa, mas ficou, como Antônio bem advertiu, na promessa. Foi uma lição bem triste das profecias que vivem se concretizando porque se acredita nelas, entre outros fatores. Ficou, portanto, válido e lúcido o discurso de Nilo, verdadeiro líder Kaingang do P.I. Vanuíre, quando disse.

"Nóis precisa fazê alguma coisa pra nos ajudá. Não é possível esperá que a FUNAI, que os outro faça alguma coisa. Nóis precisa trabaiá unido e não precisá de ninguém. Daqui a pouco ninguém qué nos ajudá. Por exemplo, a senhora vem aqui pra ajudá, mas índio não faz nada, não vai pra frente. A senhora pede materiá pra FUNAI, dinheiro pros outro pra botá aqui, pra ajudá índio. Mas índio fica parado e perde tudo. A senhora fica cansada e vai embora. É assim com todo mundo. Todo mundo acaba vai embora. Índio parece que não vai pra frente, tá sempre pior. Não meióra nada."

No dia da minha partida a mulher de Nilo, minha xará e amiga, pediu: "Vai embora não. Se seu fio nasce longe daqui vai ser branco *Korek* (que não presta)". Sorriu e remendou o dito: "Não, tem uma muié aí dentro", disse, colocando a mão sobre minha barriga de oito meses, "muié amiga de índio".

## BIBLIOGRAFIA

- CONDE, M. L. A. — "Experiencias en la preparación de personal bilingue", *América Indígena*, vol. 38, nº 3, julio-sept., 1978, pp. 701-716.
- D'AMARE, R. F. e BAEZ-JORGE, F. — "Lineamentos para la reorientación de la educación bilingue y bicultural en Mexico", *América Indígena*, vol. 38, nº 3, julio-sept., 1978, pp. 695-700.
- FOLEY, D. e MOTA, C. — "From peones to políticos: ethnic relations in a south Texas town", 1900-1917, The University of Texas at Austin, Center for Mexican American Studies, 1977.
- FREIRE, P. — *Pedagogy of the oppressed*, Herder and Herder, 1970.
- IANNI, O. — *Imperialismo e Cultura*, Vozes, 1976.
- LADEIRA, M. E. — "Material para Alfabetização em Português: Guarani", Centro de Trabalho Indigenista, São Paulo, 1979.
- MOTA C. — "Literacy Method for Bilingual School Children", Monography, Center for Bilingual-Bicultural Education, Cristal City Independent School District, Texas, 1973.
- SANTOS, S. C. — *Educação e Sociedades Tribais*, Movimento, Porto Alegre, 1975.



# A ESCOLA KAINGANG DO SETOR MISSÃO EM GUARITA, RIO GRANDE DO SUL

Zaida Maria do Nascimento\*

## HISTÓRICO

A área indígena de Guarita é formada por Kaingang, a língua falada pela tribo é o kaingang, que pertence à família lingüística gê.

Esta área possui uma extensão contínua de aproximadamente 24000 ha de terra, dos quais 12000 ha constituem-se de florestas

(\*) Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

nativas e cerca de 12 000 ha estão desmatados; destes, aproximadamente 6 000 ha são cultivados por não-índios.

Essa reserva atinge os municípios de Tenente Portela, Miraguai, Redentora e Erval Saco. O Posto Indígena, atendido pela FUNAI, situa-se em Irapuá, município de Miraguai.

A população de toda a área é constituída de 1 800 habitantes kaingangs.

Esta reserva está dividida em cinco setores: Setor do Posto, Setor de Tronqueiras, Setor de Miraguai, Setor de Tenente Portela e Setor da Missão. Para cada setor há uma quantidade de terra, em que residem determinadas famílias, com suas autoridades nos locais: capitão, tenente, sargento, e os policiais. No entanto, nem todas possuem o quadro completo de autoridade: em algumas só há capitão. O cacique reside na sede do posto e tem autoridade sobre todos os setores — é autoridade máxima dentro da área.

O atendimento no setor Missão, e até mesmo a sua criação, teve início em 1963, após longo acompanhamento feito por alguns pastores da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que trabalhavam em comunidades com não-índios, próximas da área. Estes viram de perto a dificuldade de sobrevivência do povo kaingang e apelaram para a Igreja. A IECLB, sentindo sua responsabilidade como Igreja que traz a libertação através de Jesus Cristo, quis levar a este povo seu apoio, oferecendo condições mais dignas de sobrevivência, e propondo-se a lutar junto com eles por um mundo menos opressor. Desde então obreiros dessa igreja vêm trabalhando junto com os índios desse setor.

A Missão da IECLB fixou-se na parte da área situada no município de Redentora, e seu atendimento é levado a 75 famílias — aproximadamente 500 pessoas. Essas famílias residem próximas à sede da Missão.

Nos últimos anos houve um crescimento populacional, devido à transferência de algumas famílias vindas de outros setores e ao atendimento na parte de saúde, que proporciona melhores condições de sobrevivência das crianças e saúde mais equilibrada nos adultos.

O trabalho da Missão é de âmbito social e espiritual. Os dois andam lado a lado: na parte social, recebem atendimento na saúde (já mencionada); na educação, através da escola, de cursos e da convivência; na agricultura, nas próprias lavouras, incentivando-os e colaborando no seu preparo; na parte espiritual são acompanhados e orientados a partir de seus valores culturais e religiosos, através de cultos, escola dominical e encontro de jovens.

Todo o trabalho deste setor é mantido pela IECLB, até 1970, independentemente de convênio com a FUNAI; a partir daí, firmou-se um convênio entre IECLB e FUNAI, cuja participação é através de um funcionário, o monitor bilíngüe.

Dentro da IECLB criou-se um departamento especial para esse trabalho que é o Centro Educacional Assistencial Indígena. Todos os trabalhadores da Missão estão ligados a esse departamento que envolve Missão Indígena, e o Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), onde são formados monitores bilingües e agricultores; este centro funciona a 24 km da Missão.

Os índios que ocupam a reserva são de índole passiva e até mesmo apáticos. Perdura um certo constrangimento com o branco e uma indisfarçável desconfiança. São interesseiros e não têm consciência alguma de poupança. Usam o dinheiro que auferem para a aquisição de bens de consumo, extremamente reduzidos e com a mesma avidez de uma criança.

São facilmente ludibriados nos "boliches" que recebem o produto agrícola do seu trabalho a preço baixo e lhes cobram preços elevados. São afeiçoados à cachaça, talvez o principal agente de degradação. Há, por assim dizer, uma dependência paternalista do índio ao branco.

O trabalho nesse setor, desenvolvido pela Missão, tem sido no sentido de aceitação e valorização de sua cultura, que perdura apenas em restos. Considerando a situação precária de sobrevivência, procura despertá-los para o uso mais adequado de seus recursos, desenvolvendo-se, assim, uma comunidade mais sadia, onde eles, através do cultivo de suas terras, possam garantir a posse da mesma, e ter uma vida mais auto-suficiente, sem a dependência do não-índio.

## ORGANIZAÇÃO

A área que abrange o atendimento do Setor Missão equivale a 4 000 ha de terra, onde residem aproximadamente 500 kaingang, cultivando basicamente 1 500 ha de terra. A distribuição das famílias nessa área é feita segundo os interesses de cada família e a quantidade que recebem é determinada pelas autoridades: cacique e capitão, com a participação dela própria.

Essa comunidade é uma parte da área, mas que está vinculada geográfica e socialmente com os demais índios dos outros setores. As autoridades desse setor são: o capitão Felício Leopoldino, o tenente Raul Rosa, o sargento Darci Camargo e dois policiais — Milton Mineiro e Santolino Mineiro — todos índios desse setor. A eles cabe a responsabilidade pelo bem-estar social de toda a comunidade. Quando há casos extremos como desentendimento, chegando a agressões físicas, bebedeira e roubos entre os membros, as autoridades têm o direito de prendê-los e levá-los até a sede do Posto, para, junto com o cacique, decidir o castigo que estes deverão sofrer para reparar sua falta.

Qualquer projeto que se tenha na comunidade deve ser comunicado às autoridades, que levam ao conhecimento dos membros da comunidade e juntos decidem o que e como fazer, dando as atribuições a cada membro conforme a sua capacidade e interesse.

Todo o trabalho da Missão é realizado junto com as autoridades e membros da comunidade.

Na escola, os assuntos são resolvidos em conjunto: pais, autoridades e professores. Os pais demonstram bastante interesse em que seus filhos estudem e as autoridades, junto com os pais, apóiam-nos também.

No setor de saúde, as autoridades estão ativas; é deles a responsabilidade, além da família, de encaminhar os doentes à enfermaria. Quando o paciente está precisando de um tratamento mais intenso, mas não quer aceitá-lo, bem como os remédios oferecidos pelas enfermeiras, ou não quer baixar na enfermaria ou hospital, as autoridades têm o direito de aconselhar e, em casos extremos, até obrigá-lo a fazer o tratamento como devem.

Está em desenvolvimento um trabalho com a alimentação desse grupo, o qual tem sido realizado principalmente com as mulheres da comunidade, com o objetivo de orientá-las para o uso mais adequado de seus recursos em alimentos.

Na agricultura, os índios vêm recebendo apoio através de instrumentos como trator, bois, arado, etc. Também recebem orientação e colaboração no preparo do solo, no plantio e colheita.

A parte espiritual é desenvolvida em conjunto, envolvendo a participação ativa da comunidade, tendo a colaboração de vários índios, adultos e jovens, e dos demais missionários.

Esse trabalho está sob a responsabilidade do pastor e demais missionários com formação para tal.

## POLÍTICO GEOGRÁFICO

Verificando a população, e comparando-a à quantidade de terra, isto é, 4000 ha para 500 pessoas, poder-se-ia dizer que são todos latifundiários; mas não é assim, pois, desses 4000 ha de terra, 2500 ha ainda estão em reserva florestal, outras partes desmatadas, das quais uma grande porção de terra é ocupada por não-índios: fazendeiros e famílias pobres que residem na periferia da área.

A quantidade de terra correspondente a cada família varia, pois é determinada pelas autoridades, segundo os interesses da família. Nessa distribuição de terra, não há consideração com as necessidades de cada uma, pois há viúvas e mães solteiras com a média de 4 filhos para sustentar, que recebem apenas uma pequena parte de terra, na maioria das vezes difícil de ser trabalhada, enquanto outras famílias, princi-

palmente as que de uma ou outra maneira estão ligadas às autoridades indígenas, cultivam grandes lavouras.

Essas famílias residem próximas da área, onde está localizada a sede da Missão. Essa localização é devida ao atendimento social e espiritual e da reserva florestal. Um dos objetivos da Missão é descentralizar todo o atendimento, formando pequenos núcleos, e nesses locais dar atendimento escolar e à saúde, e esses núcleos serão administrados pelos próprios índios. Esse projeto está em andamento, mas não há nada de concreto, no momento.

Portanto, a distribuição da população é relativamente centralizada, comparando ao tamanho da área. Em geral as famílias residem a 200 m umas das outras. As lavouras de cada família ficam próximas à sua residência.

Esses 1 500 ha que estão sendo cultivados, devido à grande parte ocupada por intrusos, não são suficientes para que todas as famílias indígenas desse setor plantem os alimentos básicos para a sua alimentação. Poucas são as famílias que dispõem de excedentes de produtos colhidos, além da manutenção.

No momento, os índios estão demonstrando mais interesse em preservar e cultivar as suas terras.

## CULTURAIS E EDUCACIONAIS

Nesse local funciona a Escola de 1º Grau Incompleto Marechal Rondon, desde 1969, que teve crescente número de alunos, de acordo com o aumento populacional dessa comunidade.

Os alunos são todos índios que moram nessa comunidade. Aqui eles recebem orientação até o nível da 5ª série.

As crianças iniciam seus estudos na escola, com 6 anos, falando somente o kaingang. Nos dois primeiros anos são alfabetizados na língua materna. No primeiro ano estudam kaingang oral e escrito, durante o 3º semestre começa a transição oral do kaingang para a língua nacional, que é aprofundado no 4º semestre, quando começam a escrevê-la. No 3º ano em que freqüentam a escola, há continuação da transição da língua kaingang para a nacional, mas o ensino é ministrado na língua nacional. Ao lado desta, têm aulas de kaingang semanalmente. Após a transição da língua, freqüentam mais três anos a escola, quando aprofundam o conhecimento da língua nacional e de outras matérias como matemática, ciências e estudos sociais, etc.

As aulas nos dois primeiros anos são ministradas por monitor bilíngüe, formado no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC), Antônio Cândido. O material usado no ensino da língua kaingang são cartilhas elaboradas pelo Summer Institute of Linguistics (SIL).

Essas cartilhas e livros foram escritos a partir da vivência de lingüistas nessa área, e são de grande auxílio para o ensino bilíngüe. No entanto, se fossem mais simples, mais atraentes e envolvessem mais a cultura e a história desse povo, seriam bem mais aproveitáveis. Há muito pouco material sobre a cultura indígena kaingang e, no momento, por influência de não-índio, restaram somente alguns traços típicos de sua cultura, como a língua e alguns costumes de sua sociedade.

O material usado após a alfabetização é elaborado pelo professor da série, tentando observar e respeitar ao máximo seus costumes, aproveitando os recursos do meio. É impossível basear o estudo em livros elaborados para a escola de não-índios.

A aquisição de material adequado e que venha ao encontro das necessidades e interesses dos alunos é uma constante preocupação do professor. Como não há material específico para esse trabalho, e nem muitos recursos para sua aquisição, todo material usado em sala de aula é criado e elaborado pelos professores. Os alunos recebem todo o material gratuitamente. É adquirido através de doações de vários órgãos e empresas, de comunidades e de pessoas que se dispõem a ajudar, mas a maior parte é comprada pela Missão.

Na merenda escolar, distribuída diariamente, procura-se incluir os nutritivos suficientes de uma refeição, pois muitas vezes é a única refeição do dia ou, para muitos alunos, a mais completa. Para a merenda escolar recebem-se auxílio da Prefeitura, através da CNAC, e doações da Diaconia de São Leopoldo, e o restante é fornecido pela Missão.

A freqüência à escola é bastante prejudicada, pois alguns alunos moram distante da Missão.

Há evasão de alunos durante o ano letivo; alguns se casam e param de estudar. Este ano casaram-se 4 alunas com a idade de 13 a 15 anos. Outros alunos preferem ajudar os pais no trabalho da lavoura.

Quando concluem a 5ª série nessa escola, os alunos que desejam continuar seus estudos são encaminhados para o CTPCC. Os concluintes que não querem participar do CTPCC, têm oportunidade de dar continuidade a seus estudos em Miraguá, a 5 km da Missão. Este ano há 8 alunos que residem na Missão, estudando neste ginásio, que recebem uma bolsa da FUNAI, para suprir os seus gastos com material escolar, roupa e viagem. Têm muita dificuldade de acompanhar as aulas, devido ao ambiente que é totalmente diferente do seu; também não há nessa escola o mínimo de consideração com a cultura deles, isto por ser uma escola para não-índios. Ao concluírem a 5ª série, dominam o português, mas o vocabulário é ainda muito restrito, o que dificulta a compreensão e assimilação das aulas. Recebem ajuda, nos seus estudos, de uma professora da Missão, que procura, na medida do pos-

sível, explicar com palavras mais simples os conteúdos, e orienta na preparação de trabalhos.

Uma índia da comunidade, Pedralina Cristão, recebe orientação prática e teórica da enfermeira Edith, sobre o trabalho de saúde. A Pedralina já está colaborando no trabalho da enfermaria da Missão, onde continua estudando.

Na parte de saúde preventiva e sobre alimentação, a nutricionista Cecília vem desenvolvendo um trabalho especialmente entre as mulheres.

## RELIGIOSO

A comunidade se reúne regularmente para cultos numa sala da Missão ou em casas de índios, igualmente para reunião da diretoria da comunidade. Os cultos são bilíngües, kaingang/português; há participação de membros da comunidade na leitura e explicações de textos bíblicos na língua materna. Participam, também, das orações e cantos.

Eles dispõem em sua língua de todo o Novo Testamento e partes do Antigo Testamento, além de livros-texto sobre a Bíblia, traduções da dra. Úrsula Wiesemann.

Nos cultos, tenta-se introduzir o diálogo com a comunidade, para conseguir maior participação.

São realizados trabalhos com crianças e jovens. Com as crianças realizam-se cultos infantis, administrados por jovens indígenas, orientados pela professora-catequista.

As atividades do setor eclesiástico foram intensificadas no último ano, principalmente as atividades com os jovens. Estes se reúnem em média de 20, todos os sábados para discutir assuntos de seus interesses, estudos bíblicos, cantos e jogos. Estes encontros vêm contribuindo para uma abertura maior dos jovens, sendo o seu comportamento bastante natural e espontâneo.

Existe uma tradição religiosa mista, que foi influenciada por pastores da IECLB, pelo SIL, Summer Institute of Linguistics, e pela Assembléia de Deus.

Antes ainda, os índios seguiram o caminho de um "catolicismo popular", significa que participaram de missas e muitos foram batizados por padres católicos. A tradição da cultura e religião indígena só sobreviveram em restos.

Em todo o trabalho nesse âmbito, desenvolvido pela Missão, procura-se respeitar a cultura existente e a mentalidade dos índios.

## SÓCIO-ECONÔMICO

A atividade econômica neste setor é a de subsistência. Plantam principalmente: mandioca, milho, batata-doce, feijão, trigo e soja.

Sabe-se através da história que os índios viviam em grande parte da caça, pesca, coleta, mas também tinham pequenas lavouras. Mesmo como nômades eles cultivavam a mandioca, batata-doce e outras raízes e frutas. Mas com a colonização e a derrubada das matas, a parte da coleta foi diminuindo gradativamente com o desmatamento de suas terras. Hoje nessa área as reservas de folhas e frutas que costumavam usar são raras e de difícil acesso. Isto é lamentável, pois está comprovado por pesquisas feitas recentemente que estas folhas são de alto valor nutritivo e que se hoje existissem em abundância, o problema nutricional não seria tão grave.

Com o extermínio quase que completo das folhas e frutas do mato, os índios deste setor intensificaram o cultivo de produtos. Os produtos de suas lavouras em geral são usados para a manutenção da família. As famílias que têm uma quantidade de terra maior, vendem o excedente.

Neste ano ocorreu uma decadência com relação ao trabalho nas lavouras, nesse setor, porque após a última safra, que deu bons resultados, muitos índios que antes trabalhavam sozinhos em suas terras, iniciaram com arrendamento para os não-índios. Isto significa que boa parte de sua terra está sendo plantada por não-índios, que pagam uma certa porcentagem para os índios; já antes da safra e na hora da colheita eles não terão mais a receber. Devido à necessidade de dinheiro, deixam a terra mais barata para os arrendatários, especialmente para aqueles que oferecem o pagamento antes. Poucos índios resistem à tentação de ganhar dinheiro logo, sem trabalhar e antes de colher.

Para evitar esse tipo de exploração, a Missão Indígena vem fazendo um trabalho de conscientização dos índios e ao mesmo tempo dando assistência nas lavouras. Para esse trabalho, a Missão colocou à disposição dos índios um trator, três juntas de bois, um cavalo e ferramentais. O trabalho com bois e cavalos é realizado pelos índios, segundo as necessidades, e o trabalho do trator é desempenhado por um tratorista da Missão.

Apesar desta decadência na comunidade, a Missão pretende dar um passo a mais, com o desenvolvimento de uma cooperativa. Até o momento a cooperativa, denominada "minicooperativa", se preocupou mais em arrumar sementes, comercializar os produtos por um preço mais justo, dar assistência às roças familiares, e com a conscientização dos índios para o uso da sua terra. Em reunião, obreiros da Missão, autoridades e comunidades indígenas decidiram quantas horas de trator, ou dias de trabalho, com os bois, cada família pode ganhar.

Igualmente foi tratado sobre a distribuição de sementes e devolução das dívidas para os serviços prestados, ou sementes recebidas. Essas questões ficam a critério da comunidade, enquanto que o trabalho da Missão se limitou à distribuição e recepção dos produtos, e descoberta dos preços melhores para o índio vender e comprar os produtos. Entra aqui a problemática da situação legal, já que, sendo apenas parcialmente capaz, o índio só pode se associar a uma cooperativa apenas para vender o seu produto, mas não cabe ao índio comprar sementes, adubos, etc., através de financiamento. A Missão está assumindo o papel de uma cooperativa que se preocupa em arrumar sementes, fornecendo-as a prazo, até o final da safra, sem juros. Através disto procura melhorar o trabalho e ajudar a resolver os problemas, dando possibilidades de comercialização dos produtos nas cooperativas: COTRIJUI e COTRICAMPO, agindo como intermediário, sem lucro próprio e, por isso, sempre com preços mais favoráveis para os índios, sendo bem maior daquele que os comerciantes da vizinhança oferecem.

Normalmente o índio quer vender os produtos logo e quer ganhar o dinheiro na hora, sem prevenir-se para as necessidades dos meses até à próxima safra. Isto também se deve à falta de lugar para guardar o produto. Em vista disso, a "minicooperativa" tem um galpão à disposição. Alguns índios já entregaram, por exemplo, semente de feijão para a próxima época de plantio.

Para suprir as necessidades na alimentação, durante a época de escassez, e evitar a exploração dos "boliches" periféricos, os índios junto com a Missão estão planejando uma "cantina". Essa "cantina" é uma espécie de armazém, onde os produtos são armazenados e distribuídos aos índios conforme as necessidades da época; estes serão acertados na época da colheita.

Este ano iniciou-se uma lavoura comunitária, que equivale a 18 ha de terra. Esta lavoura é preparada, plantada e cuidada até a colheita pelos índios de toda a comunidade. As tarefas são distribuídas a cada um pela autoridade. O produto será dividido entre os índios desse setor. O trabalho vem sendo orientado pela Missão, que dá a sua colaboração na preparação da terra, no plantio e colheita.

Além de uma expressão artística dos Kaingang deste setor, o artesanato vem contribuindo para o custeio dos gastos familiares.

Esse trabalho é realizado especialmente pelas mulheres que confeccionam bonitos cestos, chapéus, abajures, etc. Alguns são feitos de taquara e outros de cipó. Isso é feito com muita habilidade e perfeição, visando recursos do seu meio para expor sua arte, algo próprio de sua cultura.

Quando têm seu trabalho acabado, as mulheres vendem ou trocam por roupas ou alimentos. Essas trocas se fazem na Missão, em geral de quinze em quinze dias, ou então em outros locais como: Ijuí, Carazinho, Frederico e demais cidades da redondeza.

## DOCUMENTO FINAL DO ENCONTRO

De 10 a 15 de dezembro de 1979 realizou-se em São Paulo o *Encontro Nacional sobre Educação Indígena*, organizado pela Sub-comissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo. Ao Encontro compareceram professores que atuam diretamente nas áreas indígenas, lingüistas, antropólogos, sociólogos, médicos, indigenistas, juristas, estudantes de Ciências Sociais e membros de entidades ligadas à causa indígena, num total de 53 pessoas.

A organização do Encontro visou à apresentação de casos e depoimentos sobre situações concretas, de modo a permitir um levantamento real do trabalho educacional com povos indígenas.

Em primeiro lugar, constatou-se uma enorme diversidade de situações, o que demonstrou a necessidade de um debate mais amplo, que leve à reformulação de questões fundamentais para um melhor equacionamento da política educacional indígena.

Ficou evidenciada, mais uma vez, a impossibilidade de se encaminhar a questão da educação sem colocá-la no contexto mais global do modelo político-econômico vigente no Brasil, que exige o sacrifício da maioria do povo em prol de um suposto desenvolvimento.

A política indigenista oficial é parte integrante desse modelo, e tem servido, sistematicamente, como instrumento de dominação e destruição dos povos indígenas. Dentro desse contexto, a educação institucionalizada, respaldada pelo Estado, é veículo privilegiado da dominação ideológica, pois desrespeita os povos indígenas, mascarando-a através de um paternalismo autoritário que aparentemente protege, quando na verdade cerceia e destrói.

A política oficial desconhece a realidade do processo educacional próprio das sociedades indígenas. Tal processo é a garantia da manutenção de uma identidade étnica diferenciada, e sua redução ao ensino oficial não pode ser admitida porque nega o direito desses povos à autodeterminação.

O Encontro revelou que todas as tentativas de uma atuação alternativa na área educacional indígena têm sofrido sistemática rejeição por parte da política oficial. Os mecanismos dessa rejeição são os mais diversos: vão desde o abandono do trabalhador doente em área indígena, às constantes transferências de pessoal de uma área para outra; de pressões, ameaças, até o afastamento de pessoal ou expulsão pura e simples de qualquer elemento realmente comprometido com a educação indígena. Citemos como exemplo, entre muitos, o caso ocorrido recentemente com o casal Roberto Zwetsch e Lori Altmann, que trabalharam junto aos Suruí, no Território de Rondônia, mediante con-

vênio com a FUNAI e que foram expulsos por determinação arbitrária do administrador do Parque Indígena Aripuanã.

Outro caso aberrante é o da retirada da professora Suzana Grillo Guimarães do Parque Indígena do Xingu, apesar dos insistentes pedidos feitos ao Presidente da FUNAI, pela própria Comunidade Xinguana, para que ela permanecesse na área. Vários casos evidenciam ainda uma total incoerência das várias instâncias do órgão tutelar.

A situação atual é instável e caótica, e leva ao temor do completo esfacelamento da obrigação estatal da defesa dos povos indígenas. Tal temor se concretiza face às recentes medidas de descentralização administrativa da FUNAI, que, na prática, levarão à entrega da questão educacional indígena a interesses regionais historicamente reconhecidos como contrários e prejudiciais à especificidade das culturas indígenas.

Os participantes desse Encontro concordam em que:

- 1) Deve-se exigir que a voz dos índios seja ouvida e respeitada nas decisões de seu próprio destino.
- 2) Deve-se lutar pelo reconhecimento da especificidade da educação indígena.
- 3) Deve-se apoiar toda e qualquer iniciativa organizada pelos povos indígenas para defesa de seus mais legítimos direitos.

São Paulo, 15 de dezembro de 1979.



# ARTIGOS



## EDUCAÇÃO POPULAR: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE DA EDUCAÇÃO DO ÍNDIO<sup>1</sup>

*Carlos Rodrigues Brandão\**

Quero que vocês entendam bem a minha intenção aqui e por que eu aceitei participar desta mesa entre especialistas em questões indígenas. O que eu tenho para falar poderá ser pelo menos de algum proveito, se eu reconhecer que de fato não tenho nenhum conhecimento sólido sobre tudo o que envolve a educação do índio e apenas posso ajudar, se refletir sobre problemas possivelmente semelhantes aos de vocês, passados junto a experiências de Educação Popular em meio rural, com camponeses do interior do País.

O que eu vou falar tem a ver com Educação Popular, com sistemas de educação colocados de algum modo fora dos quadros normais e normativos do processo oficial de reprodução do saber na escola: primário, secundário, 1º e 2º graus, e assim por diante. A minha experiência de pesquisa e de assessoria sempre esteve restrita ao mundo rural, principalmente o de Goiás.

Toda discussão mais crítica sobre o trabalho do educador aponta para uma questão fundamental: a quem ela serve de fato? A que tipos de projetos, de interesses? Ora, quando qualquer modalidade de educação é levada por agências de algum modo ligadas ao poder, a "outros", situados fora dele, como os povos colonizados, os povos indí-

(1) Comunicação apresentada durante a Semana do Índio de 1978, em São Paulo, na mesa-redonda sobre Educação Indígena, na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

(\*) Antropologia, UNICAMP/Assessor do CEDI — Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

genas, os trabalhadores subalternos das lavouras ou das fábricas, ela aparece mais do que nunca como uma forma de invasão. Uma invasão *cultural, simbólica, ideológica*. Uma invasão forçada de um corpo de idéias sobre outros; alguma coisa como uma *violência simbólica*, de que falaria Bourdieu.

A crítica de que a educação capitalista sempre invade, desmonta, destrói e rearranja conhecimentos, culturas, consciências e pessoas, tem sido feita hoje em dia até mesmo com relação ao que se passa nas "melhores escolas", onde há os melhores mestres, os métodos mais avançados e as intenções mais louváveis. Um passeio apressado pela biblioteca das teses e estudos mais recentes no Brasil demonstraria isto com sobras. Ora, se entre aliados de classe e seus mediadores paira a suspeita de que a educação de crianças e adolescentes oscila entre a ineficácia e a perversão da liberdade, o que não dizer da educação "do outro"? O que não dizer daquela que os mediadores do poder (professores rurais, educadores de adultos, educadores indígenas, missionários, agentes de desenvolvimento social e tantos outros) levam até as maiores de subalternos ou as minorias étnicas?

O potencial invasor da educação "do outro" parece concretizar-se com muita evidência quando o seu *programa* faz parte de um projeto mais amplo; um projeto de "educação e desenvolvimento", ou de "desenvolvimento comunitário", por exemplo. Pior ainda deve ser no caso de projetos de educação de grupos indígenas, porque aí o outro invadido não é "uma outra classe social de meu próprio mundo" (como quando o MOBREAL alfabetiza o lavrador), mas um próprio "outro mundo" de vida e de cultura.

Hoje o educador crítico não desconfia só da "educação oficial", do projeto de *colonização simbólica*. Ele desconfia, no fim das contas, do seu próprio projeto, do seu próprio trabalho. Porque, por melhores que sejam os seus sonhos, a sua prática pode negá-los, pelo menos em parte. Porque, mesmo que a idéia de *círculo de cultura*, por exemplo, seja um avanço pedagógico em direção à liberdade de todos e à participação, a *instituição pedagógica* que controla o *programa de educação* de que o "círculo" é um meio e uma prática, está em mãos do educador, não dos educandos (como "turma de alunos" e como grupo social) e, muitas vezes, não está nem nas mãos do educador.

Assim, por maior que seja a vontade do professor *do povo* ou *do índio* de educar conscientizando, a partir dos valores culturais do grupo de educandos e sem invadi-los no varejo, na verdade eles sempre são invadidos no atacado. Sempre, do ponto de vista político, há um lado que controla todo o trabalho da escola e um outro, que acaba sendo o que se submete ao controle para acabar sendo um participante da educação de fora e receber o saber que ela tem. Sempre, do ponto de vista simbólico, mesmo quando *valores culturais* sejam "respeitados" nos conteúdos pedagógicos, uma outra *lógica* (não raro uma disfarçada

lógica do modo capitalista de pensar) concorre com a *lógica do subalterno* e ameaça destruí-la, pelo menos na consciência dos educandos.

Mesmo sendo inevitável em qualquer tipo de sociedade e seja absolutamente necessária para a própria preservação de valores culturais, a educação ameaça a vida, e a escola cerca e restringe todo o saber que existe em qualquer tipo de mundo social. Que tipo de crítica fazem psicólogos, pedagogos e cientistas sociais repetidamente? O que é que todos eles dizem a respeito da escola e da educação, mesmo nas escolas regulares das crianças "afortunadas"? Dizem que, sob a aparência de *ensinar e desenvolver* conhecimentos, valores e atitudes, a educação — sobretudo a educação do mundo capitalista, sobre a qual a crítica à pedagogia tem sido mais insistente — atua como uma espécie de poderoso fator de "quadrificação", no sentido de "enquadrar".

Esta avaliação atual do *ato de ensinar* tem sido feita pelo menos em duas dimensões: primeira, mesmo do ponto de vista puramente pedagógico, a educação escolar não conseguiu criar métodos e desenvolver sistemas que reproduzam a cultura e transmitam o saber de uma geração à outra, sem enquadrar pessoas e as próprias gerações de educandos na bitola muito estreita de modos de pensar, de criar, de agir e de participar da vida, da cultura e da sociedade; segunda, em tipos de sociedades como a nossa, dependentes, orientadas por valores de lucro e organizadas arbitrariamente sobre estruturas autoritárias de poder, a educação é pensada e dirigida por pessoas e grupos políticos e/ou profissionais que controlam, direta ou indiretamente, outras instâncias da vida social. Aí se faz com a educação o que se faz com a religião dominante, com o sistema jurídico, com o arco-íris dos serviços de "bem-estar social". Faz-se com que toda atividade pedagógica sirva para fazer o que é preciso para que as pessoas sejam ou se tornem iguais, uniformes na docilidade, na obediência, no respeito e na veneração de *valores e símbolos de valores* que, parecendo sustentar a ordem que contém a felicidade de todos (e o seu sentido de vida), contém na verdade os interesses de pequenos grupos, tão minoritários quanto poderosos.

No primeiro caso o perigo está em que o *educador bem-intencionado pensa* que cria a liberdade com o que ensina e, de fato, pode estar criando a dependência ao que ensina, ao tipo de lógica e de mundo de onde provém o que ele ensina, mesmo que ele, no fundo, esteja contra uma e o outro. No segundo caso, o perigo está em que o *controlador mal-intencionado sabe* o que pretende dela, mas faz com que a fala e os símbolos da educação justamente ocultem os seus efeitos de invasão cultural e de controle de consciências.

Eu proponho ficarmos aqui na discussão do problema da invasão cultural que a educação pode exercer, mesmo quando o educador age (ou pensa que age) livre de uma agência autoritária direta, e se imagina política e pedagogicamente colocado do lado dos subalternos.

Quando técnicos de *promoção social* (educadores populares, assistentes e cientistas sociais, etc.) chegam a uma comunidade a ser “educada”, “organizada” ou “promovida”, muitas vezes eles não levam em conta que, entre camponeses ou índios, o que justamente já existe ali é uma comunidade educada, organizada e, a seu modo, promovida. Mesmo quando os livros — sobretudo os livros mais tradicionais e mais oficiais — sobre o assunto falam de estruturas e valores sociais nativos “que devem ser respeitados”, eles falam disso com a fala mansa do bom colonizador, que já traz na cabeça e na bagagem as idéias preconcebidas de como aquele mundo (a comunidade, a aldeia, a tribo) é, ao lado dos projetos preestabelecidos de como ele *deve ser* transformado.

Ora, na comunidade ou na tribo existe um mundo construído e, mais do que isto, um mundo social ativamente em construção. As pessoas do lugar produzem e reproduzem há muitos anos os seus bens e serviços; criam e recriam as suas redes de relações sociais, desde a ordem afetiva do casal, até à ordem política do grupo social como um todo; inventam e reinventam o universo de símbolos que justamente traduz o seu trabalho sobre o mundo, a sua ordem social, a sua vida e a sua afetividade.

A comunidade a organizar tem uma *organização própria*, ainda que ela seja derivada e dependente de um sistema social mais abrangente, como acontece com um bairro rural de camponeses paulistas. O grupo social a ser educado tem um *saber próprio*, ainda que também derivado e dependente e tem a sua *própria educação*. Isto é o que o educador popular encontra e é mais ainda o que o educador de sociedades indígenas deve encontrar.

Quando quem educa é uma agência oficial como o MOBRAL, ou uma agência confessional conservadora e colonizadora, como as ordens missionárias tradicionais, esses problemas não são levados em conta. Ou então são, mas às avessas, entendidos como estruturas sociais e universos simbólicos a manipular, a destruir. Tomar valores, ritos e mitos de fé do campesinato ou dos índios como “superstição” a substituir pela “verdadeira religião”. Tomar sistemas subalternos de reciprocidade e ritualização da reciprocidade como folclore a “aproveitar”, deslocando e fundamentando de um modo de vida para a esfera de relações curiosas e marginais. Pois “educar”, para eles, significa justamente atualizar conhecimentos e valores e, “atualizar” significa substituir aquilo que é do colonizado por aquilo que, sendo do colonizador, moderniza o colonizado e torna-o um subalterno mais produtivo. Pois “organizar”, para eles, significa ignorar estruturas próprias de relações sociais e impor, sobre elas, as estruturas atualizadas da dominação. O *mutirão* é uma organização tradicional de serviços e solidariedade do campesinato brasileiro. O *sindicato livre* é uma organização orgânica de classe que atualiza as relações políticas deste campesinato. Mas as

organizações locais do programa de *Ação Comunitária* do Novo MOBRAL, são pequenas estruturas de dominação impostas sobre o povo por programas oficiais de educação e desenvolvimento comunitário.

Quando quem educa se coloca organicamente do ponto de vista da maioria subalterna ou das minorias étnicas, esses são problemas fundamentais. Se, olhando para fora, é preciso medir a todo momento o teor político e o espaço de trabalho pedagógico como um instrumento de libertação, olhando para dentro é preciso medir a todo momento como e em que o trabalho pedagógico da Educação Popular é, ou não é, mais uma outra disfarçada experiência de invasão cultural.

Muitas vezes os programas de Educação Popular que recrutam na comunidade tantos os seus alunos quanto os seus monitores (coordenadores de círculos, líderes de comunidade, etc.) provocam justamente uma certa marginalização destes "participantes", porque inculcam neles valores externos opostos aos seus, mesmo quando úteis e até "libertadores". Porque, também, cooptam estes sujeitos para o lado do "programa", como uma espécie de emissários locais do projeto pedagógico. O que acontece com um lavrador de repente promovido a "monitor" (uma categoria social não existente em seu próprio mundo), superposto aos educadores tradicionais da comunidade, a meio caminho entre os seus próprios modos de ver e pensar, e os do programa de educação?

Quantas vezes, por exemplo, programas de melhoria de condições de saúde recrutaram "líderes da comunidade", não porque eram já os profissionais populares de saúde do lugar (curandeiros, parteiras, benzedores, e tantos outros), mas porque foram os que se apresentaram de imediato para "colaborar e participar"? Estes novos "agentes de saúde", treinados às pressas para a sua missão de reprodutores de novas idéias, acabam por se opor aos agentes tradicionais de saúde. Não há apenas "choques de idéias", mas conflitos sociais profundos entre categorias diferentes de sujeitos do povo: uns, os seus intelectuais tradicionais, outros, aqueles que o trabalho do educador popular acaba criando, por sua conta, e de acordo com o seu ponto de vista a respeito do que deve acontecer ali na comunidade, com o povo do lugar.

Estas idéias não são favoráveis a um tipo inocente de *basismo populista*, nem querem defender a eternização de estruturas arcaicas sociais e simbólicas populares em si mesmas só porque são "do povo". Todos nós sabemos — e isto vale tanto para índios quanto para camponeses e operários — que o que importa hoje, agora, é o que promove ou reforça os movimentos populares de luta e resistência. O que importa é aquilo que serve à formação de quadros populares de trabalho político. É preciso não confundir um valor *político* e porque não dizer *humano* de respeito à consciência, à cultura e às redes de sustentação popular destas consciências e culturas, com aquilo que as armadilhas da *educação de adultos* colonizadora fazem. Ela faz a

alquimia que transforma a *tradição popular* (a religião, o folclore, a tecnologia rústica, etc.) em *fetichê*, em tipos estáticos de valores a serem preservados, depois de terem sido esvaziados, pela leitura *erudita* do *popular*, de todo o seu sentido próprio de modo subalterno de traduzir a vida, o trabalho e até mesmo as suas reduzidas alternativas de resistência política.

O que eu quero defender aqui é o princípio muito simples de que, dado que pertence ao índio a condução da luta de aldeias, tribos e nações por seus direitos, todo o trabalho que de algum modo contribui para destruir ou esvaziar os elementos culturais de sustentação de sua identidade e as bases sociais de reprodução de sua cultura, contribui também para reduzir as condições próprias do índio para o trabalho político de sua luta. Assim também acontece com relação ao campesinato. Não há de ser superpondo idéias soltas de educadores burgueses bem-intencionados a uma cultura que traduz para a classe a sua vida e os seus símbolos — às vezes ainda não *transparentes* de seu trabalho político de resistência à dominação — que se poderá chegar a organizá-lo politicamente para uma verdadeira luta de libertação, uma luta política que exige tempo e exige a lenta formação orgânica de sujeitos, de grupos e de instituições populares.

Não há de ser também superpondo às estruturas populares de parentesco, de trabalho, de reprodução do saber, de organização política popular local, instituições que os programas de *educação popular* e de *desenvolvimento de comunidades* têm mania de inventar, para justificarem o seu trabalho e legitimarem a sua própria existência, que se fortalecerá qualquer tipo de base local para a formação de movimentos populares.

Creio que o que eu estou falando aqui faz sentido para trabalhos de educação popular na periferia das cidades ou no campo, entre camponeses. Não sei se faz sentido para o caso de qualquer tipo de trabalho com grupos indígenas, através da educação. Vejam bem, pelo que foi dito até aqui, há três espécies de *organizações* no tabuleiro:

- a) As *organizações populares tradicionais*, que são os sistemas próprios de os subalternos constituírem a ordem de suas relações dentro da classe, dentro da comunidade. As estruturas camponesas de parentesco e compadrio, o mutirão, o grupo ritual de Folia de Santo Reis, etc.
- b) As *organizações populares orgânicas*, que são as estruturas políticas dos movimentos populares e de classe, quando é possível o surgimento de novos tipos de agentes populares e de grupos de representação de uma nova consciência, como os sindicatos, os diferentes grupos, comissões de bairro ou de fábricas, os partidos populares.

- c) As *organizações externas de agentes de educação popular*, que são as que os programas de pastoral popular, de educação e desenvolvimento, de "mobilização popular", patrocinados por agentes eruditos criam, dentro ou fora do espaço restrito da educação (como o "círculo de cultura", o "círculo bíblico", o "grupo de evangelho", a "comissão popular de saúde", e tantos outros).

Como quase tudo o que acontece entre os homens, a *educação popular*, para ser exercida como uma prática social de teor político que atua na esfera direta da reprodução e renovação do saber, precisa criar as suas próprias estruturas de existência e funcionamento. Precisa de agências, hierarquias, redes, sistemas técnicos de trabalho. Até aí tudo bem. Mas como a *educação popular* historicamente (fiquemos no caso do Brasil e de 1960, mais ou menos, para cá) é uma prática de educadores eruditos (padres, agentes de pastoral, estudantes, educadores, profissionais liberais) *para* (com? pelo?) o povo, os programas estendem estruturas de trabalho diretamente sobre o mundo social dos educandos. Criam *círculos, grupos, movimentos, comissões*. Tudo isso é necessário e não se sabe de outra maneira possível de fazer a coisa.

Mas não é, quero insistir, sobre um espaço popular vazio ou socialmente desorganizado que os programas criam suas estruturas de educação, fazem suas redes de trabalho pedagógico e suscitam os seus colaboradores populares. Em cada comunidade, em cada mínima aldeia existem redes, pequenas estruturas locais de reprodução do saber. Isto parece inexistente ou pelo menos invisível ao longe, porque as instituições populares de saúde não têm hospitais, as de religião não têm templos e as de educação não têm escolas. Mas por toda parte há parteiras, curandeiros, benzedores, rezadores, capelães, xamãs, mestres de todos os tipos de saber e ofício. Estes *intelectuais* da tradição popular a cuja prática o trabalho do educador popular muitas vezes se opõe sem saber, inclusive por não levar em conta a sua própria existência ativa e a sua utilidade, fazem parte de grupos, de pequenas confrarias, de ordens hierárquicas populares. E o seu saber, transmitido de geração a geração, serve e dá sentido à vida social de todo o grupo.

Ao "passar por cima" dessas estruturas locais de vida, saber e trabalho, o educador popular não comete apenas um gesto de desrespeitosa invasão. Ele contribui, sem saber, para desvalorizar e, no limite, para destruir modos próprios de organização popular. Ele se esforça por substituí-los pelos seus, pelos que o seu "programa" cria e que são externos à vida social e à cultura popular, e que são transitórios, embora o sonho de todo educador popular e, mais ainda, o de todo o agente erudito de desenvolvimento comunitário, seja o de criar os seus *grupos, círculos e comissões*, na esperança de que um dia

“o povo assuma” e transforme tudo aquilo em instituições modernizadas de resistência e/ou de “desenvolvimento”. Mas nem bem a poeira do carro da última leva de “agentes” baixou na estrada, e já a memória da comunidade camponesa trabalha para varrer dali tudo o que não é seu, por melhor que o trabalho e a intenção dos agentes tenham sido. Afinal, o próprio povo diz: “de boas intenções o inferno tá cheio”.

Algumas vezes, quando o *agente* mais atento presta atenção, ele descobre que, por debaixo de tudo aquilo que o seu programa introduz ou moderniza, subsistem vivas e resistentes todas as formas populares de reprodução da vida e do saber. Os meninos vão para a nova escola, recém-criada, e há festa na comunidade. Adolescentes e adultos apresentam-se para os grupos de alfabetização, as mulheres fazem, com o entusiasmo da novidade, os “clubes de mães”. Há interesse e participação; há uma resposta sincera e respeitosa ao esforço do agente de educação, de saúde ou de pastoral, sobretudo quando as gentes do lugar descobrem que ali há um tipo de “doutor” que até pode ser um “cumpanheiro”. Mas debaixo do que se cria na sociedade que se invade, há sempre um trabalho popular de resistência. É o trabalho coletivo e silencioso de preservar vivas as estruturas, as redes e os sujeitos “de dentro”, capazes de preservar um *modo de vida* e, se possível, o *saber* e os *símbolos* que traduzem esta *vida*, a seu modo.

Os subalternos deste país: índios, negros escravos, camponeses, lutaram durante séculos para preservar, contra os poderes do “branco” e do “senhor”, os de seus próprios mundos. Centenas de anos de perseguição da Igreja às formas populares de religiosidade não destruíram mitos e ritos católicos, afro ou indígenas no Brasil. No mundo de hoje muitas vezes o nosso censor não é mais o padre-confessor, mas o psicólogo-analista. Muitas vezes, também, o censor de culturas e modos de vida populares não é o missionário europeu quadrado, mas o educador paulista avançado, que faz no fim das contas a mesma coisa, com alguma mudança de retórica.

Não há dúvida de que a cultura e a organização social do campesinato brasileiro são formas subalternas de estrutura de relações de trabalho, de parentesco, de educação, de tudo o mais, criadas *dentro* e *sob o poder* do domínio colonialista e, depois, capitalista. De uma maneira que alguns saberiam chamar de dialética, estas estruturas contêm as imagens do poder opressor que as criou, ao mesmo tempo em que mantêm as imagens das lutas de resistência popular a esta opressão. Por isto o *catolicismo popular*, aparentemente “alienado” nos seus ritos e mitos, é uma forma viva de resistência do subalterno, no modo como preserva todo um sistema próprio de trabalho religioso que subsiste à margem do trabalho controlado oficial da Igreja tradicional. Por isso, este mesmo tipo de “religião alienada” sustentou levantes populares como em Canudos e no Contestado, quando foi preciso passar da *reza* para a *guerra*.

Tudo o que os programas oficiais de *educação fundamental* criam nas comunidades populares, serve apenas a eles próprios. Serve para "mostrar serviço" na hora dos relatórios. Mas serve também para levar às comunidades populares as réplicas das agências de controle do sistema. Por que razão o MOBRAL de repente descobre (com pelo menos 40 anos de atraso) a sua dimensão de *Ação Comunitária*? Por que ele quer estender a mais pessoas, com mais serviços, à sua utilidade pedagógica, poderiam responder os seus dirigentes. Porque ele precisa criar, em nome do sistema oficial de poder autoritário, as agências locais de serviço social que neguem a evidência do autoritarismo, que cooptem líderes e trabalho popular para o lado das idéias e dos interesses do sistema, sabemos todos nós.

O trabalho comunitário do MOBRAL e de todas as outras agências *pedagógicas e assistenciais* do governo ou de instituições patronais, fazem agora o esforço de inventar alternativas de concorrência: 1º) às instituições criadas por diferentes agentes de educação popular, que resultaram em trabalho de mobilização dos subalternos, no campo e na cidade ("comunidades eclesiais de base", "comissões de bairro", "assembléias do povo", "movimentos de custo de vida"); 2º) às instituições propriamente populares de trabalho político de classe ou de comunidade (sindicatos, partidos populares, movimentos de trabalhadores, etc.).

Por oposição, o trabalho do educador popular comprometido com projetos políticos de resistência e luta dos subalternos, deve ter no cabeçalho dos seus objetivos as seguintes perguntas: Qual é o trabalho pedagógico que reforça as condições e as estruturas orgânicas (dos movimentos populares)? O que fazer agora para ajudar supletivamente o povo desta comunidade a caminhar, através de sua própria prática, de grupos, símbolos e redes tradicionais de resistência, para grupos, símbolos e redes orgânicas de trabalho político? Qual o tipo de saber, trazido pelo programa de educação popular, que serve para instrumentalizar tudo o que reforça os valores, as instituições, as lideranças propriamente populares? O que, dentro disso tudo, são idéias e agências instrumentais e transitórias, e o que são as idéias e as agências populares essenciais de reorganização da vida comunitária e do trabalho político?

O trabalho de educação popular não visa criar subalternos educados: sujeitos limpos, polidos, alfabetizados, bebendo água fervida, comendo farinha de soja e cagando em fossas sépticas. Visa participar do esforço que fazem hoje todas as categorias de sujeitos subalternos — do índio ao operário do ABC — para a organização do trabalho político que, passo a passo, abra caminhos para a conquista de sua própria liberdade. A *educação popular* — como trabalho de educação de crianças indígenas, de alfabetização de camponeses, de curso supletivo para operários, de pastoral popular, etc. — é um modo de participação de

agentes eruditos (professores, padres, cientistas sociais e tantos outros) neste trabalho político.

Estejamos conscientes — se não quisermos ser inocentes — de que a educação popular é um trabalho que tem a ver com questões políticas e, não apenas, pedagógicas e culturais. Não há trabalho pedagógico neutro ou de pura e simples “promoção humana e social” junto a minorias étnicas e a maiorias de subalternos. Toda a prática a que temos dado o nome de *educação popular*, e que melhora índices de saber, de acordo com os nossos indicadores, e melhora condições sociais de vida, sem acrescentar nada ao trabalho político do índio ou do povo, na verdade trabalha contra eles.

É a própria vida, a própria dinâmica que o índio ou o camponês imprime ao repertório de suas relações sociais internas e às suas difíceis relações com “o branco” e “o senhor”, o que muda, em uma direção ou noutra, as suas estruturas próprias de trabalho econômico, social e político.

Tudo o que o educador popular acrescenta ao mundo onde leva a sua educação, é uma contribuição assessoria à formação das próprias estruturas internas de passagem do *tradicional* ao *orgânico*. E aquilo que o índio ou o camponês reforçam, inovam ou criam para traduzir, de dentro para fora, novos tempos de “consciência” e de participação política libertadora, é o que o educador deve colocar no horizonte do seu trabalho.



# POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO PARA OS POVOS INDÍGENAS<sup>1</sup>

*Aryon D. Rodrigues\**

O Brasil é um país multilíngüe, no qual mais de uma centena de línguas são idiomas maternos de comunidades estabelecidas tradicionalmente dentro dos limites de seu território. Apesar disso, desde que este país se tornou nação independente, nunca definiu uma política lingüística que reconhecesse e considerasse a situação das comunidades cuja língua materna não é a portuguesa. No início do século 19, quando se deu a Independência, o português já era de longe a língua demograficamente majoritária e, particularmente, a língua dos núcleos urbanos e a língua do poder político, até então exercido pelos portugueses.

Antes da Independência, os portugueses tiveram uma política lingüística definida, especialmente durante o regime pombalino, na segunda metade do século 18, quando chegaram a decretar a proibição do uso da língua geral ou tupi nesta sua colônia, em ação por certo não independente dos atos que expulsaram os missionários que se serviam dessa e de outras línguas indígenas. A posição portuguesa era a de assegurar o predomínio da língua portuguesa para garantir o domínio político e econômico sobre os povos conquistados.

O Brasil Independente jamais explicitou uma política lingüística, mas se manteve neste respeito extremamente próximo da política colonial portuguesa. Em suas sucessivas constituições só a língua portuguesa tem sido considerada, promovida à condição de única língua oficial e única língua nacional. Propostas de adoção de algum modelo de política indigenista que tomasse em consideração as línguas indígenas, nunca foram adotadas. Este é o caso, para citar um exemplo, do projeto do Gen. Couto de Magalhães para criação, na segunda metade do século passado, de um corpo de intérpretes militares, que aprendessem línguas indígenas, para atuar na integração dos índios à comunidade majoritária do Império. Além da definição constitucional da língua portuguesa como língua oficial, o governo imperial e os governos republicanos mantiveram em regra uma atitude de indiferença e igno-

(1) Comunicação apresentada durante a Semana do Índio de 1978, em São Paulo, na mesa-redonda sobre Educação Indígena, na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

(\*) Lingüística, UNICAMP.

rância em relação aos problemas das minorias lingüísticas, tanto das indígenas e autóctones, como das européias e asiáticas, que aqui começaram a estabelecer-se logo após a Independência. Em momentos de exacerbação nacionalista têm ocorrido tomadas de atitude que lembram muito a política de Pombal. Assim, durante a II Guerra Mundial, o Governo Federal proibiu o uso das línguas alemã, italiana e japonesa, não apenas determinando o fechamento das escolas e suspendendo a publicação de jornais e revistas, mas até tentando impedir os cidadãos de se servirem daquelas línguas, ainda que delas fossem falantes nativos e exclusivos.

Só muito recentemente é que o Governo Federal passou a dar alguns passos importantes no sentido de desenvolver uma política lingüística que poderia fazer justiça às comunidades lingüisticamente minoritárias. E os atos governamentais, neste caso, dizem respeito especificamente às minorias indígenas. O ponto de partida, de grande importância nacional e internacional, foi a aprovação pelo Congresso Nacional em 1965 (Decreto Legislativo nº 20) e a promulgação pelo Presidente da República em 1966 (Decreto nº 58 824, de 14/7/66) da Convenção nº 107 da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, sobre a "proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes". O decreto presidencial determina "que a referida Convenção seja executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém". E nela se contém, entre outras recomendações, as seguintes:

- "1) Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.
- 2) Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.
- 3) Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular." (D.O. de 20/7/66.)

Em 1968 foi instituída a Fundação Nacional do Índio — FUNAI —, em substituição ao antigo Serviço de Proteção aos Índios e ao Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Estando promulgada a Convenção nº 107, a FUNAI pôde passar a incentivar fortemente os estudos e trabalhos que havia já dez anos vinham sendo realizados no País para fundamentar programas efetivos de educação para os povos indígenas. Esses trabalhos vinham sendo empreendidos essencialmente pelos missionários — lingüistas do SIL — Summer Institute of Linguistics — com discreto apoio de entidades oficiais como o Serviço de

Proteção aos Índios, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, o Museu Nacional e a Universidade de Brasília (esta até 1965).

Os trabalhos lingüístico-educacionais do SIL visavam e visam à chamada educação bilíngüe — um modelo de ensino destinado basicamente a estabelecer uma ponte entre povos de línguas diferentes, uma minoritária, a outra majoritária, de modo a facultar ao povo que fala a primeira língua educação primária nesse seu idioma materno e aprendizagem sistemática da língua majoritária para possível integração no sistema educacional do povo majoritário. Consiste essencialmente na utilização da língua materna dos indígenas para a alfabetização e para o ensino elementar básico, no ensino oral da língua dominante ou nacional, na transposição das habilidades de escrita e leitura, já adquiridas, para a língua dominante e na utilização desta última para o ensino mais adiantado. Embora já pudesse dispor dos materiais e estudos do SIL, o SPI nunca alterou o ensino que patrocinava em suas escolas, o qual era o mesmo das comunidades brasileiras em geral, utilizando exclusivamente a língua portuguesa, mesmo nos casos em que nenhum dos alunos potenciais fosse capaz de entendê-la. Entre outros efeitos negativos dessa situação estava o descrédito da escola junto aos índios e o reforço dos preconceitos discriminatórios junto aos brancos (“as crianças indígenas não aprendem nada do que se ensina na escola”).

Criada após a promulgação da Convenção nº 107, a FUNAI, sendo a agência do Governo Brasileiro que deve pôr em prática as recomendações dessa Convenção, procedeu com coerência ao servir-se dos estudos e materiais do SIL, já disponíveis ou em estado adiantado de elaboração.

Assim, já em fevereiro de 1970 foi inaugurada, no Posto Indígena Guarita, no Rio Grande do Sul, uma primeira escola de professores indígenas bilíngües, a Escola Normal Indígena Clara Camarão, logo depois transformada no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, destinada a prover de professores as comunidades de índios Kaingang nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Nessa escola foram treinados 32 índios para ministrar ensino bilíngüe a crianças e adultos de suas comunidades. Atualmente o Centro tem mais 40 alunos.

Em julho de 1972 a FUNAI baixou normas para a educação dos grupos indígenas (Portaria nº 75/N, de 6/7/72), nas quais, partindo do reconhecimento de que “os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural”, estabeleceu, entre outras coisas, que “a educação dos grupos indígenas com problemas de barreira lingüística será sempre bilíngüe”.

Já em agosto de 1972, foi iniciado um segundo curso de treinamento de professores bilíngües, agora para índios Karajá, na aldeia

Macaúba, na Ilha do Bananal, no qual se formaram 17 jovens Karajá e Javaé. No mesmo mês também teve início um programa de treinamento na aldeia Paraíso dos Xavantes, mas não encontrou condições muito favoráveis e não chegou a desenvolver-se plenamente. Em outubro, ainda de 1972, um quarto curso foi iniciado entre os Guajajara, no Maranhão, tendo sido formado um primeiro grupo de 16 professores bilíngües.

Em 1973 foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República a Lei nº 6001, o Estatuto do Índio, a qual estabelece, entre outras coisas, que "é assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão" (art. 47), "estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País" (art. 48) e "a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira" (art. 49).

Em 1974 a FUNAI, com a interveniência do Ministério do Interior, estabeleceu convênio com o SIL, regulamentando e institucionalizando a forma pela qual os lingüistas do SIL passaram a cooperar com a Divisão de Educação da FUNAI e estimulando a extensão e expansão dos projetos de documentação lingüística, de construção de materiais didáticos, de treinamento de professores ("monitores") bilíngües, de produção de literatura nas línguas indígenas e de ensino bilíngüe.

Assim, em poucos anos, a partir da promulgação da Convenção nº 107, deu-se um desenvolvimento tal em matéria de política indigenista e de política lingüística oficial, que devíamos acreditar que alguns pontos fundamentais, como por exemplo o direito dos índios a ter o ensino básico na língua que melhor dominam, já estavam perfeitamente assimilados pelo Governo, se não pela Nação.

Entretanto, já a Lei nº 5 692, que em agosto de 1971 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecia, sem levar em conta a existência de minorias lingüísticas no País, que "o ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional" (art. 1º, § 2º), refletindo a política de hegemonia lingüística subjacente à maioria das atitudes oficiais e privadas.

Em fins de 1976 venceu o prazo de vigência do convênio FUNAI-SIL e não foi promovida pelo Ministério do Interior sua renovação. Mas as relações FUNAI-SIL continuaram a desenvolver-se quase normalmente, até que, passado um ano, foi anunciada a decisão oficial de não mais renová-lo e foi suspenso todo contato dos lingüistas e técnicos do SIL com quaisquer grupos indígenas. Em conseqüência, paralisou-se abruptamente todo o trabalho que foi estimulado nos últimos dez anos em favor da utilização das línguas indígenas como veículo da educação dos índios que ainda não dominam o português. Nessa altura, o SIL

estava trabalhando com 42 línguas indígenas (dentre pouco mais de uma centena ainda faladas no Brasil), tinha preparado mais de uma dezena de programas de ensino bilíngüe, tinha promovido o treinamento de escritores indígenas de quase vinte línguas e preparava materiais para alfabetização em cerca de trinta idiomas.

Como não foram apresentadas explicações oficiais sobre as razões para a suspensão abrupta das atividades lingüísticas e educacionais do SIL, e como nenhuma das explicações oficiosas até agora resultou confirmada, parece-me que a medida pode ser reflexo do prevailecimento, entre funcionários governamentais, de atitude contrária à nova política lingüística que se vinha estabelecendo. Entretanto, mesmo que as razões tenham sido outras, não resta dúvida que o efeito daquela suspensão é o de uma contramarcha nos primeiros passos que, depois de quatro séculos de relações entre brancos e índios, dava o Brasil no sentido de desenvolver uma política lingüística mais humana, mais civilizada, mais digna de uma nação soberana e responsável, que efetivamente assume a responsabilidade de assegurar a suas minorias étnicas e lingüísticas o respeito ao direito elementar de viver em suas terras, de acordo com seus usos e costumes, educando-se e comunicando-se em sua língua materna.



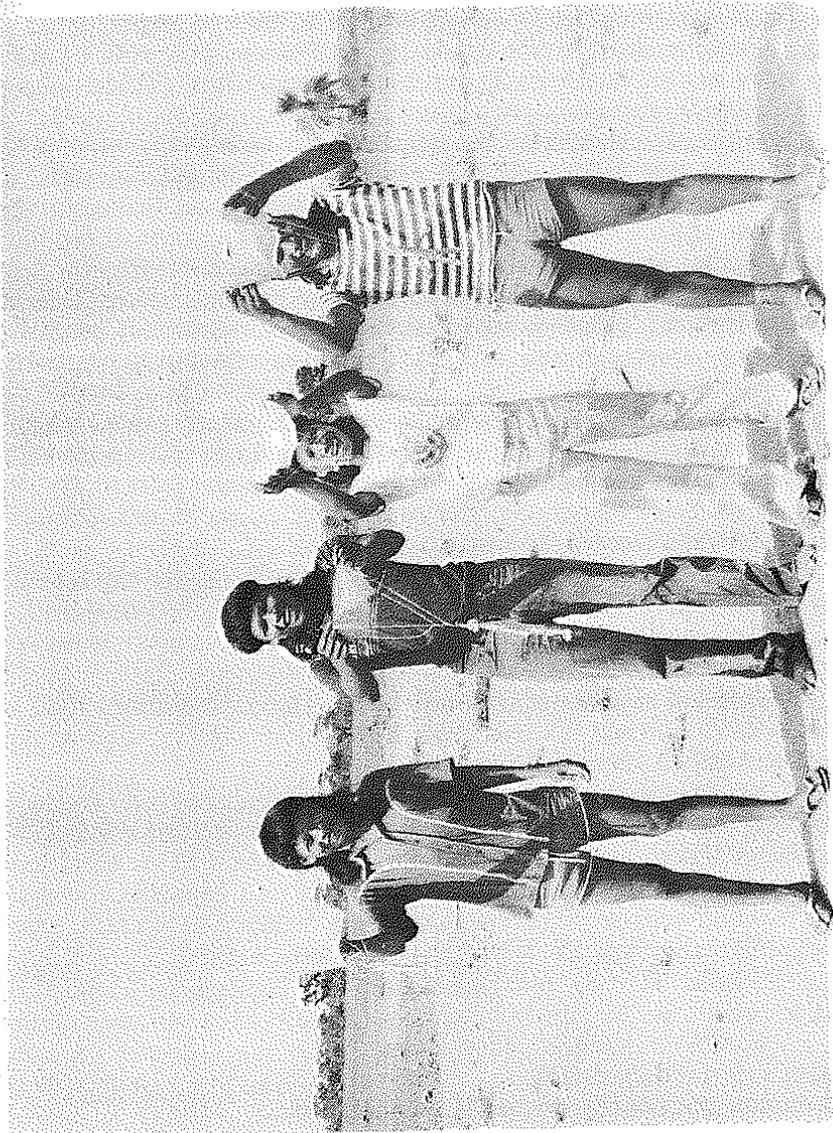
## ARTE NA ESCOLA XAVANTE: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

*Helena de Biase\**

De minha experiência de trabalho com os Xavante, gostaria de salientar, para esta ocasião, uma proposta de atividade que se mostrou bastante positiva e rendeu frutos além das expectativas.

(\*) Professora em área indígena, contratada pela FUNAI nos anos de 1978-79.

Foto: Helena de Biase



Já trabalhara um ano e meio na Reserva Indígena do Areões e agora estava na Reserva Indígena Pimentel Barbosa.

Durante o processo de alfabetização, senti a necessidade de criar material para manuseio, pois até então não pudera dispor de nada.

Pensava usar carimbo com letras do alfabeto, pois seria a melhor maneira das letras saírem do papel com corpo, o que criaria maiores possibilidades de exploração gráfica.

Além da dificuldade que representava consegui-los através da compra de material via FUNAI, resolvera também usar material da região e fazer com que os alunos participassem da confecção dos mesmos.

Assim, anunciei um dia que precisaríamos de buriti para fazer um trabalho na escola, e fiz um carimbo de batata, para explicar do que se tratava. Acharam muito engraçado e, fazendo mil perguntas (para que serve? como se usa?, etc...), foram explorando o primeiro carimbo que viam.

Esperei mais de semana e não trouxeram o buriti. Não traziam com um misto de preguiça e desconfiança. Afinal, por que trazer buriti para a escola se buriti não é coisa de escola de *waradzu*?<sup>1</sup>

Está bem, pensei. Se ficar esperando, nunca trarão. E resolvi fazer constar da aula o "ir buscar buriti".

Pedindo que trouxessem o facão, avisei que no dia seguinte iríamos buscar buriti, e na volta faríamos um brinquedo de *waradzu*.

Amanheceu o dia, e mal terminara meu café, lá estavam eles em minha casa ansiosos com a excursão.

Quando saímos, éramos uns treze. Alguns desistiram logo no início da caminhada. Outros, mais à frente, arranjaram alguma desculpa e também abandonaram o grupo.

Discutiram entre si o melhor caminho e, depois de tudo acertado, um deles me disse: "Helena, é por aqui". Pegamos a trilha e fomos. No caminho foram conversando animadamente, sem que eu entendesse coisa alguma. Assobiavam, riam, cantavam seus cantos tradicionais. De repente, uns se adiantaram pelo cerrado a dentro e voltaram, depois de instantes, carregados de frutinhas apetitosas e doces.

Depois de meia hora de caminhada, começamos a encontrar os primeiros pés de buriti, e o chão foi ficando cada vez mais úmido.

Fomos afundando pelo buritizal, onde o sol quente da caminhada chegava agora fresco e escoado em brilhos sob a folhagem densa do charco que nos tragava os pés até o tornozelo.

Depois de ter tido dificuldade em andar, atolados até os joelhos, os meninos mostravam as palmeiras e me consultavam sobre a grossura

(1) "Waradzu" = branco, não índio, "civilizado".

do caule que serviria para o nosso trabalho. Parei à espera deles em "terra firme", sob uma árvore. Dois daqui, outros dali, foram chegando e juntado os troncos cortados. Depois de animado papo, discutiram a respeito de qual o melhor caminho para a volta e, opinião unânime, ninguém queria voltar pelo charco. Voltamos por dentro das roças de toco. O caminho pareceu-me bem mais curto.

De volta ao posto, suados, na escola bebemos muita água e eu então compreendia que pegar buriti não era uma coisa tão fácil.

Recuperados do calor, lancei a proposta. Desenhei no quadro-negro um pára-quedas e pedi que fizessem um boneco, explicando que depois amarraríamos um pano que faria a vez do pára-quedas.

A essas alturas, por diversas razões, o grupo diminuía ainda mais e os poucos que restaram, no entanto, começaram a manejar suas facas com grande habilidade e segurança. Usavam o buriti como mestres. Com dedicação e capricho, estudavam detalhes e encaixes para os braços, a cabeça, etc.

Animada com o resultado, comecei a fotografá-los, e nem assim perderam a concentração. Um deles, encabulado com o novo, pôs-se a fazer aviões cheios de minúcias, que já são seus velhos conhecidos de brincadeiras.

Prontos os bonecos, restava prendê-los ao pano de testar. Já em cima da carteira, André perguntava como jogar o pára-quedas. Fez a primeira tentativa: caiu como uma pedra! Muitos risos. A causa, logo descobriram. O pano era muito pequeno em relação ao boneco. Uma atrás da outra, foram acontecendo as quedas e algumas tentativas bem-sucedidas. A brincadeira e o riso animaram aquela aula que se transformara em um desafio à gravidade.

Gostaram tanto do novo brinquedo, que alguns me pediram para levar retalhos de pano e plástico para suas casas, a fim de aperfeiçoarem o seu brinquedo.

No dia seguinte, foi tudo muito comentado em aula e os dissidentes do dia anterior pediam para vir à escola no fim de semana, pois não queriam esperar até a próxima aula para fazer o seu brinquedo.

Essa mesma experiência trouxe a semente do teatro de fantoches e viabilizou a idéia de fazer os carimbos na escola com os alunos.

A aula me marcou sobremaneira pois aproximou mais do que nunca a escola dos alunos. Juntos, percorremos uma trajetória de trabalho, criação e descobertas que aproximara nossos mundos culturais.

Estava feito o carimbo de buriti...



# SOBRE A LÍNGUA DA ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

Maria Elisa Ladeira\*

Muito se tem discutido, ultimamente, sobre a questão da alfabetização bilíngüe em relação aos grupos indígenas brasileiros. É grande e numerosa a corrente de lingüistas, educadores, antropólogos e interessados em geral, que insistem que a alfabetização na língua indígena deve *preceder* a alfabetização no "português". Nesta exposição, levantando algumas questões que visam provocar o debate, dirijo-me especialmente a eles.

Enumeremos os principais argumentos que norteiam esta colocação:

## Justificativas "técnicas"

- Que o índio não domina corretamente o português oral, e que se o índio não "fala bem" a língua na qual está sendo alfabetizado, a alfabetização será custosa, difícil, senão impossível.
- Que qualquer indivíduo é alfabetizado uma única vez, e que o ler e escrever numa segunda língua envolve somente uma transposição do código aprendido. Portanto, se o índio "aprende mal" a primeira vez — porque não fala corretamente o português — estará sempre em dificuldade para aprender a ler e escrever em sua própria língua.

Concluindo: alfabetizar primeiro na língua indígena é mais fácil, mais rápido e proveitoso, o que facilitará o aprendizado, *a posteriori*, do português. A língua indígena escrita sendo ensinada por uma questão de método.

## Justificativas "políticas"

- A alfabetização na língua indígena constitui um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena.

(\*) Centro de Trabalho Indigenista.

- Todo grupo étnico tem o direito de ser alfabetizado em sua própria língua. A alfabetização na língua indígena seria uma conquista em relação à alfabetização em português: na língua do "dominador branco".

Quando repasso os argumentos apresentados, tenho sempre a impressão de que as questões estão fora de ordem. É mais o modo de tratar o problema da necessidade da alfabetização na língua indígena, do que a veracidade de seus argumentos, que se coloca como ponto principal de discussão. Sabemos que o modo pelo qual uma pergunta é proposta, limita e assenta os meios pelos quais qualquer resposta a ela possa ser dada. É a natureza de nossas indagações que determina o tratamento de qualquer questão. E qual seria a nossa indagação primeira? Questionamo-nos sobre qual o sentido e as conseqüências da escrita em sociedades orais, no caso as sociedades indígenas brasileiras. Sabemos, como antropólogos, que é ilusão pensar que a oralidade e a escrita sejam dois caminhos possíveis para se transmitir as mesmas mensagens. O *como* (forma) se transmite uma mensagem, já manifesta pela possibilidade mesma da transmissão, o *quê* dessa mensagem. Lembrando Alain Dubly: "La comunicación oral de la cultura tiene formas próprias que dificilmente pueden traducir-se en los moldes modernos de la comunicación escrita". (*América Indígena*, vol. 33, 1973.)

Mas qual a necessidade da alfabetização? A justificativa da alfabetização na língua indígena como um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena, repousa nas afirmações do tipo: "é importante para o índio ver que sua língua vale tanto quanto a do branco" ou "a língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, e assim é capaz de melhor reproduzir os mitos, a sua cultura". Convém lembrar da inconveniência de se fixar como única uma versão possível do mito. O mito traduz as reflexões da sociedade sobre questões estruturais, e reflete, na valorização ou abandono de seus episódios, o momento e a situação vivida pelo grupo. Fixá-lo através da escrita, acreditando estar "valorizando" a cultura indígena, indica, de modo muito claro, a visão etnocêntrica que se tem da escrita, como a melhor, senão única, maneira de se transmitir saber. É acreditar que as culturas indígenas não tenham nenhuma outra capacidade de resistência e que, portanto, só poderão ser *preservadas* se fixadas numa escrita fonetizada, depositária do nosso saber, mas não do saber dos índios.

A alfabetização colocada como necessidade básica, nunca foi questionada, pois o aprender a ler e escrever é condição de passagem do estado da barbárie ao da civilização. Tem sido, no decorrer da história, nossa tentativa mais camuflada de *pacificação*, a iniciativa para se "integrar o índio à vida nacional", refrão que se seguiu ao de

“civilizar o índio”. Mas, conscientes da ineficácia da alfabetização no português para os índios, que não os tem transformado em “cidadãos capazes, amando a Deus e servindo a Pátria”, tentamos não mais obrigá-los a ler e escrever na língua do dominador, mas dominadores, nos apropriamos através da escrita da sua própria língua. Acreditamos que através da redução da língua indígena à escrita, nos faremos melhor entender. A quantidade de textos bíblicos na língua indígena é o mais significativo exemplo. Dominadores, expropriamos do índio o domínio total de sua língua.

Mas qual a necessidade da alfabetização? Em geral os índios não pedem a alfabetização na própria língua, mas insistem na necessidade da alfabetização em português. Por que desconsiderar essas exigências e impor a alfabetização na língua indígena como condição de possibilidade para o ler e escrever em português? Transformando aquilo que seria um *direito* das minorias étnicas (de serem alfabetizadas em sua própria língua) em uma *imposição*? Afinal somos sempre nós, brancos, que “sabemos” o quê, como e quando vocês, índios, devem aprender. Continuamos, das maneiras mais diversas e sutis, sendo sempre os dominadores.

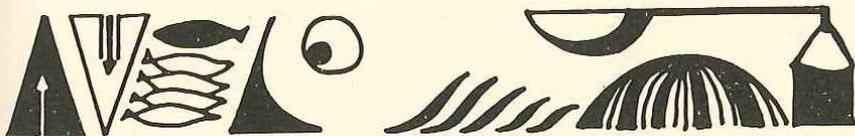
Acreditamos que, no momento, toda e qualquer alfabetização só pode encontrar seu sentido na posição intermediária das relações entre índios e brancos. Quando os índios exigem a alfabetização no português é justamente para poder fazer frente à situação de contato. Os índios sabem muito bem que para “dominar” o português precisam dominá-lo em sua totalidade: “a língua do cristão é uma língua que se fala e se escreve”. Nunca esquecemos a lição de sabedoria de um velho índio Krahô quando, em 1975, tentávamos alfabetizar os Krahô primeiro em sua língua materna apesar de seus insistentes protestos e recusas: “Pra quê? pra que *ensinar* na língua? *Na língua nós já sabemos*”. Me vi no absurdo de estar ensinando para os Krahô a sua própria língua. Afinal somos nós, brancos, que “sabemos”, pois o saber é a garantia de nossa pretensa superioridade.

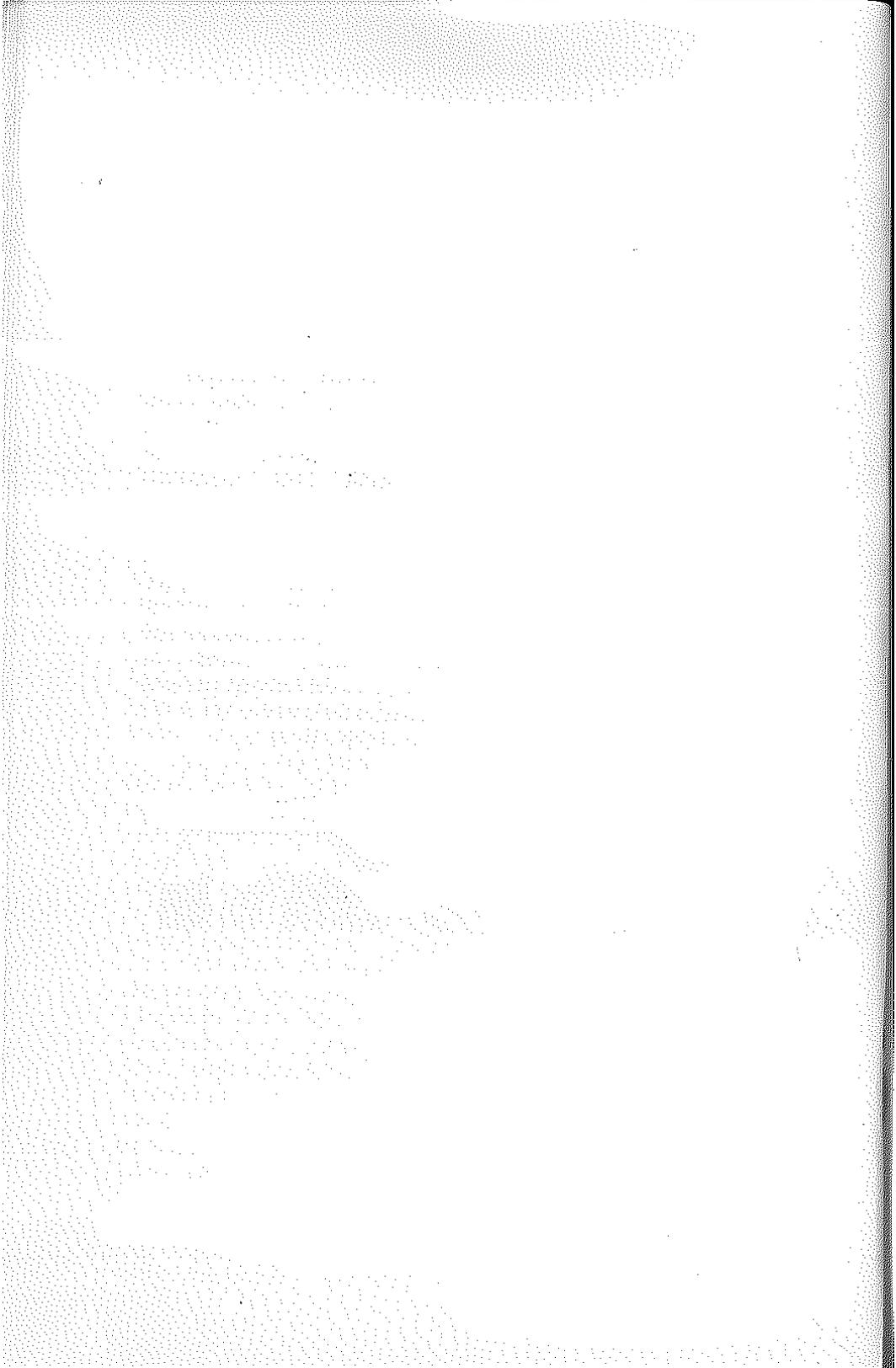
“Os índios *não sabem falar* corretamente o português...” Afirmações deste tipo não consideram que o português falado pelos índios, aprendido no decorrer do contato, é aquele que basta para seu relacionamento com a sociedade dominante. Não é perfeitamente dispensável, senão ridículo, querer ensinar os índios a falar o português da maneira como os “brancos da cidade” consideram correto? Pelo contrário, é necessário considerar esta estrutura do português do contato, ou seja, recolher e identificar previamente as formas do português falado pelos índios na elaboração de qualquer material para alfabetização.

Para nós, a alfabetização não é uma questão técnica, mas fundamentalmente política. Não se deve impor — sob qualquer justificativa ou finalidade — um programa de alfabetização seja no português

ou seja na língua indígena. Se os índios sentem a necessidade de dominar o português (falado e escrito), o que fazemos é dar a eles o instrumento para esta apropriação, desfazendo a magia da palavra escrita. A alfabetização que propomos centra-se na possibilidade de uma escola "semi-analfabeta" — negação da Escola detentora do saber letrado, redentor — onde o aprender a ler e a escrever não origina um "saber maior" e nem contribui para o "desenvolvimento do índio". Esta escola é um simples sinônimo do lugar onde os índios, na medida de seus interesses e necessidades, podem aprender a ler e escrever, apropriar-se da língua do branco. Ela dispensa a presença de "professores brancos". Ela dispensa o português ilustrado dos brancos da cidade, e o saber acumulado nas bibliotecas. E, sobretudo, nessa escola os índios não precisam aprender seus próprios mitos, cantos e ritos através da leitura, sob a alegação mistificadora, de que assim procedendo, ela seria realmente uma "escola indígena". Pois acreditamos que, enquanto os índios tiverem o pleno domínio de sua língua, enquanto ela for um sistema vivo e operante, não verão nenhuma razão para a alfabetização em sua língua materna.

"La alfabetización pone los ojos y los oídos al servicio principal de la boca que lee y de la mano que escribe. Venga pronto una aculturación total y verdadera, que lleve a cantar y a reír, a expresarse por los ademanes y todo el cuerpo, a dibujar y a jugar, a inventar y a celebrar. Nuestra pobre alfabetización, bisneta de Gutenberg, perderá entonces su tosco orgullo letrado, y se sentará, calladamente, en el útil pero modesto escritorio de la cultura" (Alain Dubly, *op. cit.*).





**FONTES  
PARA UMA  
REFLEXÃO  
SOBRE  
EDUCAÇÃO INDÍGENA**



## FONTES PARA UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA (SECÇÃO BIBLIOGRÁFICA)

Aracy Lopes da Silva\*

*Esta secção tem o objetivo de facilitar o acesso daqueles que trabalham concretamente nas áreas indígenas e dos que se interessam pela questão da educação formal nessas áreas a uma literatura específica sobre o assunto.*

*Ela é composta de duas partes: a primeira traz o produto de um trabalho coletivo de levantamento dos artigos sobre educação indígena, publicados nos últimos dez anos, na revista mexicana América Indígena, órgão oficial do Instituto Indigenista Interamericano. O levantamento dos títulos é apresentado sob três formas: um índice dos artigos por ordem alfabética de sobrenome dos autores; um índice por país; um índice por tema específico. A seguir, são apresentados resumos de todos os textos.<sup>1</sup>*

*Justifica-se a escolha de América Indígena como fonte deste levantamento por ser relativamente fácil de ser encontrada no Brasil (nas bibliotecas dos Museus e Universidades) e pela freqüência com que publica trabalhos sobre o tema. A biblioteca da Universidade de Brasília, por exemplo, dispõe dos seguintes exemplares: do volume III (1943) ao volume VII (1947) e do volume XII (1952) ao volume XXXIX (1979); a do Museu Goeldi, em Belém do Pará, possui os seguintes: do volume I (1941) ao volume XXXIX (1979), com exceção do volume*

(\*) Antropologia, USP/Comissão Pró-Índio-SP.

(1) Os últimos exemplares de 1979, a saber, o n.º 4 do volume 39, e o Anuário Indigenista, assim como todos os volumes de 1980 não foram cobertos pelo presente levantamento por não serem disponíveis no Brasil, na época da presente edição.

*II (1942). Cópias xerox podem ser obtidas junto a esta biblioteca (Caixa Postal 399), a baixo custo, e o pagamento poderá ser feito em favor do Museu Paraense Emílio Goeldi, através de qualquer banco que tenha agência em Belém; a biblioteca do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, na Cidade Universitária, em São Paulo, dispõe do volume III (1943) ao volume XXXIX (1979). A Comissão Pró-Índio de São Paulo não tem dados sobre outras bibliotecas e agradeceria informações nesse sentido.*

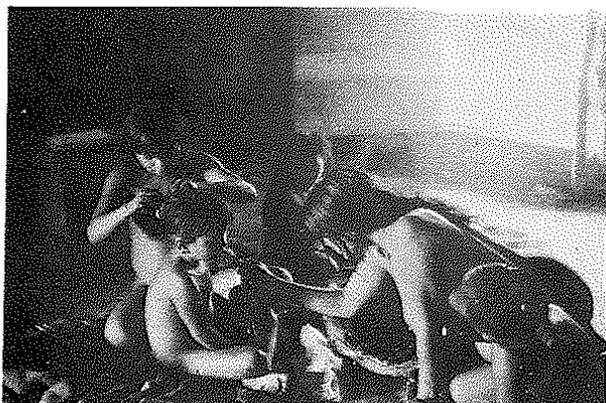
*A segunda parte desta secção consitui-se de um levantamento de títulos das obras publicadas no Brasil sobre educação indígena, realizado por Paulo Marcos Noronha Serpa. Trata-se de um levantamento preliminar, não exaustivo, portanto, mas que procurou cobrir a maior parte das fontes.*



## A PINTURA CORPORAL: O APRENDIZADO



Todo Kayapó, desde criança, é pintado com jenipapo, pelas mulheres aparentadas, pinturas que são usadas até a morte e são renovadas a cada oito dias...



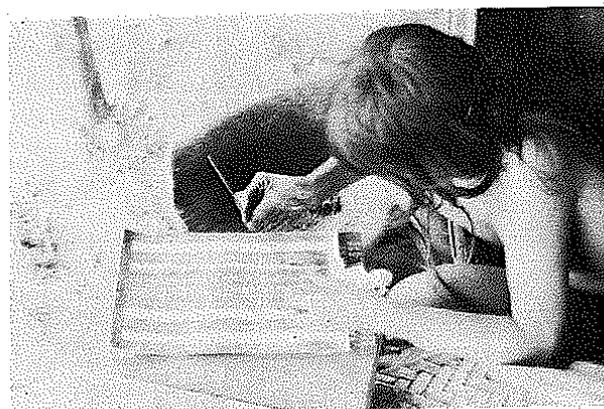
Para as meninas, aprender a pintar requer um longo aprendizado e muita prática. Aqui uma mulher pintando e jovens olhando...



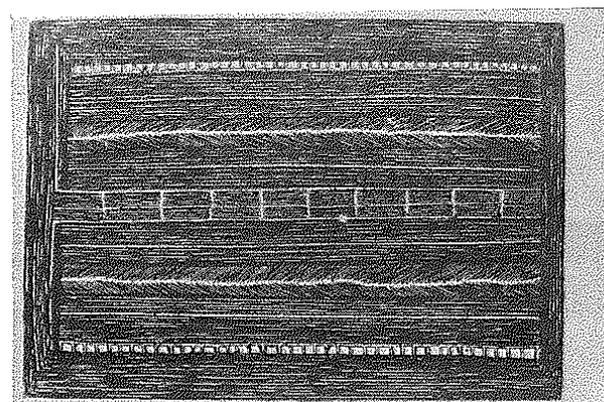
O modelo perfeito.



Experimentando.



A menina pintando seu número.



Um ensaio no papel, executado com esmero e mão segura: linhas finas, retas, paralelas, desenho limpo, denso simétrico com as devidas proporções. Não são todas as meninas que conseguem um trabalho tão perfeito.

# A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA INDÍGENA 1969-1979

## ÍNDICE POR AUTOR

ACEVEDO CONDE, M. L. — “Experiencias en la preparación de personal bilingüe”. <i>América Indígena</i> , vol. 38, nº 3, México, 1978, pp. 701-716. Por Rosa Maria Costa Penna .....	184
AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo — “La cultura popular y la educación extra-escolar”. <i>América Indígena</i> , vol. 33, nº 4, México, 1973, pp. 1003-1017. Por Terezinha Galante .....	184
ASHCRAFT, Norman — “Educación y desarrollo en Honduras Británica”. <i>América Indígena</i> , vol. 30, nº 2, abril, 1970, pp. 395-408. Por Ion de Freitas Fº .....	185
BUITRÓN, Anibal — “Problemas y Perspectivas de la educación de adultos”. <i>América Indígena</i> , vol. 31, nº 3, México, 1971, pp. 641-660. Por Mônica Chaves Abdalla .....	186
CASTAÑEDA, José — “Educación e Indigenismo”. <i>América Indígena</i> , vol. 32, nº 2, México, 1972, pp. 413-418. Por Helena Sampaio .....	187
CLARAC, N. Gerald — “Indigenismo de dominación o indigenismo de libertación”. <i>América Indígena</i> , vol. 34, nº 1, México, 1974, pp. 161-169. Por Adalberto Moreira Cardoso .....	187
DUBLY, Alain — “Una nueva alfabetización para la aculturación del campesino andino”. <i>América Indígena</i> , vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 45-63. Por Aracy Lopes da Silva .....	188
FARREL, Joseph P. — “La educación y el cambio social en el marco expandido del pluralismo”. <i>Anuário Indigenista</i> , vol. 29, México, 1969, pp. 173-185. Por Antonio Carlos Magalhães .....	189
FERRE D'Amare, R. e BAEZ Jorge, F. — “Lineamientos para la reorientación de la educación bilingüe y bicultural en México”. <i>América Indígena</i> , vol. 38, nº 3, México, 1978, pp. 695-700. Por Rosa Maria Costa Penna .....	190
FORBES, Jack D. — “Un modelo para mejorar la educación indígena: la Asociación de Educación Indígena de California”. <i>Anuário Indigenista</i> , vol. 29, México, 1969, pp. 187-211. Por Antonio Carlos Magalhães .....	191
HAFER, Fritz — “Plan para la educación médica al servicio del pueblo mexicano”. <i>América Indígena</i> , vol. 37, nº 2, México, 1977, pp. 425-434. Por Paulo Serpa .....	192
HERNANDEZ, Franco G. — “Lengua Nacional vs. Lenguas Indígenas”. <i>América Indígena</i> , vol. 39, nº 3, México, 1979, pp. 563-571. Por Lúcia M. M. Andrade .....	193
HICKMAN, John M. — “Barreras lingüísticas y socioculturales a la comunicación”. <i>América Indígena</i> , vol. 29, nº 1, México, 1969, pp. 129-141. Por Aracy Lopes da Silva .....	194
HOLLENBACH, Elena E. — “La aculturación lingüística entre los triques de Copala, Oaxaca”. <i>América Indígena</i> , vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 65-95. Por Aracy Lopes da Silva .....	195
IVIE, Stanley D. — “Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México”. <i>América Indígena</i> , vol. 31, nº 4, México, 1971, pp. 955-975. Por Alberto de Moraes Barros .....	195
JUAREZ TOLEDO, L. A e PALACIOS, R. A. — “El programa de castellanización socio-educativo rural, una fórmula feliz para la educación del indígena monolingüe guatemalteco”. <i>América Indígena</i> , vol. 32, nº 2, México, 1972, pp. 377-412. Por Helena Sampaio .....	197

- LEITÓN, Roberto — "Definición y planeamiento de educación fundamental". *América Indígena*, vol. 32, nº 32, México, 1972, pp. 973-992. Por Helena Sampaio ..... 197
- LEÓN, Luis A. — "Bosquejo histórico de las lenguas vernaculas del Ecuador y la Educación Bilingüe". *América Indígena*, vol. 34, nº 3, México, 1974, pp. 745-775. Por Adalberto Moreira Cardoso ..... 198
- MACARIO, N. C. e CUTZAL, M. C. — "La aplicación de la lingüística en el desarrollo de una Comunidad indígena". *América Indígena*, vol. 34, nº 4, México, 1974, pp. 965-972. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 198
- MARTINEZ, Hector — "Peru: educación en las comunidades indígenas". *América Indígena*, vol. 33, nº 2, México, 1973, pp. 539-560. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 199
- MCQUOWN, Norman A. — "El papel de la lengua materna en la educación". *América Indígena*, vol. 30, nº 2, México, 1970, pp. 387-393. Por Dalva Carmelina Sampaio ..... 199
- MINISTÉRIO DE GOBIERNO DE COLOMBIA — "Conclusions de la Primera Reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe celebrada em Bogotá". *América Indígena*, vol. 32, nº 4, México, 1972, pp. 1 177-1 184. Por Helena Sampaio ..... 200
- MOORE, Alexander — "Las motivaciones de los maestros campesinos voluntários en un pueblo guatemalteco". *Anuário Indigenista*, vol. 29, México, 1969, pp. 225-239. Por Alberto de Moraes Barros ..... 201
- NAVES DE LAGUNA, Josefina — "Acción indigenista en Venezuela en el campo educacional". *América Indígena*, vol. 34, nº 1, México, 1974, pp. 209-214. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 201
- PAULSTON, Christina B. — "Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Peru". *América Indígena*, vol. 30, nº 1, México, 1970, pp. 99-106. Por Aracy Lopes da Silva ..... 202
- — "Del dilema moral de un especialista en sociolingüística". *América Indígena*, vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 97-105. Por Aracy Lopes da Silva ..... 203
- PAULSTON, Roland G. — "Maestros como agentes del cambio comunal: cuatro programas peruanos". *América Indígena*, vol. 30, nº 4, México, 1970, pp. 929-944. Por Aracy Lopes da Silva ..... 203
- PERISSINOTO, Giorgio — "La integración lingüística del indígena mexicano: teoría y practica de la castellanización". *América Indígena*, vol. 34, nº 4, México, 1974, pp. 957-964. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 205
- PICON ESPINOZA, Cesar — "Los programas Educativos de las poblaciones indígenas". *Anuário Indigenista*, vol. 38, México, 1978, pp. 79-103. Por Regina Muccillo ..... 206
- RODRÍGUEZ, Raúl — "Informes de actividades de la Dirección General de Educación Extraescolar en el medio indígena". *América Indígena*, vol. 33, nº 4, México, 1973, pp. 1019-1029. Por Helena Sampaio e Terezinha Galante ..... 208
- SCHWARTZ, Norman B. — "Relaciones entre padre e hijo y diversos niveles de educación en un pueblo guatemalteco". *Anuário Indigenista*, vol. 34, México, 1974, pp. 153-172. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 208
- SHORT, William G. — "La ciudad universitaria Navajo — experimento inter-cultural". *América Indígena*, vol. 33, nº 2, México, 1973, pp. 431-446. Por Lúcia M. M. Andrade ..... 210
- SOTOMAYOR, Cantero S. e PÉREZ Rebolledo, C. — "La comunidad de Toltén: elementos de educación familiar". *América Indígena*, vol. 37, nº 4, México, 1977, pp. 927-935. Por Paulo Serpa ..... 212
- SWADESH, Evangelina A. — "Formas de aprendizaje entre los indígenas del Estado de Oaxaca". *América Indígena*, vol. 33, nº 4, México, 1973, pp. 991-1002. Por Terezinha Galante e Helena Sampaio ..... 213

- — “Lingüística y educación indígena”. *América Indígena*, vol. 36, nº 2, México, 1976, pp. 347-358. Por Adalberto Moreira Cardoso ..... 213
- TARIFA ASCARRUNZ, Erasmo — “Educación y alfabetización en lenguas nativas, llegará el castellano al área rural a través de la alfabetización vernacular”. *América Indígena*, vol. 32, nº 3, México, 1972, pp. 993-997. Por Helena Sampaio ..... 214
- VILLA-ROJAS, Alfonso — “Resultados de la orientación antropológica en la educación indígena en el Mexico actual”. *Anuário Indigenista*, vol. 29, México, 1969, pp. 213-223. Por Alberto de Moraes Barros ..... 215
- WARREN, D. e BERENDZEN, H. — “Educación del indio norteamericano: control indígena y el derecho de autodeterminación”. *América Indígena*, vol. 36, nº 4, México, 1976, pp. 753-773. Por Dalva Carmelina Sampaio ..... 215



## RELAÇÃO POR TEMA ESPECÍFICO

- a) *Relações entre a educação formal e a educação indígena tradicional:*  
Schwartz, 1974; Sotomayor, 1977.
- b) *Alfabetização e problemas lingüísticos correlatos:*  
Hickman, 1969; Hernandez, 1979; C. Paulston, 1970; McQuwon, 1970; Buitrón, 1971; Juarez Toledo e Palacios, 1972; Tarifa Ascarrunz, 1972; Hollenbach, 1973; León, 1974; Macario e Cutzal, 1974; Perissinoto, 1974; Swadesh, 1976; Acevedo Conde, 1978.
- c) *Descrição e avaliação de situações e experiências específicas:*  
Forbes, 1969; Moore, 1969; McQuwon, 1970; R. Paulston, 1970; Ivie, 1971; Short, 1973; Swadesh, 1973; Naves de Laguna, 1974.
- d) *Balanco crítico de experiências variadas/filosofia da educação formal para povos indígenas:*  
Farrel, 1969; Villa-Rojas, 1969; Castañeda, 1972; Dubly, 1973; C. Paulston, 1973; Aguirre Beltrán, 1973; Clarac, 1974; Picon Espinoza, 1978.
- e) *Propostas de programas educativos:*  
Leitón, 1972; Dubly, 1973; Hafer, 1977; Ferre D'Amare e Baez, 1978.
- f) *Recomendações e conclusões de reuniões e cursos/informes governamentais:*  
Ministério de Gobierno de Colombia, 1972; Martínez, 1973; Rodríguez, 1973; Warren e Berendzen, 1976.

# RELAÇÃO DOS TÍTULOS POR PAÍS

## **BOLÍVIA:**

Leitón, 1972; Tarifa Ascarrunz, 1972.

## **CHILE:**

Sotomayor e Pérez Rebolledo, 1977.

## **COLÓMBIA:**

Ministério de Gobierno de Colombia, 1972.

## **ECUADOR:**

Dubly, 1973; León, 1974.

## **ESTADOS UNIDOS:**

Hickman, 1969; Farrel, 1969; Forbes, 1969; Short, 1973; Warren e Berendzen, 1976;

## **ESTADOS UNIDOS / MÉXICO**

Ivie, 1971.

## **GUATEMALA:**

Moore, 1969; Juarez Toledo e Palacios, 1972; Castañeda, 1972; Macario e Cutzal, 1974; Schwartz, 1974.

## **HONDURAS BRITÂNICA:**

McQuown, 1970.

## **MÉXICO:**

Villa-Rojas, 1969; Hollenbach, 1973; Rodríguez, 1973; Swadesh, 1973; Perissinoto, 1974; Hafer, 1977; Ferre d'Amare e Baez, 1978; Acevedo Conde, 1978; Hernandez, 1979.

## **PERU:**

C. Paulston, 1970; R. Paulston, 1970; Martinez, 1973.

## **VENEZUELA:**

Naves de Laguna, 1974; Clarae, 1974.

## **AMÉRICA LATINA (GERAL):**

McQuown, 1970; Buitrón, 1971; C. Paulston, 1973; Aguirre Beltrán, 1973; Swadesh, 1976; Picon Espinoza, 1978.



## RESENHAS: *AMÉRICA INDÍGENA*: 1969-1979

ACEVEDO CONDE, M. L.

"Experiencias en la preparación de personal bilingüe". *América Indígena*, vol. 38, nº 3, México, 1978, pp. 701-716.

*Rosa Penna*

A Autora nos dá uma visão da situação populacional do México, onde existem 7 milhões de habitantes pertencentes a 59 grupos lingüísticos, inteiramente diferenciados econômica, social e culturalmente do restante do País, mantendo-se à margem do desenvolvimento da nação, e sendo considerados como "o problema indígena". Fala da criação, em junho de 1969, do Instituto de Investigação e Integração Social do Estado de Oaxaca (IISEO) para contribuir na organização e coordenação dos trabalhos que visam à integração dos indígenas à vida nacional. Para isso foi criada a escola de Promotores através de um plano-piloto do qual participaram 40 jovens indígenas de diferentes grupos étnicos. Foram preparados e orientados a fim de levarem até às comunidades indígenas condições para uma integração à vida nacional para o melhoramento do meio rural e para o melhor conhecimento da língua castelhana. Fala de toda a experiência e dos resultados obtidos com essa formação e da mudança política ocorrida em 1974. No final dos cursos se pôde comprovar que os alunos conheciam melhor sua língua tradicional e haviam aprendido melhor a língua castelhana. Os professores bilingües, provenientes de diversos povos, tiveram diversas reações ao treinamento que obtiveram.

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo

"La Cultura popular y la educación extra-escolar". *América Indígena*, vo. 33, nº 4, México, 1973, pp. 1003-1017.

*Terezinha Galante*

A integração dos povos é o tema deste texto que fala da importância do proletariado na sociedade. Destaca a educação como base para a integração de todas as raças. Fala também da necessidade de se adaptar formas de educação urbana à vida rural, mostrando ser impossível manter-se horários e formas rígidas de ensino. A função da escola não deve ser apenas ensinar a ler e escrever, mas deve dar noções básicas de higiene e saúde. A educação extra-escolar é muito importante na vida da criança. Na zona urbana essa educação se dá pelos meios de comunicação de massa. Já na zona rural essa educação vem com o próprio dia-a-dia, com a criança participando das atividades dos adultos. Aprendem a pescar, cozinhar, fazer artesanato, tudo enfim que fará parte de suas vidas quando forem adultos.

ASHCRAFT, Norman

"Educación y desarrollo económico en Honduras Británica". *América Indígena*, vol. 30, nº 2, abril, 1970, pp. 395-408.

Ion de Freitas F.º

O artigo, que se pretende uma investigação sobre problemas de desenvolvimento econômico, inicia-se por uma distinção entre a concepção de desenvolvimento para os economistas — como maior rendimento — e a concepção de desenvolvimento para os antropólogos — que leva em conta a anterior, porém enfatizando as mudanças institucionais que produzem esse rendimento.

Para os economistas, o desenvolvimento estaria fortemente associado às condições que propiciam o aumento do produto nacional bruto *per capita*, ao passo que os antropólogos considerariam ainda as condições institucionais para a otimização (ou não) da economia. Na verdade, uma espécie de pré-condição de desenvolvimento para o autor, que define instituição como "sistema de relações sociais centradas em uma atividade, ou grupo de atividades". Embora admitindo que as condições objetivas de desenvolvimento seriam mais anteriores do que os fatores "motivacionais", é destes últimos que trata o autor.

Em oposição ao interesse prioritário dos planejadores com os custos da educação, destaca o aspecto, para ele mais importante, da educação como motivadora de desenvolvimento. Assim, ao invés de se condicionar à expansão da educação formal à capacidade do sistema econômico absorver os recursos humanos por ela preparados, poderia se pensar, por exemplo, numa modernização de agricultura de um país subdesenvolvido, no mesmo ritmo da expansão educacional (acredita que "os camponeses que sabem ler e escrever responderão a intentos de modernização mais facilmente do que aqueles que não o fazem).

Quanto ao sistema de educação formal mais apropriado — se técnico ou humanista — propõe a simplificação do problema pelo abandono do parâmetro avaliativo colonialista, que impede a adequação mais realista à herança cultural e social de uma região. Pelo mesmo raciocínio considera ineficiente a discussão de educação como investimento *versus* educação como consumo, pois a meta objetiva seria a da otimização do sistema educacional vigente de modo compatível com os objetivos do desenvolvimento econômico.

A partir dessas considerações, o artigo se propõe a tratar o caso concreto da então Honduras Britânica para "apoiar a tese de que a mescla 'pouco clara' de educação liberal e prática pode ser altamente eficiente como programa educacional, quando se aplica de forma racional às condições locais" (p. 401, § 2). No entanto, apesar de um metuculoso relatório sobre Honduras Britânica, Norman Aschcraft não logra atingir esse objetivo por duas razões básicas.

Primeiramente porque a Honduras, de que nos dão conta seus dados, é a ilustração "de um lugar onde o sistema educacional, como instituição, pode estorvar, ou mesmo criar uma atmosfera desfavorável ao desenvolvimento econômico" (p. 406, § 2): portanto, o exemplo não só não pode apoiar sua tese — por expor uma atuação onde concretamente não se dá a pretendida "aplicação racional" — como é incapaz de afirmá-la negativamente, isto é, de afirmar a suposta "racionalidade" de seu projeto por simples oposição à "irracionalidade", mesmo que empiricamente observável, do sistema educacional hondurenho.

Mas, de maneira mais aguda, o recurso ao acaso da colônia inglesa parece gratuito

se se levar em conta que seis páginas que fornecem dados acabam se prestando a uma seca recomendação de seis linhas — as escolas rurais deveriam adotar “textos e outros materiais de estudo que tratassem idéias e problemas agrícolas” (p. 407) — que, para além de meramente especulativa, carece da capacidade comprobatória que porventura o Autor tivesse reservado para os derradeiros parágrafos.

BUITRÓN, Anibal

“Problemas y perspectivas de la educación de adultos”. *América Indígena*, vol. 31, nº 3, México, 1971, pp. 641-659.

Mônica Chaves Abdalla

O texto trata do problema de educação de adultos nos países subdesenvolvidos, baseando-se em experiências em países da América Latina, considerando as diferenças existentes entre eles.

O Autor coloca a necessidade de uma mudança radical e de uma reorientação profunda com relação à educação dos adultos, discutindo as tentativas que vem sendo feitas nesse sentido como, por exemplo, a educação voltada para as ocupações de acordo com os interesses reais das pessoas. Critica essas tentativas que têm sido desenvolvidas sob vários nomes, e não têm tido bons resultados, uma vez que são elaboradas nos países desenvolvidos sem uma adaptação adequada às condições dos países subdesenvolvidos. Este fato é acrescido de uma má utilização dos recursos e ausência de uma cooperação entre órgãos, tanto do setor privado como do público, devido à instabilidade política e falta de continuidade dos planos de um governo para outro.

Se, por um lado, o artigo discute questões fundamentais para a educação de adultos — já que os países em questão têm a maioria de sua população adulta constituída por índios — por outro lado peca pela sua proposta de educação para os índios e camponeses de uma forma geral. Ao que parece, ele fala em uma educação adequada a pequenos proprietários. Não coloca uma possibilidade de educação para os trabalhadores das fazendas no sentido de entenderem e trabalharem suas próprias condições. Segundo o Autor, é preciso converter os camponeses (na sua maioria indígena) a pequenos proprietários, para que tenham interesse em aprender (no sentido de melhorar e incrementar a produção, de fazer melhor uso de suas próprias terras). Afirma que a educação como passo preliminar à reforma agrária é um caminho difícil e duvidoso. Se a educação é feita antes da distribuição de terras, os camponeses não poderão ver como a educação pode ajudá-los a resolverem seus problemas. O Estado, portanto, deve proceder a uma distribuição de terras, e depois pensar numa educação adequada. Esta posição aparece claramente em vários trechos no decorrer do texto, onde o Autor afirma, ainda, que a terra, ou melhor, a propriedade de terra tem um valor psicológico no caminho do progresso e desenvolvimento destes trabalhadores rurais.

O Autor coloca, ainda, que à falta de motivação se une a oposição de grupos que estão felizes com o atual estado de coisas e que bloqueiam tentativas de redistribuição de terras. Essa colocação, a meu ver, poderia reforçar uma preocupação com uma educação adequada aos trabalhadores, trabalhando suas próprias condições e buscando, eles próprios, suas soluções, ou seja, não esperando soluções do Estado, como quer A. Buitrón.

CASTAÑEDA, José

"Educación e Indigenismo". *América Indígena*, vol. 32, nº 2, México, 1972, pp. 413-418.

*Helena Sampaio*

O diretor do Instituto Nacional de Guatemala, autor desse artigo, faz uma reflexão a respeito da educação. Primeiro, coloca a educação como agente socializante e que, sendo operacionalizada por aqueles que participam da vida social do grupo dominante (ladino), pode provocar a dissolução dos valores éticos e estéticos do grupo dominado (indígena). Ao fazer um retrocesso histórico-filosófico sobre o papel da educação, conclui que, se educar é preparar para a vida em comunidade, essa mesma acepção oferece uma imagem de educação como agente de manutenção e afirmação das estruturas sociais existentes.

Os vários conceitos de educação social (liberdade e humanismo) adquiridos através da história, podem correr o risco de teorizar no vácuo quando se tratar do problema indígena. Se aculturar o índio significa acomodá-lo na sociedade de não índios, é conveniente investigar se tal sociedade está devidamente estruturada. A resposta será certamente negativa. Segundo a pedagogia contemporânea, deve-se educar para a liberdade e o grupo de não índios deve começar a lutar para obter essa verdadeira liberdade (subentendida em seu aspecto material). Há uma vinculação estreita entre a economia e a educação de modo que, por exemplo, no caso de haver uma distribuição de terras, essa estimula o conhecimento, tornando-se mais fácil a educação. A educação, portanto, deve ter alguma utilidade prática.

CLARAC, Geraldo

"Indigenismo de dominación o indigenismo de libertación". *América Indígena*, vol. 34, nº 1, México, 1974, pp. 161-169.

*Adalberto Moreira Cardoso*

Para o Autor, a situação de dependência e dominação em que se encontra a América Latina é fruto de um processo ininterrupto de colonização e neocolonização que remonta, portanto, ao descobrimento do continente. Trata-se de um processo generalizado que envolveu, num primeiro momento, os povos autóctones e, posteriormente, a sociedade surgida daí. A real libertação desta situação deve provir de elementos extraídos da vasta fonte de conhecimentos e experiências inexploradas, de diversas concepções de mundo opostas à cultura invasora.

A seguir, o Autor passa a descrever algumas ações dessa "política indigenista" na Venezuela: exploração do trabalho indígena pelos Centros de Coordenação Indigenista; educação etnocêntrica, que não leva em conta as realidades sócio-culturais e econômicas de cada comunidade (ensino nacional padronizado); decisão quanto ao destino do trabalho indígena em mãos alheias às do próprio índio; imposição de um caminho de desenvolvimento ocidental baseado na filosofia individualista.

Ao final do artigo, o Autor propõe uma ação dirigida para uma política indigenista libertadora e, para tanto, sugere: 1) considerar a ação pró-índio como uma conjugação de esforços onde participariam todos os setores da sociedade, índios e não índios; 2) conquista da "identidade cultural" fora do sistema de dependência; 3) rompi-

mento da tradicional política oficial de tutela e do etnocentrismo ocidental; 4) reforma do Sistema Educacional Indígena; 5) reformulação da política creditícia e de assistência tecnológica; 6) incremento da garantia de terras dos índios; 7) respeito às estruturas coletivas internas de cada comunidade; 8) publicação das diversas facetas da cultura indígena para romper com a imagem estereotipada difundida junto aos não índios.

DUBLY, Alain

"Una nueva alfabetización para la aculturación del campesino andino". *América Indígena*, vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 45-63.

Aracy Lopes da Silva

A crença no poder mágico da escrita é tão difundida entre os letrados, que se pensa que a alfabetização, por si só, seja capaz de transformar o camponês tradicional dos Andes em um agricultor moderno e adaptado às técnicas mais recentes. Na verdade, as relações que se estabelecem entre os mestiços e os índios têm sempre como objetivo a exploração destes por aqueles. Quando não há possibilidade de exploração, os índios são discriminados e a sua participação no mundo dos mestiços só se dá por vias individuais e muito penosas — "neste contexto, a alfabetização não pode surtir efeito promotor e integrador nenhum — torna-se inoperante ou se transforma em instrumento de maior oposição ou opressão do grupo subjugado ou, então, de alienação do trânsito cultural" (p. 47).

As dificuldades da transculturação do índio devem-se, ainda, às diferenças entre a cultura tradicional e a moderna, e se dão nos níveis ideológico ("tradição índio-americana/tradição hispano-criola"); ecológico ("mentalidade camponesa/mentalidade urbana"); instrumental ("comunicação oral/comunicação escrita") e linguística (diferenças entre os idiomas). Com base na análise destas dificuldades, o Autor examina as falhas mais freqüentemente encontradas nos métodos de alfabetização indígena: a) *desacertos culturais* entre a escola e a comunidade, o que inclui choque de expectativas de professores (não-índios) e alunos (índios), inadequação do material didático, falta de oportunidade para o uso da escrita depois de findo o curso e a conseqüente "desalfabetização"; b) *carências pedagógicas* relativas à falta de motivação, interesse e comprometimento do professor não-camponês com a promoção indígena, à insuficiência dos conhecimentos básicos e pedagógicos do instrutor índio ou à pouca oportunidade de participação ativa e criadora dos alunos nos métodos clássicos de alfabetização, nos quais os alunos imitam e reproduzem mecanismos e símbolos, mas não produzem cultura; c) *distorções linguísticas* relativas à identificação da unidade de linguagem (alfabetização fonêmica, silábica ou por orações), à fonética (não correspondência entre sons e símbolos no espanhol e em *quechua* e a variedade de grafias utilizadas na transcrição das palavras em língua nativa) e à pouca atenção dada à prática de estruturas orais.

O exame dessas falhas mostra o caráter artificial de alfabetização, tal como vem se realizando. Há, no entanto, importantes contribuições recentes, como a reflexão e a experiência de Paulo Freire e seu método psicossocial que "inicia o processo cultural a partir do próprio centro da problemática popular" (pág. 57) e possibilita o desenvolvimento da reflexão e da criatividade dos participantes. A aplicação desse método, porém, não está ainda suficientemente comprovada no caso das comunidades *quechua*. Apesar de suas vantagens, não resolve o problema do idioma falado antes do aprendizado da

leitura e da escrita do mesmo idioma. Todos os programas de alfabetização de adultos em castelhano (ponto positivo em relação à alfabetização em *quechua*, rechaçada pelos camponeses) supõem um conhecimento prévio do castelhano que, na verdade, os índios equatorianos, em sua maioria com pouco contato com a cultura nacional, não têm.

O artigo termina com uma proposta concreta e localizada de trabalho, que considera a natureza dialética das relações entre índios e mestiços, e voltada para a construção de uma cultura nacional autêntica. Suas hipóteses básicas são assim enunciadas: a) a linguagem atualmente falada na região (Chimborazo, Equador) pela população aculturada é a indicada para a alfabetização; b) aprender primeiro a falar; c) alfabetizar em função de uma problemática e de uma dinâmica de relação entre o mundo dos índios e o mundo dos brancos; d) conscientização, leitura e escrita facultativas. Como proposta final, a valorização maior da língua falada em detrimento da alfabetização que "põe os olhos e ouvidos a serviço principalmente da boca que lê e da mão que escreve" (p. 63). Ao invés disso, defende uma "aculturação total e verdadeira" que usa formas ricas e variadas de expressão e comunicação orais, corporais e criativas, mesmo que isto signifique, talvez, seguir em direção a uma "cultura analfabeta", que saberá tirar da alfabetização suas ilusões mágicas, e a fará sentar-se, "caladamente no útil mas modesto escritório da cultura".

FARREL, Joseph P.

"La educación y el cambio social en el marco expandido del pluralismo", in *Anuário Indigenista*, vol. 29, México, diciembre, 1969, pp. 173-185.

Regina Mucillo

A primeira intenção do Autor ao escrever este artigo foi a ampliação de uma análise prévia da educação nas sociedades plurais, especificando as várias etapas do movimento de saída do pluralismo, e o exame do papel da escola em tais etapas. Ao iniciar esta tarefa, surgiram problemas conceituais tais como: será a noção de mudança de um estado plural a outro estado homogêneo um processo unidimensional, de forma a permitir a sua demarcação em etapas? Em função disto, o Autor tratará de algumas questões teóricas preliminares, para depois indicar alguns caminhos alternativos que permitam sair do pluralismo; falará brevemente do papel da educação em cada um destes caminhos.

A primeira questão teórica que Farrel discute é a relação entre teoria plural e teoria consensual. Esta última postula que uma das condições essenciais para a existência de uma sociedade é um conjunto de instituições e valores básicos comumente partilhados. A posição plural, diz o Autor, ao contrário, sustenta que muitas sociedades, cuja viabilidade e perdurabilidade são notórias, não tem desfrutado de tal consenso normativo, já que consistem de dois ou mais segmentos culturalmente distintos que compartilham de apenas uma instituição comum — o governo. Desta forma, as sociedades podem ter maior ou menor consenso, exatamente como podem ter maior ou menor pluralismo.

Farrel coloca que as sociedades plurais se mantêm juntas por uma força implícita ou explícita, não por um consenso normativo. O grupo dominante controla as instituições governamentais, e assim domina as principais agências que implementam a força.

Esta formulação apresenta problemas:

- O que ocorre quando os membros do grupo subordinado fogem ao contato físico com o grupo dominante?
- Pode-se falar de uma sociedade plural quando o grupo dominante não exerce o poder efetivamente? Presumivelmente não, porque em tais casos não se compartilha da instituição do governo.

Como então se poderia caracterizar tais sociedades? Não são plurais e certamente não são homogêneas. Eu creio, diz o Autor, que o *continuum* homogeneidade-pluralismo pode estender-se, até incluir no pólo oposto à homogeneidade as sociedades cujos segmentos não compartilham instituições.

Neste *continuum*, as sociedades são colocadas em termos de instituições, sendo que as mais importantes seriam: parentesco, educação, religião, propriedade, economia e recreação. Essas instituições seriam cruciais para a distinção entre pluralismo e heterogeneidade.

Farrel coloca que se deve distinguir dois tipos de instituições básicas: as que estão sob o controle do grupo dominador, como a economia, educação e religião, e aquelas sobre as quais não se pode exercer um poder efetivo.

Analisando o caso da religião, o autor afirma que não há evidência indicadora de que se possa produzir um impacto significativo sobre outros sistemas institucionais controlados, exceto quando a educação é ministrada como parte das atividades missionárias. Mas não é provável que a educação seja o fator dominante que por primeiro penetre no grupo subordinado. Além disso, os membros do grupo subordinado têm demonstrado um grande desinteresse pela educação, que está destinada a socializá-los em uma cultura que em todas as demais áreas institucionais é inacessível e irrelevante. Isto leva o Autor a concluir que para que haja um processo de mudança social provavelmente se fazem necessárias alterações no sistema de propriedade e economia.

Finalizando, o Autor considera como se encaixa a educação, nas várias seqüências de uma mudança.

Reconhecendo que o tratamento que dedicou ao papel da escola foi muito breve, Farrel reconhece que o ponto crucial foi levantado, ou seja, que a escola será capaz de desempenhar o seu papel só se a introdução da educação preceder ou se acompanhar de mudanças na propriedade e na economia do grupo subordinado.

FERRE D'Amare, R. e BAEZ Jorge, F.

"Lineamientos para la reorientación de la educación bilingüe e bicultural en México". *América Indígena*, vol. 38, nº 3, México, 1978, pp. 695-700.

Rosa Penna

Os Autores fazem uma crítica ao Governo Mexicano anterior, que tinha por programa uma homogeneização cultural: "Projeto fundado originalmente na destruição das línguas autóctones." Defendem a tese de que, no momento atual, é necessário reconhecer de uma vez por todas a natureza plurilingüe e pluricultural do México, para um fortalecimento dos grupos étnicos e consolidação de sua consciência política, dentro das condições da luta de classes. Para isso será necessário uma educação bilingüe bicultural desenvolvida nas regiões indígenas que tenha como objetivo a conscientização econômica, social e política; que sejam formados monitores dentro dessa consciência e que haja um entrosamento entre o monitor e a comunidade onde irá prestar seus serviços; ele seria um agente da defesa primordial do patrimônio econômico e cultural dos grupos

étnicos. A seguir os Autores falam da criação do Serviço de Monitores Bilingües Biculturais, composto atualmente de 15 000 elementos e do programa básico de ensino. Essa educação deverá ter como objetivo a formação de uma nação pluricultural e pluriétnica, que somente será possível quando os grupos adquirirem uma consciência maior da sua importância étnica e das suas possibilidades de ação política. É dentro desse objetivo que devem se orientar os professores indígenas bilingües.

FORBES, Jack D.

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

Antonio Carlos Magalhães

Forbes inicialmente procura mostrar com dados numéricos e estatísticos, dos quais seu artigo é rico, os efeitos desastrosos da conquista e da imposição cultural, social, econômica, no território californiano, sobre a população indígena pelos colonizadores. Tal enfrentamento tem levado os índios, ao longo dos anos, a desenvolver formas passivas de conduta social, interpretadas pela sociedade colonizadora como caracteres de povos apáticos e preguiçosos. A isto se soma toda a questão do alcoolismo, gerada também pelo complexo de inferioridade, psicologicamente imposto no correr de todo o tempo. Assim, e como via alternativa à saída ao impasse criado pelo sistema de colonização, Forbes acentua a autodeterminação dos povos indígenas. O processo educativo se torna, portanto, de suma importância como instrumento de mudança das relações interétnicas. A criação da Associação de Educação Indígena da Califórnia (AEIC) representou, pois, passo dos mais significativos às populações tribais no caminho das relações simétricas interétnicas e para a autodeterminação desses povos.

O Autor, ao discorrer sobre o histórico da situação indígena da Califórnia, demonstra que a ação paternalista através de programas de bem-estar social elaborados e administrados pela população dominante tem levado a um estado geral de insatisfação e marginalidade, face ao desemprego, à miséria, e ao aprisionamento de grande parte da população indígena. A própria ação da política governamental tem contribuído para essa situação, ao adquirir as terras indígenas, reprimir a cultura e agir de forma discriminatória em seus programas. Forbes acentua ainda que quanto mais o elemento ou a comunidade se mantém em contato mais íntimo com a população dominante, mais sofre com a desaprovação ao seu modo de viver e, conseqüentemente, a sua organização social tenderá ao desaparecimento, levando-a, como já se frisou, ao estado de marginalidade.

A todo este quadro nada animador se acrescenta o problema educacional, onde o abandono logo aos primeiros anos de vida escolar deixa transparecer a ineficácia de um sistema educativo marcado por uma orientação "anglo-americana" e de "classe-média". O Autor assinala a necessidade prioritária para um novo enfoque desse sistema, visto que os povos indígenas se encontram social e psicologicamente desorganizados e desorientados.

Ao fazer breve análise das condições sociais e da educação indígena na Califórnia, Forbes assinala que estes índios vêm sofrendo todas as formas de discriminação racial expressas na brutalidade policial, na hostilidade dos tribunais, ou até mesmo através de programas televisivos como os *westerns*. A emigração das Reservas para os centros urbanos, por vezes incentivada pelo governo, vem se tornando constante, principalmente a partir de 1950, causando problemas bastante sérios de adaptação aos que se trans-

ladam ou são transladados. No entanto, apareceram por outro lado centros indígenas urbanos e casas de amizade, criadas pelos índios, que buscam amenizar impactos mais violentos aos que saem das Reservas para a vida cidadina. O órgão oficial de assuntos indígenas forneceu muito pouco apoio a estes centros e isto, por sua vez, possibilitou, de certa forma, que muitos destes centros estejam sob o controle direto dos próprios índios.

A situação da educação indígena na Califórnia somente começou a passar por sensíveis mudanças, a partir de 1967, com a criação de uma Conferência de Professores no Stanislaus State College. Passou-se, então, a desenvolver um plano de trabalho que incluía os principais interessados: os índios. O resultado foi a criação do Comitê Ad-Hoc para a Educação dos Índios da Califórnia. Este Comitê possibilitou que modificações surgissem no processo educativo, começando da própria análise de todo o sistema educacional imposto, e a publicação do Californian Indian Education, elaborado pelos índios. Em seguida, realizou-se um encontro em North Fork, ao qual compareceram 200 índios, e durante o qual foram estipulados oito itens, entre os quais a criação oficial da Associação de Educação Indígena da Califórnia. Como exemplo do interesse despertado pela criação do Comitê Ad-Hoc e da Associação de Educação Indígena da Califórnia, o Autor assinala a Conferência de Hoopa, comunidade esta caracterizada, até então, pelo faccionalismo e pelo sistema educacional imposto, isto é, não-índio. Aqui se pode notar, segundo Forbes, a revitalização deste grupo tribal interessado agora em criar um curso da própria língua, como também na elaboração de um alfabeto, criação de um comitê de educação tribal, e um programa de treinamento para professores no Colégio Humboldt, etc.

Forbes enumera ainda 19 itens como resultados diretos e indiretos do trabalho do Comitê Ad-Hoc e afirma que a Associação de Educação Indígena da Califórnia é, hoje, a organização mais importante dos índios da Califórnia, tendo comitês tanto ao nível estatal como regional e local. Desta forma, a atividade deste Comitê e desta Associação, aliada a uma antropologia da ação, vem podendo, desde 1967 e no espaço de tão-somente dois anos, modificar toda uma situação anterior de apatia e marginalidade, que havia sido legada, desde há tempos, aos índios da Califórnia.

HAFER, Fritz

"Plan para la educación médica al servicio del pueblo mexicano". *América Indígena*, vol. 37, nº 2, México, 1977, pp. 425-434.

Paulo M. N. Serpa

O presente trabalho avalia a natureza das atividades do plano integral para a educação médica, informalmente conhecido como Plano A-36, iniciado em 1974 na Escola de Medicina da Universidade Autônoma do México (UNAM), situada na cidade do México.

O Autor, contratado pelo Programa A-36, na qualidade de antropólogo, aponta que este projeto foi criado como um Plano-Piloto Alternativo ao plano regular. O A-36 começou graças à inspiração de Carlos Biró, que procurou comprometer os estudantes de medicina em uma ação social voltada para o estabelecimento de uma aproximação dos residentes, com uma população marginalizada. Tal foi o caso de Netza Hualcoyote, localizada a leste da cidade do México. O Programa realizou-se com 500 estudantes do primeiro e segundo anos da escola de medicina, e administrativamente estava relacionado com a escola de medicina.

Comenta o Autor que o trabalho dos estudantes na comunidade teve vários efeitos. Os pacientes de tais estudantes podiam aspirar e logo obter um tratamento mais rápido e familiar ao procurarem uma clínica localizada nas vizinhanças de suas moradias, nos dias em que os estudantes estavam de serviço. Quanto aos estudantes, seu aprendizado, através da prática intensiva, foi extremamente satisfatório.

Concluindo, o objetivo final do Plano A-36 é desenvolver um conjunto de conhecimentos sobre a saúde, mediante o trabalho entre as pessoas da comunidade, ensinando-as a cuidar de seu próprio estado de saúde de maneira racional, ou seja, com conhecimento de causa, para assim estar melhor equipadas e resistir aos efeitos nocivos de seu meio superpovoado.

HERNANDES, Franco G.

"Lengua nacional vs. Lenguas indígenas". *América Indígena*, vol. 39, nº 3, México, 1979, pp. 563-571.

*Lúcia M. M. de Andrade*

Franco Gabriel Hernandez é um professor bilingüe mixteco, membro da Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, no México. Ele coloca neste artigo que a luta da sociedade dominante para impor o espanhol aos indígenas, e a dos grupos étnicos para manter suas próprias línguas, é uma luta antiga. Apesar do seu caráter repressivo, a sociedade dominante não conseguiu destruir a multiétnicidade e nem a situação pluricultural e plurilingüe do país; dentro dessa luta pela sobrevivência, o Autor considera as línguas indígenas como um símbolo privilegiado.

Hernandez comenta o novo programa de alfabetização no México e ressalta que "sin embargo, nadie se ha preguntado si los indígenas queremos castellanizarnos o no, preocupados en cómo, no se han puesto a pensar en el porqué y para qué. Talvez no han superado el complejo de creernos 'menores de edad' y es pérdida de tiempo y dinero consultarnos. Los siete millones que somos, no importamos demasiado para que se preocupem por saber lo que queremos".

A unidade lingüística que se busca com o processo de castelhanização dos indígenas é justificada como sendo um requisito para a integração dos grupos étnicos à nacionalidade mexicana mas, coloca o próprio Autor, "no tenemos porque ser extranjeros en nuestra propia tierra y lo que queremos que se nos reconozca, no es el tipo de nacionalidade geral, si no nuestras propias especificidades culturales, sociales y políticas; el derecho primigenio sobre nuestros recursos, sobre nuestras tierras y su uso para nuestro desarrollo (...) Es bien cierto que necesitamos desarrollarnos, pero no hacia un desarrollo definido por otros. Es bien cierto que la educación es necesaria para el desarrollo, pero nadie ha dicho, ni es, como se acostumbra decir, 'científicamente aceptable' que esa educación solamente sea válida se es en español, o en ingles, o en francés, o en ruso".

O que se necessita é uma educação bilingüe-bicultural, instrumentada pelos próprios índios onde, da mesma maneira que se estuda a língua espanhola, se estudará a língua indígena; onde se estude primeiro a própria cultura, e depois os valores universais de outras culturas.

HICKMAN, John M.

"Barreras lingüísticas y socioculturales de la comunicación". *América Indígena*, vol. 29, nº 1, México, 1969, pp. 129-141.

*Aracy Lopes da Silva*

Depois de considerar as relações entre falar-se uma língua estrangeira e dominar-se adequadamente categorias de pensamento do povo que a produziu, e as diferenças entre o indivíduo bilingüe e o bicultural, o Autor descreve sobre a dificuldade de comunicação e de participação plena na vida nacional, no caso de grupos étnicos minoritários. Diz ele que, apesar de medidas drásticas governamentais, visando a integração desses grupos à vida nacional (tais como reforma agrária, sufrágio universal, educação pública e gratuita no idioma da sociedade dominante, ajuda econômica, leis especiais, etc.), seus membros freqüentemente têm uma visão fragmentária da cultura urbana e da sociedade correspondente. A absorção de itens isolados da cultura dominante é freqüente mas, raramente, toca ou abala o âmago da identidade étnica, chegando a se constituir, muitas vezes, em artifício de resistência cultural: tornando-se menos pitorescos, os "nativos" são deixados mais à vontade pela sociedade dominante, graças à sua aparente assimilação.

A educação formal tem sido freqüentemente vista pelos governos nacionais como meio para a modernização de sociedades tradicionais, e para a eliminação de costumes e concepções de mundo que não contribuem para o progresso nacional. Prova disso é a orientação urbana e ocidental dos programas educacionais implantados em áreas rurais. Por outro lado, os grupos étnicos vêem a educação formal como instrumento para um melhor aproveitamento da sociedade dominante e não como meio de mudança social. Do ponto de vista do Autor, a meta ideal do processo educativo para esses grupos deve ser: "encontrar formas de implantar o novo no velho, de modo que a sociedade tradicional possa aceitar o novo como uma parte integral da vida diária. A meta é, então, enxertar e não simplesmente transplantar; criar sem necessidade de destruir; estimular o desenvolvimento responsável de uma nova forma de vida que é satisfatória e produtiva..." (p. 132). Para alcançá-la, deve-se buscar fundamentos na relação entre aprendizado e prática, entre a natureza bilingüe e bicultural do processo.

No caso de bilingüismo, diz o Autor, há sempre certo grau de separação entre o conhecimento e a conduta, de modo que se constata alternância de padrões de conduta segundo o contexto cultural em que o indivíduo se encontra em cada momento. Nota-se uma tendência em duas direções opostas: ou uma separação rígida entre as situações em que cada língua é utilizada (marcada por defesa contra a interpenetração das duas línguas e dos dois padrões de pensamento e condutas correspondentes) ou uma liberação das defesas e uma interpenetração livre. Estes dois extremos são caracterizados pelos indivíduos "esquizoculturais" e "ambiculturais". Para uma atuação satisfatória junto a estes grupos étnicos minoritários, é preciso que se possa avaliar a *qualidade* da aprendizagem do idioma nacional, de modo a se conhecer a força e a natureza das defesas. O Autor apresenta, então, as variáveis que permitem fazê-lo.

Examinando casos concretos, o Autor deduz que a maior parte do ensino e dos professores tem condutas e concepções de mundo e de seu trabalho que aumentam, ao invés de diminuir, as barreiras de comunicação entre linhas culturais e sociais. Estabelece, então, certas regras que devem orientar a atuação do professor para que ele possa se tornar um agente efetivo de mudança social. A orientação geral destas regras pode ser assim resumida: "o papel do professor é prover o grupo de boas alternativas", ressaltando-se o caráter não autoritário de sua postura. O Autor define "boas alterna-

tivas" como sendo "aquelas que são práticas, dentro dos recursos técnicos e econômicos disponíveis para as pessoas que devem fazer a escolha" (p. 138). São alternativas que "possam ser provadas sem muito risco inicial, e que tenham conseqüências claramente distintas uma das outras" (p. 139). A idéia do trabalho educativo de uma *equipe* com formação diversificada (saúde, agricultura, alfabetização, etc.) junto a uma *comunidade*, é também apresentada pelo Autor como uma sugestão para a ampliação da capacidade de atuação do professor tradicional.

O Autor conclui, constatando a inexorabilidade de mudança social, graças à difusão da cultura ocidental urbana junto a sociedades de menor escala. Diante dessa realidade, propõe uma mudança planejada e controlada, com a ajuda de professores treinados na aplicação das Ciências Sociais.

HOLLENBACH, Elena E.

"La aculturación lingüística entre los triques de Copala, Oaxaca". *América Indígena*, vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 65-95.

*Aracy Lopes da Silva*

O contato dos triques (México) com o espanhol alterou sua língua principalmente no tocante ao léxico e à fonologia. Quanto ao léxico, nota-se a absorção de palavras espanholas transformadas segundo a fonologia do trique. Estes *empréstimos* referem-se, sobretudo, a substantivos e, no texto, estão organizados segundo temas como: animais, plantas, ferramentas, educação, religião, parentesco, unidades de tempo, ocupações, números/medidas/dinheiro, etc. São também assinalados, segundo os mesmos temas, os casos de *extensão* ou alteração do sentido original de palavras nativas como, por exemplo, nomes de animais da região que passam a designar animais não-nativos: boi, gato, galinha, etc. Um terceiro tipo de alteração da língua nativa diz respeito às *frases descritivas* elaboradas para dar conta de situações novas, criadas pelo contato. Estas são apresentadas segundo os temas já apontados.

No plano fonológico, são anotadas as alterações (como, por exemplo, a adoção de novas consoantes, como *o p* e *o b*) e é analisada a correspondência entre os dois sistemas fonológicos através da comparação da pronúncia das palavras espanholas incorporadas à língua nativa, em espanhol e em trique.

Ressalta-se o fato das alterações no léxico serem as mais notáveis, embora as fonológicas sejam também consideráveis. Em contraste, a estrutura gramatical foi muito pouco afetada pelo contato de mais de 400 anos com o espanhol.

IVIE, Stanley D.

"Política Nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México". *América Indígena*, vol. 31, nº 4, México, 1971, pp. 995-975.

*Alberto de Moraes Barros*

Partindo de uma visão da educação como um elemento operacional do processo de socialização, cuja estrutura legal é proporcionada pela política estatal, o Autor examina como as mudanças políticas ao longo da história dos Estados Unidos e do México determinaram a natureza de suas respectivas linhas de educação indígena.

Sua análise baseia-se numa cuidadosa história comparativa do processo de educação indígena nos EUA, onde identifica uma clara política de assimilação (ainda que com grandes variações de grau e intensidade) e o México que, por sua vez, tem vacilado entre aquela tendência e a da aculturação.

No caso americano, após examinar as atividades governamentais em educação indígena nos períodos que classifica como "repartição de terras" (1869-1928); "escola comunal" (1928-1939), "política de terminación" (1945-1960) e os "programas de ação comunitária" (1961- ), conclui que a política estatal voltada para a educação indígena tem essencialmente (mas com matizes mais humanísticos) os mesmos objetivos que há um século, qual seja, a assimilação dos indígenas à sociedade americana. Se desta feita não se trata de uma assimilação forçada, trata-se de uma maneira de levar os índios, a seu ritmo, a "participar na corrente principal da vida norte-americana". Ainda que alguns grupos tribais se agarrem tenazmente às suas antigas formas tribais, as pressões institucionais vigentes apontam para uma assimilação eventual, onde a única questão que se coloca, no entender do Autor, é uma questão de tempo.

Do lado mexicano, testemunha que as mudanças políticas ao longo da história refletiram mudanças correspondentes na política educacional, onde se fez presente a discussão sobre a busca de identidade cultural mexicana no conquistador hispânico ou nas raízes indígenas. O Autor vincula a história da educação indígena mexicana ao problema da escola rural, inexistente até a Revolução de 1917. Desta data até 1933, o enfoque cultural e pragmático acompanhou a concepção "hispânica" da nacionalidade mexicana, para sofrer uma radical modificação na Reforma. Assim, a "escola rural socialista" como voz da reforma social tornou-se a defensora da reforma agrária e do sistema "ejidal", e centrava-se no grupo, ao invés do indivíduo; era técnica, não literária, e oferecia uma concepção racional do mundo em contraposição à religiosa. Para os indigenistas, o México era inquestionavelmente indígena, e se a conquista espanhola se dera em termos militares, a grande massa camponesa coloca-se como herdeira da cultura indígena triunfante. Se a identidade nacional remetia às culturas e tradições indígenas, estas tinham um papel importante na formação do futuro da nação. No entanto, a meta da "mexicanização" deveria se constituir numa mescla de todas as estirpes culturais da sociedade mexicana, e somente através de um processo de aculturação o indígena poderia adquirir seu próprio *status* na sociedade mexicana. Desta forma, a escola rural tinha a função de tornar o mundo moderno inteligível ao indígena, tentando melhoras na sua posição econômico-social na sociedade nacional, enfatizando aspectos como agricultura, pecuária, higiene rural, línguas nativas, e determinadas disciplinas acadêmicas. A alfabetização se deu na língua nativa inicialmente e, depois, em espanhol.

Com a II Grande Guerra, a ascensão do conservadorismo industrial faz com que a escola rural se torne cópia da urbana, divorciada das reais necessidades sócio-econômicas das comunidades locais, e a educação indígena não recebeu, a partir de então, qualquer tratamento diferenciado. A finalidade última dessas escolas, portanto, era assimilar a criança indígena à sociedade mexicana.

Se a década de 70 encontrou a educação rural em completa decadência, o Autor acredita (em 1971) que novas esperanças se colocam a partir da crescente coordenação política entre a "subsecretaria de Cultura Popular e Educación Extraescolar del Ministerio de Educación" e o Instituto Nacional Indigenista no governo Echeverría, então iniciando seu mandato. Tal fato se constitui, segundo o Autor, em novo alento de revitalização dos programas indigenistas.

JUAREZ TOLEDO, L. A. e PALACIOS, R. A.

"El programa de castellanización socio-educativo rural, una fórmula feliz para la educación del indígena monolingüe guatemalteco". *América Indígena*, vol. 32, nº 2, México, 1972, pp. 377-412.

*Helena Sampaio*

A visão oficial do Ministério da Educação da Guatemala coloca o monolingüismo indígena como obstáculo ao desenvolvimento do país, e declara de urgência nacional a "castelhanização". O programa proposto é a alfabetização bilingüe, juntamente com a promoção social através de monitores indígenas que falam os dois idiomas e sejam alfabetizados em castelhano. Para os Autores, somente utilizando as próprias línguas vernáculas pode-se abrir uma brecha segura para a integração social. Para tanto, propõem o programa de castelhanização e promoção social, através dos monitores bilingües.

LEITÓN, Roberto

"Definición y planeamiento de educación fundamental". *América Indígena*, vol. 32, nº 3, México, 1972, pp. 973-992.

*Helena Sampaio*

O texto de Roberto Leitón, sociólogo boliviano, expõe um projeto de educação para as massas rurais da Bolívia, conhecido como "Educação Fundamental" e é apoiado pela UNESCO. Seus objetivos gerais são: saúde, economia, moradia, recreação e conhecimentos básicos. O Autor considera a leitura e a escrita como instrumentos auxiliares e não como uma finalidade do projeto, visto que o objetivo verdadeiro prende-se ao problema básico destas populações, ou seja, às condições sócio-econômicas em que vivem.

A Educação Fundamental vem a ser um complemento de outras medidas governamentais tais como a Reforma Agrária e a Nacionalização das Minas, eventos sócio-econômicos que dão sentido à revolução (de 9/4/1952). Com a divisão das terras, muitos camponeses viram-se numa nova situação e impôs-se a necessidade de uma preparação básica para a solução dos novos problemas. Segundo as palavras do Autor — "resumindo, podemos estabelecer que a educação terá como objetivo — a consolidação da Nacionalização das Minas, aplicação técnica da Reforma Agrária e o voto universal, parte indivisível da luta antifeudal e antiimperialista do nosso povo".

Para a realização do projeto, a equipe de trabalho deverá ser organizada a nível nacional, distrital, nuclear e regional; as pessoas interessadas em participar do projeto ocuparão uma escala hierárquica de cargos. Dos cinco aspectos — saúde, economia, moradia, recreação e conhecimentos básicos — o aspecto econômico deverá ser visto como determinante para que se possa pôr em prática os ideais da Educação Fundamental. Os problemas educativos na Bolívia têm se mostrado, ao longo de sua história, como dependentes de soluções econômicas e, não, simplesmente pedagógicas.

LEÓN, Luis A.

"Bosquejo histórico de las lenguas vernaculas del Ecuador y la Educación Bilingüe". *América Indígena*, vol. 43, nº 3, México, 1974, pp. 745-775.

*Adalberto Moreira Cardoso*

As línguas vernáculas do Equador, mortas ou desaparecidas, são divididas pelo Autor em três grupos, segundo critérios históricos e geográficos: a) línguas que se extinguíram com os povos que as falavam; b) línguas que deixaram de ser faladas, embora sobrevivam os povos que as falavam; c) línguas de existência duvidosa: a localização dos povos que as falam é incerta ou duvidosa.

São estudadas, no artigo, quatro regiões do país:

- a) *Região Insular*: figura só a língua dos povos da Ilha Punã; trata-se de uma região densamente povoada quando da chegada dos Incas e dos conquistadores espanhóis. Depois da primeira Conquista e até a época colonial, mantiveram seu próprio idioma;
- b) *Região Litorânea*: quando da chegada dos conquistadores espanhóis, era habitada por numerosos povos, cada qual com sua própria língua. No final do século XIX estavam já totalmente extintos;
- c) *Região do Altiplano*: tanto na era pré-incaica como na incaica, o Altiplano foi intensamente povoado, e seu território era um mosaico de povos diferenciados cultural e lingüísticamente. O Autor as classifica segundo as três categorias apontadas acima;
- d) *Região Oriental, Transandina ou Amazônica*: também rica em povos diversos, essa região é apresentada pelo Autor como a anterior.

Finalizando, são analisadas as principais causas que acionaram o desaparecimento dos povos aborígenes e suas línguas maternas nas várias regiões. Os vestígios e testemunhas das línguas vernáculas desaparecidas são investigados.

MACARIO, N. C. e CUTZAL, M. C.

"La aplicación de la lingüística en el desarrollo de una comunidad indígena". *América Indígena*, vol. 34, nº 4, México, 1974, pp. 965-972.

*Lúcia M. M. Andrade*

Os Autores deste artigo pertencem a duas comunidades indígenas da Guatemala: Comalapa e Tecpán, cujas populações contam com 85 e 90% dos indígenas falantes do idioma cakchiquel. São estudantes e representantes do Projeto Lingüístico Francisco Marroquín, que desenvolve um estudo dos principais idiomas, ou seja, aqueles idiomas que contam com o maior número de falantes na Guatemala.

Macario e Cutzal se interessaram em participar deste projeto pois era uma oportunidade de ensinarem os reais pensamentos de uma comunidade indígena e aprenderem qual a capacidade de um indígena em colaborar em prol de sua comunidade. Colocam que a língua é uma parte de sua cultura que sobreviveu e não irá desaparecer; no entanto no sentido de reforçar sua sobrevivência, é importante aprender a escrevê-la e elaborar materiais na língua materna, pois muitas vezes os indivíduos optam por outra língua por não encontrarem livros na língua indígena. Como esses povos já tiveram sua própria

escrita, acreditam que a elaboração de material escrito no idioma cakchiquel é uma forma de recuperarem algo que perderam.

Procurando atender essa necessidade, o Projeto Lingüístico Francisco Marroquín está ensinando lingüística a membros de comunidades indígenas, a fim de que estes tenham o conhecimento necessário para poderem realizar qualquer trabalho lingüístico em seu idioma. Com esse aprendizado Macario e Cutzal pretendem desenvolver um trabalho de revalorização do idioma indígena, mostrando aos seus companheiros que todo idioma tem seu valor e a diferença é que existem idiomas que têm um número maior de falantes, mas que todos têm o mesmo valor porque possibilitam a transmissão das mesmas informações segundo suas próprias estruturas. Têm a intenção também de escrever uma gramática e livros bilíngües sobre diferentes temas.

São da opinião de que este tipo de trabalho deve ser realizado por pessoas voluntárias da comunidade indígena pois somente uma pessoa da comunidade entende a realidade de seus congêneres quanto às tradições culturais.

MARTINEZ, Hector

"Peru: educación en las comunidades indígenas". *América Indígena*, vol. 33, nº 2, México, 1973, pp. 539-560.

*Lúcia M. M. Andrade*

Neste trabalho são apresentadas uma série de informações a respeito das comunidades com ou sem escolas, ano de estabelecimento destas, número de professores, duração do curso e o número de crianças estudando dentro da própria comunidade ou fora, estudantes secundários e universitários, como fenômenos relativamente novos nestes grupos, e o número de homens e mulheres analfabetos. Estes dados se referem a 924 comunidades da área andina, e são resultados de uma pesquisa feita pelo correio por um pesquisador alemão entre dezembro de 1961 e junho de 1962, abrangendo a totalidade das comunidades indígenas reconhecidas, ou em processo de reconhecimento legal.

McQUOWN, Norman A.

"El papel de la lengua materna en la educación". *América Indígena*, vol. 30, nº 2, abril, 1970, pp. 387-393.

*Dalva Carmelina Sampaio*

O debate sobre as vantagens de se proporcionar a todo ser humano uma educação fundamental em língua materna ampliou-se após a II Guerra, como consequência dos processos de libertação vividos por várias pequenas nações, que também foram se libertando dos instrumentos de hegemonia que são os idiomas das nações hegemônicas. O êxito relativo desses processos de independência teria dado a pauta para as minorias etnolingüísticas de grandes e pequenas nações, que passam a buscar uma autonomia semelhante, solicitando mudanças na política educacional de seus países, à medida que percebem a língua materna como fator de autodeterminação.

McQuown toma casos exemplares de países onde se tentou ministrar às minorias indígenas uma educação fundamental em língua materna, e descreve criticamente os diferentes mecanismos de ordem não lingüística, isto é, mecanismos políticos sociais,

econômicos e culturais que dificultaram ou impediram o sucesso de tais programas. Embora reconhecendo as limitações da contribuição que os lingüistas possam dar para a solução dos problemas, o Autor enfatiza a necessidade de que os objetos de estudos sejam selecionados dentro de uma problemática política, econômica, social e cultural, tendo em vista não apenas abrir caminho para a língua, mas também para os usos que dela se fazem.

O Autor defende uma política educacional que conduza à maximização da diversidade de recursos humanos, desde que aliada à maximização de flexibilidade e adaptabilidade, pois considera que somente essa diversidade, que se manifesta primeiramente na variedade de personalidade individual, poderá garantir nossa continuidade e salvar-nos de nossa própria vista curta. Sendo a língua materna um dos primeiros veículos onde a variedade se plasma e um veículo básico para a aquisição de conhecimentos não lingüísticos e ainda de outros veículos empregados para o mesmo fim, McQuown prioriza a língua materna na educação, colocando a seguir a língua de maior eficácia regional ou nacional e em terceiro lugar a língua de maior utilidade mundial.

#### MINISTÉRIO DE GOBIERNO DE COLOMBIA

"Conclusions de la Primera Reunión de Trabajo sobre Educación Bilingüe celebrada en Bogotá". *América Indígena*, vol. 32, nº 4, México, 1972, pp. 1177-1184.

*Helena Sampaio*

As conclusões estão apresentadas de acordo com uma divisão em quatro grupos. O primeiro recomenda o respeito pela cultura indígena, pelas suas especificidades dentro das etnias; propõe uma educação dirigida aos índios que não tenha necessariamente seu início com o aprendizado da leitura e da escrita.

O segundo grupo trata da Educação Bilingüe; a educação bilingüe advém da moderna filosofia lingüística, segundo a qual a língua não é apenas uma simples nomenclatura, mas uma forma de aprender e representar o mundo. Daí a suma importância no processo de aprendizagem, enquanto expressão de cultura e estrutura de pensamento. O método e o material utilizados no currículo bilingüe deverão ser programados de acordo com a especificidade de cada grupo. Quanto às línguas nativas, as conclusões enfatizam sua preservação, estudo e utilização através de uma política educacional adequada; propõe-se um Comitê de Lingüística Aborígene, com a função de impulsionar e coordenar as investigações.

O terceiro grupo compreende a seleção de "mestres" através de Centros de Capacitação; que visam unificar a linha de educação bilingüe (vernáculo castelhano) para evitar o genocídio e a traumatização cultural das comunidades indígenas.

O quarto grupo que se estabeleça como política oficial do Governo, o sistema de educação bilingüe, como meio de preservar valores autóctones e evitar a desnaturalização das culturas nativas.

MOORE, Alexander

"Las motivaciones de los maestros campesinos voluntários en un pueblo guatemalteco". *Anuário Indigenista*, vol. 29, México, 1969, pp. 225-239.

*Alberto de Moraes Barros*

Numa pequena localidade camponesa, de origem indígena, no sudoeste guatemalteco, surgiu há 35 anos um grupo de professores voluntários que ensinam rudimentos de leitura, escrita e aritmética à população local em franca oposição à escola pública nacional da comunidade. Partindo das concepções de "grande tradição" (Robert Redfield, 1950), normas éticas e valores ideológicos de âmbito nacional ou local (tribal), o Autor procura entender as razões que motivaram o surgimento desse grupo voluntário e sua permanência por esse espaço de tempo.

Sua análise da "capacidade de leitura e escrita das sociedades camponesas", como função de uns poucos peritos da tribo, como expressão particularista da "pequena tradição" e sua transição para a "universalização desta mesma capacidade como um traço das modernas burocracias racionais e nacionais", pretende apontar que as forças que levam ao surgimento dessas classes voluntárias transcendem as atividades burocráticas e evangélicas, ou as manifestações dos ideais utópicos e nacionalistas.

Abandonando a questão do professorado voluntário como um novo sincretismo particularista ou uma síntese nacionalista, o Autor localiza duas tendências básicas entre os elementos do referido grupo. Uma, mais antiga, originada dos valores tradicionais, permeada por valores religiosos e velhos rituais, e a outra, representativa dos professores jovens, mais identificada com a ideologia desenvolvimentista (externa à comunidade), que vê a alfabetização como um meio de aquisição de conhecimento técnico. As duas correntes (que não se admitem em oposição) têm em comum o ideal do "bem-estar do grupo local" em detrimento do ideal nacional. Suas atitudes contrastam sobremaneira com aquelas dos professores não-índios da escola pública da comunidade mas, ironicamente, são os professores camponeses que preparam os alunos de suas classes voluntárias para sair da sua "pequena pátria" ao destacarem as oportunidades que se abrem para o alfabetizado na sociedade nacional. Em outras palavras, estimulam os jovens a abandonar o povoado, capacitados num grau mínimo, mas com uma formação nacionalista. São ainda estes mestres nativos que, paradoxalmente, abrem caminho, inconscientemente, para mudanças mais significativas na própria comunidade, tais como o aumento da produtividade agrícola com o emprego de adubos e defensivos químicos. Se tiverem sorte, finaliza o Autor, a prosperidade e a modernização terão lugar.

NAVES DE LAGUNA, Josefina

"Acción indigenista en Venezuela en el campo educacional". *América Indígena*, vol. 34, nº 1, México, 1974, pp. 209-214.

*Lúcia M. M. Andrade*

Falar do índio é falar do venezuelano mais autêntico mas também é referir-se ao homem mais marginalizado deste país. Marginalização esta que começou na conquista e colonização, quando se deflagrou uma guerra contra as populações indígenas, que as destruiu não só fisicamente como cultural e espiritualmente. Durante a colonização, o modelo social imperante era baseado na terra dividida em latifúndios pela Coroa

espanhola que cedia não só o direito sobre o território como também o direito sobre a população indígena que ali habitasse. Diante desta situação, o índio não teve outra saída que refugiar-se na periferia do país, nas regiões mais insalubres e ali fazer renascer sua vida.

Diante dessa marginalização que persiste até hoje, não há tempo a perder. O objetivo é um só: integrar o indígena ao desenvolvimento da nação. Esta é a perspectiva da Autora, Josefina Naves de Laguna, que trabalha no Ministério de Educação Pública Venezuelano e que neste artigo fala a respeito do Programa de Ação Educacional iniciado em 1970. Este programa atua sob a coordenação do Ministério de Educação, contando com a colaboração de outros ministérios, tais como o Ministério de Saúde e o de Obras Públicas, das Forças Armadas e outros organismos públicos e privados.

A Ação Educacional está atuando junto a crianças, jovens e adultos, desenvolvendo programas de alfabetização e de aprendizado de um ofício. Essa atuação visa a dar aos indígenas os instrumentos básicos de cultura em atenção a suas próprias exigências e necessidades, de modo a contribuir para a melhoria de seu sistema de vida.

PAULSTON, Christina B.

"Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Peru". *América Indígena*, vol. 30, nº 1, México, 1970, pp.99-106.

*Aracy Lopes da Silva*

O artigo traz uma análise comparativa dos dois tipos de escola pública existentes no Peru: as escolas bilíngües do Instituto Lingüístico de Verão (SIL) e as escolas monolíngües, típicas tanto das zonas urbanas quanto do meio rural, a despeito da população camponesa dominar geralmente pouco o espanhol. A comparação entre as duas escolas se faz em termos dos objetivos específicos e da sua eficácia educacional.

A Autora discorre, a seguir, sobre as razões da impossibilidade de obtenção de dados estatísticos confiáveis para fins de avaliação da eficiência relativa do ensino nos dois tipos de escola. O SIL fez algumas tentativas de comparação e a Autora resume as conclusões do estudo. São apresentadas, então, algumas considerações adequadas sobre as relações entre língua e cultura e entre a necessidade do aprendizado da língua nacional por minorias nativas e uma estrutura social estratificada. Propõe que se ressalte urgentemente a "importância, para o lingüista, e o professor de linguagem, de trabalhar intimamente com outros cientistas sociais" (p. 105). Deste prisma, a questão da eficiência relativa dos dois tipos de escola passa para segundo plano: torna-se imprescindível, antes de mais nada, "compreender os antecedentes culturais, ou seja, sociais, econômicos e políticos com base nos quais as escolas operam" (p. 105). E chama a atenção para a necessidade de investigação avaliativa para a comprovação de hipóteses, como a levantada pelo SIL do Peru, de que se ensina melhor o espanhol quando as aulas são dadas em *quechua* do que quando se dá as aulas no próprio espanhol.

PAULSTON, Christina B.

"Del dilema moral de un especialista en sociolingüística". *América Indígena*, vol. 33, nº 1, México, 1973, pp. 97-105.

*Aracy Lopes da Silva*

Os problemas lingüísticos nos países em que convivem etnias diferenciadas são eminentemente problemas sócio-econômicos. Os sócio-lingüistas tendem a apoiar-se no estatuto científico e no caráter objetivo de sua disciplina deixando, assim, de considerar os aspectos políticos inerentes ao seu desempenho profissional.

Há três posições que resumem as visões mais comuns sobre o problema da língua: 1) erradicação das línguas nativas e sua substituição pura e simples pela língua dominante; 2) bilingüismo de transição, tal como enunciado principalmente pelo SIL; 3) respeito à diversidade de idiomas e culturas. Os adeptos desta última posição denunciam aqueles que usam a dificuldade de comunicação como argumento para a necessidade de imposição de uma língua única, dizendo que esta idéia constitui "mais uma desculpa na ampla cadeia da exploração" (Norman McQuown).

As propostas para utilização da língua da camada subalterna nas escolas, como expressão de respeito e meio de valorização, têm sido muitas vezes rechaçadas pelos próprios interessados. Assim foi com os camponeses do Peru e com os negros norte-americanos, que almejavam um conhecimento satisfatório da língua oficial como meio de ascensão social. "Ambos os grupos não estão dispostos a aceitar com agrado a pressão institucional, nas escolas, dos padrões idiomáticos que os rotulam como pertencentes ao grupo sócio-econômico subordinado" (p. 102).

O dilema moral do sócio-lingüista se instaura no momento de decidir como atuar: respeitando os princípios éticos próprios e, ao mesmo tempo, considerando as condições sócio-econômico-políticas do país em que trabalha; entre propor soluções talvez ideais e moralmente aconselháveis ou soluções aceitáveis pela população "subordinada" ou, numa aceitação das condições objetivas de trabalho, submeter-se e propor as soluções aceitáveis pelos que controlam o poder.

PAULSTON, Rolland G.

"Maestros como agentes del cambio comunal: cuatro programas peruanos". *América Indígena*, vol. 30, nº 4, México, 1970, pp. 929-944.

*Aracy Lopes da Silva*

O Autor, professor da Escola de Educação da Universidade de Pittsburgh, examina neste artigo quatro programas de desenvolvimento comunitário implantados na zona rural peruana e que tiveram como característica básica o uso do professor de escola pública como agente de mudança social: *Projeto Núcleo, Fe y Alegría, Instituto Lingüístico de Verano, CRECER*.

- a) *Projeto Núcleo* — originado na Bolívia, foi implantado no Peru em 1944, sob o patrocínio da junta do Serviço Peruano-Norteamericano, SECPANE. Havia uma escola central com um curso primário de seis anos que oferecia serviços educacionais às escolas seccionais, em cada região. As seccionais davam cursos de três anos de duração. O projeto visa a aculturação dos campo-

neses indígenas e o desenvolvimento das comunidades. Foram criados centros de formação de professores para as escolas nucleares e cada escola central teoricamente dispunha de supervisores de saúde, agricultura e pequenas indústrias e de educação, encarregados de percorrer as escolas da região, dar cursos e implantar projetos de melhoramentos comunais. O preparo do pessoal, a assistência técnica e financeira, assim como a orientação pedagógica básica demonstraram uma intervenção direta dos Estados Unidos. Após 1961, voluntários do Corpo de Paz (*Peace Corps*) dos Estados Unidos foram utilizados nos Núcleos. As escolas nucleares estavam, à época da redação do artigo, 1970, em franca decadência e o Ministério da Educação do Peru as está substituindo pelas escolas tradicionais com um único professor.

- b) *Fé y Alegría* — movimento educacional promovido pelos jesuítas, com o apoio da Igreja Católica e do Ministério de Educação, empenhado na construção e manutenção de escolas em favelas urbanas. Opera no Peru, Equador, Panamá e Bolívia e promove a integração de migrantes rurais às cidades, o que significa transformar "cholos" em "mestizos". As escolas obedecem o *currículum* oficial, pela manhã, e oferecem, à tarde, cursos vocacionais e profissionalizantes. Tais escolas têm sido bastante bem-sucedidas.
- c) *Instituto Lingüístico de Verão* — opera, basicamente, na Amazônia Peruana, junto às populações indígenas. Há uma escola central para a formação de professores nativos. A escola oferece cursos de férias para o aperfeiçoamento dos professores que, a seguir, voltam para suas aldeias, onde ensinam crianças e adultos. Toda a instrução é bilíngüe: são alfabetizados em sua língua materna e gradualmente passam a trabalhar em espanhol. Os objetivos de "integrar a população aborígene do Amazonas à vida nacional por meio de instrução bilíngüe" e de "estimular a população aborígene para melhorar suas condições sociais e econômicas por meio da educação para o desenvolvimento da comunidade", propostos pelo Ministério da Educação do Peru, têm sido alcançados.
- d) *CRECER: Campanha para a Reforma Eficaz das Comunidades Escolares da República* — teve início em 1964, através de um convênio entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Educação da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Tratava-se, essencialmente, de uma experiência com as ciências sociais aplicadas. Os professores recebiam uma formação básica em antropologia, sociologia e técnicas de pesquisas de campo de modo a estarem aptos a estudar a comunidade onde trabalhavam e ter uma compreensão mais realista das condições, recursos, problemas e necessidades da população servida pelas escolas públicas. O fruto dessas pesquisas serviria para o aprimoramento educacional e para o desenvolvimento sócio-econômico da comunidade. A partir das experiências dos professores engajados no programa, foram elaborados cinco manuais, escritos por W. C. Sayres, antropólogo da equipe técnica da USAID e da Universidade de Colúmbia, e por A. Via Ortega, antropólogo do Ministério de Educação Pública do Peru. Depois destas informações básicas, o Autor do artigo, R. Paulston, faz uma avaliação crítica do programa.

O Autor relaciona o pouco êxito dos programas dos *Núcleos* e *CRECER* ao fato de serem "esforços essencialmente intervencionistas que tentaram implantar novas instituições baseadas em uma *visão de mundo* norte-americana de consenso, mobilidade

social e justiça social" (p. 943). Prevê para a escola do SIL para a formação de professores bilingües, o mesmo abandono a que o Ministério de Educação Pública do Peru relegou as escolas dos outros dois programas, uma vez suspenso o apoio técnico e financeiro dos Estados Unidos. O Autor considera, ainda, *Fe y Alegria* o programa mais bem-sucedido.

PERISSINOTTO, Giorgio

"La integración lingüística del indígena mexicano: teoría y practica de la castellanización". *América Indígena*, vol. 34, nº 4, México, 1974, pp. 957-964.

Lúcia M. M. Andrade

Giorgio Perissinotto é membro do Instituto de Investigación e Integración Social de Estado de Oaxaca (IIISEO), que desde 1969 vem colaborando na integração social, econômica e cultural dos grupos indígenas. Neste artigo, Perissinotto trata de um programa de ensino de castelhano que o Instituto vem desenvolvendo com crianças monolinguês em idade pré-escolar, que lhes permitirá entender e manejar o material didático que terão que utilizar na escola.

Esse projeto se baseia na idéia de que a evasão e o baixo aproveitamento do material escolar se devem, em grande parte, aos escassos ou nulos conhecimentos que tem a criança indígena da língua nacional. Além de ensinar o espanhol esse programa cria na criança o hábito da escolaridade, isto é, a introduz paulatinamente nas atividades escolares como o manejo de textos, a disciplina em classe, o estudo, os exercícios de língua, o reconhecimento de formas, etc.; conhecimentos que facilitarão a experiência, muitas vezes traumática, da escola primária.

Para esse projeto, o IIISEO elaborou (em colaboração com o Colégio de México) um método audiovisual para ensinar espanhol às crianças indígenas, método este que vem sendo aplicado em mais de duzentas comunidades do Estado de Oaxaca, como parte do trabalho social que realiza o monitor cultural bilingüe. O método audiovisual se propõe a respeitar a educação tradicional indígena e os monitores têm como princípio não interferir, ou interferir o menos possível na formação do indivíduo dentro de seu grupo. O conteúdo social do método é preparado de maneira a não criar conflitos na comunidade, permitindo que as crianças continuem a se desenvolver como crianças indígenas. Dessa maneira, o espanhol é algo complementar e não determinante na formação do indivíduo, e de preferência é ensinado por um professor bilingüe proveniente da própria comunidade.

O espanhol é ensinado pelo "método direto", isto é, nas aulas fala-se tanto o espanhol quanto a língua indígena. Em todo momento do aprendizado a língua indígena serve de veículo transmissor, o que, segundo o Autor, serve também para reforçar a língua indígena.

O Autor acredita que, graças a esta não interferência na educação tradicional do grupo e ao "método direto", conseguiu-se que a escola fosse aceita pela comunidade. Diante dessa experiência em Oaxaca, conclui que se se deve falar em resistência ela se deu muito mais em relação à escola como instituição que ao espanhol.

Finalizando essa primeira parte do artigo, Perissinotto coloca a influência do conhecimento sócio-lingüístico no ensino do castelhano: para que este tenha êxito, é necessário que existam na comunidade meios de reforço do uso do castelhano. A motivação de se aprender está em função da motivação e da oportunidade de usar a língua

índigena. Por outro lado, acredita Perissinotto que no decurso do processo de bilingüismo a língua indígena será reforçada.

A segunda parte de seu artigo é dedicada a aspectos lingüísticos: são analisados aspectos fonéticos, léxicos e morfossintáticos do aprendizado. Quanto ao problema de interferência fonética entre as línguas indígenas e o espanhol, este não tem se apresentado como um problema alarmante neste programa ao nível pré-escolar. Nesta idade as crianças são muito susceptíveis em seus hábitos articulatórios e bastam alguns exercícios corretivos de repetição de palavras.

Em relação ao aspecto léxico, as palavras selecionadas, neste método, pertencem, em grande medida, ao meio ambiente indígena e em nenhum caso se usa um vocabulário totalmente alheio à experiência da comunidade. Dessa maneira, através do método audiovisual a capacidade de assimilação de vocabulário novo torna-se assombrosa: em cada lição se ensinam vinte palavras novas, e os rendimentos são de 70 a 80%, porcentagem que se aproxima a 90% quando há correspondência entre os campos semânticos do espanhol e da língua indígena, como é o caso das nomenclaturas de animais, plantas, frutas e verduras.

O aspecto morfossintático é o mais problemático. Os estudos de aprendizagem oral do espanhol como segunda língua com crianças são escassos, ou inexistentes. Frente a este estado de coisas, o Autor considera difícil saber se as capacidades e erros se devem à interferência da língua materna ou a limites naturais impostos pelo desenvolvimento mental da criança.

Apesar destas dificuldades os resultados obtidos em Oaxaca sugerem que os procedimentos de aprendizagem lingüística utilizados pelo método dão muito bons resultados. Perissinotto assinala também que este método tem dado resultados notáveis com crianças em idade escolar e pós-escolar; isto é de suma importância já que indica que o método é aplicável ao nível escolar como material didático auxiliar e também em crianças maiores de seis anos, cuja comunidade não disponha de escola primária. Constatou-se ainda a possibilidade de se adaptar o método de maneira a poder aplicá-lo em adolescentes e adultos com o auxílio de um método de alfabetização consonante e correlativo.

PICON ESPINOZA, Cesar

"Los programas educativos de las poblaciones indígenas". *Anuário Indigenista*, vol. 38, México, pp. 79-103.

*Regina Mucillo*

Fazendo uma avaliação dos programas educativos implantados até o momento entre as populações indígenas da América Latina, o Autor levanta três questões fundamentais:

- 1) Quais são os traços distintivos do conjunto de programas destinados às populações indígenas?
- 2) Propor alguns objetivos gerais para um Plano Quinquenal à luz da análise situacional anterior.
- 3) Tendo em conta as duas questões assinaladas, sugerir algumas ações referenciais para a formulação das estratégias de desenvolvimento educativo das populações indígenas na América Latina.

Numa análise geral da situação, observa que a falência do sistema formal de escolarização resultou em altas percentagens de indígenas que nunca obtiveram qualquer benefício deste sistema formal. Estudando a relação existente entre educação e cultura, analisa a educação como veículo de transmissão de cultura, o sentido de totalidade da educação, as características da educação formal e da educação não institucionalizada e finaliza, apresentando características gerais da educação das populações indígenas da América Latina, tendo em mente a relação existente entre educação e cultura.

Eis um resumo destas características:

- a) A educação formal estabelecida para as populações indígenas sempre foi uma imposição de novos modelos culturais e, portanto, estranhos à sua realidade.
- b) Os professores procedem de outros contextos culturais e quase sempre se valem de uma língua estranha — a nacional.
- c) A educação formal imposta contribui para uma visão unilateral da cultura. É intelectualista e atende às necessidades de um contexto capitalista.
- d) Imposta de fora, ela entra em conflito com a personalidade cultural das populações a que se destina, não respondendo aos seus interesses e necessidades.
- e) O estabelecimento de instituições educativas para as populações indígenas não tem tido como ponto de referência uma política clara e definida de desenvolvimento cultural da sociedade global.
- f) Isto acarreta que o alcance dos programas educativos para estas comunidades nem sempre está claro e definido. Também não se tem definido uma política nacional de educação bilingüe.

Quanto à política e princípios relacionados às populações indígenas, o Autor coloca que são poucos os países da América Latina que definiram com precisão o sentido, alcance e projeções de um desenvolvimento integral para estas populações. Além disso, a limitação ou ausência de participação dos indígenas nas decisões políticas de desenvolvimento de sua própria comunidade e da sociedade global tem como consequência uma educação imposta e falsamente generalizadora, artificialmente democrática, impositiva e longe de uma realidade social e cultural.

Um outro problema levantado pelo Autor é a ausência de qualquer relacionamento entre educação e uma rica tradição de trabalho associativo desenvolvida pelas populações indígenas. Desta forma, os programas estabelecidos pelo Estado têm contribuído para reforçar o individualismo, não se ajustando às necessidades e características dos sistemas produtivos destas populações. Além disso, a rigidez e a burocratização do sistema nacional de educação quase nunca permitem resolver o problema óbvio do calendário escolar no meio indígena.

Quanto à falta de facilidades educacionais, o Autor levanta o problema da desnutrição infantil, o desinteresse pela educação de crianças de 0 a 5 anos que, comum também na sociedade nacional, limita consideravelmente as potencialidades de aprendizagem. Trata também do pouco interesse que tem a população adulta pelos programas educacionais que lhe são oferecidos. E adverte que os objetivos da educação indígena tem que ser reolocados por todos os fatores que vem levantando no seu artigo, e aos quais se deve agregar também o componente ecológico.

Por outro lado, as normas básicas para a educação de adultos e o ensino do castelhano nem sempre estão claramente formuladas. O objetivo do ensino deste último, diz o Autor, é afirmar a identidade nacional e facilitar a comunicação interna. Levanta o problema da alfabetização — se deveria ser na língua nativa ou na língua nacional —

e critica a ausência de uma política definida de educação bilingüe a partir do reconhecimento da pluralidade cultural e lingüística da sociedade global. Além dos problemas técnicos decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, o castelhano, em particular, analisa a formação dos professores que trabalham com as populações indígenas.

Também a coordenação institucional na região, no que se refere aos programas de educação para as populações indígenas, tem certas deformações tanto na concepção quanto na ação. O Autor relaciona vários órgãos internacionais que atuam na América Latina e acentua que são poucos os projetos destinados propriamente a apoiar o desenvolvimento educativo das populações indígenas.

Finaliza o artigo com sugestões concretas que, se efetivamente tomadas, poderão remediar a situação educacional dos povos indígenas da América Latina.

**RODRÍGUES, Raúl**

"Informes de actividades de la Dirección General de Educación Extra-escolar en el medio indígena". *América Indígena*, vol. 33, nº 4, México, 1973, pp. 1019-1029.

*Helena Sampaio  
Terezinha Galante*

O artigo trata das atividades da Direção Extra-escolar no meio indígena mexicano, através do Serviço Nacional de Promotores Culturais e Professores Bilingües, dos Centros de Integração Social, e do Departamento de Procuradores. O Autor fala como organizar esses grupos de trabalho em áreas indígenas. Tais grupos devem ser formados por médicos, professores, veterinários, para que o problema de educação extra-escolar seja solucionado como um todo. Para isso é necessário que esses educadores tenham um certo domínio da língua nativa. A finalidade desse programa é tornar o índio capacitado para trabalhar pelo seu povo, integrando-o à nação, sem que com isso ele venha a perder suas raízes. O Departamento de procuradores é uma instituição de interesse para as comunidades indígenas: dá-lhes assessoria para a resolução dos problemas que as afligem.

**SCHWARTZ, Norman B.**

"Relaciones entre padre e hijo y diversos niveles de educación en un pueblo guatemalteco". *Anuário Indigenista*, vol. 34, México, 1974, pp. 153-172.

*Lúcia M. M. de Andrade*

Este estudo se concentra na educação de uma comunidade rural latina da Guatemala, San Andrés, e particularmente naqueles fatores que parecem estar associados ao rendimento escolar nos diferentes setores da população local. A Autora procura mostrar que além de fatores como a deficiente comunicação entre a escola e a comunidade, o processo de socialização e as relações intrafamiliares, a relação que o pai tem com sua família parece ser também um fator, talvez o mais importante, para se compreender a falta de progresso escolar das crianças.

Schwartz desenvolve a hipótese de que o rendimento dos alunos matriculados e o tempo que o pai de família permanece no lar têm uma relação que é mais do que mera

coincidência, e tenta esclarecer por que sua presença aparece como fator crítico na educação. O tempo de permanência é calculado pela ocupação e religião do pai: pais que trabalham no povoado têm que se ausentar menos de sua casa, enquanto aqueles que se dedicam à agricultura e a outras atividades extrativas, ambas atividades que se dão longe do povoado, permanecem menos tempo em casa. Quanto ao fator religioso, Schwartz constata que os protestantes tendem a estar mais em casa que os católicos; isto se deve a várias razões, tais como o antagonismo religioso existente no povoado ou às regras do protestantismo que os excluem das atividades tradicionais de entretenimento, que geralmente ocorrem fora do lar.

Essa correlação — entre a diversidade de ofício e religião do pai com a ausência escolar e o bom rendimento escolar — pode ser verificada nas tabelas que a Autora fornece; nestas tabelas estão apresentados dados estatísticos recolhidos durante seus estudos de campo em 1960 e 1970. Através desses dados pode-se constatar que os filhos de pais protestantes e de pais que trabalham no povoado formam o grupo de estudantes que assiste regularmente as aulas e precisamente são aqueles que a professora considera como "estudantes que prometem".

Diante da confirmação de sua hipótese — que explica melhor a situação dos filhos homens, já que os resultados para as meninas são um pouco diferentes — a Autora tenta esclarecer por que a presença do pai aparece como fator crítico na educação. Para isso elabora quatro grupos de fatores:

- 1) O pai é certamente a figura mais poderosa no ambiente da criança; seus desejos e suas necessidades têm precedência no lar, o pai conta com um campo de atividade, de liberdade física e social que não têm a mulher e os filhos. Ao imitar o pai, especialmente realizando trabalhos de adulto, o jovem começa a desfazer-se de suas restrições da infância e entra no admirado e poderoso papel de adulto que traz consigo independência e liberdade social. Salvo um breve período de idade (14 a 16 ou 17 anos) as mulheres não passam por esta experiência com os rapazes. Para a maioria dos rapazes, imitar o pai requer trabalhar fora do povoado, o que prejudica os estudos, e no caso das meninas sua única alternativa é permanecer no povoado trabalhando em casa com a mãe.
- 2) Tanto meninos quanto as meninas prestam uma assistência econômica ao pai, que varia conforme a ocupação deste. Para a maioria dos rapazes, trabalhar implica acompanhar o pai em suas rondas nos campos longe do povoado e perder a aula. Já o filho do comerciante ou artesão pode ajudar seu pai sem ausentar-se da escola.

Para alguns rapazes continuar na escola pode representar um obstáculo no momento de trabalhar com o pai e empreender sua vida adulta, enquanto para outros não existe tal dilema. Em parte essa diferença provém da ocupação do pai, que está relacionada com o lugar onde trabalha, o que por sua vez afeta o tempo e lugar onde o rapaz dá sua contribuição econômica ao lar e que, conseqüentemente, afeta sua freqüência escolar.

- 3) A religião e os antecedentes religiosos podem também afetar a assistência diária à escola. Como já foi dito, a prescrição religiosa tende a manter os pais protestantes mais em casa do que os pais católicos; além disso, o protestante dá muita ênfase à leitura da Bíblia e a outras atividades de aprendizado.

- 4) Este último grupo de fatores pode ser considerado dentro das várias crenças que a gente de San Andrés tem sobre o caráter pessoal. Primeiramente crêem que certas características como a curiosidade e a inteligência são inatas, enquanto os bons modos e a moral são adquiridos no lar e na escola. Por conseguinte, os pais supõem que quando o filho não deseja continuar na escola é porque na realidade não lhe convém estar nela. Aqueles pais que podem empregar de uma maneira lucrativa a ajuda do filho, psicologicamente condicionados chegam a tomar a conduta do filho como evidência de que mais lhe valia deixar de ir à escola ainda que desejassem que seu filho tivesse um "caráter" diferente. Dessa maneira, retiram de sua própria cultura elementos para a racionalização da situação de abandono da escola.

Ainda nessa perspectiva, as pessoas acham que a instrução feminina não é tão importante quanto a do rapaz, já que a mulher trabalhará somente dentro de casa.

Ao concluir o artigo, a Autora coloca que o progresso educacional em uma comunidade camponesa é muito complexo para se pensar que só um grupo de fatores vai produzir as soluções definitivas. Ela sugere que o progresso educacional está fortemente ligado à relação entre o pai e o lar em uma comunidade como a de San Andrés e que as reformas na educação terão mais êxito quando ocorrerem em conjunto com mudanças na relação entre o pai e o lar, que resultam por sua vez de mudanças econômicas e religiosas ou de mudanças na estrutura da comunidade. O lar é o fator de ligação entre a comunidade e a escola; os fatores que impedem ou facilitam a educação provêm de um centro dentro do lar. Maiores mudanças institucionais, como também grandes estratégias que produzam mudanças na educação, terão que se pôr de acordo com esta forma de organização social tão arraigada.

SHORT, William G.

"La ciudad universitária Navajo — experimento intercultural". *América Indígena*, vol. 33, nº 2, México, 1973, pp. 431-446.

*Lúcia M. M. de Andrade*

Vivem nos Estados Unidos mais de 700 000 índios, sendo que aproximadamente 381 000 vivem em 286 reservas federais que são terras entregues a cada tribo, de acordo com um tratado feito com o governo. A Reserva Navajo é a maior da América com 15 507 992 acres nos estados de Arizona, Novo México e Utah e sua população é muito maior que a população de qualquer outro grupo indígena. Em 1971, os Navajo eram calculados em 130 000 pessoas.

Os índios norte-americanos são considerados cidadãos desde 1954 e têm direito a voto desde 1948; podem ter empregos elevados em repartições públicas, incluindo o cargo de vice-presidente; podem servir às forças armadas, pagam impostos e têm todos os direitos e responsabilidades que os demais cidadãos do país. Os índios que vivem na reserva gozam de isenção de alguns impostos federais e estão sujeitos às leis da tribo e da nação e não às do Estado.

Na reserva Navajo, o jovem recebe sua educação de muitas maneiras sem necessitar freqüentar uma escola: recebe seu ensino formal através dos parentes mais velhos; seus ensinamentos religiosos, recebe dos grupos religiosos e do curandeiro da tribo; outras práticas o modelam em sua própria cultura. A segunda e mais recente cultura que

aprende é aquela imposta pelo homem branco, que é rechaçada por um grande número de índios.

À parte problemas referentes à sua instrução formal, os Navajo e outros índios norte-americanos têm problemas sociais e econômicos: vivem em uma pobreza aguda apesar da "terra de abundância", têm um período de vida de 43 anos, vivem em casas sem calefação apropriada e com excesso de gente, algumas com mais de cinco pessoas vivendo no mesmo quarto.

Através dos séculos, o Navajo tem adquirido implementos agrícolas, cerimônias religiosas e muitas características de outras tribos como os Apache, os Pueblo, dos espanhóis, mexicanos e dos norte-americanos. Hoje a cultura Navajo está em um processo de ajuste e mudanças, compreendendo as diferentes influências da cultura dominante dos Estados Unidos, a do branco cristão. É resultado também de uma grande luta contra os brancos através da história: primeiro contra espanhóis e mexicanos, a quem pertencia o território onde viviam e, depois, contra os americanos, quando estes conquistaram o território. Na época do domínio mexicano não havia um controle eficaz dos grupos indígenas, que na época se defendiam ferozmente contra os intentos missionários dos colonizadores. Quando, porém, os EUA ganharam o controle político sobre o Novo México e Arizona, a situação mudou radicalmente: os norte-americanos resolviam a questão indígena com sua força militar.

Depois de uma luta de larga duração, os Estados Unidos venceram os Navajo e exilaram sua gente no Bosque Redondo, um campo de concentração perto de Forte Sumner no sudeste do Novo México. Muitos Navajo morreram neste campo de concentração. Seis anos mais tarde, em 1863, os representantes dos Navajo e dos Estados Unidos firmaram um tratado de paz e os Navajo sobreviventes regressaram a uma parte de seu território de caça e rebanhos no Arizona e Novo México. Quando os exilados chegaram nas suas antigas terras, porém, descobriram que os brancos haviam se apoderado das melhores partes. O equilíbrio da sociedade Navajo e o balanço entre os seres humanos e as forças naturais havia sido destruído; com o pouco que lhes restou da vida anterior, antes de seu encarceramento no campo de concentração de Bosque Redondo, os Navajo tentaram construir uma nova vida com liberdade e respeito.

Não se dedicou muita atenção à educação dos Navajo até depois da Segunda Guerra Mundial em época recente. Em 1968 mais da metade dos jovens Navajo não se graduava na *high school* (escola secundária). No ano de 1969 teve início uma experiência educacional única: foi criada a *Navajo Community College*, a primeira universidade que se encontra em uma reserva que atende os estudantes universitário índios em seu próprio ambiente e que funciona com eficácia sob a direção de administradores Navajo. Os próprios índios Navajo são os donos e os diretores dessa universidade.

Segundo o presidente do comitê que dirige a escola, a *Navajo Community College* existe para preencher muitas das necessidades da população Navajo; ela existe como uma ponte para outras universidades, ela cria um local onde a história e a cultura Navajo podem ser estudadas e aprendidas, ela fornece treinamento em habilidades necessárias a muitos empregos na reserva que hoje são controlados por não-índios, assim como treina nas habilidades necessárias para muitos empregos de amanhã. Somando-se a isso, a universidade Navajo fornece também uma boa base para aqueles interessados nas profissões como advogado, professor ou médico.

Os cursos que são oferecidos na universidade Navajo são os seguintes: estudos Navajo (cultura Navajo), enfermagem, inglês e outros idiomas estrangeiros, Matemática, Desenho Técnico e Artístico, História, Administração do Lar (trabalhos gerais) para senhoritas, Psicologia, Secretaria, Ciências Sociais, Soldadura e Zoologia. Não se impõe

ao aluno limites rígidos de tempo para completar o programa, supondo-se que os diferentes alunos tenham diferentes aptidões, históricos escolares, interesses e aspirações; alguns estudantes necessitam de mais tempo que outros para terminar seus cursos e seus programas. A diretoria exige que todos os alunos assistam a um mínimo de nove horas cada semana (9 unidades) do programa de estudos Navajo, para que aprendam mais de sua própria cultura. Este programa foi feito para ajudar todos a estabelecerem um conceito de si mesmos. Os cursos tratam da história da cultura de todas as tribos do país, do índio Navajo e de sua literatura. As aulas são dadas no próprio idioma Navajo com exceção de umas poucas sessões para os brancos que são feitas em inglês. Esses professores brancos, apesar da instabilidade de sua situação (já que a meta da universidade é substituí-los por professores índios) estão muito entusiasmados por terem a oportunidade de participar do grande experimento pedagógico que é a *Navajo Community College*.

Ao aluno é permitido trabalho na medida que lhe convenha e que lhe seja apropriado. Na universidade Navajo pobre também tem a oportunidade de estudar: a maioria dos índios que ingressam são de famílias pobres, quase todos os estudantes recebem bolsa de estudos ou algum outro tipo de ajuda financeira.

Concluindo o artigo, o Autor, William Short, ressalta mais uma vez a importância de universidades como esta, colocando que as escolas norte-americanas tradicionais têm cometido grande injustiça com os grupos étnicos e a minorias, em especial com o índio norte-americano. A *Navajo Community College* é o começo de um movimento por parte do índio e do chicano (de origem mexicana) para prescindir das universidades opulentas para as classes privilegiadas. Como a universidade Navajo, estabeleceram-se outras universidades para índios e chicanos no Texas e na Califórnia: em setembro de 1971 foi aberta a Universidade *Deganowidah-Quetzalcoatl* que se encontra em Davis, Califórnia; o Autor anuncia também a abertura da Universidade do Texas, em San Antonio, em setembro de 1973.

Short finaliza dizendo que a *Navajo Community College* é uma amostra forte e grandiosa da seriedade dos índios e chicanos na melhoria de sua situação econômica, social e pedagógica.

SOTOMAYOR Cantero, S. e PÉREZ Rebolledo, C.

"La comunidad de Toltén: elementos de educación familiar". *América Indígena*, vol. 37, nº 4, México, 1977, pp. 927-935.

Paulo M. N. Serpa

Este artigo apresenta algumas observações de uma investigação realizada nos setores rurais Mapuches da comunidade de Toltén, na 9ª Região do Chile.

O propósito básico da investigação foi descrever o processo de ensino-aprendizagem no interior da família rural Mapuche e inferir, a partir dos dados registrados, a percepção que os membros das comunidades possuem da escola e as suas aspirações em relação a ela. Com base nestes dados, os Autores se propõem a atingir o objetivo específico de estudar a possibilidade de transformar alguns aspectos desta realidade escolar para favorecer a ação educativa e socializadora da escola em relação ao setor rural Mapuche.

O método empregado foi o da observação participante e a utilização de informantes nativos.

Resumindo: os Autores chegaram à conclusão de que a educação sistemática — a escola — é percebida como ineficaz pelo Mapuche rural, o qual desvia seu interesse para outras instituições da sociedade nacional, a fim de ordenar a aprendizagem em sua juventude. Por exemplo, o emprego doméstico é visto pelo mapuche como um bom centro de aprendizagem para suas jovens adolescentes. Quanto aos rapazes, há fortes indícios de que o serviço militar seja também visto como um bom centro de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem de coisas práticas tais como manejar ferramentas e maquinários têm atraído os jovens Mapuche a cumprir estas obrigações civis.

SWADESH, Evangelina A.

"Formas de aprendizaje entre los indígenas del Estado de Oaxaca". *América Indígena*, vol. 33, n° 4, México, 1973, pp. 991-1002.

*Terezinha Galante*

A Autora trata, inicialmente, da educação das crianças indígenas de Oaxaca, estado do México que conta com o maior número de índios, dizendo da importância que os adultos têm sobre essa educação, permitindo que as crianças tomem parte nas atividades cotidianas. A forma livre com que são educadas permite-lhes ter um contato direto com a natureza e desenvolver, assim, sua observação e defesa contra o meio ambiente. As raríssimas escolas existentes na região possuem professores que desconhecem o problema indígena e só falam o espanhol. A educação escolar da mulher é rara e torna-se ainda mais difícil devido a suas obrigações como esposa. Se em uma comunidade existir somente o curso primário, é só o que ela cursará, pois é muito pouco provável que venha a sair da aldeia para estudar. Um dos graves problemas para a educação do índio é o fato dos professores só falarem uma língua, no caso, o espanhol. Uma das melhores alternativas praticadas pelos educadores foi elaborar uma cartilha contendo temas sócio-culturais característicos do grupo. Para isso foi necessária uma convivência de índios e professores que durou um ano, antes que se iniciasse o trabalho de alfabetização. Outro fator importante para a realização desta alfabetização é a confiança que o índio deve ter em seu professor. Essa confiança fica a cargo do que o professor transmitir. É de extrema importância fazer o indígena notar que é uma pessoa igual a qualquer outra; que sua cultura, língua e vestimenta não o tornam inferior, apenas o diferenciam de outras pessoas. Outro problema referente à educação é a falta de continuidade dos estudos pois, estando o índio alfabetizado, sente necessidade de continuar o aprendizado, profissionalizando-se para que venha a trabalhar pelo seu povo.

SWADESH, Evangelina A.

"Lingüística y Educación Indígena". *América Indígena*, vol. 36, n° 2, México, 1976, pp. 347-358.

*Terezinha Galante*  
*Helena Sampaio*

O propósito desse trabalho é demonstrar a aplicação de teorias lingüísticas para a solução dos problemas que surgem quando línguas indígenas são usadas no ensino. A Autora afirma que no México, assim como na maioria dos países onde existe uma

população nativa, há um grande interesse em que a educação básica chegue às mais distantes áreas onde se localizam diferentes grupos indígenas.

Ela considera a alfabetização em línguas nativas não mais que um recurso pedagógico para fazer com que o estudante se inicie no conhecimento dos elementos úteis que lhe sirvam em seu desenvolvimento econômico e social, assim como conhecer e exercer seus direitos políticos, cumprir seus direitos cívicos e, assim, participar ativamente da vida nacional. Por outro lado, a Autora argumenta que o processo educacional só poderá ser positivo se baseado no contexto social. É indispensável estabelecer uma diferenciação entre os planos e programas segundo o tipo de população a quem se dirige: o reconhecimento de grupos socialmente marginalizados por sua língua ou sua cultura aponta para uma educação bilingüe e bicultural, como uma aplicação prática das ciências humanas. A Autora ainda enfatiza que as atividades educacionais em um país plurilíngüe e multicultural só podem ser integrais se se tomar a população como um lado, regionalizando o ensino e fazendo com que o grupo majoritário conheça as condições de marginalização assim como o potencial criativo dos grupos minoritários. Isso revaloriza por sua vez a cultura dos grupos marginais e se preparam para desenvolvê-la como parte integrante da nação.

É imprescindível a capacitação dos indígenas em técnicas lingüísticas a partir das quais eles possam elaborar um material educativo adequado às necessidades de seus grupos. Nos casos em que os próprios professores produziram seu material, tem sido grande seu interesse em aplicá-lo e divulgá-lo junto a seus companheiros. Visando conseguir o máximo de eficiência no processo educacional, é importante ter em conta as características sócio-econômicas do grupo para o qual o processo se dirige.

#### TARIFA ASCARRUMZ, Erasmo

"Educación y alfabetización en lenguas nativas, llegará el castellano al área rural através de la alfabetización vernacular". *América Indígena*, vol. 32, n.º 3, México, 1972, pp. 993-997.

*Helena Sampaio*

O educador boliviano Erasmo Tarifa considera as formas de linguagem os meios mais eficazes para difundir a cultura e, ao mesmo tempo, preservá-la. Os indígenas nativos no meio rural, ainda que coexistindo com a língua oficial, têm grande influência nos diversos modos de vida, costumes e visões de mundo. Ao relacionar a importância do idioma nativo com a problemática da educação e alfabetização das massas étnicas, o Autor propõe a alfabetização das massas rurais em sua própria língua materna, aplicando os mesmos objetivos e processos para o idioma oficial, de modo a contornar o problema que a diversidade lingüística impõe à integração social e cultural das massas camponesas. O Autor, a seguir, propõe os tópicos que devem constar de programas de educação especiais para os camponeses de origem indígena. A alfabetização deve servir para desenvolver os aspectos de informação e comunicação; formação e integração dos alunos. Para tanto, a alfabetização deve ter um caráter funcional e deve ser bilingüe de modo a atingir a castelhanização total que é em suma, para o Autor, o ideal nacional.

VILLA-ROJAS, Alfonso

"Resultados de la orientación antropológica en la educación indígena en el México actual". *Anuário Indigenista*, vol. 29, México, 1969, pp. 213-223.

*Alberto de Moraes Barros*

São conhecidos inúmeros obstáculos que se colocaram, até hoje, aos objetivos governamentais de estender os benefícios da educação aos grupos indígenas mexicanos. A dispersão geográfica, dificuldades de acesso, diversidade lingüística e marcada diferenciação cultural são questões fundamentais a serem resolvidas. A maioria da população indígena se distribui entre as 51 555 localidades, com menos de 100 habitantes (o que correspondia, em 1960, a um terço do total de localidades do país), em geral distanciados dos principais eixos rodoviários. Em 1939, foram constatados 50 idiomas indígenas diferentes, adotados por um total de 3 milhões de pessoas, onde pouco mais que 50% utilizava apenas um idioma. A grande variedade de usos e costumes, crenças e visões de mundo que compõem essa forma autóctone de cultura é incompatível com as formas "modernas" da sociedade nacional, cujo avanço tende a destruí-la.

São estes fatos que vão permitir a compreensão dos insucessos e vacilações da política de educação indígena, que variou da padronização das escolas para toda a nação, à proposta de ensino especificamente indígena, adaptado às variadas características de língua e cultura. Nesse sentido, o Autor apresenta um histórico das várias posições e relata a experiência de Manuel Gamio, no vale de Teotihuacán, em 1917 e 1918. Mostra, a seguir que todas as tentativas subsequentes que marcaram a política educacional indigenista do governo mexicano reflete, de alguma maneira, esta primeira experiência de Antropologia Aplicada, numa clara indicação da necessidade de se considerar o meio cultural em questão, bem como de uma abordagem de ação integral ou multidisciplinar. Discorre, por fim, sobre a formação e a função do antropólogo treinado para a ação educacional.

WARREN, D. e BERENDZEN, E.

"Educación del Indio norteamericano: control indígena y el derecho de autodeterminación" in *América Indígena*, vol. 36, nº 4, México, outubro-dezembro, 1976, pp. 753-773.

*Dalva Carmelina Sampaio*

Uma nota de rodapé informa que o artigo foi escrito por dois membros do Escritório de Assuntos Indígenas dos Estados Unidos (EAI) e apresentado no VII Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Brasília, em 1972. Um dos autores é antropólogo indígena.

O artigo, um relatório bem elaborado e denso de informações, constitui-se, a grosso modo, de 3 partes. Dados gerais e algumas considerações introduzem o tema discutido. A complexidade e a variedade das comunidades indígenas norte-americanas (827 091 índios segundo o censo de 1970) estaria mais claramente refletida na diversidade lingüística (100 a 150 idiomas) que na diversidade tribal (mais de 500 diferentes tribos). Dada a tendência de urbanização das populações indígenas, os Autores consideram indispensável que a política indigenista leve em conta o modelo de residência dessas populações: em áreas urbanas (38 a 50%), em reservas ou em zonas rurais não reser-

vadas. Em 1972 havia aproximadamente 270 mil estudantes indígenas freqüentando escolas públicas (74%), federais (do EAI) e particulares. Os recursos federais previstos para a educação indígena no ano fiscal de 1972 eram superiores a 330 milhões de dólares.

A segunda parte — um histórico das políticas indigenistas federais desde 1778, quando foram negociados os primeiros Tratados entre índios e o governo nacional, até 1972 — mostra que a educação formal dos índios foi quase sempre orientada pelo jogo de interesses e preconceitos que determinavam a política indigenista. Com Kennedy se delinearía uma política mais favorável ao índio e, em 1970, a Mensagem Presidencial de Nixon reconhece que as comunidades indígenas deveriam ter o direito de controlar e executar programas de educação com fundos federais.

A terceira parte do trabalho discute os problemas enfrentados e os resultados obtidos no contexto dos esforços feitos para corrigir as deficiências educacionais do indígena, resultantes das flutuações históricas e políticas. Motivos diversos, desde a falta de apoio paterno até a resistência do estudante indígena ao processo educativo geral que procurava atenuar a cultura materna e incutir os valores da classe média branca norte-americana, são responsáveis pela alta média de abandono dos estudos secundários. Os Autores apresentam dados que mostram diferenças significativas nos índices de escolarização entre uma tribo e outra e também um recente e crescente aumento na escolarização do indígena em todos os níveis de ensino. A síntese dos programas de educação patrocinados pelo EAI — Educação na Primeira Infância, Educação Bilingüe, Treinamento Profissional, Estudos Culturais, Universidades Comunitárias Indígenas, Bolsas de Estudo para o Ensino Superior, Programa de Administração da Educação, Programa sobre Leis Indígenas, etc. — oferece uma visão de como estava sendo traduzida na prática, em 1972, a política voltada para a autodeterminação.



## BIBLIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

*Paulo Marcos Noronha Serpa*

*Este levantamento bibliográfico preliminar pretende organizar os títulos relativos ao problema da Educação entre os índios brasileiros. No momento apenas foram levantadas as publicações editadas no*

*Brasil, ficando para uma outra oportunidade a divulgação das publicações editadas no exterior.*

*Os critérios usados para a seleção dessas obras surgiram inicialmente através de nossas preocupações mais imediatas com a problemática da Educação Formal nas sociedades indígenas brasileiras. Por isso pretendíamos organizar uma bibliografia referente às práticas didáticas desenvolvidas nestas áreas porém percebemos que sem um conhecimento global das manifestações sócio-educativas destes povos qualquer reflexão sobre a atuação da Escola "civilizada" em tais contextos estaria comprometida. Em vista dessas limitações, os critérios de seleção passaram a ter uma amplitude maior que abarca, grosso modo, a totalidade do processo de socialização do indivíduo no seio de sua comunidade de origem.*

*Desta forma, foram levantados os seguintes assuntos: Educação / Socialização / Infância / Puberdade / Mudança Cultural / Alfabetização / Lingüística / Ensino-aprendizagem / Didática / Educação Bilingüe / SUMMER / FUNAI-SPI / Missões / Catequese.*

*No que se refere às fontes bibliográficas consultadas, cabe ressaltar que:*

- 1) Grande foi a contribuição da valiosa obra de Herbert Baldus (Bibliografia Crítica da Etnologia Brasileira, vol. I e II), e também das referências bibliográficas apresentadas por Meliá (1979), Sílvio Coelho dos Santos (1975), Carmelina Sampaio (1979), Câmara Jr. (1977).*
- 2) Foi também realizado um exaustivo levantamento nas seguintes publicações: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista de Antropologia e Catálogo de Teses (MEC — 1978-1979).*
- 3) Cabe ressaltar que a produção do Instituto Lingüístico de Verão (Summer Institute of Lingüistics) está incompleta; fizemos apenas referências aos Relatórios de Atividades e a uma ou outra publicação de seus membros.*

*Finalizando, gostaríamos de aproveitar esta oportunidade para sugerir aos interessados em obter um conhecimento mais profundo dos resultados referentes ao Ensino-Bilingüe, a valiosa seleção de publicações internacionais: Bi-Lingual Learning in Multiracial Societies — Selected Titles, Bernard van Laeer Foundation, 3, 1978, Netherlands; que pode ser encontrada na Biblioteca da Fundação Carlos Chagas — São Paulo.*



# BIBLIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Paulo Marcos Noronha Serpa

- ABREU, Capistrano de — *Ra-txa-hu-ni-kui, a língua dos Caxinauás*. Rio de Janeiro, 1914.
- AGOSTINHO, Pedro — "Antropologia na pesquisa lingüística, antropológica e educacional e o papel da Universidade". In: *Encontro de técnicos em lingüística, antropologia e educação*, FUNAI-MINTER, Brasília, 19-20/12/1977 (mimeo).
- AGUIAR, Costa — *Christu-Munhençáua çurimaan-uára aramá nihingatú rupi...* Petrópolis, RJ, 1869.
- ANCHIETA, Pe. José de — *Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil*. Coimbra, Portugal, 1595.
- ARAUJO, Pe. Antonio de — *Catecismo da língua brasílica... Composto à moda de diálogos*. Lisboa, 1618.
- AYROSA, Plínio — *Apontamentos para a Bibliografia da língua Tupi-Guarani*. São Paulo, 1943.
- AZEVEDO, Fernando de — "A Educação nas Sociedades Primitivas". In: *Sociologia Educacional*, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 4ª, vol. 19, São Paulo, 1940, pp. 137-158.
- BALDUS, Herbert — *Os Tapirapé — Tribo Tupi do Brasil Central*. Cap. Infância, In: *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*, n. CXXVII, São Paulo, 1944, pp. 231-236.
- BALDUS, Herbert — "Métodos e resultados da ação indigenista do Brasil". In: *Revista de Antropologia*, vol. X, nº 1-2, São Paulo, 1962.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues — *O que é Educação*. Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, São Paulo, 1981.
- CÂMARA JR., J. Mattoso — *Introdução às línguas Indígenas Brasileiras*. Ed. Ao Livro Técnico/MEC, Rio de Janeiro, 1977.
- CASPAR, Franz — "Puberty Rites among The Tupari Indians, Guaporé District, Western Brazil". In: *Revista do Museu Paulista*, N.S., X, São Paulo, 1956-1958, pp. 143-154.
- C.E.H.I.L.A. — *História da Igreja no Brasil*  
Cap. V — "A Pedagogia Evangelizadora", pp. 125-135.  
Cap. VIII — (algumas partes), pp. 211-213.  
Tomo 2, Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1977.
- CLASTRES, Pierre — "O dever da Palavra" e "Da tortura nas sociedades primitivas". In: *A Sociedade contra o Estado*, cap. VII e X, Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1978, pp. 106-109 e 123-131.
- CIMI — Conselho Indigenista Missionário — *Boletins do CIMI*  
nº 40 — "Considerações sobre a catequese dos Índios", pp. 24-43.  
nº 42 — "Barbados II — A política Colonialista do Instituto Lingüista de Verão", pp. 8-12.

- nº 42 — "OPAN — Operação Anchieta", pp. 25-27.
- nº 44 — (alguns pontos), pp. 5-14 e 19-27.
- nº 45 — "Puebla e a Evangelização Indígena", pp. 5-17.
- DUARTE, Sérgio Guerra — "Antropologia e Educação". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 47, nº 105, pp. 129-135, jan./mar. 1967 (MEC/INEP).
- FERNANDES, Florestan — "Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá". In: SCHADEN, Egon (org.), *Leituras de Etnologia Brasileira*.
- FERNANDES, Florestan — "Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá". In: *Investigações Etnológicas no Brasil e Outros Ensaios*, Cap. 2.
- FERNANDES, Florestan — "Aspectos da Educação na Sociedade Tupinambá". Hannover, 1964.
- ou/ "Notas sobre a Educação na sociedade Tupinambá". In: *Folheto Centro Regional de Pesquisas Educacionais*, São Paulo, 1964, pp. 79 e *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo, 1966, pp. 144-201.
- FRIKEL, Frei Protásio O.F.M. — "Classificação lingüístico-etnológica das tribos indígenas do Pará Setentrional e Zonas adjacentes". In: *Revista de Antropologia*, vol. 6, nº 2, pp. 113-189, dez/1958, SP.
- FUNAI — *Normas para a Educação de Grupos Indígenas* (Portaria 75/N, de 06/7/72), Brasília, 1972.
- GUÉRIOS, R. J. Mansur — "O Xocrén é idioma Kaingang". In: *Arquivo do Museu Paranaense*, IV, Curitiba, 1945.
- GUIZZETTI, Germán Fernández — "La Etnolingüística: del mundo del idioma al mundo de la cultura". In: *Revista de Antropologia*, vol. 5, nº 1, pp. 67-74, jun./1957, São Paulo.
- HAWKINS, Neill — "A fonologia da Língua Waiwai". In: *Boletim 157* da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952.
- HERNÁNDEZ, Isabel (CEPAL/UNESCO) — "Discriminación y educación en América Latina". In: *Educação e Sociedade* (Revista Quadrimestral de Ciências da Educação), Ano II, nº 5, pp. 123-131, Ed. Cedes/Cortez/Autores Associados, São Paulo, jan./1980.
- HVALKOF, Soren e AABY, Peter — *Con Dios de Nuestro Lado*. Mimeografado, maio/77, Puebla, Colômbia.
- JACONI, Frei Antônio — "Pequena gramática e dicionário da Língua Tucana". In: *Os Tucanos e outras tribos do Rio Uapés*, São Paulo, 1949.
- KIETZMAN, Dale W. — "Tendências de ordem lexical da aculturação lingüística em Terena". In: *Revista de Antropologia*, vol. VI, pp. 15-21, São Paulo, 1958.
- KIETZMAN, Dale W. — "O projeto do Instituto Lingüístico de Verão no Brasil". In: *Anais da III Reunião Brasileira de Antropologia (Recife, 1958)*, pp. 105-110, Recife, 1959.
- KINDELL, Glória E. e Jones, Joan W. — *Educação Indígena — Metodologia e Programação*. Summer Institute of Linguistics, Brasília, DF, 1978.
- LADEIRA, Maria Elisa — *Alfabetização — Português: Kraho*. Centro de Trabalho Indigenista (CTI), São Paulo, 1979.
- LADEIRA, Maria Elisa — *Alfabetização — Português: Guarani*. CTI: São Paulo, 1979.
- LADEIRA, Maria Elisa — *Alfabetização — Português: Txukarramãe*. CTI, São Paulo, 1979.
- LEITE, Yonne — "A obra Lingüística Inédita de Curt Nimuendaju". In: *Revista de Antropologia*, vol. 8, nº 2, São Paulo, 1960.

- LOOS, E., DAVIS, P. e WISE, N. — *El Cambio Cultural y el Desarrollo Integral de la persona: Exposición de la filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Peru*, 1976 (mimeografado).
- LOPES DA SILVA, Aracy — *Aspectos da operacionalização da educação indígena no Brasil*, texto apresentado no Encontro de Técnicas em Lingüística, Antropologia e Educação sobre Educação Indígena, realizado em Brasília nos dias 19 e 20 de dez./77.
- LOPES DA SILVA, Aracy — "Aprendizado sexual para o casamento". In: *Índios do Xingu*, 1978.
- MAGALHÃES, Lúcia — "Notas para o estudo do conceito de educação entre o indígena do Brasil". In: *Publicações Avulsas do Museu Nacional*, nº 8, Rio de Janeiro, 1951.
- MARTINS, Edilson — *Nossos Índios, Nossos Mortos*. Cap. II, pp. 71-82, Ed. Codecri, RJ, 1978.
- MATTOS, Jayme — "Educação Indígena: Histórico e Atualidade". In: *Encontro de técnicos em Lingüística, Antropologia e Educação*, FUNAI-MINTER, Brasília, DF, 19 e 20/12/77 (mimeo).
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia — "Informação preliminar sobre o Português falado na aldeia Kamayurá". In: *Revista de Antropologia*, vol. 17-20 (1ª parte), pp. 75-92, São Paulo, 1969/72.
- MEC/MOBRAI — *Diretrizes para uma ação conjunta MOBRAI—FUNAI*, Rio de Janeiro, 1974.
- MELIÁ, Bartolomeu — *Educação Indígena e Alfabetização*. Edições Loyola, São Paulo, 1979.
- MURPHY, Isabel — "O Papel do 'seminário para a produção de literatura indígena' no Processo de Alfabetização". In: *Relatório SIL/77*, Brasília, DF, 1978.
- NEWMAN, Bárbara (SIL) — *Educação*, I Seminário FUNAI/MISSÕES RELIGIOSAS, nov./73, Brasília, DF (mimeo).
- NEWMAN, Bárbara (SIL) — *O indígena brasileiro e a educação*. I Seminário FUNAI/MISSÕES RELIGIOSAS, Brasília, DF, nov./1973.
- NEWMAN, Bárbara (SIL) — "Ensino bilíngüe: uma ponte para a integração". In: *Informativo FUNAI*, ano IV, nº 14, Brasília, MINTER/FUNAI, 1975, pp. 67-75.
- OITICICA, José — "Do método do Estudo das Línguas Sul-americanas". In: *Boletim do Museu Nacional*, IX, 1, Rio de Janeiro, 1933.
- PAIVA, José Maria de — *O papel da catequese dos índios no processo da colonização: 1549-1600*. Tese de Mestrado em Educação — Unicamp/79, 127 pp.
- PELLEGRINI, Maria e LOBO, Maria Regina (Antropólogas do Conselho Nacional de Proteção aos Índios) — "Programa experimental para Organização e Desenvolvimento de Comunidades Indígenas" (com introdução de Heloísa Alberto Torres). In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 49, jan./mar. de 1968, MEC/INEP, pp. 108-133.
- PEREIRA, Pe. Adalberto Holanda — "A morte e a outra vida em Nambikuára". In: *Pesquisas, Antropologia*, nº 26, São Leopoldo, 1974, pp. 1-14.
- PEREIRA, Pe. Adalberto Holanda — "Vocabulário da língua dos Irántxe". In: *Revista de Antropologia*, vol. 12, nºs 1 e 2, jun.-dez./1964, São Paulo, pp. 105-115.
- PEREIRA, Pe. Adalberto Holanda — "Pequeno Vocabulário da língua dos índios Cinta-Larga". In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, 1966, vol. 14, pp. 25-26.
- PHILIPSON, J. — "Cartilhas indígenas e gramáticas de transferências". In: *Revista do Museu Paulista*, N. S., Vol. XX, 1972-1973.

- PINTO, Estêvão — "Aspectos da Educação entre os nossos remanescentes indígenas". In: *Muxarabis e Balções e Outros Ensaio*s, Biblioteca Pedagógica Brasileira, série 5ª: Brasília XXXIII, São Paulo, 1958, VI, pp. 33-58.
- RIBEIRO, Darcy — "Línguas e Culturas Indígenas do Brasil". Rio de Janeiro, *Separata da Revista Educação e Ciências Sociais*, nº 6, CBPE/1975.
- RIBEIRO, Darcy — "Os protagonistas do drama indígena". In: *Revista de Cultura Vozes*, Vozes, nº 6, Petrópolis, 1977.
- RODRIGUES, Aryon D. — *Política lingüística-educacional e os pré-requisitos lingüísticos da educação indígena* (xerox).
- RODRIGUES, Aryon D. — "Os estudos de Lingüística Indígena no Brasil". In: *Revista de Antropologia*, vol. 11, nºs 1 e 2, jun.-dez./1963, São Paulo, pp. 9-21.
- RODRIGUES, Aryon D. — "A classificação do tronco lingüístico Tupi". In: *Revista de Antropologia*, vol. 12, nºs 1 e 2, jun.-dez./1964, São Paulo, pp. 99-104.
- RODRIGUES, Aryon D. — "Classificação da língua dos Cinta-Larga". In: *Revista de Antropologia*, vol. 14, 1966, São Paulo, pp. 27-30.
- RODRIGUES, Aryon D. — "Lingüística, Educação e Educação Bicultural (*Know how* nacional); objetivos, programação e modelos". In: *Encontro de técnicos em lingüística, antropologia e educação*, FUNAI-MINTER, Brasília, DF, 19-20/12/77 (mimeo).
- SCHADEN, Egon — "Educação Indígena". In: *Problemas Brasileiros*, Ano XIV, nº 152, São Paulo, pp. 23-32.
- SCHADEN, Egon — "Educação e magia nas cerimônias de iniciação". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 8, vol. III, 1945, MEC-INEP, pp. 271-274.
- SCHADEN, Egon — "Desenhos de índios Kayová-Guarani". In: *Revista de Antropologia*, vol. 11, nºs 1 e 2, jun.-dez./1963, São Paulo, pp. 79-82.
- SCHADEN, Egon — "A aculturação no plano lingüístico". In: *Aculturação Indígena*, cap. VII, Pioneira/EDUSP, São Paulo, 1969, pp. 195-203.
- SPI — SPI — 1954, *Relatório das atividades do Serviço de Proteção dos Índios durante o ano de 1954*. Mário F. Simões, Editor, Rio de Janeiro, 208 pp. 29 pranchas.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS — *Orientação Didática em Relação à Alfabetização para o Monitor Bilingue*, Brasília, DF, SIL, 1976 (edição experimental).
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS — *Relatório do 1.º Encontro de Monitores Bilingües: Xavante, Guajajara, Karajá, Kaingang*, Brasília, DF, SIL, 1976.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS — *Relatório de Atividades do SIL: Exercício de 1977*, Brasília, SIL, 1978.
- SAMPAIO, Dalva Carmelina Grisi — *Programa de Educação Bilingüe do Summer Institute of Linguistics no Brasil: funcionamento social real*. Trabalho para o "Curso sobre Missões", Unicamp, 1979, p. 19.
- SAMPAIO, Teodoro — *O Tupi na Geografia Nacional*, Bahia, 1928.
- SANTOS, Silvío Coelho dos — "A escola em duas populações Tribais". In: *Revista de Antropologia*, vol. , nº , p. 19, São Paulo.
- SANTOS, Silvío Coelho dos — *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre, 1975, Ed. Movimento.
- VIERTLER, Renate B. — "Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil brasileira". In: *Revista de Antropologia*, Separata do vol. XXII, São Paulo, 1979.
- WAGLEY, Charles — "Um Tapirapé atinge a maioria". In: *Revista do Museu Nacional*, ano I, nº 3, Rio de Janeiro, 1945, pp. 16.





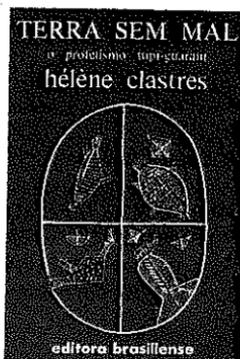
## OUTROS LANÇAMENTOS:

### TERRA SEM MAL

*Hélène Clastres*

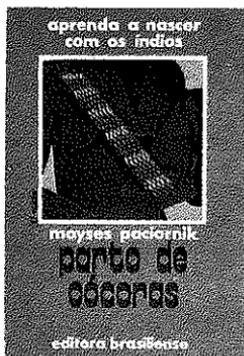
Hélène Clastres, professora assistente na Universidade de Nanterre, consagra-se ao estudo dos ritos e religiões dos índios sul-americanos.

A Terra sem Mal é antes de tudo um lugar de abundância: o milho cresce sozinho e as flechas vão também sozinhas à caça. Uma terra livre, sem prescrições, sem proscricções. É a contra-ordem, a plenitude da liberdade. O trabalho e as leis são, portanto, o Mal criado pela sociedade. Este fascinante estudo tem um alcance muito além da singular visão religiosa tupi-guarani do Paraíso.



### PARTO DE CÓCORAS

*Moysés Paciornik*



Desde 1958, Moysés Paciornik dedica-se aos Serviços de Prevenção do Câncer Ginecológico. Foi em 1975, quando resolveu estender os serviços de prevenção às reservas indígenas do Sul do país, que tomou contato com o parto índio, de que trata este livro.

O livro é composto de uma série de histórias que versam sobre o parto de cócoras, sua adaptação para a mulher civilizada, sua influência no primeiro relacionamento materno-infantil.

# CUIDADO, ESCOLA

*Vários Autores*

Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade, se vem constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

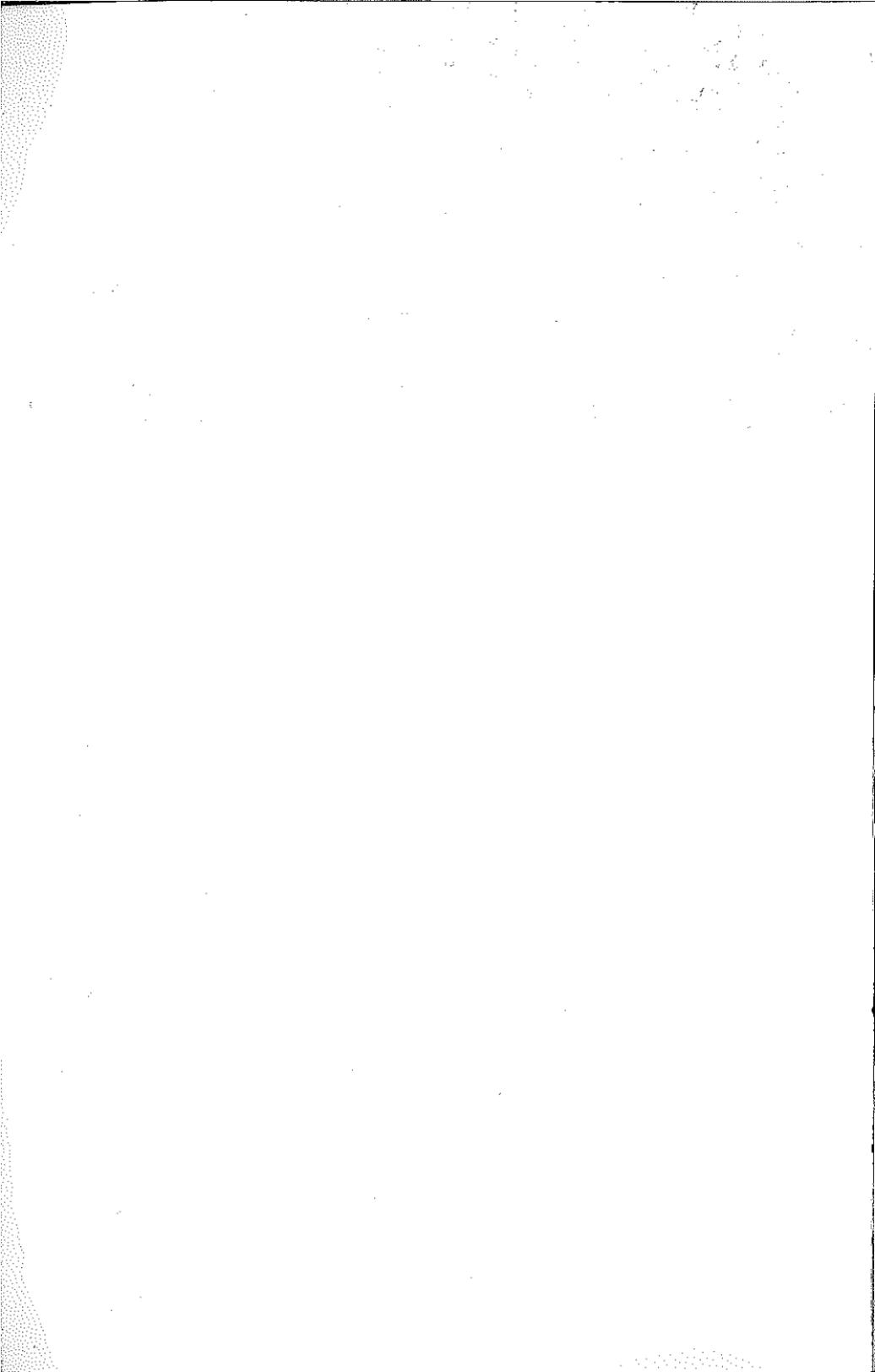
Os autores de **CUIDADO, ESCOLA!** não se situam entre os que discutem astuta ou ingenuamente a chamada crise da escola, mesmo que, em sua análise, por vezes, enfatizando a escola, possam dar esta impressão. Leitores e leitoras, precisamos acompanhar criticamente o movimento do texto para apreender o seu significado mais profundo. Esta é, de resto, uma das tarefas de quem realmente lê.



**Da apresentação de Paulo Freire**

## **Leia também:**

- A QUESTÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO POPULAR —  
*Carlos Rodrigues Brandão (org.)*
- ESCOLA E TRABALHO — *Cláudio L. Salm*
- VIVENDO E APRENDENDO — *Vários autores*





Este livro trata da educação indígena. No fundo desta questão, no entanto, encontra-se a dos direitos dos povos indígenas: seu direito à condução de seu próprio destino; ao acesso às informações cruciais à sua sobrevivência; à decisão sobre medidas que os afetam diretamente; à obtenção, garantia e respeito a um território adequado a suas necessidades.

Dessa perspectiva fica clara não só a necessidade mas o direito que os povos indígenas têm a uma educação que considere a especificidade de sua posição e de seus interesses.

**editora brasiliense**