

# A educação indígena e suas implicações: uma análise da cultura Karajá (Aruanã-Go)\*

Cristiane de Assis Portela\*\*

**Resumo:** Utilizando como objeto de estudo, a cultura Karajá, este trabalho visa a analisar as formas alternativas de educação surgidas nas últimas décadas como fruto de uma análise mais crítica por parte dos movimentos indígenas e indigenistas, frente às lutas que se fazem necessárias. Tomando como direcionamento, a educação popular e fundamentada na pesquisa etnográfica (em sua vertente educacional), bem como outras metodologias que se apresentaram contribuidoras para o estudo, a pesquisa pretendeu compreender as transformações sociais ocorridas a partir da implantação do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, concebendo a educação intercultural como fator de sustentabilidade, surgindo como alternativa à educação em seus “quadros normais” geradora de diversas experiências frustradas. Para tanto, se fez necessário, por parte do pesquisador, a percepção de um “mundo” já construído e em constante transformação, considerando os saberes próprios dos indivíduos dessas etnias e sua própria concepção de educação.

**Palavras-chave:** educação indígena; educação popular; identidade étnica.

**Abstract:** Taking as the object of study the Karajá culture, this article aims at analyzing the alternative forms of education that have appeared in recent decades, fruit of a more critical analysis on the part of movements both from indigenous peoples and those that work in their favour, before the struggles that are necessary. Taking as a starting point, popular education founded on ethnographic research (in its educational thrust), as well as other methodologies which presented contributions to the study, the research intends understanding the social transformations which have taken place as of the implantation of the Maurehi Indigenous Education and Cultural Project, considering intercultural education as a sustainability factor, appearing as an alternative to education in its “normal form” which generated diverse frustrated experiences. For this, it is necessary, on the part of the researcher, the perception of a “world” already constructed and in constant transformation, considering learning proper to the individuals of the ethnic groups and their own conception of education.

**Key-words:** indigenous education; popular education; ethnic identity.

\* Este trabalho foi apresentado no evento “Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade”, em setembro de 2002, tendo sido feitas algumas modificações, para melhor explicitar a idéia proposta pela pesquisa em andamento.

\*\* Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG/Anápolis), colaboradora do Departamento de Documentação e Arquivo do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História Social (NIEPHS-UEG), iniciando as pesquisas do projeto intitulado “Movimento Indígena no Brasil Central: a oralidade conduzindo um debate em espaço de fragmentos”, coordenado pela professora Clara Duran Leite.

Aprendemos, finalmente, a crer que, se é com palavras que são escritas as regras que oprimem e consagram a opressão, com elas também os homens entre si podem falar e escrever frases e modos de saber que, pronunciados e exercidos, poderão um dia libertar o homem e seus mundos (Carlos Rodrigues Brandão, em *Educação Popular*).

Concebendo a educação popular<sup>1</sup> como uma nova maneira de estruturar a palavra e seu poder, Brandão (fundamentado na concepção humanista de Paulo Freire) demonstra que é possível resgatar a cultura popular das classes dominadas, bem como das minorias étnicas oprimidas, revertendo o processo constante de “violência simbólica” enfatizada por Bourdieu e Passeron (1970). É necessário considerar, que a educação escolar indígena, pensada como educação popular, deve relativizar a análise de um outro “mundo”, com modos de vida singulares e culturas em constante transformação de acordo com um “saber próprio” e sua própria educação.

O fenômeno da participação popular (a partir da década de 1960 pensada como cultura popular), deixa de ter um caráter simplesmente limitado às propostas institucionais pré-concebidas para as comunidades, objetivando ser expressão autônoma e de construção da própria comunidade, inserida em uma proposta mais ampla, em que abarcam os interesses da própria classe social ou grupo étnico-cultural a que pertencem.

Neste contexto, começa a ser pensada a educação popular, concebendo o grupo social como sujeito e não como objeto do direcionamento escolar. Associado a este pensamento, os primeiros projetos de educação se limitaram a explicitar a temática popular, a partir de concepções sociológicas, no entanto, é necessário compreender o sujeito deste paradigma como resultante, não só da relação com a sociedade, como também da história, como analisa Brandão:

São históricos, por uma dupla razão: porque se constroem na história, no interior de seu processo; porque constroem a própria história, que não é mais do que o trabalho humano de fazer a cultura. Ao transcender o mundo dado de natureza e construir, material e significativamente, um mundo de cultura, o homem se afirma ao mesmo tempo como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história<sup>2</sup>.

Segundo este enfoque, pretendo compreender as transformações históricas ocorridas entre os “povos indígenas”<sup>3</sup> a partir da inserção da educação diferenciada em seu conjunto de relações sociais, possibilitando o fortalecimento da identidade étnica<sup>4</sup> e da auto-estima dos indivíduos. Para tanto, buscarei compreender a importância do Projeto de Edu-

cação e Cultura Indígena Maurehi para os Karajá da Aldeia Buridina, localizada em Aruanã-Goiás; entendendo que tal projeto possibilitou o fortalecimento da identidade desta comunidade, o que pode ser apreendido por meio da utilização de metodologias da “história oral”.

Tendo como ponto de partida, a valorização da cultura popular para ordenação da educação popular, esta parte do princípio libertador da oposição à universalização e homogeneização cultural imposta pelos grupos dominantes, resgatando as práticas coletivas de modo que estas sejam repensadas e direcionadas ao comprometimento com a transformação das estruturas sociais. Segundo Brandão, três sentidos podem ser remetidos à cultura popular: a dos dominados em oposição aos dominantes, a de reflexão quanto à consciência sócio-cultural mediada pela relação entre educadores e grupos populares, e a de um trabalho permanente para estabelecimento das bases de uma cultura liberta.

Sendo a educação popular, uma proposta em constante construção e transformação, esse pensamento fundamentado (ou restrito) à cultura popular como modalidade específica, em voga nos anos de 1960, deixa de ser o eixo central, surgindo novas concepções, entre elas, o trabalho educativo escolar diferenciado. É consenso que não se reduza a função educativa **somente** ao âmbito escolar, e alguns autores defendem, inclusive, que o trabalho seja menos escolar e mais político, deixando os projetos estáveis (p.ex. a alfabetização) a cargo do governo, devendo este ser financiador e não gerenciador dos programas.

Sem fixar uma análise conclusiva quanto à educação, política e função governamental, considero fundamental reavaliar a relação entre educação, política e poder, já que a educação não consiste somente em um conjunto de práticas metodológicas puras, e sim, em uma teia de questões políticas e sua relação com os poderes constituídos. Esta questão é causa de preocupação para diversos estudiosos desta temática, como demonstram Silva e Azevedo.

Sabemos, como educadores, que onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não há escola senão como instrumento de produção e reprodução do socius. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais astecas formavam 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) parece ser de uma ingenuidade comprometedora<sup>5</sup>.

Sem dúvida, não se trata de retirar do poder público o dever de subsidiar estas escolas, mas que se valorizem propostas de autoria da própria sociedade “étnica” a fim de satisfazerem suas próprias necessidades. É tênue o caminho que define benefícios e malefícios no direcionamento da história dessas sociedades, sendo fundamental atentar para os limites desse poder sobre os encaminhamentos dos programas educacionais.

Segundo Leitão (1999)<sup>6</sup>, a educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em três fases históricas, direcionadas pela política oficial, segundo os princípios assimilacionistas, integracionistas e pluralistas. A fase **assimilacionista** compreende meados do século XVIII, a partir da implantação da política pombalina (1750-77), com a proibição do uso das línguas indígenas ao instituir o português como única língua oficial, sendo função da educação civilizar os índios (sendo que as línguas maternas e culturas diversas representavam obstáculos a serem superados), o objetivo é substituir as identidades naturais pela dos “cidadãos civilizados”. No Império, com o decreto 426 de 1845, objetiva-se minimizar os conflitos nas áreas de colonização, propondo para tal fim, a sedentarização e conversão ao cristianismo através das ações missionárias.

Com o advento da República e sob inspiração dos ideais positivistas, inicia-se a fase **integracionista**, visando a eliminar os “obstáculos” para dar continuidade ao “progresso” da nação, em outras palavras, suprimir a resistência indígena à penetração econômica em seus territórios. Neste momento, é criado o Serviço de Proteção ao Índio - SPI (1910), que é responsável por definir os rumos da educação segundo a idéia de manutenção da língua nativa durante um período transitório, gerando o “conflito diglótico” analisado por Hamel<sup>7</sup>, mesmo no ensino bilíngüe apresentado na década de 1970, a linha de orientação é a mesma. A criação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (1967), inclusa no contexto da ditadura militar, não modifica a situação, sendo mesmo causadora de grande dependência por parte dos “grupos étnicos”. A fase **pluralista** é de fato iniciada com os “avanços” advindos com a Constituição de 1988, e especificamente na educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 (além do Decreto 26 - 04/02/91, da Portaria 559 - 16/04/01, Resolução do Conselho Nacional de Educação)<sup>8</sup>, superando assim a premissa integracionista e abrindo espaço para uma possível autonomia étnica.

Por compreender que a educação indígena escolar se constitui como objeto de pesquisa multidisciplinar, pretendo me apoiar teoricamente e metodologicamente em princípios da antropologia (pesquisa qualitativa etnográfica, em sua vertente educacional) e da etnologia (considerando dentro do tronco sociológico, os aspectos individuais do grupo estudado)<sup>9</sup>, bem como fontes obtidas a partir das metodologias da história oral (concebendo como fundamental para compreensão do tempo presente e do imaginário popular).

O objeto de análise se constitui das concepções acerca da educação indígena e temas envolventes (em especial, acerca do Projeto Maurehi), produzidos pelos próprios componentes da cultura Karajá, sendo a pesquisa empírica realizada na Aldeia Buridina, cidade de Aruanã, estado de Goiás. A fim de promover um debate a respeito da identidade étnica desta comunidade, e a influência do projeto na reafirmação desta identidade, utilizarei também os depoimentos da comunidade envolvente (habitantes e turistas de Aruanã), dos moradores de outras aldeias Karajá e dos coordenadores do Projeto Maurehi. O material etnográfico se constituirá da observação do cotidiano Karajá e o registro em diário de campo e material fotográfico, além da gravação de relatos dos indivíduos envolvidos (lideranças, professores, pais, estudantes e a comunidade como um todo); para tanto, vou me fundamentar em bibliografia especializada prévia e a ser selecionada no decorrer da pesquisa.

Buscando compreender os pontos diferenciais que tangem a educação fora dos padrões das escolas tradicionais, deparei com a educação indígena e seu complexo de aspectos relevantes, entre eles, a política, a economia, a pedagogia, a antropologia e a lingüística. Relevantes no sentido de que a educação, em um contexto sócio-político amplo, não se produz de forma neutra, como define as antropólogas Silva e Grizzi, “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”<sup>10</sup>.

Outra questão é a distinção entre “educação indígena” e “educação para o índio”<sup>11</sup>. A primeira, sobre a qual pretendo me deter, diz respeito ao processo em que cada sociedade internaliza o seu próprio modo de ser, sendo, portanto, mais ampla que a educação tradicional, já que considera as especificidades de cada história. A segunda envolve “agentes estranhos à cultura e liga-se à realidade do contato”, e é também, a forma como vem sendo percebida historicamente, por diversas vezes, através das práticas de um “paternalismo autoritário”.

A intenção é compreender as práticas pedagógicas e os “frutos” práticos dessa forma de conceber a educação, em especial a cultura Karajá, tomando a educação como fator de sustentabilidade; valorizando a bilingüística e a interculturalidade como condutores do processo pedagógico e possibilitadores da afirmação identitária.

A partir do reconhecimento do Brasil como país pluricultural e da expectativa de políticas públicas alternativas para respeito desta diversidade (em que estejam envolvidos as etnias, o Estado e a sociedade civil), alguns questionamentos passaram a guiar minha pesquisa, buscando compreender, entre outros fatores: Como a escola, utilizada por diversos momentos na história como espaço de aculturação, pode vir a ser instrumento de preservação cultural e fator de sustentabilidade? Como se dá a inserção da educação diferenciada perante a sociedade envolvida? Quais transformações históricas, essa educação irá trazer, a partir da nova concepção social advinda da proposta de educação popular? Já que, novas realidades (no caso, o contato interétnico) exigem novos ordenamentos, como se dará esse propósito por parte dos atores envolvidos, considerando os aspectos lingüísticos, culturais, políticos e econômicos, sempre envolvidos em um “choque” intersistemático? E, por fim, como um projeto cultural e educacional pode contribuir para o fortalecimento da identidade Karajá da população de Buridina?

A condução da educação indígena, sendo produto de cada fenômeno cultural, não se dá de forma semelhante entre as etnias. Porém, segundo Silva (2002), há certos aspectos em comum, sendo estas

algumas das características gerais da educação indígena: aprende-se a viver dentro da vida cotidiana; adquire-se os conhecimentos necessários para a vida, com o pai, a mãe e a comunidade; aprende-se pelo exemplo e pela experimentação; a tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do trabalho pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho, como meio educativo e como inserção na vida do grupo; o valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza. Destaca-se, como princípios, a alegria e o prazer de viver<sup>12</sup>.

A mesma autora, cita Bartomeu Meliá, ao distinguir três atores principais da educação; a economia (modos de produção, circulação de bens), a casa (espaço educativo doméstico) e a religião (concentração simbólica do sistema); buscando assim, recuperar a totalidade quebrada ao se propor o rompimento da escola com estes outros atores. Esta questão se explicita na experiência desenvolvida desde 1994, entre os Karajá de Aruanã, por ser ponto fundamental, a valorização dos “espaços”

próprios, representados na cosmologia Karajá, rompendo com a visão de que a escola é o único local onde a educação é produzida.

Tendo início em 1956, com os estudos de comparação das línguas indígenas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), a educação escolar bilíngüe, após convênios firmados entre este instituto e o Museu Nacional (1959), a UNB (1963) e a FUNAI (1967); passa a inserir os “indígenas”, na proposta educacional, inicialmente, como informantes e após a década de 1970 como monitores bilíngües. Os primeiros treinamentos de monitores Karajá ocorreram entre 1972 e 77, nas aldeias da Ilha do Bananal, sendo posteriormente, segundo Leitão (1999), integrados a um projeto que abrange também os Xerente, Krahô, Javaé, Xambioá e Apinajé (assinado em 91, através de convênio entre o Estado do Tocantins, UFG e FUNAI).

Apresentando-se como necessidade para uma relação mais “harmoniosa” com a sociedade nacional, a educação bilíngüe é causa de um intenso debate, Silva (2002), considera que:

a noção de bilingüismo é uma noção epistemológica, é um novo modo de pensar as sociedades indígenas e sua relação com a sociedade nacional. Assim, nessa teoria, a escola assume o papel de uma nova linguagem – um novo-espaço e tempo educativa – uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação<sup>13</sup>.

Compreendendo a bilingüística como um fenômeno sócio-político, é necessário repensar a própria noção de linguagem (concebendo-a com dialógica) e analisar a língua como não sendo ideologicamente neutra (local onde se instalam choques e contradições), nos remetendo ao dialogismo bakhtiniano para a compreensão de que a interação verbal está no centro das relações sociais, já que não há verbalização individual; sendo a língua, o local material em que se concretiza o discurso e portanto, a forma como se estrutura a prática pedagógica, segundo Bakhtin (1929/1990):

A língua não é reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. O que isso atesta é a relativa força ou fraqueza daquelas tendências na interorientação social de uma comunidade de falantes, das quais as próprias formas lingüísticas são cristalizações estabilizadas e antigas. Se, em certas condições bem determinadas, uma forma qualquer se encontra relegada a segundo plano [...], isso testemunha então a favor do fato de que as tendências dominantes da

compreensão e da apreciação da enunciação de outrem têm dificuldade em manifestar-se sob essas formas, pois estas últimas as freiam, não lhes deixando campo suficiente<sup>14</sup>.

Sem adentrar uma discussão conceitual, quero também destacar a utilização das noções de “leitura contextual” e “discurso social” de Geertz (1978)<sup>15</sup>. A distinção do bilingüismo individual e social de Mello (1999), também demonstra ser contribuidora para o debate.

O bilingüismo é um fenômeno que tem sido estudado segundo várias perspectivas como, por exemplo, a social, a psicolinguística, a educacional, a política, a econômica etc. Dentro dessas perspectivas, podemos distinguir entre bilingüismo no indivíduo e o bilingüismo na sociedade, embora estes níveis estejam, até certo ponto, entrelaçados. As pesquisas sobre bilingüismo individual focalizam, principalmente, o uso das línguas pelo indivíduo (competência e desempenho, interferência interlínguas, graus de fluência etc.), enquanto as pesquisas sobre bilingüismo na sociedade preocupam-se com as mudanças que ocorrem na língua e seu uso em relação à comunidade (a manutenção ou a perda de uma língua de geração para geração, as situações de diglossia, os domínios sociais, a comunicação intercultural, etc.)<sup>16</sup>.

Tomando como abordagem apropriada à pesquisa, a noção de bilingüismo social de Mello, é importante reforçar esta diferenciação, identificando sua compreensão sobre a língua.

Uma língua não é apenas um sistema de sons, um conjunto de unidades significativas dispostas em cadeia morfossintática. É muito mais do que um instrumento de comunicação. Uma língua é um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam semelhantes ou diferentes, porém singular. Não há sequer dois grupos sociais idênticos em todos os seus aspectos, inclusive o linguístico<sup>17</sup>.

Ao enfatizar a questão da bilingüística, a partir das concepções de língua e linguagem, espero ter esclarecido a opção por utilizar os estudos linguísticos (Bakhtin) aliados aos antropológicos (Geertz) a fim de compreender a educação bilíngue. Após explicitar alguns pontos concernentes à pesquisa, espero que no desfecho da mesma sejam preenchidas as lacunas abertas neste esboço.

Quando se trata de educação, é impossível não nos remetermos a Paulo Freire, como forma de retomar a idéia geral exposta neste artigo e nosso papel enquanto educadores, concludo com suas reflexões acerca da curiosidade que nos guia pela educação e que acaba se tornando epistemológica.

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*.

## Notas:

<sup>1</sup> Tomaz Tadeu da Silva, em *Teoria Cultural e Educação - um vocabulário crítico*, expõe que educação popular “refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos - como o método dialógico, por exemplo - que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação”. Segundo Brandão, a “educação popular são 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 partir dessas definições, pretendo estabelecer uma aproximação teórica entre a educação indígena e a educação popular, considerando que a prática já demonstra uma convergência de idéias entre as mesmas, a partir do momento em que se apresentam como alternativas à educação homogeneizante imposta pelo “outro”.

<sup>2</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar - três estudos de educação popular*. Campinas-SP: Papirus, 1984, p. 47.

<sup>3</sup> Existem diversas terminologias utilizadas para definir os povos nativos, sendo bastante meticuloso optar por uma dessas alternativas, devido ao caráter pejorativo ou simplista de alguns desses termos. No dicionário, autóctones se refere aos “indígenas habitantes primitivos de uma terra e descendentes das raças que sempre ali habitaram”. Segundo Fernando Schiavini, em *Panorama da Questão indígena Brasileira- 1500 a 2000* (artigo ainda sem publicação), “O termo ‘índio’ e seus sucedâneos, portanto, generalizam uma imensa diversidade de culturas e situações”. Por isso, procuramos usá-los com parcimônia, entre aspas e somente para explicar, também, situações e fatos genéricos. Poderemos usar também os termos “populações, etnias ou povos autóctones”.

<sup>4</sup> A utilização do termo “identidade étnica”, se remete à definição de Barth (1998), que entende que, “concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Então, um traço fundamental torna-se o item 4 da lista da página 190 (4. possui um grupo de membros que

se identifica e é identificável por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo), ou seja, a característica da auto-atribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica”. Daí a definição de Cunha (1983), de que a identidade étnica de um grupo indígena “é, portanto, exclusivamente função da auto-identificação e da identificação pela sociedade envolvente. Setores desta poderão, portanto, ter interesse, em dadas circunstâncias, em negar essa identidade [...] Mas essa não desapareceu nem da consciência do grupo indígena nem da população regional”.

<sup>5</sup> SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Luís Donisete (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MA - RI - UNESCO, 1995, p.159.

<sup>6</sup> LEITÃO, Rosani Moreira. Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal. In: *Cadernos de Educação*, Goiânia: UFG, n. 07, 1999.

<sup>7</sup> O “conflito diglótico” consiste no uso inicial da língua indígena na escola, passando a uma alternância desta com a língua oficial, adquirindo a tendência progressiva de substituição da nativa pela oficial, sendo portanto, inicialmente utilizada como “atalho” para imposição de suas concepções, sendo posteriormente extinta.

<sup>8</sup> SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolhina B. Gonçalves (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [Col. Trajetória], p.109-133.

<sup>9</sup> Nicola Abbagnano, em *Dicionário de Filosofia* (p. 388), ao definir etnografia e etnologia expõe que Lévi-Strauss em sua obra *Anthropologie structurale* (1958), considera a etnografia como o primeiro estágio da pesquisa etnográfica: observação e descrição, trabalho de campo; sendo a etnologia o próximo passo para a síntese antropológica, podendo ser a síntese etnológica, geográfica, histórica ou sistemática.

<sup>10</sup> SILVA, Aracy Lopes da; GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio. A Filosofia e a Pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pró-Índio (org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

<sup>11</sup> Distinção trabalhada por MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

<sup>12</sup> SILVA, 2002, p. 118.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p.130.

<sup>14</sup> BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990/1929, p.147

<sup>15</sup> GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

<sup>16</sup> MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: UFG, 1999.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 23.

## Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ANDRÉ, Marli E.D.A.; LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. [Temas básicos para educação e ensino].
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990/1929.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984. [Col. Primeiros Vãos].
- \_\_\_\_\_. *Saber e ensinar - três estudos de educação popular*. Campinas-SP: Papirus, 1984.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Parecer sobre os critérios da identidade étnica. In: VIDAL, Lux (coord.). *O índio e a cidadania*. São Paulo: Comissão Pró-Índio/Brasiliense, 1983. p.96- 100).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. [Col. Leitura].
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEITÃO, Rosani Moreira. Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal. In: *Cadernos de Educação*, Goiânia: UFG, n. 07, 1999.
- MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O falar bilíngüe*. Goiânia: UFG, 1999.
- SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MA - RI - UNESCO, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio. A Filosofia e a Pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates. In: Comissão Pró-Índio (org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petrolhina B. Gonçalves (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. [Col. Trajetória], p.109-133.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

