

EMIRI, Loretta, MONSERRAT, Ruth (Orgs.). *A conquista da escrita: encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras: Operação Anchieta, 1989. 258p.

No início da década de 80, os membros da Operação Anchieta, preocupando-se com a questão da Educação Indígena, constataram que alguns trabalhos vinham sendo realizados neste setor, porém isoladamente. Assim, com a proposta de que estas experiências tivessem um intercâmbio, a coordenação da Operação Anchieta (OPAN) realizou um Encontro de Educação Indígena em janeiro de 1982, reunindo 16 pessoas engajadas em práticas educacionais e três assessores. E a partir deste primeiro encontro, mais três foram realizados, com a periodicidade de dois anos, até a data de publicação deste livro. *A Conquista da Escrita* vem justamente relatar as experiências e análises destes encontros, fornecendo assim uma visão da realidade das práticas educacionais e das discussões teóricas em torno da Educação Indígena no período de 1982 a 1988.

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

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

Em uma destas análises, refletindo sobre os desafios e tendências na alfabetização em língua indígena, Bartolomeu Melià volta à discussão, já realizada num livro anterior (*Educação Indígena e Alfabetização*, Edições Loyola, 1979) sobre a possibilidade do uso da *escrita em sociedades ágrafas como forma de dominação*. Essa questão, segundo ele, vem à tona a partir dos relatórios que atestam o sentimento de perplexidade dos alfabetizadores pelo fato de se tornarem agentes de transferências culturais. A questão também surge a partir da sua crítica às instituições que criam autoritariamente os materiais didáticos, as palavras geradoras, etc, tornando a língua vazia no processo de alfabetização, pois não apreendem as palavras em toda sua força cultural. Mesmo no nível da escolha das letras na formulação da ortografia, Melià também diferencia métodos ideologicamente orientados e artificiais, como os do Instituto Lingüístico de Verão (SIL), daqueles que prevêm a participação dos índios na sua elaboração, tornando o relacionamento psicológico e social com a escrita mais próximo de suas culturas. Em relação às cartilhas, o autor cita como exemplos diferenciados e positivos as publicações do Projeto Paí-Tavyterã, desenvolvido entre os índios Pai-Tavyterã do Paraguai que, ilustrados pelos próprios indígenas, revelam o surgimento de novas linguagens artísticas, possivelmente distintas de acordo com a diversidade cultural dos povos.

Estas cartilhas também trazem a realidade indígena retratada nos textos, e desta forma eles passam a contar, de uma forma não tradicional, o mundo tradicional do mato, da roça, dos mitos,

etc. Isto revela que a língua escrita passa a formar parte dos sistemas de comunicação verbal dos índios, e com estes textos tornam-se obras de literatura indígena. A proposta de Melià, portanto, é a de que os alfabetizadores entendam criticamente a introdução da escrita não apenas como um instrumento de dominação, mas que também percebam a possibilidade que ela representa como criação: *com a escrita, a linguagem indígena ganha um novo modo de ser e de dizer, é incorporada à cultura, e se torna um instrumento na conquista da identidade.*

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

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

No *encontro seguinte*, em fevereiro de 1984, foram discutidas questões como: a necessidade do ensino da Matemática frente às situações de comercialização; a necessidade da alfabetização

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

No *terceiro encontro*, em janeiro de 1986, o tema central foi definido como "A Educação Indígena dentro da problemática geral de contato". Discutiu-se o significado da escola indígena enquanto escola alternativa, concluindo que esta escola "assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação" (p.27), contando com a participação dos educandos e sendo autogerida, dirigida pelos próprios indígenas. Nesse sentido, rediscutiu-se a questão do reconhecimento oficial destas escolas, concluindo que a responsabilidade institucional sobre estas escolas deveria ser de âmbito federal. Somaram-se a estas discussões a questão também do currículo e calendário diferenciados. A necessidade de formação em nível técnico e político dos monitores foi novamente levantada, e con-

cluimos que cada povo é que deveria decidir sobre a forma de sua remuneração. Em nível de metodologia, propusemos a abordagem da Matemática através de recursos etnomatemáticos e a utilização de várias fontes de material escrito na alfabetização, como jornais, documentos, embalagens, etc. Comparamos se o papel da alfabetização dos indígenas aos demais grupos desfavorecidos da sociedade nacional, entendendo-o como "educação do oprimido". Entre as decisões deste encontro estavam a formação de uma comissão para estudar a questão da oficialização da escola alternativa e a coordenação de uma mesa da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) sobre o tema do encontro.

*No quarto encontro*, em janeiro de 1988, o tema geral foi a "Formação dos professores indígenas". Discutiu-se, em torno disso, a necessidade de preparação também dos professores não-indígenas, dos agentes e assessores locais e assessores de áreas específicas, levantando para isto duas alternativas: a formação dos agentes, que depois preparariam os professores indígenas, e a formação de indígenas e agentes trabalhando juntos, contando, para isso, com a participação do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura. Assessores fizeram a apresentação da conjuntura da época, sobre a Constituinte e sobre o esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Propôs-se a realização de vários objetivos: organizar um projeto coordenado entre várias instituições para formação de pessoal; solicitar às secretarias de educação e cultura a promoção de cursos para formação de professores e a introdução de disciplinas ou cursos de especialização em Educação Indígena no magistério; a produção de um boletim; a promoção de encontros; apresentação de proposta de legislação específica para a Educação Escolar Indígena e elaboração de fichas para levantamento sociolingüístico e etnográfico.

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

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

O livro termina com uma análise da conjuntura da época (1989), escrita por Ruth Monserrat. Nesta análise, a autora faz primeiramente um levantamento histórico da atuação do governo brasileiro junto aos índios, iniciando-se com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910 e a sua posterior substituição pela FUNAI em 1967. Sobre a atuação da FUNAI naqueles fins da década de 80, Monserrat ressalta que este órgão ainda não era capaz de pôr em prática uma política eficiente de proteção ao índio, assim como ele estava agindo a serviço das frentes de expansão do capital como as companhias agro pecuárias, mineradoras, etc. Em relação à FUNAI ela denuncia, também, os convênios realizados com missões protestantes — como a Missão Novas Tribos no Brasil (MNTB), a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), a Aliança Batista Missionária da Amazônia (ALBAMA), a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM) — e com o SIL (Summer Institute of Linguistics). Estas entidades constituem um retrocesso em relação às conquistas até então alcançadas, pois pretendem disseminar sua visão religiosa e vão contra os interesses dos índios. Entretanto, levantando o histórico do surgimento de diversas outras entidades comprometidas com a causa indígena (as Organizações Não-Governamentais — ONGs), Monserrat observa que se foi delineando uma prática indigenista paralela e freqüentemente em conflito à atividade oficial, realizando trabalhos em vários setores (terra, saúde, educação, política indigenista). Ela cita, assim, o surgimento das Comissões Pró-Índio, das Associações Nacionais de Apoio ao Índio (ANAI), do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI) em inícios e meados da década de 70. Menciona também a OPAN e o CIMI, ligados à Igreja Católica e que reelaboraram a sua proposta anterior através da crítica à ação do Estado. Monserrat aponta também

a criação de Núcleos de Educação e Estudos Indígenas (NEIs) a partir de fins da década de 80 em várias regiões do país, fazendo um levantamento dos trabalhos realizados. Nesse processo de crescimento do movimento indígena o Estado vinha se conscientizando — no Ministério da Cultura, através da Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria do Patrimônio Artístico e Nacional — da necessidade de sua participação na formulação de políticas governamentais relacionadas às populações indígenas. Nesta luta surgem então os Encontros de Educação Indígena, realizados principalmente a partir da década de 80 e iniciados com o encontro regional na aldeia de Rikbatska, em 1978, e o primeiro encontro em nível nacional, pela CPI-SP, em 1979, detonando assim, segundo a autora, o processo de conscientização nacional sobre a questão. Com uma nova característica surgem também, em fins da década de 80, os encontros de professores indígenas que debatiam sobre problemas concretos constatados na prática de suas escolas. Um avanço concreto é a Constituição de 88, que reconhece o ensino na língua indígena e os direitos dos povos indígenas, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito originário à terra.

Em uma análise resumida, Monserrat aponta que a participação indígena era ainda incipiente na condução dos processos educacionais, embora crescesse a mobilização e conscientização política dos professores indígenas; afirma que quando a escola é oficial, ela apresenta vícios arraigados; as missões religiosas, como se disse, representam uma ameaça à autonomia indígena, e ao Estado ainda faltava assumir e respaldar as iniciativas das ONGs. Assim, a necessidade mais urgente do momento consistia em formular uma política oficial e nacional de Educação Indígena, e foi sugerido, através do encaminhamento de um documento escrito no Encontro

Nacional de 1987, que fossem criados no Ministério da Educação organismos próprios de Educação Indígena. O grupo BONDE, criado em 87 e que agregava várias instituições e organizações ligadas à questão da Educação Escolar Indígena, elaborou um documento em 88 com propostas neste sentido, para que fosse amplamente discutido e representativo dos esforços conjuntos.

Ao retratar a década de 80, esse livro nos revela que as discussões em torno da Educação Indígena foram sendo enriquecidas à medida que mais projetos vinham sendo realizados (os projetos relatados, em geral, iniciaram-se naquela década). Além disso, com os encontros promovidos, as dificuldades práticas desses projetos ainda incipientes iam sendo discutidas, e iam sendo propostas sugestões para a solução dos problemas. Nota-se assim, pela avaliação dos encontros da OPAN e dos relatórios dos projetos, que foram se firmando pontos comuns a serem perseguidos pelos projetos de Educação Indígena: o posicionamento da escola indígena

como alternativa à escola oficial e, ao mesmo tempo, a necessidade do seu reconhecimento oficial; a escola indígena como espaço de fortalecimento do grupo frente à situação de contato, trabalhando com a sua realidade e abrindo espaço para a sua discussão, e a preferência pela alfabetização inicial na língua materna.

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

Marta Valéria Capacla  
Bolsista de Iniciação Científica pelo MARI-Grupo de  
Educação Indígena