

# As crianças xikrin e seus futuros: projetos escolares

Clarice Cohn

UFSCar

Comunicação apresentada no GT 038: Criatividades indígenas na transformação da educação escolar  
Coordenado por Antonella Maria Imperatriz Tassinari (UFSC), Nathalie Le Bouler Pavelic (Paris 8) na 34ª.  
Reunião Brasileira de Antropologia

Belo Horizonte, UFMG, 2024

## Resumo

Discuto aqui a importância da etnografia para estudos em ambientes escolares indígenas. Embora essa possa parecer auto-evidente, proponho demonstrar como é por ela que podemos entender as propostas de indígenas em relação à suas escolas, sua gestão, e as práticas pedagógicas nelas articuladas. Tenho argumentado que a educação escolar indígena é tanto uma política de Estado quanto uma política indígena - e há poucos lugares em que não são demandadas, de acordo com um projeto de futuro, uma concepção de infância e ensino e aprendizagem, uma relação específica com as crianças, as famílias, a comunidade, a territorialidade e as relações com o Estado, não-indígenas e outras instâncias com quem lidam atualmente. Pretendo explorar, a partir de etnografias feitas por mim, mas também em um âmbito comparativo, como a etnografia é um meio privilegiado para perceber, nas diferenças de propostas engendradas por esses povos, as criatividades que levam e praticam em suas escolas.

## Introdução

Esse texto propõe abordar experiências de escolarização indígena tomando como referência os pontos de vista indígenas. Propomos para tal realizar etnografias dos processos de gestão e do cotidiano e das práticas pedagógicas em escolas indígenas, de modo a entendê-las a partir dos povos indígenas que são atendidos por elas, e que se engajam nestes projetos escolares e demandam a implementação de escolas em suas aldeias e comunidades. Entendemos que a demanda e a adesão dos povos indígenas por todo o Brasil requer um esforço analítico da parte dos antropólogos de entendê-los, o que propomos fazer por meio da etnografia. Assim, selecionamos realidades diversas mas em que já temos trabalhando, inclusive em um esforço comparativo<sup>1</sup>, de escolas no Pará - em que a educação escolar

---

<sup>1</sup> Essa comparação de vale muito de pesquisas que orientei, em especial no equipe que se reúne aqui vem exercendo atividades de pesquisa e formação conjunta no âmbito do projeto por mim coordenado por meio Observatório da Educação Escolar Indígena (MEC/CAPES/INEP) na UFSCar, no período de 2010-2016, e que teve como produtos monografias, dissertações, teses e produções conjuntas,mas também produções posteriores ao período do projeto. Agradeço à CAPES pelo financiamento das pesquisas e ao CNPq pela Bolsa Produtividade que

diferenciada é ainda uma possibilidade distante - e da região do Alto Rio Negro. No Pará, dedicamo-nos a estudar a gestão escolar do Município de Altamira, em período de transição administrativa para o Território Etnoeducacional e em momento de mudanças por conta do empreendimento de aproveitamento hidrelétrico Belo Monte, e as escolas indígenas dos Xikrin da Terra Indígena Trincheira-Bacajá, neste mesmo município, e a escola Kariwassu Guarani, dos Guarani-Mbyá de Nova Jacundá, no município de Marabá. Na região do Alto Rio Negro, de larga experiência histórica de escolarização, debate, mobilização e implantação da educação escolar indígena diferenciada, e na qual o Território Etnoeducacional já se encontra em implantação, estudaremos a Escola Indígena Municipal Baniwa Paraattana/AM, no Médio Içana.

Como já apontava Tassinari (2001) na virada do século - o que achamos ainda hoje em grade medida válido -, nas pesquisas sobre escolas indígenas ora se pensa a escola como uma instituição exógena imposta aos índios, ora se pensa, ao contrário, a apropriação da escola pelos povos indígenas – postura excessivamente crítica, que não reconhecia a ação indígena, de um lado, mas excessivamente acrítica, de outro, desconhecendo o persistente caráter exógeno da escola. Perceber o valor que indígenas dão à escola – valor inegável, dada a adesão à escola, as demandas por escola, a frequência dos alunos..... -, entender as razões e seu sentido exato (o mais exato possível) desse valor, eis o desafio que encaramos em nossas pesquisas. Para isso, enfrentamos em nossas pesquisas e reflexões, seguindo esta proposta lançada pela autora, a escola nesta sua dupla face: instituição exógena e indígena, área de fronteira, em que os conhecimentos se encontram, dialogam e confrontam.

Ainda hoje isso é um desafio. Em primeiro lugar, a não ser excepcionalmente, etnografias com populações indígenas não focam as escolas – como temos apontado, ou apresentam a existência da escola em um levantamento geral das condições de pesquisa, esquecendo-se dela e da parte que toma no cotidiano das famílias indígenas e dos modos de ser indígena contemporâneos, ou realizam o exato contrário, focando exclusivamente na escola, esquecendo-se que os alunos e professores desta escola têm diversas outras atividades fora dela, e que os modos de experimentar a infância, de aprender, de ensinar, que têm lugar fora da escola são relevantes e reveladoras para a experiência escolar indígena. É fazendo etnografia que poderemos entender melhor o valor que os indígenas dão à escola. Dito de outro modo, se a experiência histórica demonstra que os povos indígenas dão grande valor e importância à escola, será a etnografia que nos permitirá entender *que* valor eles dão à escola, e porquê e como lhe reconhecem importância. Por essa via, se poderá compreender melhor como o projeto da educação escolar bilingue – ou multilíngue -, diferenciado, e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem é percebido, apreendido e valorizado, na prática, pelos povos indígenas que por ele são atendidos nas escolas que se fazem nas suas aldeias e comunidades. Isso só pode ser respondido etnograficamente, exatamente porque o valor e o significado que cada população indígena confere à sua escolarização e de suas crianças difere em cada caso.

A educação escolar indígena tem sido debatida em diferentes espaços da sociedade, tais como o meio acadêmico, os movimentos indígenas, os órgãos públicos, as ONGs, etc. e, por isso, múltiplas posições

---

lhe deram continuidade, e a estudantes que realizaram suas pesquisas comigo assim como, e principalmente, os povos indígenas que nos receberam e tanto nos ensinaram..

políticas, análises e reflexões têm sido elaboradas em torno desse tema que ganhou maior visibilidade no Brasil a partir da Constituição de 1988. Sempre presente como referência central para os diversos atores pensarem esta instituição, sendo afinal uma conquista da luta dos povos indígenas e de setores sociais que atuam a seu lado, a lei passa a assegurar desde este marco legal o direito de uma educação diferenciada que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada etnia.

Outros documentos foram elaborados para regulamentar e consolidar o que havia sido assegurado desde a Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, que instituem a educação escolar indígena como intercultural e bilíngüe. Medidas como a participação das populações indígenas nas decisões referentes ao funcionamento de suas escolas, a autonomia para o desenvolvimento de currículos específicos, além de publicação de materiais didáticos diferenciados e formação de monitores e professores indígenas são aspectos importantes do processo que procura garantir o direito à diferença no âmbito escolar.

Esse conjunto de ações políticas é importante marco na história da escolarização desses grupos, pois vem contrapor um antigo cenário de educação encontrado nas aldeias em que predominava os ideais de civilização e de homogeneização social como orientação das atividades pedagógicas, visando à integração dos indígenas à sociedade nacional, ou pelas experiências dirigidas por missionários que pretendiam catequizar esses povos (Cohn 2005).

Com essas mudanças o desafio passa a ser a efetivação das novas propostas que vão sendo construídas no final do século XX, ganhando sustentação na legislação brasileira, e que, ao apontar diretrizes, ajudam a indicar caminhos pouco desbravados no campo da educação escolar indígena até 1988. Esse conjunto de leis abre a possibilidade de cada escola elaborar programas e conteúdos próprios, garantindo, dessa forma, que especificidades culturais, de organização sociopolítica e linguísticas sejam respeitadas nas suas práticas. Para tanto, é preciso promover o diálogo entre os indígenas, os representantes do governo e demais agentes que participam desse trabalho no processo de elaboração e de escolha do modelo de escola que almejam construir em cada localidade. Portanto, dentro do novo contexto jurídico brasileiro, a formação de centenas de experiências de escolas indígenas que se diferenciam entre si é em grande medida uma potencialidade que pode, que se pode almejar, se tornar real.

Esta discussão, contudo, suscita uma importante questão que deve ser ressaltada, já indicada por Lopes da Silva (2001), que é o limite da efetivação dessas leis tendo em vista a tendência homogeneizadora das políticas públicas do Estado. Fazer a combinação de dois preceitos, que se colocam como contraditórios, é sempre um grande desafio tanto para os indígenas quanto para os demais segmentos que atuam nessa área e, por isso, o debate continua se fazendo necessário.

Em sua análise sobre as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena, Grupioni (2008) demonstra como, ao longo dos anos, o governo e outros atores sociais envolvidos nesta temática tem tentado resolver esse impasse. A primeira medida adotada pelo Estado, após a Constituição de 1988, foi transferir a responsabilidade administrativa das escolas indígenas da FUNAI para o MEC, em 1991.<sup>2</sup> Essa

---

<sup>2</sup> Decreto presidencial n. 26/91.

substituição foi significativa no sentido de demonstrar a insatisfação existente à época com a atuação da FUNAI neste setor, uma vez que ela dava continuidade ao trabalho de educação iniciado pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI, promovendo uma educação baseada em valores civilizatórios e integracionistas além de permitir que organizações missionárias, como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), desenvolvessem suas práticas de evangelização nas aldeias através da escola. Ao assumir a função de gerir a educação escolar indígena, o MEC rompe com esses procedimentos e abre novas perspectivas para que as proposições constitucionais comecem a ganhar forma. Ademais, essa decisão indicou uma mudança no modo de pensar as ações destinadas à educação escolar indígena ao incluí-la dentro do quadro da política nacional de educação, deixando de ser apenas uma prática indigenista.

Porém, a escolha por colocar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como os órgãos que deveriam executar essas políticas, cabendo ao MEC apenas indicar orientações gerais, da mesma forma como atua na educação em geral, rendeu diversas críticas naquele momento, como destaca Grupioni (2008: 60). Essas críticas salientavam, entre outras questões, a impossibilidade da efetivação das determinações anunciadas na legislação brasileira, pois os estados e municípios não estavam preparados para assumir tal tarefa. Além disso, permitia que cada localidade definisse as ações que iria implantar sem que uma supervisão sobre elas fosse adequadamente feita pelo MEC. Isso resultou na realização de ações para as escolas indígenas muito distintas no interior do país, pois elas acabavam, muitas vezes, dependendo mais do envolvimento dos movimentos indígenas, de ONGs e instituições indigenistas que ajudavam a orientar e organizar as comunidades, pressionando o governo para conseguir programas para essa área, do que de uma iniciativa da administração local.

Esse problema de gestão levou o Estado a anunciar uma nova proposta de divisão administrativa para a educação escolar indígena em 2009, os nomeados Territórios Etnoeducacionais, e à elaboração de *Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas*<sup>3</sup>. Esses territórios procuram reunir comunidades indígenas que compartilham relações históricas, culturais e lingüísticas, independente da localização de suas terras serem ou não contínuas, o que, a princípio, facilita para pensar práticas educacionais em cada um desses blocos. Ademais, o decreto estipula a formação de uma comissão integrada por um representante do MEC, um da FUNAI e de cada um dos povos indígenas que compõe o território, além de secretários estaduais e municipais de educação das localidades envolvidos na questão. Com isso, cria-se a possibilidade de maior atuação das populações indígenas nas decisões sobre os rumos da sua educação escolar, e organiza as políticas do governo ao colocar o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais para trabalhar conjuntamente, atribuindo ações específicas para cada uma. Porém, a etnografia de Santiago (2013) sobre os Territórios Etnoeducacionais em processo de discussão e implantação demonstrou que o desafio continuava, em grande medida, o mesmo.

Quando direcionamos o olhar para as políticas e projetos destinados à educação escolar indígena que são desenvolvidos nas diferentes regiões brasileiras o que se vê, de maneira geral, é uma grande distância entre o que prescreve a legislação e o que é realizado na prática. Pesquisas apontam que o

---

<sup>3</sup> Decreto nº 6.861, de maio de 2009; RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012.

reconhecimento da diferença cultural não encontra espaço nessas escolas no âmbito da gestão, que ainda reproduzem metodologias e práticas pedagógicas que não respeitam os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade como se prescreve na legislação. Passadas mais duas décadas da aprovação do texto constitucional ainda é um grande desafio encontrar respostas e soluções para construir a sua prática. E é nesse interstício que a criatividade indígena ganha, paradoxalmente, ou consequentemente, espaço.

Embora o cenário seja marcado por desencontros, é necessário pontuar que a escola nas aldeias alcançou o prestígio de um legítimo espaço de participação indígena e hoje é difícil encontrar um povo, aldeia ou comunidade que não a reivindique frente aos representantes do Estado. Grupioni (2008) afirma que, diante da história de implantação dessas escolas, já não é mais possível pensá-la enquanto uma opção, uma alternativa de aceitação ou recusa, como se pontuou por tanto tempo em debates do meio acadêmico. Assim, sugere o autor, não se justifica fazer um movimento contra a escola, mas trabalhar no sentido de conseguir a sua melhor efetivação, uma vez que a demanda indígena é cada vez mais pela escolarização, como demonstra o volume das inscrições nos cursos universitários destinadas para este segmento que são preenchidas anualmente. Santana (2015) demonstra que a territorialidade no processo de retomada e reivindicação de terras pelos Tupinambá de Olivença vem passo a passo com a abertura de novas salas de aulas e anexos escolares, marcando e mapeando a Terra Indígena ao lado das moradas e da casa de farinha.

Diante dessa complexa configuração, que envolve diversos atores e interesses políticos, a área da antropologia tem procurado se posicionar diante das discussões ao apresentar questões e contribuir com suas leituras sobre os rumos desse processo. A escola indígena, neste debate, aparece como um lugar em que confrontos interétnicos podem ganhar expressão, mas, por outro lado, como um *lócus* privilegiado para o surgimento de novas formas de convívio, neste caso, pensando na construção de relações de alteridade (Tassinari 2001, Cohn e Tassinari 2009). O diálogo interétnico se faz presente mesmo quando o resultado não ganha a forma almejada do respeito ao direito à diferença desses povos. Assim, vale a pena investigar o modo como os próprios indígenas refletem sobre a escola, bem como a execução das políticas públicas destinadas à essa área e a atuação dos profissionais que trabalham diretamente neste local para tentar entender as possibilidades de arranjos dessas relações.

Com a intenção de problematizar os discursos que são feitos em torno do tema e compreender a relação que os indígenas constroem com suas escolas, recentes trabalhos na área da antropologia (Alvarez 2004, Collet 2006, Tassinari e Cohn 2009, Gomes 2006) tem se preocupado em mostrar como a diversidade étnica desses povos reflete na maneira como cada um se apropria da escola e, acima de tudo, como os indígenas produzem reflexões sobre esta instituição. Baseados em concepções e cosmologias próprias, elaboram expectativas diferentes sobre esse espaço, o modo como ele deve funcionar e o que pretendem conseguir ao aceitá-lo em seu meio e inseri-lo no cotidiano. As soluções encontradas pelos indígenas para decidir o lugar que esta instituição, de origem externa, deve ocupar na vida do grupo e na relação com outras esferas sociais não cabem, assim, dentro de um modelo fechado.

Se por um lado existem grupos que reivindicam a escola como espaço de fortalecimento da cultura, em que a língua, as práticas e os conhecimentos indígenas devem entrar na escola, reforçando o que

estabelece as leis brasileiras ao instituir o conceito de escola diferenciada, outros grupos delegam funções diversas para ela (Cohn 2001). Por isso é tão importante tentar entender as apropriações que são feitas dessa instituição e pensá-la dentro das suas especificidades.

Estudos apontam que muitas populações indígenas têm optado por uma escola não diferenciada em que a cultura, as práticas e os conhecimentos indígenas não são valorizados no âmbito escolar, uma vez que este é um espaço de conhecimento do não indígena e é isso que os indígenas pretendem encontrar e aprender ao frequentá-lo. A valorização é dada, portanto, para o conhecimento que vem do Outro, uma vez que precisam dele para entender o mundo e as relações que estabelecem fora da aldeia (Tassinari e Cohn 2009). Assim, mais um desafio se apresenta para as pessoas que atuam com a escola indígena, pois precisam entender as exigências particulares para conseguir construir práticas que não desrespeitem o modo de vida dessas populações, e que atendam as suas expectativas. Tassinari e Cohn (2009) apresentam exemplos que ilustram essa situação ao discorrer sobre os Xikrin e os Karipuna. Os dois casos se aproximam por se tratar de populações que tem uma escola não diferenciada e que, mesmo assim, valorizam as atividades que realizam nela. As antropólogas ressaltam a necessidade de reconhecer o protagonismo indígena nas situações em que as escolas aparecem como meras reproduções de práticas de ensino tradicionais para buscar compreender os motivos que levam os indígenas a aceitar condições que, muitas vezes, se afastam de seus modos de vida. Nestes estudos a escola é valorizada por ser reconhecida na sua diferença, uma vez que os dois grupos se apropriam de elementos externos, como conhecimentos e técnicas, para a construção das pessoas. Então, é justamente por ser o lugar em que podem aprender a dominar os saberes dos brancos que as crianças participam de suas atividades com entusiasmo.

Pensar na construção de escolas que se destinam para populações indígenas é mais complexo do que simplesmente analisar a aplicação do que prescreve o texto constitucional, pois envolve escutar o que os indígenas esperam dessa instituição. Dessa maneira, é importante investigar as relações que desenvolvem com e neste espaço, além de compreender os vínculos que estabelecem com outros espaços sociais. Em especial, entendemos ser fundamental compreender a escola *na relação* que estabelece com as aldeias e comunidades.

## **A etnografia das escolas indígenas**

Nossa proposta metodológica de realizar uma etnografia da educação escolar indígena nos aspectos de sua gestão e funcionamento tem como fundamento a ideia de que a etnografia nos permite acompanhar o cotidiano e os processos relativos a essa escolarização, mas, em especial, nos permite entender o ponto de vista e as perspectivas particulares das pessoas e dos agentes envolvidos nestes processos, frequentemente em disputa e conflituosas. Assim, a observação *in loco* deve ser acrescida de levantamentos e análises de documentos produzidos nos diversos níveis de atuação neste processo, desde os órgãos gestores até as atividades em sala de aula.

Realizar essa etnografia pode nos levar a confrontar uma série de desafios. Em primeiro lugar, a não ser excepcionalmente, etnografias com populações indígenas não focam as escolas – como temos

apontado, ou apresenta a existência da escola em um levantamento geral das condições de pesquisa, esquecendo-se dela e da parte que toma no cotidiano das famílias indígenas e de seu modo de ser indígena contemporâneo ou realiza o exato contrário, focando exclusivamente na escola, esquecendo-se que os alunos e professores desta escola têm diversas outras atividades fora dela, e que os modos de experimentar a infância, de aprender, de ensinar, que têm lugar fora da escola são relevantes e reveladoras para a experiência escolar indígena.

Por outro lado, a etnografia da gestão escolar nos coloca em uma intersecção da etnologia indígena e da antropologia do estado; em antropologia, são poucos os estudos que tratam especificamente de escolas, e, quando tratam, ou não se referem a escolas indígenas, ou não se referem à gestão. Mais frequentes são os estudos sobre o indigenismo de estado, analisando-se a tutela indígena do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tais como o de Souza Lima (1995) e Corrêa (2008). Assim, colocando em contexto essas experiências recentes de gestão da escola indígena, buscamos acompanhar seus diversos atores, indígenas e não-indígenas, de modo a apreender o projeto de educação escolar indígena que se formula e que se implementa efetivamente.

Assim, propomos que essas etnografias possam compor um esforço analítico e de pesquisa a partir das seguintes atividades e inserção de pesquisadores em campo:

- Etnografias de escolas indígenas

Realizar etnografias de escolas indígenas percebendo efetivamente a relação que a escola estabelece com a comunidade que atende e, por outro lado, a relação que a comunidade estabelece com a escola que a atende, é o diferencial que pretendemos sugerir e implementar com nossas pesquisas. Raros são os casos em que isso é feito, e pelo que percebemos, perde-se com isso a chance de entender o valor que os indígenas efetivamente dão à escola, a sua escolarização e à de seus filhos, e do que se aprende nas escolas.

Já se apontou que nem sempre o projeto de educação escolar diferenciada é partilhado pelas próprias populações indígenas, que frequentemente valorizam uma escola hoje amplamente criticada e que se costuma denominar “ensino tradicional” (Tassinari 2000, Tassinari e Cohn 2009, Cohn 2001, Dias 2001). Entendemos que, para entendê-lo, temos que entender qual o valor que os indígenas dão à escola. Dito de outro modo, se a experiência histórica demonstra que os povos indígenas dão grande valor e importância à escola, será a etnografia que nos permitirá entender *que* valor eles dão à escola, e porquê e como lhe reconhecem importância. Por essa via, se poderá compreender melhor como o projeto da educação escolar bilingue – ou multilíngüe -, diferenciado, e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem é percebido, apreendido e valorizado, na prática, pelos povos indígenas que por ele são atendidos nas escolas que se fazem nas suas aldeias e comunidades. Isso só pode ser respondido etnograficamente, exatamente porque o valor e o significado que cada população indígena confere à sua escolarização e de suas crianças difere em cada caso.

Partimos da discussão já apresentada em etnografias como a de Alvarez (2004) sobre os Maxakali, em que se apresenta o valor conferido à escola e sua posição, e a do professor, a partir da grande importância que esse povo dá às crianças e seu papel de mediadoras, de Gomes (2004), em que se

mostra o valor dado pelos Xakriabá, de Lasmar (2009), que nos apresenta o projeto para a educação escolar da perspectiva dos índios do Uapés, no Alto Rio Negro, assim como o livro de Gow (1991), que nos mostra como, para os povos do Baixo Urubamba, a escola é percebida como um meio de evitar a escravidão que tinha sido sua experiência histórica recente, figurando, para esses povos que se concebem como índios misturados, e em oposição ao xamanismo – conhecimento das florestas que os protegem dos “índios bravos” -, como um instrumento de proteção aos “civilizados”, ou o texto de Belaunde (2010), que nos apresenta uma gestão indígena de conhecimentos. Monografias como a de Weber (2006), Collet (2006) e Taukane (1999), essa última indígena falando de seu próprio povo, são exemplos de como a perspectiva indígena sobre a escola pode ser apreendida a partir da etnografia.

Temas específicos podem ser abordados por esta via, tais como as línguas de ensino e alfabetização e os usos da escrita – para isso, trabalhos como os de Ladeira (2001, 2005) Franchetto (2008) e Macedo (2009) nos são de grande valia – ou a questão de gênero e a aprendizagem escolar – para isso, temos por referência o trabalho de McCallum (2010). Um ponto importante é a concepção de conhecimento, de conhecer, e a gestão, produção e circulação dos conhecimentos, para o que temos utilizado, dentre outros, trabalhos como o de Calavia Saéz, Carid Naviera e Pérez Gil (2003), Gow (2010) e Carneiro da Cunha (2009). Mais interessantemente, o desafio metodológico mesmo em fazer etnografia em escolas quando pesquisadores (não-indígenas) frequentemente carregam em si um desconforto, uma crítica, com sua própria experiência de escolaridade, nos abre, exatamente, caminhos para pensar essas outras escolas e escolarizações em si mesmas.

Assim, as pesquisas foram levantando questões, desenvolvidas em campo por cada pesquisador/a/e, tais como:

1. Quais as línguas utilizadas na escola, quando, e por quê?

Para este tema, as respostas têm sido variadas. A escola é frequentemente apontada como o lugar a que se pode ter acesso ao aprendizado da língua portuguesa, e os contextos estudados não são exceção. Na região de Altamira, os professores são não-indígenas que não têm domínio das línguas indígenas dos povos com que atuam; os povos indígenas, por outro lado, têm domínios e fluência diferenciados do português, que acaba por se tornar a língua de ensino nas escolas. Por outro lado, a escola passa a ser o local de aprendizagem do português na interação mesmo com os professores. Para o Rio Negro, no Médio Içana, professores e alunos são falantes de Baniwa e português, e ambas as línguas são faladas na escola – no entanto, não se deve esquecer que todos têm o português como segunda língua. A questão da língua também pode colocar outros atores em jogo, tal como os missionários da ALEM em Altamira, que frequentemente são contratados como professores – alguns planejando se concursar -, com grande aceitação exatamente pelo seu domínio da língua indígena e sua capacidade de ensinar sua escrita e grafia na escola. De mesmo modo, a relação com a escrita tem sido esmiuçada em contextos como a valorização da cópia de textos colocados na lousa pelos Xikrin.

2. Qual o lugar da cultura nestas escolas?

Em todos os contextos que analisar neste esforço comparativo, é forte o discurso da educação diferenciada e do respeito à cultura indígena, que deve ter lugar na escola e em seu ensino. No entanto,

isso se realiza de modo diverso. Em primeiro lugar, há de se definir qual cultura indígena deve ir à escola – e cada povo tem encontrado respostas diversas para esse tema, que demanda uma produção do que Carneiro da Cunha (2009) denominou de cultura com aspas. Em segundo lugar, há de se definir o lugar que a cultura indígena ocupará no espaço e no tempo das escolas, e em seu currículo. Por exemplo, para os Xikrin, aulas de pintura corporal – uma atividade feminina de grande importância – são ministradas pelo professor homem aos alunos de ambos os gêneros, tendo como assistente um jovem xikrin, e são entendidas por ele como valorização da cultura tradicional; nas escolas Baniwa, atividades de ensino-pesquisa são meios de trazer a cultura indígena para a escola, a partir de processos definidos nos contextos de formação dos professores indígenas, mas cuja aplicação ainda é pouco acompanhada e esclarecida e cuja compreensão pretendemos refinar.

### 3. Os gêneros e as idades

Por um lado, partimos do pressuposto, e dos preceitos legislativos, de que as escolas indígenas não necessitam respeitar a divisão por faixas etárias, perguntando-nos como se dão as divisões nas escolas em estamos desenvolvendo as pesquisas, e quais as razões e as consequências disso (Cohn 2009a). De modo geral, em Altamira, as escolas seguem uma divisão por séries definida já pela administração da Secretaria Municipal de Educação – e frequentemente por gênero: aulas separadas para meninos e meninas, aulas separadas para jovens adultos segundo o gênero. Temos nos questionado também a respeito da relação do gênero com a continuidade dos estudos, em especial nas oportunidades tais como o magistério indígena e na formação para a atuação nas escolas, tendo em vista inclusive a observação de McCallum (2010) de que, ao contrário do que acontece nas escolas não-indígenas, em que a educação das crianças preferencialmente está aos cuidados de mulheres, nas indígenas a maioria dos professores são homens.

### 4. A participação da escola na vida da comunidade, a participação da comunidade na escola

Buscamos entender como a escola se relaciona com a vida aldeã e da comunidade, e como a comunidade se relaciona com a escola. Abordamos temas como a permeabilidade da escola às atividades indígenas e o modo como elas são apreendidas e exercidas neste contexto e a participação das famílias e das lideranças na construção do projeto da escola, seja em sua participação na sala de aula, seja no planejamento do currículo escolar e do ano letivo.

### 5. Os conhecimentos indígenas, sua gestão e a escola

Aqui, nos perguntamos, em cada caso, como os conhecimentos indígenas ganham espaço nas escolas, e como isso afeta seus modos próprios de produção, circulação e gestão. No Içana, a prática do ensino-pesquisa leva os estudantes a construir seus conhecimentos sobre temas como as medicinas indígenas, os rituais, a história indígena; na região de Altamira, a exterioridade da escola em relação à vida aldeã parece se revelar mais agudamente neste quesito, em que os conhecimentos indígenas são trazidos para a escola pelas mãos dos professores não-indígenas ou por meio de jovens que, em sua maioria, não seriam considerados, nesta etapa da vida, verdadeiros conhecedores. Para os Asurini do Koatinemo, especificamente, a comercialização recente e crescente de seus grafismos em objetos. Tendo em vista que nos contextos indígenas a verdadeira sovínice está na posse dos conhecimentos (Calavia Saéz, Carid

Naviera e Pérez Gil, 2003), os recursos de levar o aluno a pesquisar com os mais velhos e conhecedores da comunidade ou levar esses mais velhos e conhecedores à escola significa uma interferência nos modos indígenas de propriedade e transmissão de conhecimentos que buscamos apreender em cada caso. Entre os Asurini do Koatinemo, a recente e crescente comercialização de seus grafismos em objetos indígenas e em outros suportes – tal como roupas – e a pesquisa de seu repertório demanda um questionamento mais aprofundado de sua gestão em relação à escola

#### 6. O diferenciado e o não-diferenciado nas escolas indígenas

Em conclusão, esperamos ser capazes de, para cada escola, responder a essa questão: o que há de diferenciado nessa sua experiência? Buscamos, entre outras coisas, qualificar esse diferenciado, e construir uma postura mais crítica a essa proposta, buscando apreender os riscos dele advindos, tal como na gestão do conhecimento, na língua, na separação das crianças de suas atividades cotidianas e de interações importantes para sua formação. Não entendemos isso como um julgamento ou uma avaliação das experiências escolares que pesquisamos, mas como um modo de entender como o diferenciado da escola indígena tem se realizado na prática, e em que medida, e sob qual aspecto, ele é valorizado pelos indígenas.

- Etnografia da gestão da educação escolar indígena

Como já expusemos, esse esforço de pesquisa nos faz deparar com uma intersecção pouco realizada nestes estudos – a etnologia indígena, crucial para que entendamos a escola que os povos indígenas desejam e as apropriações que fazem dela, e a antropologia do estado, pela qual se propõe os estudos antropológicos, e etnográficos, de órgãos, instâncias e processos governamentais (Bevilacqua e Leirner 2000). O que sucede é que, quando se trata de povos indígenas, os trabalhos tratam da tutela exercida pelo Estado (Souza Lima 1995 sobre o SPI, Correa 2008 sobre a FUNAI), não se debruçando sobre a escola e sua gestão; e, quando a antropologia ou mesmo a pedagogia tratam de processos como a gestão escolar, pouca atenção é dada à escola indígena. Assim, debruçamo-nos nestes temas tendo estas poucas obras como referência, buscando ser capazes de entender como se define a experiência da escolarização indígena desde a gestão escolar.

Neste quesito, as diferenças nos dois contextos são enormes. Em São Gabriel da Cachoeira, a administração municipal é indígena, e diversos órgãos atuam nesta área – Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Fundação Nacional do Índio – atualmente Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) –, além dos movimentos indígenas –, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) -, que define sua atuação como controle social, e a Organização não-Governamental Instituto Sociomambiental (ISA), que desenvolve projetos nesta área<sup>4</sup>, todos seguindo uma lógica da separação por calhas de rios e citadinos, com representação indígena. Além disso, os professores atuantes na região são eles mesmos, em sua maioria, indígenas, assim como os assessores pedagógicos que atuam em cada calha de rio. Temos acompanhado em nossa pesquisa, porém, exatamente o debate sobre a administração indígena e as escolas e sua infraestrutura e

---

<sup>4</sup> Cf. <http://www.socioambiental.org/prg/rn4.shtm> e <http://rbaniwa.wordpress.com/2011/06/09/comemorao-dos-10-anos-da-escola-pamali/>

funcionamento. Em Altamira, em que as escolas nas aldeias têm apenas o 1º. Ciclo do ensino fundamental, a gestão das escolas cabe, diretamente, à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), por meio de uma Superintendente de Educação Indígena; é por lá que os professores são contratados, capacitados, formados, que se distribui o material escolar, que se cuida da infraestrutura, é ela que cuida do transporte dos professores e de material, e é na SEMEC que os documentos referentes às escolas – fichas de avaliação e acompanhamento, fichas de frequência – são processadas. A SEDUC tem recusado uma atuação nessa gestão, justificada pela existência apenas do 1º. Ciclo do Fundamental nas escolas nas aldeias. A FUNAI, por sua vez, manteve até recentemente um Setor de Educação, que dava algum apoio logístico à SEMEC, tendo sido modificada apenas a partir da sua reestruturação em 2010. Como se disse também, instituições como a Associação Lingüística Evangélica Missionária (ALEM) ganham espaço e relevância neste processo, atuando por meio de profissionais nas escolas nas aldeias, beneficiando-se de sua maior qualificação, em especial em lingüística, e pela sua maior disponibilidade de permanência em áreas indígenas. Por fim, a região de Altamira é palco da implantação da UHE Belo Monte; os programas de compensação e mitigação dos impactos têm já realizado, e prevê uma intensificação, a atuação do consórcio construtor da hidrelétrica em diversos serviços ofertados pelo estado, dentre eles a educação e a educação escolar indígena; o Plano Básico Ambiental, em seu componente indígena, prevê a atuação na formação escolar, de modo que ainda não nos é muito claro, tendo em vista que ele ainda se encontra em análise pela FUNAI.

Desse modo, a comparação se fará entre uma administração mais diretamente exercida pelos povos indígenas, contando com parcerias, representação indígena e controle social exercido pelo movimento indígena, e uma centralização administrativa em que a ação tutelar se revela, de modo a que é pequena a participação indígena na formulação e implantação de uma escola em suas aldeias. No entanto essa comparação não deve ser feita de modo acríptico e superficial, já que ambos os contextos apresentam contradições e conflitos.

- Fazer antropologia em escolas indígenas: a posição do/a/e pesquisador/a/e

Mas o projeto traz outros desafios, que não apenas da formação e diversidade de titulações. A começar, o desafio da interdisciplinaridade tendo a antropologia como referência analítica e metodológica. Mas, também, de reunir em um só projeto pesquisadores indígenas e não-indígenas. No caso de nossa universidade, que tem um Programa de Ações Afirmativas pelo qual estudantes indígenas se matriculam nos diversos cursos por ela ofertados, isso tem significado a elaboração de pesquisas por estudantes indígenas de diversas formações – neste projeto que nos serve de referência, por exemplo, um estudante de pedagogia, um estudante baniwa que estuda seu próprio povo, também atuante em sua região de origem em diversos fóruns – discussão do ensino superior indígena, membro da FOIRN, e um estudante Manxinury que foi pesquisar com povos distintos do seu –, coordenadores pedagógicos, e cursistas. Assim, mais um dos desafios com que nos deparamos foi o desafio de fazer uma antropologia em casa ou uma “auto-antropologia” (Strathern 1987), ou seja, estudar a si mesmo. Para os pesquisadores baniwa, isso significa olhar de outro modo sua própria realidade e atuação – ou seja, sua escola, sua região, e a gestão indígena. Significa olhar com certo distanciamento e capacidade crítica sua atuação em sala de aula, no debate com a comunidade sobre a escola que se quer e se pode

construir, sobre sua atuação como cursista e estudante, sua atuação como pedagogo e representante, sua atuação no movimento indígena e no controle social

Como pesquisadores, temos que enfrentar o desafio de estudar escolas indígenas, de fazer etnologia estudando a escola indígena, e na escola. Desafio considerável, por duas razões – uma é que a experiência de campo destes pesquisadores refletiu o caráter totalizante da instituição escolar, e eles se sentiam encerrados nos muros escolares, o que nos foi muito revelador dessa característica que poderia não haver nas escolas indígenas mas que o testemunho e a experiência pessoal desses estudantes mostrou ser ainda forte; outra foi a pequena tradição na etnologia – a não ser pelos trabalhos que referimos acima – de fazer boa etnologia na escola. Como já havia apontado Tassinari (2001b), e já comentamos acima, os trabalhos sobre as escolas indígenas ora a pensam como uma instituição exógena que é uma interferência na vida e no mundo indígenas, ora como algo que é por eles apropriado e tornado indígena, e, como ela propõe, devemos buscar perceber nessas escolas seu caráter fronteiro, ou seja, de ser a confluência desses dois mundos que nela se encontram, convivem, dialogam, conflituam, se completam e se contradizem, sem jamais se reduzir um no outro, ou um ao outro. Aprender a escola em sua exterioridade e nos modos indígenas de a viver, perceber o valor que aqueles que vão à escola, que mandam seus filhos à escola, que recebem a escola em suas aldeias e comunidades, apreender a participação indígena, suas formas e suas razões na formulação e implementação das escolas em suas aldeias e comunidades, entender o papel e os pressupostos dos gestores e dos diversos atores envolvidos neste processo, entendendo neste meio tempo as diferenças das experiências do Alto Rio Negro e de Altamira – estes são os desafios que nossas etnografias das escolas, da formação dos professores e da gestão escolar enfrentam e exploram.

## Comparações: das criatividades nas escolas indígenas

As pesquisas a que referimos aqui demonstram muito bem o que apontávamos acima. Se os Tupi de Olivença têm na escola o lugar de “estar forte na cultura”, e ainda um marcador de sua espacialidade e territorialidade – e de parentescos – (Santana 2015, Santana e Cohn, 2020), as crianças guarani de Nova Jacundá foram, na época da pesquisa de Marqui (2016), a primeira geração a crescer como indígenas e a ter uma experiência de escolarização, simultaneamente, o que se enfatizou no título, o *tornar-se* aluno(a) indígena. As crianças xikrin que foram foco da pesquisa de Beltrame (2013) vivenciavam não os “aprendizados escolares”, conteudísticos, na escola, mas sim a relação mesma com a alteridade, definida pelo espaço escolhido para erguer a escola – fora do círculo das casas, entre casas e roças, em perigosa proximidade com o cemitério – e nas relações com professores, na época não-indígenas. Ao mesmo tempo, as pesquisas revelavam uma dificuldade de exercer qualquer criatividade, como revelou a etnografia de Santiago (2014), pela utilização do “sistema” das secretarias de educação; porém, na região de Altamira, uma relação interpessoal com a coordenadora da educação escolar indígena local foi, de novo, paradoxal ou conseqüentemente, o espaço para a criatividade. Em uma dificuldade em reconhecer tanto o poder quanto a burocracia estatal, era na pessoa dessa servidora de longa data, conhecida e reconhecida por muitos povos indígenas da região, que se podia negociar novas salas de

aula para novas aldeias, mais professores/as, tornando-a uma aliada na abertura de novas aldeias, uma sempre dificuldade em se realizar passando-se pela burocracia e pela incompreensão da educação escolar diferenciada pela maioria de gestores.

Tenho afirmado que a escola indígena é tanto uma política de estado como uma política indígena atualmente (Cohn 2014); por essa razão, etnografias cuidadosas e atentas às diferenças nos projetos escolares – e de futuros – dos povos indígenas nas mais diversas situações, abertas a propostas indígenas das mais “tradicionalistas” (ou “convencionais”, como dizem no Alto Rio Negro; cf Benjamin da Silva 2011) às mais desestruturantes, inventivas e criativas dessa escola que, como apontamos acima com a preocupação de Lopes da Silva (2001), é sempre potencieiramente colonizadora e homogeneizadora.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRELLO, Geraldo (2006) *Cidade do índio: transformações e cotidiano em Iauaretê*. São Paulo: Editora UNESP

ALVAREZ, M. M. (2004). Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Anthropologicas* 15(1): 49-78.

BELAUNDE, Luisa Elvira (2010) Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía peruana. *Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33.

BEVILAQUA, Ciméa; LEIRNER, Piero de Camargo (2000) Notas sobre a análise antropológica de setores do Estado brasileiro. *Revista de Antropologia*, vol.43, no.2, p.105-140

CALAVIA SAÉZ, Oscar; CARID NAVEIRA, Miguel; PERÉZ GIL, Laura. (2003). O Saber é Estranho e Amargo. Sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. *Campos* 4.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: CosacNaify.

COHN, Clarice (2000a). *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo. [<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/clarice.html>]

COHN, Clarice (2000b). Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia* (43) 2: 195-222.

[[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009)]

COHN, Clarice (2000c). Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo* 9: 13-26. [<http://antropologiausp.blogspot.com/2010/05/cadernos-de-campo-vol-9-n-9-2000.html>]

COHN, Clarice (2001). Escolas Indígenas do Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana K. L. Ferreira (orgs.), *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo, Global.

COHN, Clarice (2002a). A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A.V.L.S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (117-149). São Paulo: Global.

COHN, Clarice (2002b). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos* (213-235). São Paulo: Global.

COHN, Clarice (2005a) *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

COHN, Clarice (2005b). *O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré- xikrin*. VI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.

COHN, Clarice (2005c). Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva* (Florianópolis) (1) 1: 485-515.

[<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/695>]

COHN, Clarice (2009a). *A "infância" nas propostas de educação escolar indígena diferenciada no Brasil*. Comunicação proferida no GT 9 na Reunião de Antropologia do Mercosul, Buenos Aires.

COHN, Clarice (2009b) *A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os Territórios Etnoeducacionais Amazônia Oriental e do Rio Negro*. Projeto CAPES – edital Nº01/2009/CAPES/ SECAD/INEP.

COHN, Clarice (2010). *A tradução de cultura para os Mebengokré da perspectiva de suas crianças*. Unpublished, Belém, Brazil, Conference Papers Reunião Brasileira de Antropologia.

COLLET, Celia L. G. (2006). *Ritos de Civilização e Cultura: a escola Bakairi*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS

CORRÊA, José Gabriel Silveira (2008). *Tutela & Desenvolvimento/Tutelando o Desenvolvimento: Questões quanto à administração do trabalho indígena pela Fundação Nacional do Índio*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS.

DIAS, Laercio Fidelis. (2001) Curso de formação, treinamento e oficina para monitores e professores indígenas da reserva do Uaçá, in: Aracy Lopes da Silva e Mariana K. L. Ferreira (orgs.), *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo, Global.

FAUSTO, Carlos (2001) *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp.

FRANCHETTO, Bruna (2008). A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana* 14(1): 31-59.

FISHER, William H. (1991) *Dualism and its Discontents: social organization and village fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil*. Dissertation to the Faculty of the Graduate School of Cornell University.

FISHER, William H. (2000) *Rainforest Exchanges: Industry and Community on an Amazonian Frontier*. Washington and London: Smithsonian Institution Press.

GARNELO, Luiza (2003) *Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do alto rio Negro*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz.

GARNELO, Luiza; WRIGHT, Robin (2001) Doenças, práticas e serviços de saúde: representações, práticas e demandas Baniwa. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.17, n.2

GOMES, Ana M. R. (2006). O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação* 11: 316-327.

GOMES, Ana M. R., SILVA, R. C. e DINIZ, L. (2011). Infância indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais (Brasil). In: Adir Nascimento, Antonio Hilário AGUILERA URQUIZA, Carlos Magno Naglis VIEIRA ( Ogs).- *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro.

GOW, Peter (1991). *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. Oxford University.

GOW, Peter (2010) ¿Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú oriental). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (2006) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (2008) *Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo (PPGAS-USP).

HUGH-JONES, Christine. (1979) *From the Milk River: Spatial and Temporal Processes in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUGH-JONES, Stephen (1979) *The Palm and the Pleiades: Initiation and Cosmology in Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUGH-JONES, Stephen (1988) The gun and the bow: myths of white men and indians. *L'Homme* (126-128)

HUGH-JONES, Stephen (1993) Clear descent or ambiguous houses? A re-examination of Tukanoan social organization. In: DESCOLA, P. La Remontée de l'Amazone: anthropologie et histoire de La sociétés amazoniennes. *L'Homme*, 126-128. pp. 95-120.

HUGH-JONES, Stephen (1995) "Inside-out and back-to-front": the androgynous house in Northwest Amazônia. In: J.Carsten & S. Hugh-Jones (orgs.) *About the house: Lévi-Strauss and beyond*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

JACKSON, Jean (1983) *The Fish People. Linguistic Exogamy and Tukanoan Identity in North-West Amazon*. Cambridge, Cambridge University Press.

LADEIRA, Maria Elisa (2001) De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. Antropologia, História e Educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Eds.) (2001a). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (157-196). São Paulo: Global.

LADEIRA, Maria Elisa (2005) *De 'Povos Ágrafos' a 'Cidadãos Analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Comunicação apresentada à Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevideo.

LASMAR, Cristiane (2009) Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, ano 9, n. 16, p. 11-33.

LIMA, Antônio Carlos Souza (1995) *Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, Vozes.

MACEDO, Silvia L. S. (2009) Xamanizando a escrita : aspectos comunicativos da escrita ameríndia. *Mana*, v. 15, p. 509-528.

McCALLUM, Cecilia (2010) Escrito no corpo: gênero, educação e socialidade na Amazônia numa perspectiva Kaxinawá. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33.

MARQUI, Amanda R. 2016. *Tornar-se aluno(a) indígena*. Curitiba, E. Prismas.

MARQUI, Amanda R. ; COHN . Etnografias em escolas indígenas: as kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: Beleni Salete Grando, Diana Carvalho de Carvalho, Tatiane Lebre Dias. (Org.). Crianças, infâncias, culturas e práticas educativas. 1ed.Cuiabá: EdUFMT, 2012, v. 1, p. 48-70.

MARQUI, Amanda R. ; BELTRAME, Camila . Experiencias Xikrin e Baniwa con conocimientos tradicionales en los colegios. *UNIVERSITAS HUMANÍSTICA* , v. 84, p. 239-261, 2017.

MARQUI, Amanda R. . Situações de aprendizagem das crianças Baniwa da comunidade de Vista Alegre, noroeste amazônico. R@U : REVISTA DE ANTROPOLOGIA SOCIAL DOS ALUNOS DO PPGAS-UFSCAR , v. 11, p. 140-161, 2019.

MARQUI, AMANDA RODRIGUES ; MIRANDA, XANDA DE BIASE . PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS E INFÂNCIAS INDÍGENAS: MODOS DE SER DAS CRIANÇAS ASURINÍ E BANIWA. *REVISTA DA FUNDARTE* , v. 42, p. 01, 2020.

MULLER, Regina (1993) *Asuriní do Xingu, história e arte*. Campinas, Editora da UNICAMP (série tese).

SANTANA, José Valdir Jesus de (2015). “A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7680>.

SANTANA, JOSÉ VALDIR JESUS DE ; COHN, CLARICE . MULTIPLICAR ESCOLAS E ESTAR NA CULTURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA/BA. REVISTA DA FAEBA-EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, v. 29, p. 269, 2020.

SANTIAGO, Ana Elisa. 2014. Entre papéis, pessoas e perspectivas. Etnografia da gestão da educação escolar em Altamira/PA. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em:

SILVA, Daniel Benjamim da (2011a). *Relatório anual de atividade de assessoria pedagógica indígena – API's do ano letivo de 2010, na microrregião do médio Içana I* – SGC/AM.

SILVA, Daniel Benjamim da (2011b). *Relatório de articulação e consulta nos Baniwa, bases para o "Programa de Formação Avançada Indígena do Rio Negro"*.

SILVA, Fabíola A. (2000) *As Tecnologias e Seus Significados. Um estudo da cerâmica dos Asurini do Xingu e da cestaria dos Kayapó-Xikrin sob uma perspectiva Etnoarqueológica*. Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo – PPGAS/USP.

STRATHERN, Marilyn (1987) The Limits of Auto-Anthropology. In: Anthony Jackson (org.) *Anthropology at Home*. London, Tavistock.

TASSINARI, Antonella (2001a). Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.

TASSINARI, Antonella (2001b). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.

Tassinari, Antonella (2009) "Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola". Comunicação apresentada na ANPOCS.

TASSINARI, Antonella M. I.; Cohn, Clarice (2009). Opening to the Other: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, v. 40, p. 150-169. Special Issue Indigenous Education in Latin America, Elsie Rockwell y Ana Maria R. Gomes (Eds).

TAUKANE, Darlene. Y. (1999). *História da Educação Escolar entre os Kurû-Bakairi*. Cuiabá: Gráfica Print.

TEIXEIRA-PINTO, Márnio (1997) *Iaipari: Sacrifício e Vida Social entre os Índios Arara (Caribe)*. São Paulo/Curitiba: Hucitec e Anpocs/Editora UFPR

*Território etnoeducacional Rio Negro. Plano de ação*. Manaus, 2009. (Disponível em [http://portal.mec.gov.br/coneei/arquivos/pdf/plano\\_de%20acao\\_territorial\\_rio\\_negro\\_am.pdf](http://portal.mec.gov.br/coneei/arquivos/pdf/plano_de%20acao_territorial_rio_negro_am.pdf). acesso em 20 de setembro/2011)

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1986) *Araweté, os deuses canibais*. Rio de Janeiro, Anpocs/Zahar.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (2002) *A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia*. São Paulo: CosacNaify

WEBER, Ingrid (2006) *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac.

WRIGHT, Robin (1998) *Cosmos, Self and History in Baniwa Religion: For Those Unborn*. Austin: University of Texas Press.