

A CONQUISTA DA ESCOLA: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*

Marcio Ferreira da Silva**

A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola, e a escola é quase sempre o espaço do Estado e das instituições que o representam. O lugar físico, social e político que tem a escola na aldeia confunde-se facilmente com o lugar que ocupa o Estado nesse povo. (Melià, 1989)

"A conquista da escola", título deste artigo, é uma expressão de duplo sentido em nossa língua: um deles corresponde à escola como agente de conquista, outro à escola como algo que é conquistado. Esta ambigüidade¹ resume em uma cápsula o ponto

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada no *Seminário de Educação Indígena*, promovido pela Divisão de Articulação com os órgãos municipais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em Cuiabá, em 19 de agosto de 1993. Agradeço as críticas e sugestões formuladas durante os debates realizados naquele evento e, em particular, os comentários do professor João Dal Poz Neto, do Departamento de Antropologia da UFMT, e de Gersen Luciano, professor Baniwa e vice-presidente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. Finalmente, preciso aqui registrar que muitos pontos de vistas enunciados neste artigo decorrem de uma parceria profissional com Marta Azevedo (USP-MARI), que também acompanha de perto o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre desde de 1991.

** Do Departamento de Antropologia da UNICAMP — IFCH.

central deste artigo sobre Educação Escolar Indígena, onde procuro situar o lugar do movimento de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira no debate. Há seis anos, venho mantendo um contato regular com este movimento, participando como observador de todos seus grandes encontros anuais e de algumas de suas reuniões regionais.

Para uma caracterização mais precisa dos tópicos a serem examinados ao longo deste artigo, procuro antes fazer um breve relato de algumas experiências vividas, primeiro como lingüista, depois como antropólogo, que me obrigaram a encarar de frente a questão.

Algumas reflexões preliminares

Meu interesse no debate sobre Educação Escolar Indígena foi despertado no ano de 1981, quando passei uma temporada com os Guarani Mbyá no Espírito Santo, com o objetivo de realizar uma pesquisa lingüística². Os Guarani rapidamente demonstraram ceticismo em relação à minha iniciativa. Perguntado, em várias ocasiões, em que o meu trabalho poderia servir a eles, respondia, com ingênua convicção dos lingüistas dedicados ao estudo das línguas indígenas, que minha pesquisa seria uma

¹ Tal ambigüidade foi também explorada por B. Melià (ver epígrafe), de quem tomo emprestado o título deste trabalho.

² Havia desenvolvido uma pesquisa lingüística anterior entre os índios Kamayurá do Alto Xingu (1977 a 1979). Os Kamayurá não manifestaram qualquer interesse em uma escola na comunidade durante o período em que lá estive.

ferramenta indispensável se eles quisessem ter uma escola na comunidade³.

Naquele tempo, o modelo de escola indígena "politicamente correta", para usar uma expressão da moda, era profundamente marcado pela ideologia da escola bilíngüe, onde os especialistas em línguas indígenas desempenham um papel fundamental. Entretanto, minhas convicções foram abaladas pelos Guarani, que me asseguraram que jamais aprenderia a língua deles enquanto não aprendesse também religião⁴ e que, para usar as palavras de um líder da comunidade, "escola só pra fazer boniteza, não!" em poucas palavras, os Guarani me diziam que para entender sua língua — algo que para mim era um fenômeno, digamos assim, profano, e cuja análise dependia unicamente de minha habilidade de documentação e formulação de hipótese — não bastava e nem era preciso ser lingüista. Além disso, as cartilhas e livros de leitura que afirmava ser capaz de produzir soavam aos Guarani como "bonitezas". Finalmente, os Guarani não pareciam interessados na questão "como fazer uma escola", mas em uma outra mais fundamental, a saber, "por que uma escola", o que, convenhamos, não é uma questão para principiantes, como era o meu caso⁵.

Meu segundo contato com o tema da Educação Escolar Indígena se deu em agosto de 1982, entre os índios Pakaanova do vale do

³ Esta relação direta e supostamente necessária entre pesquisas com línguas indígenas e Educação Escolar Indígena era, acredito hoje, um "fenômeno de época". Atualmente, vários especialistas problematizam este ponto, e não sem razão.

⁴ Em Guarani, a categoria *ne'é* significa ao mesmo tempo "língua, o dizer" e "parte divina da alma humana". Sobre este ponto, ver especialmente Cadogan (1992, p.43).

Guaporé, mais precisamente em uma comunidade conhecida como Sagarana. Naquela época, era uma espécie de "lingüista de plantão" de algumas entidades indígenas não-governamentais: participava de cursos de formação de seus membros e fazia algumas visitas a áreas onde esta entidade atuava. A viagem aos Pakaanova - tinha por objetivo a revisão de uma análise fonológica e de uma cartilha experimental na língua daqueles índios, elaborada pelo padre Salesiano Casemiro Bekstà, a pedido da prelazia de Guarajá Mirim. A Igreja mantinha uma escola em Sagarana, onde eram utilizados livros didáticos fornecidos pelo governo do então Território Federal de Rondônia. A escola de Sagarana tinha um professor (o primeiro a atuar naquela comunidade) que havia iniciado o período letivo em março daquele ano e se afastado em julho. Fui convidado a substituí-lo pelo tempo em que permanecesse na área.

A expectativa dos alunos indígenas era a de que eu desse prosseguimento ao trabalho já iniciado, do modo mais fiel possível: deveria seguir ordenadamente as lições dos livros e não tentar "inovar". Por ironia do destino, dias depois de assumir as tarefas da escola, chegamos à fatídica lição de conhecimentos gerais intitulada *Os índios*. E foi assim que os Pakaanova aprenderam perplexos como eram os "índios-da-escola": moravam em ocas, eram chefiados por um cacique ou morubixaba, guerreavam com tacape ou zarabatana, adoravam o Sol e a Lua, e temiam o deus-trovão, etc.⁶. Enfim, os Pakaanova, naquele dia, aprenderam na sala de aula que não pareciam "índios" em nada.

⁶ Documentei esta experiência entre os Guarani-Mbyá em uma comunicação apresentada na XIII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, realizada em São Paulo, 1982, posteriormente publicada em Silva, 1983.

⁶ Em Silva (1987), há análises e críticas muito interessantes ao modo como os nossos livros didáticos tratam do tema "índios".

Cinco anos depois, precisamente em 1987, tive uma nova chance de me interessar pela questão da Educação Escolar Indígena. Preparava então meu doutorado em Antropologia Social, que dependia de um trabalho de campo intensivo entre os Waimiri-Atroari, no extremo norte do Estado do Amazonas. Meu projeto nada tinha a ver com educação: era estudar o sistema de parentesco e sua relação com a estrutura social. Os Waimiri-Atroari, assim que cheguei no campo, declararam que apoiariam minha pesquisa desde que organizasse imediatamente uma escola para eles, onde pudessem aprender a ler (em sua língua nativa¹ e em português) e a escrever.

Apreendi muito mais que ensinei, digo isto sem falsa modéstia, durante os meses em que fui professor dos Waimiri-Atroari. Eram freqüentes as surpresas e os impasses gerados pelo próprio processo. Um deles, de sabor anedótico, merece ser contado aqui.

Os Waimiri-Atroari, em diversas ocasiões durante as aulas, declaravam que se sentiam ludibriados no comércio com os brancos porque não sabiam lidar com dinheiro: queriam entender de "preço" e "troco". Decidimos então enfrentar a questão. Na ocasião, ponderei que seria necessário que soubessem, antes de mais nada, o que eram os números e ainda as operações aritméticas mais elementares. Os Waimiri-Atroari concordaram então em se submeter às minhas lições. Algum tempo depois, quando julguei que haviam compreendido o que para mim era o mínimo necessário, decidi levar as cédulas que dispunha em minha carteira para

¹ A reivindicação de aprender a ler e escrever em sua língua nativa foi motivada por um projeto escolar muito interessante iniciado no ano anterior por uma equipe do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), em uma outra aldeia Waimiri-Atroari.

a sala de aula, com o objetivo de fazer alguns exercícios práticos. Porém, havia me esquecido, graças aos meses de vida na aldeia, que vivíamos sob os impactos dos planos cruzado I, cruzado II, etc, e que, em face do caos monetário brasileiro, a nota de 50 valia mais que a nota de 10.000, que a nota de 1.000 não valia o dobro da nota de 500, que a nota de 100 não valia quase nada, que havia "nota carimbada" e "nota não carimbada", etc. O exercício não saiu como o esperado. A saída de emergência foi tentar aprender a ensinar com os comerciantes que moravam nas vizinhanças da área indígena, que, apesar de serem analfabetos, sabiam perfeitamente lidar com dinheiro. Solução precária, admito.

Alguns meses depois de ter organizado esta escola, fui convidado a participar de um grupo de trabalho instituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e Eletronorte, onde seria responsável pelo tema Educação Indígena. Este grupo fixaria as bases de um convênio entre estas duas instituições, com o objetivo de desenvolver um programa indigenista de caráter compensatório para os Waimiri-Atroari. Como todos se recordam, uma parte significativa do território tradicional deste povo estava, em 1987, para ser alagada pelo reservatório da Usina Hidrelétrica de Balbina. Como meu compromisso com o tema da Educação Escolar Indígena era (e ainda é) derivado de um compromisso político mais elementar como antropólogo, evidentemente não podia aceitar o convite. Não havia escola (e acho ainda que não há) capaz de "compensar" os prejuízos causados àquele povo pelo projeto hidrelétrico em questão. Além disso, naquele momento decisivo para a sociedade Waimiri-Atroari, o lugar da escola deveria ser o da crítica às próprias práticas do órgão tutelar e do setor elétrico, o que só seria possível em uma escola livre do controle destas agências. Finalmente, julgava (e ainda julgo) que os Waimiri-Atroari estavam pagando um preço muito alto por uma escola, por melhor que fosse.

Minha autorização de pesquisa foi cassada logo após ter me recusado a aderir ao programa organizado pelo convênio FUNAI/ Eletronorte, que não teve dificuldade em encontrar assessores substitutos: colegas meus da Fundação Universidade do Amazonas (FUA), da UFRJ e da UNICAMP, com base em convicções indigenistas diferentes das minhas ou mesmo em concepções distintas sobre o lugar da escola em uma sociedade indígena, aceitaram de bom grado o trabalho.

Mas como disse há pouco, não deixei a Área Waimiri-Atroari sem ter iniciado algumas reflexões que ainda hoje me parecem fundamentais. Uma delas — de inspiração dumonsiana, diz respeito ao que gostaria de chamar de "Escola e individualismo". Uma outra, durkheimiana talvez (e que só ganhou maior nitidez quando entrei em contato direto com o movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre), poderia ser rotulada "Escola e divisão do trabalho social". Não há espaço nesse artigo aqui para o desenvolvimento detalhado destas duas questões. Quero apenas enunciá-las brevemente, a primeira agora e a segunda mais adiante.

Como propõe Louis Dumont, o individualismo é a ideologia do Ocidente. Entende-se por individualismo um conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo, entendido como um ser moral, independente e autônomo, e que negligencia ou subordina a totalidade social. Trata-se, portanto, de uma ideologia, um fato sociológico, e não um atributo psicológico, tal como o termo é normalmente definido em nosso discurso cotidiano⁸.

⁶ Os interessados nesta tese poderão encontrar sua demonstração em diversos trabalhos de Dumont (1979 e 1983).

O que a educação escolar em sociedades como a nossa tem a ver com esta ideologia? Tudo. Não é difícil observar este ponto. Sabemos que, em tese, as nossas escolas são diferentes umas das outras. Mas, acima das diferenças, todas elas têm em comum o fato de que ensinam, antes de mais nada, que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais. Em outras palavras, todas elas ensinam, por exemplo, que as redes sociais fundadas pelo parentesco e pela amizade não importam em nossa vida escolar, e que cada um vale por si. Tanto isso é verdade, que uma expressão do tipo "histórico escolar de um grupo" soa como um disparate pedagógico. Em outras palavras, em meu histórico escolar, só eu apareço. Trata-se, possivelmente, do único sentido do termo "histórico" em nossa língua desprovido de qualquer conteúdo sociológico: um escândalo conceitual sem dúvida alguma, mas, paradoxalmente, algo que encaramos como "natural".

⁹ Um dos programas de educação escolar mais interessantes em curso no Brasil é, sem dúvida, o que se desenvolve entre os índios Tapixapé, em Santa Terezinha-MT, assessorado por uma equipe do CIMI, em contato com interlocutores de diversas universidades. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma experiência de vanguarda, onde se observa o profundo respeito e a sensibilidade de seus assessores para com o povo Tapixapé e sua escola. Mas convém assinalar que mesmo em experiências como esta, o individualismo emerge de alguma forma. Neste sentido, lê-se na *Proposta Curricular da Escola Indígena Tapixapé* (p.11) que o "ciclo" é concebido de tal maneira "...não impeça a progressão de *um aluno* dentro do ciclo" (grifo meu). Na página seguinte, lê-se que "Os dados obtidos na avaliação do aproveitamento *do aluno* deverão ser registrados numa ficha descritiva de objetivos e conteúdos dominados em cada componente curricular, de modo tal que retrate, de maneira adequada, o processo de evolução *do aluno* dentro de cada ciclo" (grifos meus). Curiosamente, quando o assunto é avaliação, noções como "povo", "comunidade", "grupo", etc. dão lugar a "aluno", sempre no singular.

Ora, todas as formas de avaliação durante o processo escolar são individualizantes. São individualizantes mesmo as assim chamadas "avaliações de grupo". O que faz um professor no caso de adotar um tipo de avaliação como esta? Dá uma nota para o grupo? Não, isto é o que ele diz fazer, mas o que faz de fato é repetir a mesma nota para cada um dos indivíduos daquele grupo, o que evidentemente não é a mesma coisa. Mas que problema tem isso em nossas escolas? Nenhum. Ao contrário, este é o dever de casa de nossa escola, precisamente porque a escola é o mecanismo por excelência de produção de indivíduos, em uma sociedade cuja ideologia de base repousa sobre esta noção.

Enquanto isso, observava na escola Waimiri-Atroari algo muito diferente acontecer. Dois irmãos consideravam "natural" um fazer a tarefa do outro. Um pai e um filho, da mesma forma, não se sentiam (ou, pelo menos, não pareciam se sentir) obrigados a fazer, cada um, o seu dever. Paralelamente, minha pesquisa sobre parentesco revelava uma série de práticas sociais (fora da escola) do mesmo tipo.

Entre os Waimiri-Atroari, um homem solteiro tem acesso sexual às esposas dos irmãos, sem que isto seja considerado adultério. Analogamente, duas irmãs podem, se quiserem, casar com um mesmo homem. Além disso, a morte do pai casado com uma sobrinha ("filha de sua irmã") leva, em muitos casos, um homem, filho de casamento anterior, a herdar esta mulher. Finalmente, dois ou mais irmãos com acesso a uma mesma mulher gestante são considerados pais biológicos desta criança (Silva, 1993). Há nesta sociedade, em resumo, algo que poderíamos chamar de "indivíduos-coletivos". Como era possível então que dois irmãos pudessem fazer juntos um filho e não pudessem fazer juntos o dever da escola? E foi assim que, na escola Waimiri-Atroari que ajudei a organizar, a "cola" foi adotada como prática cotidiana e legítima:

um Waimiri-Atroari terminava a sua lição e, algumas vezes, fazia integralmente a de seu colega-irmão, colega-filho ou colega-pai. Quando as duas estavam prontas, entregava-me dois pedaços de papel, advertindo-me: "Este é meu, este é do meu irmão". O fato de, nestes momentos, entregarem *dois* pedaços de papel e não *um* talvez procurasse expressar o modo como domesticavam minha própria concepção individualista do processo de ensino-aprendizagem.

Talvez tenha errado como educador, mas creio ter acertado como antropólogo com a institucionalização da "cola". E não pense que isto é um detalhe. Afinal, o que se entende por uma escola indígena que respeite e valorize a cultura de um povo? Uma escola que utilize temas geradores "indígenas", calendários "indígenas", situada em um prédio "indígena", etc. mas que ensine que cada um vale por si, como as nossas? Entretanto creio que, sobre este ponto, não haja consenso entre os especialistas em Educação Indígena, porque, antes de mais nada, não há consenso no que seja Cultura. Conseqüentemente, não há consenso, mas, ao contrário, divergências importantes no que respeitar e valorizar.

Os Waimiri-Atroari, em resumo, me obrigaram a prestar atenção como antropólogo justamente naquilo que os Guarani e os Pakaa-nova me fizeram esquecer como lingüista. E tem sido como antropólogo que venho me relacionando com o tema desde então: tenho assessorado o movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima desde 1989, que, na minha opinião, é um dos fenômenos mais instigantes na reflexão sobre Educação Escolar Indígena hoje no Brasil¹⁰.

¹⁰ Sobre este tema, ver especialmente Azevedo, 1993. Sobre o movimento no Brasil, ver CIMI, 1992.

Porém, antes de focar este movimento, acredito que seria interessante, até para melhor contextualizá-lo, fazer uma breve retrospectiva do tema Educação Escolar Indígena e, para tanto, devemos recuar alguns séculos.

A conquista pela escola

A implantação de projetos escolares para populações indígenas no Brasil é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. E não se pense que tais atividades escolares se desenvolveram sem um plano, de forma improvisada e assistematicamente. Ao contrário, os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a Educação Indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade.

Mas para que a empresa alcançasse os êxitos almejados, ficou claro que era fundamental o desenvolvimento de uma quarta atividade, de certa forma pré-requisito metodológico das demais: o estudo das línguas indígenas, a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país. O primeiro vulto da lingüística indígena no Brasil foi, sem dúvida, o padre José de Anchieta, SJ. Anchieta veio para a América do Sul na segunda metade do século XVI, não apenas atraído pela tarefa de conver-

são dos gentios, mas também em busca dos ares tropicais. Expli-co: Anchieta era tuberculoso, e conta a lenda que cada vez que o piedoso padre tossia, nunca menos de dez tupinambás tombavam na sua frente. Mas sua produção intelectual, e não a sua pródiga coleção de bacilos, é o que nos interessa aqui.

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, instrumento com certeza fundamental para a elaboração do *Catecismo na Língua Brasileira*, que veio à luz em 1618. Este catecismo talvez tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da época, junto com o *Catecismo de Doutrina Cristã na Língua Brasileira da Nação Kiriri*, publicado em 1698. Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, padre Luis Figueira, publicou um novo estudo da língua Tupinambá, intitulado *Arte de Língua Brasileira*. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil. As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à Educação Indígena (= catequese) no período colonial. Se a obra de Anchieta foi escrita em estilo erudito e é muito mais rica em informações que a de Figueira, o trabalho deste último é mais didático e de fácil digestão para os educadores-catequistas da época. Alguns anos depois, Figueira em carne e osso foi digerido pelos Tupinambá no Maranhão.

Até o fim do período colonial, a Educação Indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, em 1822, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de "...estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios...". Como a Consti-

tução de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a "lacuna", e atribuiu competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais "...a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias". Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91, em vigor, que promove a descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. Mais uma vez se observa a inércia do Estado e o grande afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar" e "civilizar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics (SIL) ao Brasil em 1956, o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais e visíveis. Caracterizados pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, o "novo" projeto não escondia, como todos os seus predecessores, os mesmos

objetivos civilizatórios finais. Fundado em teorias lingüísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas praticamente desconhecidas na província acadêmica de países periféricos como o nosso, o modelo de Educação Indígena desenvolvido pelo SIL fez muitos aliados e arautos nas universidades brasileiras. Durante as décadas seguintes o SIL praticamente ditou as regras sobre a questão da Educação Indígena junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, à FUNAI.

Os objetivos do SIL, como disse há pouco, nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Mas foram os seus meios e não os seus fins que fascinaram a platéia universitária brasileira e o setor público. No quadro deste modelo "alternativo", a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro*, que de resto, nunca funcionam muito bem. Ao invés de abolir as línguas e as culturas nativas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados "riscos" iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório¹¹.

E evidente que "domesticar a diferença" não se opõe a "negar a diferença". A domesticação é um método, enquanto a negação é um fim. Neste sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a "escola bilíngüe" é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o de "monitor bilíngüe", que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado. O monitor bilíngüe é muito menos alguém que monitora de que alguém que é monitorado por um outro, e, assim como os "capitães de aldeia", estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

A defesa da escola bilíngüe entrou definitivamente em moda nas últimas décadas. De um modo geral, os seus defensores foram insensíveis aos embaraços provocados pelo modelo bilíngüe tomado como panacéia, para uma série de povos indígenas preocupados com suas escolas. Observemos alguns casos que eu mesmo pude presenciar.

Fui procurado, em julho de 1990, no último dia do III Encontro de professores Indígenas do Amazonas e Roraima, por duas delegações de professores, uma do Alto Rio Negro e outra do Médio Solimões, ambas preocupadas com o sentido do termo "bilíngüe" presente em diversos documentos sobre Educação Escolar Indígena e mesmo em projetos-leis como o da nova LDB, muitos deles elaborados com a assessoria de especialistas em línguas indígenas. A delegação do Alto Rio Negro ponderava que, por razões inerentes à própria estrutura social da região, praticamente toda a população falava mais de uma "língua indígena"¹². Estes índios indagavam-me perplexos qual das línguas tradicionalmente por eles falada deveria ser eleita "a língua indígena" em suas escolas e qual (ou quais) deveria(m) ser esquecida(s), já que "bilíngüe", no contexto da discussão sobre educação escolar sempre quer dizer *uma* "língua indígena" e o português. Enquanto isso, a delegação do Médio Solimões manifestava uma preocupação oposta, enunciada da seguinte maneira: se as escolas indígenas devem ser bilíngües, o que fazer com as escolas indígenas dos povos que, por razões históricas, falavam exclusivamente o português.

¹² Sobre a relação entre multilingüismo e estrutura social no Rio Negro, ver, por exemplo, os trabalhos de Jean Jackson.

Casos como este não são anedóticos e excepcionais: a população indígena do Alto Rio Negro corresponde a cerca de dez por cento da população indígena global do país. Além disso, são muito numerosos os povos que, por força da violência exercida no passado pelas agências da sociedade brasileira, não tiveram outra alternativa senão o abandono de suas línguas tradicionais (este é o caso de quase todos os povos indígenas do Nordeste).

Onde está o nó do problema? Precisamente no sentido que o adjetivo "indígena" adquiriu neste debate. Sabemos como antropólogos que a definição da categoria "índio", com base em critérios culturais, é bastante problemática (cf. Cunha, 1987, p.22-27). Mas é precisamente uma definição deste tipo que está subjacente à noção de "língua indígena", acriticamente empregada por muitos até hoje. Afinal, língua indígena é a língua falada por um povo indígena e não vice-versa. E, portanto, o português pode ser uma "língua indígena".

Não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não quero dizer com isso que os povos indígenas não possam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável e está assegurado pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957¹³, e pela Constituição de 1988, em seu artigo 210. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe. A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas po-

¹³ Esta Convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 20, de 30 de abril de 1965, e promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966.

dem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

Escolas indígenas e organizações indígenas são instituições de ordens diferentes, mas do mesmo tipo. São ambas estruturas que decorrem diretamente do contato e instrumentos que podem representar conquistas ou ameaças aos povos indígenas para os quais elas existem. Em uma publicação recente do CIMI/ANE (Articulação Nacional de Educação), o lugar social da escola é definido como "...o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global" (CIMI, 1993, p.8). Ora, o "lugar social" da organização indígena se define (ou pelo menos deveria se definir) exatamente nos mesmos termos.

A escola conquistada

Nos últimos sete anos, o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre¹⁴ vem discutindo formas originais

" Convém assinalar aqui que este movimento de professores indígenas vem sendo atualmente tema de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela pedagoga Rosa H. Dias da Silva (USP — Faculdade de Educação), que também vem acompanhando de perto a questão nos últimos anos. Cumpre sublinhar ainda que as reuniões anuais de professores indígenas são eventos totalmente promovidos, organizados e gerenciados por uma comissão de professores indígenas (COPIAR), eleita em assembléia exatamente para este fim. E preciso dizer ainda que o movimento conta com o apoio de universidades (USP/Grupo MARI, FUA/NEPE e UNICAMP/Departamento de Antropologia), de entidades de apoio como o CIMI/Regional Norte I e de alguns órgãos estaduais e municipais de educação.

de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal, decorrente da situação de contato com a sociedade nacional e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam. Além disso, os professores indígenas procuram trocar experiências e conhecimentos e discutir o que cada povo está fazendo para conseguir uma escola adequada. Durante os seus encontros periódicos, procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos. Finalmente, o movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre vem elaborando documentos importantes, que são protocolados no Congresso Nacional e em órgãos do poder executivo. As principais resoluções deste movimento foram firmadas em uma documento conhecido como "Declaração de Manaus" elaborado em julho de 1991. Para os que ainda não a conhecem, convém aqui considerá-la com atenção.

Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas, firmam os seguintes princípios:

1 — as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;

2 — as comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;

3 — as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;

4 — é garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias —consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;

5 — é garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional;

6 — é garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;

7 — é garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;

8 — as escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.

9 — o Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;

10 — as escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos;

11 — é garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;

12 — as escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;

13 — nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;

14 — todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades;

15 — o sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Manaus, 16 de julho de 1991

O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima é, a cada ano que passa, mais forte e expressivo, e desempenha um indiscutível papel de vanguarda¹⁵. Um dos efeitos mais notáveis deste eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre escola indígena em diversas populações da Amazônia Ocidental. Foram implementadas, durante este período,

" Estimativas cautelosas realizadas em julho de 1991 apontam para números bastante significativos em relação a este movimento de professores indígenas, que articula direta ou indiretamente quase oitocentas escolas, responsáveis por cerca de dezessete mil alunos indígenas.

organizações locais de professores, como a dos Sateré-Mawé e a dos Mura, e organizações regionais como a dos professores indígenas de Roraima. Além disso, encontram-se em fase de discussão ou implementação de organizações do mesmo tipo nas regiões do Alto Rio Negro e do Médio Solimões. Os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de uma certa forma, inspiraram todos os outros¹⁰.

Em resumo, o que importa principalmente ao movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima hoje é precisamente a luta pelo direito de os povos indígenas terem em mãos o poder sobre os programas de educação escolar que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos.

O velho e o novo

Sensível às reivindicações do movimento indígena no país e às manifestações das universidades, organizações não-governamentais e associações científicas, o poder público começa a esboçar uma mudança de atitude em relação à questão da Educação Escolar Indígena. O principal marco de mudança decorre certamente do abandono de uma tradição assimilacionista de mais de quatro séculos por uma atitude de respeito aos direitos dos povos indígenas. E o que está disposto na Constituição 1988. Pelo menos no

¹⁶ Há uma série de marcas no Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre que permitem constatar uma forte influência das reflexões elaboradas pelos professores indígenas Tikuna durante a década de oitenta. Sobre esta experiência (e estas marcas), ver especialmente a minuciosa pesquisa de Leite, 1994.

papel. Neste sentido, destacam-se os artigos 231, que reconhece as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições deste povos, o 210 (parágrafo 2º), que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, e o 215, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional.

Estes dispositivos tornaram obsoleto o que está na Lei 6.001 (Estatuto do Índio), Título V, promulgada durante o regime militar, que dispõe, entre outras coisas, que a "educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional" (cf. Grupioni, 1993). Por integração, entenda-se aqui a negação do direito mais elementar de cada povo ser como é¹⁷. Em 1991, o governo federal criou dois instrumentos para enfrentar a questão, o Decreto nº 26/91, que confere ao MEC a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena no país, e aos estados e municípios a execução destas ações, sempre em consonância com as secretarias nacionais de educação e ouvida a FUNAI; e a Portaria Interministerial nº 559/91 MEC/MJ que, em muitos pontos, assegura não apenas as conquistas constitucionais, mas ainda algumas reivindicações importantes dos povos indígenas em relação à educação escolar.

Mas se, na esfera jurídica, o quadro mudou significativamente nos últimos anos, na prática tudo parece continuar como antes.

¹⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigor é omissa em relação à Educação Escolar Indígena.

A grande maioria dos programas de Educação Indígena em curso ou em fase de implantação em nosso país parecem dar as costas aos artigos constitucionais mencionados acima. Para que este panorama sofresse uma mudança substancial seria preciso, antes de mais nada, como muito bem assinalou a antropóloga Araci Lopes da Silva em trabalho recente (1993), a promoção de campanhas educativas que tenham por objetivo combater a ignorância e o preconceito em relação aos povos indígenas. Campanhas que tenham como alvo não apenas a sociedade civil, mas principalmente o setor público (federal, estadual e municipal), infelizmente ainda sem uma compreensão adequada da questão.

Direitos indígenas como estes que acabo de evocar são violados a todo momento nas escolas indígenas (e fora delas), porque, em muitos casos, estes programas de educação escolar são desenvolvidos por agências francamente antiindígenas. Mas que não sejam responsabilizados unicamente os "inimigos". Os povos indígenas são muitas vezes vítimas da ignorância de "agentes simpáticos à causa". Os assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena, assim como suas agências (do governo e das ONGs), precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. Em outras palavras, assessores e técnicos em Educação Escolar Indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de Educação Escolar Indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica, onde noções como organizações sociais, costumes e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos.

Além disso, é fundamental que o governo federal, os estados e os municípios apoiem (ou, pelo menos, não atrapalhem — o que é infelizmente o caso, por exemplo, em muitos municípios do Amazonas) a realização de encontros periódicos de professores indígenas coordenados por eles mesmos, sem prejuízo dos cursos de formação ou reciclagem (tal como prevê a "Declaração de Manaus"). Se o movimento de professores indígenas adquiriu maior visibilidade em certas regiões que em outras, isso aconteceu porque naqueles lugares os encontros de professores são atividades que se desenvolvem de modo mais sistemático. E a diferença principal entre "encontro de" professores indígenas e "cursos para" professores indígenas é que nos segundos, eles são sempre alunos, enquanto que, nos primeiros, são finalmente professores. São mestres e não não mais eternos aprendizes.

É fundamental ainda que os eventuais assessores-técnicos do poder público e de organizações não-governamentais não procurem domesticar estes eventos (é o que, lamentavelmente, tem acontecido em muitos casos), mas simplesmente assessorá-los. Em outras palavras, que estes assessores abram mão de posturas autoritárias e arrogantes tais como a dos que pretendem utilizar a escola indígena como instrumento de "boa vizinhança" em relação aos interesses econômicos antiindígenas que proliferam em nosso país, ou como a dos que, em função de um marxismo crasso, entendem a assessoria a um movimento indígena (de professores ou qualquer outro) como a vanguarda do próprio movimento. Se no primeiro caso, a "assessoria" nada mais faz do que pôr em prática o surrado modelo integracionista de quase cinco séculos, no segundo caso a "assessoria" parece está pautada por uma antropologia da indianidade genérica, fruto do transplante acrítico

da experiência de trabalho com os assim chamados "movimentos populares"¹⁸.

Em um encontro de lideranças indígenas e missionárias realizado em Manaus, em 1991, promovido pela COLAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira) e pelo CIMI, um índio Baniwa (o atual vice-presidente da Federação Indígena do Rio Negro, professor Gersen dos Santos Luciano) definiu com felicidade o que, em sua opinião, era uma assessoria adequada ao movimento indígena, na ocasião denominada por ele mesmo como "desinteressada e qualificada"¹⁹. "Quem tem poder no Congresso Nacional, os parlamentares ou seus assessores? Será que os assessores dos não-índios têm tanto poder quanto os nossos?", perguntava no debate. Em poucas palavras, os assim denominados "assessores" destes movimentos devem entender de uma vez por todas que os professores indígenas podem fazer com as próprias cabeças, que estão sempre muito além do que podem fazer com as próprias mãos.

Em última análise, é preciso ter claro a expressão "professores indígenas". No contexto atual da discussão sobre Educação Escolar

¹⁶ Para os primeiros, os índios devem ser integrados (por baixo) na "comunhão nacional". Este paradigma tem como pedra de toque a fabricação e o controle dos "capitães de aldeia", tão bem estudados por Stephen Baines em sua tese de doutorado *É a FUNAI que sabe* (UnB—1988). Para os segundos, o movimento indígena deve se organizar de uma determinada forma e a partir de uma determinada forma: com estruturas hierarquizadas de representação (assim como acontece no Estado e na Igreja Católica), frutos de um aparato analítico e metodológico incapaz de operar com diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

¹⁹ Este ponto foi posteriormente elaborado pelo autor (cf. Luciano, 1991).

Indígena, tem um único e inequívoco sentido: não se pretende caracterizar uma classe particular (e problemática) de professores mal formados, etc. (até porque os problemas ligados à formação não são um privilégio apenas dos professores indígenas). São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são *também* Baniwa, Tikuna, Guarani, etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar e, ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades (e não partes) que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa²⁰. Povos com sociologias e com projetos sociais que, em muitos aspectos essenciais, independem de sua relação com o Estado e as diversas agências da sociedade nacional. Não se trata aqui de defender um ponto de vista ingênuo e ultrapassado de que as culturas indígenas são fenômenos estáticos e que as relações (históricas e atuais) resultantes do contato dos povos indígenas com o Ocidente são variáveis que podem ser negligenciadas em nossas análises. Trata-se, isso sim, de não se contentar com um ponto de vista simplório que reduz uma cultura a sinais diacríticos de diferença, povos a etnias, totalidades a partes, a disciplina antropológica a teorias de identidade social, etc.

Aí está o "x" do problema. Sabemos, como educadores, que onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais mônadas fechadas em si mesmas, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não

²⁰ Devo muito a Marta Azevedo (CIMI/MARI—USP) o desenvolvimento destas reflexões.

há escola senão como instrumento de produção e de reprodução do *Socius*. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais Astecas formavam sacerdotes e guerreiros porque a sociedade Asteca dependia de sacerdotes e guerreiros para o seu funcionamento e sua continuidade. Assim também, nossa escola produz médicos, advogados, técnicos agrícolas, etc, porque nossa sociedade depende destes trabalhos. Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida (o seu projeto social) é algo que me parece de uma ingenuidade comprometedora. Este ponto vem preocupando os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre nos últimos anos, já que muitas escolas da região são como portas de saída de indígenas de suas comunidades.

Os salesianos do Rio Negro, por exemplo, sempre tiveram muito clara esta questão em seus projetos escolares. Apenas as escolas indígenas não tiveram qualquer compromisso com os povos indígenas da região, mas com as demandas da sociedade amazônica. Por isso, os internatos indígenas no Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus. Um dos maiores desafios da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro hoje é justamente reverter o êxodo das populações indígenas, de suas áreas para as cidades. E não se venha dizer que as escolas da região nada têm a ver com isso.

As questões acima enunciadas conduzem a reflexão sobre Educação Escolar Indígena ao que acredito ser hoje o seu dilema principal: as possibilidades de uma escola indígena autônoma. Os programas de educação escolar que não encararem este ponto com seriedade não serão, neste aspecto crucial, muito melhores que as velhas

escolas Salesianas que, pelo menos, sabiam o que estavam fazendo. Mas este ponto, por razões que não consigo entender, vem sendo sistematicamente negligenciado no debate recente, onde, evidentemente com as honrosas exceções, o que parece interessar são as suas dimensões jurídicas e metodológicas. Não que tais dimensões sejam de pouca importância. O problema é que elas parecem se esgotar no fato de que as escolas indígenas devam ser específicas e diferenciadas, e nada mais²¹.

Especificidade e diversidade são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito de os povos indígenas a associarem verdadeiramente às suas escolas, aos seus projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas. (Os Artigos 1º, 2º e 4º da Declaração de Manaus sublinham justamente este ponto.) Caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos. Episódios recentes como a demissão em massa de professores indígenas Tikuna e Guaraní de escolas indígenas, controladas por órgãos públicos, contra o desejo das

²¹ Marta Azevedo, em trabalho recente, chama a atenção, com uma ponta de ironia, para a questão de que não basta, evidentemente, se preocupar apenas com os atributos de "especificidade" e "diferença" para a caracterização de uma escola verdadeiramente indígena. Como pergunta a autora, por que não consideramos "verdadeiramente indígenas" as missas celebradas "...com tempo de duração dos rituais tradicionais, realizadas nas línguas nativas, com altares enfeitados de penas e rezadas por padres indígenas com cocar em vez de mitra? Não será porque a essência da missa não está em seus métodos nem aparências, mas em seus objetivos?" (cf. Azevedo, 1994, p.3).

comunidades envolvidas, motivadas por divergências de concepções sobre o que deveria ou não acontecer nas escolas, mostram inequivocamente o que os povos indígenas podem de fato esperar de suas escolas, enquanto estas forem *também* essas escolas públicas.

Evidentemente, não se trata de eximir o poder público do dever de manter as escolas indígenas. Mas no caso particular dessas escolas, será preciso delinear com muito cuidado os limites deste poder sobre os programas de Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, sobre os destinos destas sociedades. Neste sentido, algumas propostas recentes como a criação de distritos educacionais indígenas ou mesmo como a criação de uma figura jurídica para as escolas indígenas com maior autonomia em relação ao poder público (algo semelhante, em vários aspectos, a uma fundação de direito privado) deveriam ser avaliadas pelos professores e lideranças indígenas assim como pelos especialistas em Educação Escolar Indígena com maior cuidado.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Marta. *Escola indígena: caso particular de "escola"?* O lugar da antropologia na reflexão sobre educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio de Educação Escolar Indígena, Brasília, MEC, ago. 1994.

_____. O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima. *Boletim da ABA*, n.16, 1993.

CADOGAN, L. *Ayyu rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*. [S.l.]: CEADUC, CEPAG, 1992. (Biblioteca Paraguaya de Antropologia, 16).

CIMI. ANE. *Concepção e prática da educação escolar indígena*. [S.L], 1993. (Cadernos do Cimi, 2).

CIMI. Setor de Documentação. *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. [S.L], 1992.

CUNHA, M. Carneiro da. *Os direitos do índio: ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUMONT, Louis. *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Paris: Gallimard, 1979. (Col. "Tel").

_____. *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil, 1983.

GRUPIONI, L.D.B. A educação indígena no Congresso Nacional. *Boletim da ABA*, n.16, 1993.

LUCIANO, Gersen. *Assessoria qualificada e desinteressada*. [S.L], 1991. datil.

MELIA, Bartomeu. *A conquista da escrita: desafios e tendências na alfabetização em língua indígena*. [S.l.:s.L], 1989.

SILVA, Aracy Lopes da. Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil. *Boletim da ABA*, n.16,1993.

_____. (Org.). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, M. *Romance de primas: uma etnografia do parentesco Waimiri-Atroari*. Rio de Janeiro, 1993. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Museu Nacional, UFRJ.

———(Org.). *Linguística indígena e responsabilidade social*. Campinas: UNICAMP: FUNCAMP, 1983. (Cadernos de Estudos Linguísticos,4).