



HEGEMONIA E OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO MÉXICO E NO BRASIL (1940 – 1970)

Lígia Duque Platero

Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), FFyL

Introdução

Nestas notas, compilamos algumas informações e reflexões da pesquisa de mestrado realizada pela autora no Programa de Pós-graduação em Estudos Latino-americanos, na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Nessa pesquisa (Platero, 2012), discutimos sobre a participação dos programas de educação indígena das agências indigenistas Instituto Nacional Indigenista (INI), do México, e do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no Brasil, no processo de formação da hegemonia do Estado ampliado entre os povos indígenas nesses países, entre 1940 a 1970.

Ainda nessa pesquisa (Platero, 2012), tratamos de maneira secundária e complementar sobre a influência de antropólogos (como Gonzalo Aguirre Beltrán, no México, e Darcy Ribeiro, no Brasil) e de missões religiosas (principalmente o *Summer Institute of Linguistics*) nesse processo de formação da hegemonia¹ do Estado nacional entre os povos indígenas.

Partimos de uma cronologia dos programas de educação indígena dessas agências indigenistas no México e no Brasil, entre 1940 e 1970, a título de comparação geral, sendo esse período considerado de auge do indigenismo de integração na América Latina (Medina Hernández, 2007). Entretanto, ao longo do texto destacaremos particularidades na periodização da política indigenista em cada país.

Partimos de uma cronologia dos programas de educação indígena dessas agências indigenistas no México e no Brasil, entre 1940 e 1970, a título de comparação geral, sendo esse período considerado de auge do indigenismo de integração na América Latina (Medina Hernández, 2007). Entretanto, ao longo do texto destacaremos particularidades na periodização da política indigenista em cada país.

Este texto foi baseado em uma discussão da bibliografia básica sobre o assunto, na crítica de documentos históricos do SPI encontrados no arquivo do Museu do Índio, no Rio de Janeiro; e na análise de documentos do INI, encontrados no arquivo do *Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas* (CDI), na Cidade do México.

Convergimos com Casas Mendoza (2005), ao afirmar que as ideias de “desenvolvimento” e “nacionalização” foram motivadoras para a realização das políticas indigenistas no Brasil e no México, no período entre 1940 e 1970. O projeto de “desenvolver”, “nacionalizar” e “modernizar” os povos indígenas se expressou nas escolas das instituições indigenistas do INI e do SPI. Como afirma Lima (1992), as escolas do SPI buscaram transformar os povos indígenas em trabalhadores rurais nacionais, modernos e produtivos.



Percebemos essa mesma motivação nas escolas do INI mexicano. Identificamos que, nas escolas de ambas as instituições indigenistas, o ensino da língua nacional foi o principal ponto curricular nesse período, como parte dos projetos de “modernização”, “nacionalização” e “mestiçagem” da infância indígena.

O programa de educação indígena do INI foi profundamente influenciado pela Antropologia e Linguística Aplicada, e possuía como ponto central do currículo a alfabetização através do método bilíngue, formulado com a participação dos protestantes linguistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL).

Uma característica importante do programa de educação indígena do INI, e que foi fundamental no processo de formação da hegemonia do Estado ampliado nas comunidades, foi a criação da figura do “promotor cultural bilíngue”, indígena escolhido pelos antropólogos dirigentes dos Centros Coordenadores Indigenistas, para estabelecerem as negociações dos projetos de desenvolvimento e dos modos de vida entre a instituição indigenista e as comunidades (Medina Hernández, 1999).

Já no caso do Brasil, os programas de educação indígena do SPI foram realizados de forma pragmática, seguindo as influências positivistas e desenvolvimentistas dos militares do SPI, que buscavam “civilizar” os povos indígenas de acordo com as possibilidades de cada Posto Indígena. Nas escolas do SPI, se ensinava principalmente a língua nacional, através do método direto; e também trabalhos manuais e agrícolas. Entretanto, a prática educativa nas escolas do SPI em muitos casos foi reduzida ao ensino da língua nacional, através da qual se ensinavam valores produtivos e nacionalistas.

A título de conclusão preliminar, estamos de acordo com Oliveira (1988), ao afirmar que as políticas indigenistas promoveram um processo de interiorização de instituições colonialistas entre as sociedades indígenas, como o caso da figura dos “capitães” e professores (as) do SPI. Chegamos a conclusões similares ao abordar o caso mexicano, quando tratamos sobre os “promotores culturais bilíngues”. Percebemos também a importância do ensino da língua nacional, nesses dois, países para o convencimento dos povos indígenas sobre a adoção de hábitos modernos e nacionais e destacamos a participação de missões religiosas nesse processo.

O caso mexicano

Como antecedentes do período entre 1940 e 1970, destacamos o projeto de “incorporação” dos povos indígenas à nação, inspirado nas ideias e no trabalho educacional do intelectual Moisés Sáenz. Em 1932, esse ex-secretário de educação (1925 – 1928) trabalhou na Estação Experimental de Incorporação do Índio, em Carapan (Michoacán), e desenvolveu uma pesquisa etnográfica para descobrir as limitações do programa educativo implantado nas escolas rurais da Secretaria de Educação Pública (SEP), que havia sido criado com a influência de José Vasconcelos, no início da década de 1920. Este ex-secretário da educação (1921-1924) havia formulado o projeto das escolas rurais, que buscava a castelhanização dos povos indígenas por meio do “método direto” de ensino, como parte das transformações associadas à Revolução Mexicana (1910 – 1920).



Depois da experiência de Carapan, em 1932, Moisés Sáenz propôs um projeto de desenvolvimento comunitário para povos indígenas que (ao menos em teoria) respeitasse as suas particularidades culturais e alteridade. Esse projeto deveria envolver conhecimentos científicos das áreas de pedagogia, linguística, medicina, educação, higiene, agronomia, economia e etnologia, visando o desenvolvimento social e a incorporação dos indígenas à nação (Platero, 2012).

Além disso, durante o governo de Lázaro Cárdenas (1936-1940), Moisés Sáenz conheceu o trabalho de alfabetização bilíngue do protestante William Cameron Townsend, na Guatemala, e considerou o seu método de alfabetização bilíngue uma oportunidade para “incorporar” os indígenas à nação sem prejudicar as línguas nativas. Sáenz teve importância na criação da aliança entre o governo de Cárdenas e os missionários protestantes que do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que foram considerados por Todd (2006) como “missionários do Estado”. Com a criação do SIL, em 1936, esse instituto auxiliou o governo na criação de alfabetos nas línguas indígenas e cartilhas bilíngues para os povos indígenas do México. A intenção desses missionários era ensinar o novo testamento aos povos indígenas.

A interação de intelectuais mexicanos e estadunidenses na década de 1930 e, principalmente, as relações estabelecidas entre os mexicanos Manuel Gamio e Moisés Sáenz e o estadunidense John Collier (antropólogo que participou da formulação do *Indian New Deal* para os EUA) foram parte do processo que levou à realização do Congresso de Pátzcuaro, em Michoacán, em 1940, e à criação do Instituto Indigenista Interamericano (III), em 1941 (Blanchette, 2009). A criação do III na Cidade do México, tornou-se uma referência para a política indigenista nas Américas, com o estímulo à criação dos Institutos Indigenistas nacionais nos países membros e a difusão do “indigenismo de integração”.

Entretanto, posteriormente à morte de Moisés Sáenz, em 1941, e com as transformações das relações entre México e EUA associadas à Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), percebemos uma ruptura na política indigenista, que passou a preocupar-se mais intensamente com as demandas de “desenvolvimento” e da transformação dos hábitos dos povos indígenas por meio da Ciência Aplicada.

Política indigenista e Ciência Aplicada

A partir da aliança entre México e dos EUA na Segunda Guerra Mundial, em 1942, a aproximação entre esses países levou o estímulo à Ciência Aplicada no México, disciplina que passou a ser a base da política indigenista de “integração”. Durante o governo Ávila Camacho (1940 – 1946), foram amplificadas as propostas de “desenvolvimento comunitário” dos povos indígenas.

Nesse governo, a política indigenista foi posta em prática pelo Departamento de Assuntos Indígenas (DAÍ) e pela Secretaria de Educação Pública (SEP), associadas a instituições de caráter científico como o Instituto Indigenista Interamericano, a Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH), criada em 1942, e a agência de missionários linguistas *Summer Institute of Linguistics* (SIL).



Nesse período, os discursos de cientistas e do presidente estavam em sintonia: a ciência estava ao serviço do desenvolvimento das comunidades indígenas. Ambos afirmavam que era necessário ter conhecimentos sobre a diversidade cultural da população indígena para que os programas econômicos, sanitários e educativos fossem mais efetivos.

Nesse governo, o Departamento de Assuntos Indígenas (DAI), criado em 1936, ampliou os seus planos de levar o desenvolvimento para as comunidades indígenas, através dos Centros de Capacitação Econômica (Aguirre Beltrán, 1973). Em relação à SEP, esta secretaria lançou um programa de educação indígena como consequência da Lei de Emergência da Campanha nacional de alfabetização, em 1943, quando Jaime Torres Bodet era secretário de educação. Buscava-se alfabetizar as massas indígenas através do projeto de alfabetização bilíngue de civilização (III, 1944: 294).

Já no governo Miguel Alemán (1946 – 1952), o projeto nacional desenvolvimentista de “unificação nacional” desse presidente repercutiu profundamente na política indigenista. Durante esse governo, o paradigma de “desenvolvimento comunitário” que existiu durante o governo Ávila Camacho foi substituído pela ideia de “desenvolvimento regional”. A experiência do Vale de Tennessee nos EUA (*Tennessee Valley Authority - TVA*) possibilitou a aparição do conceito teórico de “desenvolvimento regional”, e foi utilizado como exemplo para o México.

Durante o governo de Alemán, os projetos de construção de grandes represas em diversas regiões da República, como o Projeto da Cuenca de Tepalcatepec, em Michoacán, e o Projeto da Cuenca de Papaloapan, em Oaxaca, resultaram no despojo e no reacomodo de vários povos indígenas, como foi o caso dos mazatecos e chinantecos de Oaxaca. Esses projetos tinham como objetivo a criação de hidrelétricas e a realização de trabalhos de desenvolvimento agrícola, de saúde e educação junto às comunidades, além da criação de estradas e a construção de povoados (Secretaria de Recursos Hidráulicos, 1947).

A existência dos projetos de desenvolvimento nas áreas indígenas, desde 1947, permitiu que o arqueólogo Alfonso Caso, um dos chamados “caudilhos culturais” da Revolução mexicana, utilizasse a sua influência política para gerar um projeto que resultou na criação do INI mexicano, em 1948. De acordo com Aguirre Beltrán (1973), a desapareição do Departamento de Assuntos Indígenas (DAI) e a extinção de escolas especiais para indígenas durante o governo Alemán foram elementos importantes que abriram a possibilidade para a criação do Instituto.

Como órgão autônomo, o INI articulava diversas secretarias. O seu trabalho buscava desenvolver integralmente as regiões consideradas “isoladas” e “atrasadas”, também concebidas como culturalmente inferiores. A proposta do INI de “desenvolvimento regional” e de “integração” posta em prática nos Centros Coordenadores Indigenistas (CCI) foi inspirada nas propostas do indigenismo interamericano, mas ganhou um caráter diferenciado devido a influencia da Antropologia e da Linguística Aplicada.



Um grande número de antropólogos e linguistas formados na Escola Nacional de Antropologia e História (ENAH), criada em 1942, fizeram parte do INI, como Alfonso Villa Rojas, Julio de la Fuente, Alejandro Marroquín, sob a liderança de Gonzalo Aguirre Beltránⁱⁱ (Medina Hernández, 2007). O projeto do INI de “integração” recebeu muita influência política e ideológica de Gonzalo Aguirre Beltrán, quem argumentava que a “aculturação” dos povos indígenas era uma forma de se atingir a cidadania (Aguirre Beltrán, 1973).

Aguirre Beltrán afirmava que a educação realizada nos Centros Coordenadores do INI tinha o objetivo de fazer com que os indígenas deixassem de ser indígenas, como pré-requisito para que se tornassem cidadãos com direitos e deveres, e deixassem de estar suscetíveis à exploração (De La Fuente, 1973 [1964]). Esse antropólogo participou como diretor do primeiro CCI, criado em 1951 em Chiapas, entre os tzotziles e tzeltales. Esse centro se tornou referência para todos os outros Centros Coordenadores.

Os CCI deveriam coordenar as ações das Secretarias de governo, de Educação Pública, Agricultura e Pecuária, Saúde, Comunicações e Obras Públicas para o desenvolvimento das regiões indígenas. Entre 1948 e 1970, o INI criou 12 Centros Coordenadoresⁱⁱⁱ, burocratizando as regiões indígenas. No projeto oficial do INI, a função dos CCI era o estímulo econômico, através da construção de infraestrutura, a construção de caminhos e estradas, a dotação de créditos, a ação sanitária e a educação. Segundo o discurso dessa instituição, a educação era considerada “um cimento sólido do desenvolvimento” (INI, 1964: 23).

No programa de educação indígena do INI, a alfabetização nas línguas indígenas, utilizando o método bilíngue de transição (com o auxílio das cartilhas produzidas pelo SIL) foi considerada um postulado básico dessas escolas. Através do bilinguismo, os professores e professoras deviam tomar conhecer as particularidades culturais de cada povo indígena, para introduzir mais facilmente as características da sociedade nacional nas comunidades. Esse tipo de educação foi chamada por Julio de la Fuente (chefe da comissão técnica consultiva) de “educação intercultural” e por Gonzalo Aguirre Beltrán de “educação democrática” (De la Fuente, 1973 [1964]).

Aguirre Beltrán foi responsável por criar a figura dos “promotores culturais bilíngues”, que eram professores das escolas dos CCI e líderes comunitários, que deveriam negociar com as comunidades os projetos de desenvolvimento do governo. A figura dos “promotores culturais” foi criada porque havia resistência das populações indígenas em relação à escola, devido à presença de professores que não pertenciam às comunidades indígenas e geralmente desconheciam a língua nativa. Isso resultava na baixa frequência escolar, principalmente das meninas.

Devido a essas dificuldades, foram criadas escolas com professores indígenas, que falassem o idioma da comunidade e também a língua nacional. Para a contratação como “promotores culturais”, os antropólogos procuravam pessoas da comunidade com algum status e respeitabilidade, e que, de preferência, soubessem o espanhol (INI, 1964). Os promotores culturais bilíngues foram os principais “intermediários culturais”



que levaram a cabo as políticas de instauração de um projeto cívico nacional nas comunidades. Eles podem ser considerados como agentes de formação da hegemonia porque, além de participarem ativamente do processo de “civilização” e colonização do imaginário da infância indígena nas escolas, eles adquiriram grande poder de negociação nas comunidades, levando os projetos de “mestiçagem cultural” para dentro e fora das escolas.

De acordo com o ex-professor Otilio Vásquez, os promotores culturais geralmente eram homens. Seu trabalho nas comunidades era muito duro, já que muitas vezes tinham que viver em comunidades que não eram as suas, e precisavam negociar com comerciantes e inclusive com invasores dos *ejidos* (entrevista com professor Otilio Vásquez, Cidade de Oaxaca, 08 de abril de 2011).

Os promotores culturais bilíngues do INI tiveram uma participação contraditória no processo de formação da hegemonia do Estado ampliado nas comunidades. Por um lado, trabalharam para a burocracia estatal e foram aliados do governo, participando do “processo civilizatório”, levando os modos de vida e costumes da sociedade nacional para as comunidades. Por outro lado, se transformaram em líderes comunitários, associados às lutas pela terra. Por meio da atuação dos promotores, pudemos perceber que estruturas burocráticas e coloniais do INI passaram a interagir e a fazer parte das estruturas de poder propriamente indígenas.

A escola do INI deveria ser um centro difusor do projeto cívico nacional dessa instituição indigenista em toda a comunidade, sendo um centro organizador das festas e celebrações cívicas. A castelhanização por meio do método bilíngue de transição foi o principal ponto curricular nas escolas dos CCI. Buscava-se alfabetizar na língua indígena nos dois primeiros anos de escolarização e, nos anos seguintes, a educação era realizada somente em espanhol, ou utilizando a língua indígena somente para explicar palavras do espanhol que não eram compreendidas pelos alunos.

Além da castelhanização pelo método bilíngue de transição, os promotores bilíngues do INI também davam aulas de aritmética, geografia elementar (para ensinar o conceito de território nacional), historia pátria elementar, esportes (principalmente vôlei e basquete), e instrução sanitária - combatendo o alcoolismo e as práticas médicas tradicionais, consideradas “superstições” (INI, 1964: 47).

Uma estratégia de educação informal utilizado nos CCI era o teatro *gigñol*, uma prática educativa realizada pelos promotores culturais bilíngues, para convencer as populações indígenas a aceitarem as campanhas agrícolas, educativas e sanitárias do INI (INI, 1964: 48).

Institucionalização da educação bilíngue de transição

Em 1952, o total de escolas coordenadas pelo INI era 46. Em 1963, esse número chegou a 237 (INI, 1964). O ano de 1963 foi significativo para a política indigenista no México, devido à aproximação do trabalho do INI à Secretaria de Educação Pública (SEP), através da contratação dos promotores culturais mais qualificados pela secretaria. Nesse ano, a SEP ratificou a educação bilíngue como meta educativa para os povos indígenas dessa instituição (Heath, 1972).



A entrada dos promotores culturais do INI na SEP e no Sindicato Nacional de Trabalhadores de Educação (SNTE) amplificou o caráter político das ações dos promotores culturais e professores bilíngues, nas comunidades e a nível nacional (Medina Hernández, 1999). Os promotores culturais e os professores bilíngues ampliaram sua participação na negociação, persuasão e coerção, para a realização dos projetos de desenvolvimento nas comunidades.

Assim, os Centros Coordenadores do INI e a SEP passaram a se apoiar mutuamente nos programas de educação indígenas, com a intenção de realizar o “desenvolvimento regional” ou a “transformação social dirigida”, proposta pela Antropologia Aplicada. Segundo Juan Bello Domínguez (2007:42), em 1968 o INI e a SEP operavam em 25 regiões indígenas, com 2150 promotores culturais. Em 1970, havia 3.815 docentes, entre promotores e professores bilíngues, que atendiam em 1.601 escolas.

Crise do indigenismo de integração

No final da década de 1960 e início da década de 1970, antropólogos europeus e americanos realizaram duras críticas ao indigenismo de integração, qualificadas como políticas etnocidas, no *Simpósio sobre a fricção interétnica na América do Sul*, em Barbados, entre os dias 25 e 30 de janeiro de 1971, com o apoio do Conselho Mundial de Igrejas. Esses antropólogos produziram o documento “Declaração de Barbados pela liberação do indígena”. Essa declaração foi assinada por diversos antropólogos, entre eles Miguel Alberto Bartolomé, Guillermo Bonfil Batalla e Darcy Ribeiro (García Mora e Medina Hernández, 1986: 526). Este documento afirmava que os povos indígenas continuavam sujeitos a relações coloniais nas sociedades nacionais latino-americanas, e denunciaram as políticas indigenistas como políticas etnocidas (García Mora e Medina Hernández, 1986: 520).

A partir de então, no México, houve uma polarização entre os antropólogos que seguiam defendendo as ações indigenistas do INI e os antropólogos que as denunciavam como etnocidas. Um dos principais antropólogos a propor um tipo de Antropologia Crítica foi Guillermo Bonfil Batalla (1970: 54), que propôs em seu texto “*Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica*” o compromisso dos antropólogos com a defesa de uma sociedade multiétnica, na qual os povos indígenas pudessem ter autonomia.

Entretanto, essa ruptura a nível discursivo não significou a supressão das políticas indigenistas de “integração” a partir de 1970. Pelo contrário, nessa década, houve no México um incremento da política indigenista, que se expandiu através da SEP e do INI, devido a um aumento significativo do número de Centros Coordenadores, sendo que entre 1971 e 1978 foram criados 71 CCI na república (INI, 1978: 389).

Com a criação da Direção Geral de Educação Extraescolar em Meio Indígena (DGEEMI) da SEP, Aguirre Beltrán se tornou subsecretario de educação da SEP e diretor do INI (Nahmad, 1978: 232).



Esse antropólogo estava entre os que defendiam o indigenismo de integração e afirmava que a política indigenista mexicana do INI estava realizando a “empresa improrrogável de modernização da vida rural nas regiões interculturais de refúgio” (Aguirre Beltrán, 1973: 270).

Por meio dos diversos programas de educação indígena do INI e da DGEEMI a partir de 1971, aumentou consideravelmente o número de alunos e alunas indígenas, e de professores e professoras bilíngues (Bello Domínguez, 2007), que seguiram com uma crescente influência política nas comunidades indígenas, sendo peças chave no processo de formação da hegemonia do Estado ampliado nas comunidades indígenas no México.

O caso brasileiro

Desde 1940, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) teve uma expansão sem precedentes, com um aumento significativo no número de “pacificações” e criação de Postos Indígenas, de acordo com a política expansionista de Getúlio Vargas chamada “Marcha para o Oeste”.

Em 1939, o governo de Getúlio Vargas editou o decreto lei n. 1794, que estabelecia a criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI). Esse órgão (que possuía representantes indigenistas e antropólogos) foi criado devido à influência do indigenismo interamericano e deveria orientar a realização da política indigenista brasileira. Entretanto, o único delegado brasileiro no Congresso de Pátzcuaro, Edgard Roquette Pinto, considerou o projeto de criação do Instituto Indigenista Interamericano (III) contrário aos interesses brasileiros (Blanchette, 2006).

O SPI não se filiou ao III naquele momento, e a política indigenista brasileira seguia com a influência principal das ideias positivistas. A política indigenista seguia enfatizando a transformação dos povos indígenas em trabalhadores nacionais (Lima, 1992). Nos Postos Indígenas do SPI, a figura dos indígenas chamados de “capitães” foi fundamental para a persuasão e coerção que levava à realização dos projetos do SPI, instituindo a autoridade do órgão indigenista nas sociedades indígenas.

Os “capitães”, no Brasil, e os “promotores culturais bilíngues”, no México, podem ser identificados como os principais “intermediários culturais” entre os povos indígenas e as agências indigenistas. Entretanto, os promotores estavam diretamente envolvidos com os programas de educação indígena no México, enquanto, no Brasil, os capitães estavam envolvidos com outros assuntos administrativos e produtivos.

Os Postos Indígenas do SPI eram considerados um centro educativo e de “civilização”. O ensino do português, de valores produtivos, cívicos e nacionalistas deveria ser realizado cotidianamente, dentro e fora das escolas, e era considerado necessário para que se colocasse em prática o projeto de “integração” e de formação de uma identidade nacional “mestiça” entre os povos indígenas.



As escolas do SPI

Desde 1940, o SPI aumentou o número de edifícios associados à política indigenista, tais como escolas, enfermarias, administrações e residências (SPI, *Boletim Interno* n.3, 1942: 1). Sendo assim, a burocratização das regiões indígenas se ampliou. No início dos anos 1940, dos 94 Postos Indígenas que o SPI mantinha ativos, 40 pertenciam ao modelo de Nacionalização e Educação, enquanto 24 foram Postos Indígenas de Atração (PIA). Exceto nos PIA e nos Postos Indígenas de Criação, em todos os outros Postos Indígenas indicados pelo SPI, havia a presença de um auxiliar de educação (Casas Mendoza, 2005:12).

Entre 1940 e 1967, as escolas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) seguiram o modelo das escolas rurais, dos estados da federação. O SPI criava normas e projetos para as escolas dos Postos Indígenas de Nacionalização e Educação (SPI, 1942 e 1943a). Entretanto, as escolas eram fragmentadas e acabaram seguindo as vicissitudes e o pragmatismo dos chefes e funcionários de cada Posto Indígena.

O discurso oficial do SPI afirmava que os PI deveriam ter uma função educativa também para os adultos. Os PI deveriam ter educação cívica e profissional, além de levar aos povos indígenas métodos mais apropriados de trabalho (SPI, *Boletim interno* n. 02, 1942: 3).

A partir da análise dos Boletins Internos do SPI de 1942 e 1943, observamos que as principais diretrizes do SPI para as escolas dos PI no período eram: 1) a alfabetização em português, através do método direto, 2) o ensino de valores cívicos, com atividades de culto à bandeira e canto de hinos, 3) o ensino de Trabalhos Manuais (diferenciados por sexo), com a intenção de garantir o ensino do trabalho agrícola, 4) ensino de hábitos de higiene, e 5) matemática elementar (SPI, *Boletim interno* n. 10 - 15, 1942 e 1943).

De acordo com o relatório do SPI de 1942:

“O que chamamos educação dos índios consiste em: a) dar-lhe ideia de Pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno à bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.; b) alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos; c) ensinamentos de trabalhos manuais e domésticos; d) prática agrícola e pecuária; e) limpeza e higiene” (SPI, 1943b: 13).

Esse plano do SPI buscava criar nessas escolas um “microcosmo” do que deveria ser a nação. Durante toda a década de 1940, houve uma preocupação por parte das inspetorias regionais do SPI de controlar a frequência escolar utilizando o recurso burocrático dos Avisos mensais, buscando aumentar a assistência escolar (SPI, *Boletim interno* n.10, 1942: 15). Visando esse objetivo, o SPI passou a recomendar o oferecimento de comidas para os alunos e alunas, de preferência produzidos no mesmo PI, estimulando também a produção de alimentos nos Postos.



Como observado no discurso oficial, o ensino da língua nacional nas escolas do SPI era considerado o principal instrumento para a “aculturação” e “integração” da infância indígena:

“Começam a aprender nossa língua e, com ela, uma série de noções que pouco a pouco modificam completamente sua concepção das coisas. Vão adotando novos processos de produção, novos hábitos alimentícios e novas necessidades que os levam a modificar sua vestimenta, a forma da casa e da aldeia e, por fim, a constituição de sua própria família (Ministério da Agricultura, 1953: 4)”.

Quando Gama Malcher foi diretor do SPI, essa instituição fez uma autocrítica da educação indígena que vinha realizando nos Postos. Em 1953, o SPI afirmava que existiam 66 escolas indígenas nos PI do SPI, e todas eram essencialmente idênticas às escolas rurais do Brasil, “utilizando os mesmos métodos e inclusive o mesmo material didático, evidentemente inadequado para os indígenas (SPI, 1953:10)”.

Essas escolas tinham como objetivo principal a alfabetização. Em algumas delas, existia também o ensino de técnicas de trabalho, como confecção de roupas e trabalhos de agulhas para meninas, e habilidades artesanais para meninos (SPI, 1953: 10). Assim, observamos que essas escolas tinham o objetivo de negociar os valores da infância indígena e “incorporá-los” à nação, com ensinamentos que visavam à geração de trabalhadores sedentários e nacionais, da mesma forma como observou Lima (1992).

Com a criação da Seção de Estudos, em 1947, o SPI passou a realizar pesquisas linguísticas e antropológicas que, no entanto, não tinham um caráter aplicado. Durante a administração de Gama Malcher (1950 – 1954), a SE buscou substituir as ideias positivistas do SPI por uma orientação científica, com base nas ciências sociais e principalmente na antropologia. A partir de 1952, Darcy Ribeiro passou a ser chefe da SE do SPI, ampliando o quadro de antropólogos da instituição. Entretanto, essa postura não conseguiu transformar de maneira profunda a prática nos PI (Rocha, 2003).

Quando Darcy Ribeiro foi diretor da SE, ele realizou uma autocrítica em relação à educação realizada nos PI, criticando também o ensino monolíngue de português, principalmente para povos indígenas “pouco aculturados”. Devido a isso, a SE propôs em 1953 um programa de reestruturação das escolas, que se associava ao projeto de aproximar as práticas do SPI ao indigenismo interamericano.^{iv}

De acordo com Casas Mendoza (2005: 159), Darcy Ribeiro acreditava na necessidade de implantação da educação bilíngue de transição no país, de acordo com o modelo de ensino interamericano. Entretanto, afirmava que esse tipo de ensino era impossível no país, devido ao grande número de povos indígenas existentes, e ao baixo orçamento do SPI.

A proposta educativa de Darcy Ribeiro se chamava “Casa do Índio”, e foi posta em prática no PI Getúlio Vargas, entre os Carajás, na Ilha do Bananal. Este foi considerado um posto modelo, em uma região de forte expansão da fronteira agrícola.



Esta escola buscava adaptar o currículo que centralizava o ensino da língua nacional e de Trabalhos manuais, às especificidades dos Carajás. Nesta escola, pretendia-se ensinar português oral sem acento, práticas higiênicas e técnicas de trabalho artesanal (Ministério da Agricultura, 1955: IV).

Darcy Ribeiro chegava à conclusão de que a alfabetização dos povos indígenas somente oferecia vantagens no processo de “integração” para os povos indígenas que já estavam “assimilados”. Ensinar o português oral era uma tentativa de ampliar a efetividade do ensino e da “integração”. De acordo com o relatório de 1953, nesse ano estava sendo preparada uma cartilha especial para essa escola, com temas considerados de interesse pelos Carajás (Ministério da agricultura, 1953).

A escola “Casa do Índio” deveria ter o edifício escolar com o formato das casas tradicionais Carajá. Em um dos seus salões, deveriam ser instaladas máquinas para trabalhos manuais, para o uso dos adultos, visando o desenvolvimento econômico e a “emancipação” dos PI (Ministério da agricultura, 1953).

Quando Darcy Ribeiro trabalhou como chefe da SE, chegou a defender a cooperação entre o SPI e as missões religiosas (católicas e protestantes) para levar a cabo a política indigenista, devido à carência de recursos financeiros do SPI. Entretanto, esse antropólogo demonstrou preferir a atuação de missões protestantes junto aos povos indígenas, pois essas ingressavam no país com recursos financeiros próprios, e não disputavam com o SPI os recursos para a política indigenista (Ministério da Agricultura, 1953). A mais influente das missões católicas que já realizava assistência entre os povos indígenas era a Salesiana (que disputava por recursos financeiros do Estado).

Muitas missões religiosas protestantes ingressaram no país para realizar assistência junto aos povos indígenas, desde a década de 1940 (Rocha, 2003). Essas missões protestantes realizaram as primeiras experiências de educação indígena utilizando o método bilíngue de transição, com a intenção de ensinar o evangelho nas línguas indígenas, muitas delas com o apoio da protestante *Summer Institute of Linguistics* (SIL).^v

Quando Darcy Ribeiro saiu do SPI e ingressou no Ministério da Educação em 1955, a proposta educativa “Casa do índio” foi abandonada. A partir de 1957, com a entrada do coronel José Luiz Guedes como diretor do SPI, o ideário evolucionista e positivista do SPI foi resgatado, e a proposta de educação “agrícola rural” formou parte das iniciativas desenvolvimentistas do período.

No “Programa Educativo Indígena” proposto em 1959, a prioridade absoluta do currículo era a alfabetização da língua nacional e o ensino prático de trabalhos agrícolas, utilizando ferramentas modernas para o plantio de hortas e pomares. O ensino de higiene e festividades cívicas também tinha destaque no currículo (Ministério da Agricultura, 1959: 38).



Principalmente a partir do golpe militar de 1964, o caráter desenvolvimentista do SPI se acentuou, aumentando as características empresariais dos PI, que deveriam se tornar “autossuficientes” e gerar recursos para o sustento da máquina burocrática da agência indigenista.

A partir do golpe militar, a doutrina de segurança nacional do exército também influenciou a política indigenista principalmente em áreas de fronteira, conformando o trinômio Força Aérea Brasileira (FAB)/ missões religiosas/povos indígenas (Heck, 1996: 75). Desde o golpe militar, foi dada continuidade à proposta de “educação agrícola”, que somente foi questionada a partir de 1967, em um período de crise do SPI, devido às acusações de genocídio, de corrupção e ineficiência, divulgadas nos meios de comunicação (Rocha, 2003).

Em 1967, abriu-se uma investigação judicial para julgar as acusações ao SPI. Ao final desse ano, o SPI e o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI) foram desativados e foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As acusações de corrupção, somadas a influência do III e da OEA na política brasileira da década levaram à realização de profundas transformações político-jurídicas dos órgãos estatais indigenistas (Heck, 1996).

Com formação da FUNAI, o programa de educação indígena dessa agência indigenista se aproximou das propostas do III, principalmente em 1969, quando a FUNAI realizou um convenio com a protestante SIL. Este convênio resultou na criação da primeira escola de ensino bilíngue de transição em um PI, em 1970. Entretanto, de acordo com Pinheiro da Cunha (1990), essa metodologia para a alfabetização e a contratação de professores indígenas pela FUNAI somente foi regulamentada nas escolas a partir da lei n. 75, de 06.07.1972, da FUNAI.

Com a aliança entre a FUNAI e o indigenismo interamericano, os técnicos indigenistas brasileiros participaram de encontros organizados pelo III e, inclusive, o governo brasileiro patrocinou o VII Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Brasília, de 7 a 11 de agosto de 1972.

Apesar das críticas ao indigenismo de “integração” no final da década de 1960 e da adequação do governo brasileiro aos discursos do III aceitos internacionalmente, as escolas da FUNAI continuaram desempenhando um papel importante no projeto de “integração” dos povos indígenas à economia de mercado; e seguiram com a proposta de promoção de uma educação básica para os indígenas se integrem progressivamente à sociedade nacional (Oliveira Filho e Rocha Freire, 2006: 131).

Conclusões finais: processos diferenciados de formação da hegemonia

A formação da hegemonia do Estado ampliado e a aplicação dos programas de educação indígena pelas agências indigenistas governamentais entre os povos indígenas é um problema histórico que faz parte dos projetos de formação da nação de grande parte dos países latino-americanos durante o século XX. Esses processos possuem continuidades até o tempo presente.



No Brasil e no México, entre 1940 e 1970, as escolas primárias do INI e do SPI tiveram uma função colonialista de “civilização” da infância indígena, ensinando hábitos e modos de vida da sociedade nacional, principalmente por meio do ensino da língua nacional, de aritmética, de trabalhos manuais, higiene, história e geografia; além dos ensinamentos cívicos em rituais e festividades pátrias. Nesse período, buscava-se transformar a infância indígena em futuros trabalhadores e trabalhadoras nacionais, levando o desenvolvimento às regiões indígenas no México e às reservas e Postos Indígenas no Brasil. O objetivo dessa escolarização era “integrar”: nacionalizar para “civilizar” e gerar o desenvolvimento econômico.

O ensino nas escolas das instituições indigenistas no Brasil e no México, entre 1940 e 1970, buscou negociar os modos de vida tradicionais dos povos indígenas, como parte de processos de formação de consenso sobre o pertencimento à nação “mestiça”. O ensino da língua nacional e de trabalhos manuais nas escolas do INI e do SPI foi utilizado para colonizar o imaginário da infância indígena, levando hábitos “produtivos” e nacionais às comunidades, com o intuito de gerar desenvolvimento.

Entretanto, no Brasil, a escolarização teve uma influência mais limitada no processo de formação da hegemonia, porque os professores e professoras eram “não-indígenas” e, em geral, não tinham grande atuação política nas reservas, sendo essa função de “intermediários culturais” relegada ao cargo de “capitão”. Já no México, os promotores culturais bilíngues, além de atuarem nas salas de aula, também tinham a função de convencer (e coagir) os adultos das comunidades para a implantação de projetos de desenvolvimento do INI.

A participação de indígenas nos processos de negociação (como “intermediários culturais”) entre os povos indígenas e as agências indigenistas é uma problemática comum para a maioria dos países do subcontinente; e sua análise comparada pode auxiliar na compreensão de processos de dominação e colonialidade que persistem até a atualidade nos países Latino-americanos, assim como repensar estratégias político-administrativas que buscam romper com essa colonialidade.

Bibliografia

México

AGUIRRE BELTRÁN, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.

BELLO DOMINGUEZ, J. (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.

BONFIL BATALLA, G. (1970). Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica. Em *De eso que llaman Antropología Mexicana*, México, DF: Editorial Nuestro Tiempo.

DE LA FUENTE, J. (1973 [1964]). *Educación, antropología y desarrollo en la comunidad*. México: Colección SEP-INI 4.



GARCÍA MORA, C., MEDINA HERNÁNDEZ, A. (Comp.) (1986). *La quiebra política de la antropología social en México: II. La polarización (1971 – 1976)*. México: UNAM.

GORDON, C. (2006). *Economia Selvagem: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre*. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora da Unesp, ISA e NUTI.

HEATH, S. B. (1972). *La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.

MEDINA HERNÁNDEZ, A. (2007). Los ciclos del indigenismo en México – La política indigenismo del siglo XX. Em Tarrío Garcia, M. Comboni Salinas, S. y Diego Quintana, R. (comp.). *Mundialización y diversidad cultural*. México: UAM/ HDSC Publicaciones.

MEDINA HERNÁNDEZ, A. (1999). La educación indígena en México: una reflexión etnográfica (Anuario 1988). Tuxtla Gutiérrez: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 343 – 369.

TODD, Hartch (2006). *Missionaries of the State – The Summer Institute of Linguistics, State Formation and Indigenous México, 1935 – 1985*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Brasil

BLANCHETTE, T. G. (agosto de 2006). *Cidadãos e Selvagens – Antropologia Aplicada e Administração Indígena nos Estados Unidos, 1880 – 1940*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ/ Museu Nacional/ PPGAS.

CASAS MENDOZA, C. A. (2005). *Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil-México (1940 – 1970)*. Doutorado em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

CUNHA, L. O. P. (1990). *A política indigenista no Brasil – As escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado, Brasília, UNB/ FE.

HECK, E. D. (1996). *Os índios e a caserna – políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP/IFCH.

LIMA, A. C. S. (1992) *Um grande cerco de paz – poder tutelar e indianidade no Brasil*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco (1998). *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: [Brasília]: Marco Zero/CNP.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco e ROCHA FREIRE, C. A. (2006). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: UNESCO/SECAD.

PLATERO, Lúcia D. (2012). *Política indigenista y hegemonía en Brasil y México. Los programas de educación indígena en el período 1940 y 1970*. Dissertação de mestrado. UNAM.

ROCHA, L. M. (2003). *A política indigenista no Brasil: 1930 – 1967*. Goiânia: Ed. UFG.

SECCO, L. (2006). *Gramsci e a Revolução*. São Paulo, Alameda.



Referencias gerais

GRAMSCI, A. (2007 [1970]). *Antología*. En Sacristán, M. (Org.). México: Siglo XXI.

GRAMSCI, A (1999 [1975]). Cuadernos de la cárcel. México, Ediciones Era/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (edición crítica del Instituto Gramsci, 6 tomos).

Documentos

INI (1944). La alfabetización de las masas en México, *Boletín Indigenista*, vol. IV, n.01, 1944, pág. 294.

INI – Instituto Nacional Indigenista (1964). *Memorias, realidades y Proyectos*. México: INI.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (1953). Relatório de 1953 – SPI. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (1955). *Relatório de atividades do SPI durante o ano de 1954 – SPI-1954*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (1959). *Relatório de atividades do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

SECRETARÍA DE RECURSOS HIDRÁULICOS (17 de julho de 1947). *Acuerdo por el cual se dispone la creación de la Comisión de Tepalcatepec*, n. 15, Tomo CLXIII.

SPI - SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (1942). *Boletim Interno*. 2-13. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

SPI - SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (1943a). *Boletim Interno*. 14 – 17. Rio de Janeiro: Museu do Índio/ FUNAI.

SPI - SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (1943b). *Relatório de 1942*. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 1-38.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS (1960), *Relatório das atividades dos membros do “Summer Institute of Linguistics” entre os índios brasileiros no ano de 1959, dirigido ao diretor do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 338, fotograma 881 - 893.

Entrevista

OTILIO VÁZQUEZ. Ex professor zapoteco e diretor de CCI. Cidade de Oaxaca. 08 de abril de 2011.



L'hégémonie et les programmes d'éducation autochtone au Mexique et au Brésil (1940-1970)

Lígia Duque Platero

Dans cet article, l'auteure présente des renseignements sur les programmes d'éducation autochtone des agences indigénistes du Brésil et du Mexique, entre 1940 et 1970, et elle propose également un survol de l'influence de ces programmes sur les processus de formation d'hégémonie des États au sens large, au sein des peuples amérindiens de ces pays durant la même période. Les écoles de l'Institut national indigéniste (INI), au Mexique, et surtout celles du Service de protection de l'Indien (SPI), au Brésil, ont mis l'accent sur l'enseignement de la langue nationale dans leurs programmes et elles ont exercé une influence sur la création de l'idée d'existence de la nationalité « métisse », visant le « développement » et l'« intégration » des peuples autochtones à la nation. Dans les deux pays, les missions religieuses ont participé à l'éducation autochtone, notamment le Summer Institute of Linguistics (SIL). Au Mexique, la participation des promoteurs culturels bilingues en tant qu'« intermédiaires culturels » entre les institutions indigénistes et les communautés s'est avérée un élément clé pour la formation de l'hégémonie. Au Brésil, les enseignants étaient « non autochtones » et leur influence fut moins importante.

Mots clés : éducation autochtone, politique indigéniste, éducation bilingue, intégration indigénisme, hégémonie

Hegemony and Indigenous Education Programs in Mexico and Brazil (1940-1970)

Lígia Duque Platero

This article describes the education programs of indigenist agencies in Brazil and Mexico between 1940 and 1970. It provides an overview of the influence that these programs have had on the formation of State hegemonies, broadly considered, and their extension to Indigenous peoples during this period. The schools of the National Indigenist Institute (INI) in Mexico, and even more those of the Indian Protection Service (SPI) of Brazil, have put an emphasis on the teaching of the national language in their programs, and have contributed to the creation of the idea of « mestizo » national identity, while centering their mission on the « development » and « integration » of Indigenous peoples within the nation. In both countries, religious missions have played a role in Indigenous education, notably through the Summer Institute of Linguistics (SIL). In Mexico, the participation of bilingual cultural promoters acting as « cultural intermediaries » between indigenist institutions and the communities has played a key role in the formation of State hegemony. In Brazil, teachers were non-indigenous, and their impact was less significant.

Keywords: Indigenous Education, Indigenist policy, bilingual education, Indigenism Integration, hegemony



Hegemonía y programas de educación indígena en México y Brasil (1940-1970)

Lígia Duque Platero

En este artículo la autora presenta informaciones sobre los programas de educación indígena de las agencias de asuntos indígenas de Brasil y de México, entre 1940 y 1970. Para este mismo período, la autora da también una mirada a la influencia de dichos programas sobre la constitución de formas hegemónicas en los Estados, en un sentido amplio, y en el seno de los pueblos indígenas de dichos países. Los programas de las escuelas del Instituto Nacional Indigenista (INI), en México, y sobre todo las del Servicio de Protección a los Indios (SPI), en Brasil, pusieron el acento en la enseñanza de la lengua nacional e influyeron en la creación de la idea de la existencia de la nacionalidad “mestiza”, apuntando hacia el “desarrollo” y la “integración” de los pueblos indígenas a la nación. En ambos países las misiones religiosas han participado en la educación indígena, especialmente el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En México, la acción de los promotores culturales bilingües como “mediadores culturales” entre las instituciones de asuntos indígenas y las comunidades fue un elemento clave para la configuración de formas hegemónicas. En Brasil, los profesores eran “no indígenas” y su influencia fue menos importante. Palabras clave : educación indígena, política indigenista, educación bilingüe, integración indigenismo, hegemonía

Hegemonia e os programas de educação indígena no México e no Brasil (1940-1970)

Lígia Duque Platero

Nestas notas de pesquisa, apresentamos informações sobre os programas de educação indígena das agências indigenistas do Brasil e do México, entre 1940 e 1970, e realizamos uma breve discussão sobre a influência desses programas nos processos de formação de hegemonia dos Estados ampliados entre os povos indígenas desses países, no período citado. Nas escolas do Instituto Nacional Indigenista (INI), no México, e principalmente do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no Brasil, as escolas enfatizaram o ensino da língua nacional em seus currículos e influenciaram na criação da ideia da existência da nacionalidade “mestiça”, visando o “desenvolvimento” e a “integração” dos povos indígenas à nação. Em ambos os países, missões religiosas participaram da educação indígena e aqui destacamos a atuação do Summer Institute of Linguistics (SIL). No México, a participação dos promotores culturais bilingües como “intermediários culturais” entre as instituições indigenistas e as comunidades resultou na grande importância da educação indígena para a formação da hegemonia. Já no caso do Brasil, os professores e professoras eram “não indígenas” e sua influência foi mais restrita. Palavras-chave : Educação Indígena; Política indigenista; educação bilingüe; Indigenismo de Integração; Hegemonia



Nota Bio-bibliografia

Lígia Duque Platero, graduada e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (2006, 2007), Mestra em Estudos Latinoamericanos pela Universidade Nacional Autônoma do México (2012). Foi orientada pelo etnólogo Dr. Andrés Medina Hernández, do Instituto de Investigações Antropológicas (IIA) da UNAM. Desde fevereiro de 2014, realiza doutorado em Ciências Humanas, com ênfase em Antropologia Cultural, no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: ligiaplatero@gmail.com.



Notas

i. Aqui, utilizamos os conceitos de hegemonia e de Estado ampliado, derivados do ponto de vista teórico do militante marxista Antônio Gramsci (1999[1975]). Para o intelectual italiano, o Estado somente pode ser compreendido como Estado ampliado: uma relação de forças e soma orgânica da Sociedade Política (conjunto de instituições políticas, administrativas e repressivas) e a Sociedade Civil (indivíduos e grupos sociais atuantes e portadores da hegemonia civil, como escolas, jornais, igrejas e missões religiosas). Segundo Gramsci, a hegemonia é um processo de formação da direção política do Estado ampliado, uma estratégia política de dominação, que se estabelece a partir de processos de coerção e formação de consenso. De acordo com Lincoln Secco (2006: 43), no marxismo contemporâneo, “hegemonia é geralmente entendida como capacidade que uma classe, uma fração ou conjunto de frações de classe, um grupo social ou até um partido tem para dirigir outros segmentos sociais e, eventualmente, oprimir ou liquidar aqueles que não aceitam pacificamente sua direção. Se entende muitas vezes uma classe que é hegemônica e também dominante, aquela que conduz toda a sociedade”. Neste sentido, os programas de educação indígena do INI, no México, e do SPI e FUNAI, no Brasil, foram utilizados para persuadir e negociar valores capitalistas e comportamentos nacionais nas comunidades indígenas; como parte de uma estratégia política, cultural e econômica para convencer aos povos indígenas sobre o pertencimento à nação, uma vez que esta ideia estava ao serviço de uma classe ou conjunto de classes que buscavam levar o “desenvolvimento” às comunidades indígenas, com o objetivo de ampliar sua margem de expropriação de mais valia. Nestas notas, abordamos a questão da formação da hegemonia de uma maneira geral e abrangente. Sabemos da importância de se pensar essa questão em complementaridade com estudos etnográficos que tragam à tona as particularidades das relações entre os povos indígenas e a sociedade nacional. Tomamos como importante exemplo para pesquisas futuras o trabalho de Gordon (2006), que abordou a questão das relações entre os Xikrin-Mebêgôkre e as mercadorias e o dinheiro, desde a lógica cosmológica tradicional desse povo indígena.

ii. Gonzalo Aguirre Beltrán foi um importante intelectual orgânico do indigenismo mexicano, assumindo vários cargos da burocracia indigenista. Além de ter sido diretor do CCITT entre 1951 e 1952, foi diretor do III entre 1964 e 1970. Esse antropólogo assumiu simultaneamente a direção do INI e da Subdiretoria de Cultura Popular e Educação Extraescolar de educação indígena da SEP, entre 1970 e 1976, depois da morte de Alfonso Caso.

iii. O CCI tzeltal-tzotzil (1951) em Chiapas, com 46 escolas em 1952; o CCI da Tarahumara em Chihuahua (1952), com 30 escolas em 1953; o CCI de Papaloapan (1954) em Temazcal, Oaxaca, que em 1955 congregava 23 escolas; o CCI da Mixteca baixa (1954), m Oaxaca, que tinha 7 escolas em 1955; o CCI da Mixteca alta (1954), também em Oaxaca, que em 1958 tinha 47 escolas; o CCI de Yucatán (1959), entre os Mayas; o CCI da mazateca alta (1959), em Huautla de Jimenez, que tinha 14 escolas em 1961; o CCI dos coras e nahuas (1960), em Nayarit; o CCI de Tlapa (1963), dos mixtecos e tlapanecos, em Guerrero; o CCI de Cherán (1964), dos purépechas, em Michoacán; o CCI de Zacapoaxtla (1968), entre os nahuas e totonacos, em Puebla; y o CCI de San Luís de la Paz (1969), entre os chichimecas, em Guanajuato (INI, 1964 e Casas Mendoza, 2005: 94).

iv. Em 23 de julho de 1953, o Congresso Nacional aprovou a entrada do Brasil ao III, quando esse órgão era membro da Organização dos Estados Americanos (OEA). Em 1954, o SPI participou pela primeira vez de maneira oficial do Congresso Indigenista Interamericano. O diretor José Maria da Gama Malcher foi o presidente da delegação, e seus assessores foram Roberto Cardoso de Oliveira e o técnico de educação Lincoln Allison Pope. No ano de 1954, o SPI se aproximou de órgãos internacionais, como a OIT e a UNESCO (Ministério da Agricultura, 1955).

v. Em 1956, o SIL chegou a ingressar no país, através de um convenio com o Museu Nacional, para que os missionários protestantes realizassem pesquisas sobre as línguas indígenas de maneira acadêmica, sem o prévio acordo para que trabalhassem na área de educação. Entretanto, essa missão religiosa começou a criar cartilhas para o ensino bilíngue de transição para alguns povos indígenas (Summer Institute of Linguistics, 1960).