

A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis Brasil
antonella@cfh.ufsc.br

Resumo

Este trabalho pretende analisar o histórico das políticas educativas voltadas para indígenas no século XX em relação a história das pesquisas antropológicas na área de etnologia indígena destacando os poucos trabalhos que se dedicaram ao tema da educação indígena em especial a sua educação escolar como a contribuição pioneira de Silvio Coelho dos Santos São analisados três momentos modelares do século XX não por reunirem características definidoras de um período mas por servirem como divisores de águas por marcarem rupturas entre momentos anteriores e subsequentes a década de 1930 e o modelo do SPI a década de 1960 e o modelo da FUNAI e a década de 1990 e as transformações decorrentes da Constituição Federal de 1988 Tratam-se de três fases importantes no processo de institucionalização da Antropologia no Brasil e que também marcam rupturas nos modelos de políticas educacionais voltadas para indígenas no Brasil

Palavras-chave história da antropologia etnologia educação indígena escola

Abstract

This work analyses the history of Indian educational policy in relation to ethnological research during the twentieth Century. Emphasis is placed on the few works dedicated to the theme of Indian education particularly that of formal schooling and also on the pioneer contribution of Silvio Coelho dos Santos. Three different moments of the twentieth Century are analyzed not because they link together definitive characteristics of a period but because they effectively serve as a division of the waters marking ruptures between earlier and later moments: the decade of 1930 and the SPI model, the decade of 1960 and the model of FUNAI and the decade of 1990 and its transformations resulting from the Federal Constitution of 1988. They are three important phases in the institutionalization of Brazilian Anthropology as well as markers of ruptures in the models of Indian educational policy in Brazil.

Key words: history of anthropology, ethnology, Indian education, school.

Inciativas de educação escolar voltadas para indígenas ocorreram no Brasil desde épocas coloniais e, de forma sistemática, vêm sendo promovidas como política pública desde as primeiras décadas do século XX, com o objetivo de nacionalizar esse contingente da população, através do ensino da língua portuguesa e de permitir sua assimilação à sociedade brasileira. A partir de 1970, começa a haver uma mudança de paradigma a nortear as políticas de educação escolar para indígenas, culminando na Constituição de 1988 e nas subsequentes políticas de ensino que reconhecem a diversidade cultural dos povos indígenas e visam oferecer condições para a manutenção desse patrimônio étnico-cultural.

Este trabalho pretende analisar o histórico das políticas educativas voltadas para indígenas no século XX em relação à história das pesquisas antropológicas na área de etnologia indígena, destacando os poucos trabalhos que se dedicaram ao tema, em especial a sua educação escolar, como a contribuição pioneira de Silvio Coelho dos Santos¹

Análise desenvolvida por Lopes da Silva (2001) revelou uma lacuna entre o desenvolvimento intensivo de pesquisas sobre povos indígenas das últimas décadas com foco nos temas de parentesco, cosmologia, corporalidade e ritual, que foi capaz de produzir refinadas análises sobre as especificidades sociocossmológicas das populações estudadas e significativos avanços teóricos, de um lado, e, de outro, os estudos sobre experiências concretas de educação indígena, os quais geralmente discutem questões práticas e imediatas voltadas a educação bilíngue e ao ensino diferenciado, mas não incorporam os temas desenvolvidos pelas outras pesquisas. Esta lacuna entre os trabalhos teóricos sobre povos indígenas (suas histórias, cosmologias rituais,

organização social) e aqueles sobre escolas indígenas (suas práticas pedagógicas, uso de línguas nativas) e também fruto do silêncio da etnologia nacional a respeito de questões educativas

De fato, esta lacuna não aponta apenas para as dificuldades da operacionalização do discurso acadêmico para a solução de problemas concretos em sala de aula. Ao considerarmos a história das políticas educacionais voltadas para indígenas e a história da etnologia indígena no Brasil, verificamos que as contribuições desta sempre estiveram norteando as políticas públicas, mesmo com algumas décadas de atraso. Porém, as contribuições da etnologia indígena versaram sobre tipologias das sociedades, culturas e processos históricos das populações indígenas, desconsiderando os fenômenos próprios da educação, da transmissão de saberes, dos processos nativos de ensino e aprendizagem.

A seguir, analiso três momentos modelares do século XX, não por reunirem características definidoras de um período, mas por servirem como divisores de águas e por marcarem rupturas entre momentos anteriores e subsequentes. Trata-se de fases importantes no processo de institucionalização da Antropologia no Brasil. Marcam também rupturas de modelos de políticas educacionais voltadas para indígenas no Brasil.

A década de 1930 e o modelo do SPI

Segundo Souza Lima (1995), no século XIX, sob o regime Imperial no Brasil, o Ministério dos Negócios do Império legislava sobre a ocupação das terras e as políticas referentes às populações nativas, nomeando diretores gerais de índios, diretores de aldeias e valendo-se de missionários capuchinhos para administrar os aldeamentos, tornando-os auto-sustentáveis através do ensino de ofícios aos indígenas. Essas atribuições foram transferidas ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em 1860, e, às vésperas da proclamação da República, em 1889, as responsabilidades sobre os aldeamentos indígenas foram repassadas diretamente às províncias.

Com a República e o advento de uma elite cafeeira paulista, no sudeste do Brasil, desenvolve-se a ideia do atraso do mundo rural, de suas técnicas agrícolas e de suas populações, que deve ser integrado à nação através do desenvolvimento de técnicas disciplinares. Essa é a proposta

de atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) visando estender técnicas disciplinares da indústria ao meio rural e suas populações, com uma perspectiva de integrá-las num projeto de nação Segundo Souza Lima (*op cit*), essa forma de construir imaginariamente o mundo rural no Brasil foi consoante àquela usada para pensar os indígenas como matéria da ação governamental Com essa perspectiva, foi criado em 1910, no âmbito do MAIC, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)

Criado pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon, o SPILTN baseava-se no ideário positivista leigo, implicando num afastamento entre política indigenista e ação catequética Considerando os indígenas como “brasileiros pretéritos”, as ações do SPILTN visavam ‘proteger’ essas populações em sua situação transitória rumo à sua incorporação à sociedade nacional Como demonstra Souza Lima (*op cit*), as políticas que produziam uma certa forma de ‘indianidade’ eram também aquelas que criavam uma ideia de “sociedade nacional”

Sob a marca da “tutela”, as políticas indigenistas no Brasil foram desenvolvidas pelo SPILTN, que passou a ser denominado apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a partir de 1918, e, em 1930, deixou de integrar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para fazer parte do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio O órgão foi extinto em 1967, quando foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)

As populações indígenas eram então classificadas como “mansas (ou aliadas)” e “bravas (hostis)” A proposta do SPILTN era estabelecer alianças com os índios “mansos” e levar a paz aos “bravos”, a partir da estratégia de produzir “um grande cerco de paz” Segundo Souza Lima, trata-se de técnica militar de pressionar uma população hostil a aceitar uma aliança que se lhes apresenta como única alternativa Se, por um lado, o “cerco de paz” cria uma zona de proteção aos inimigos externos (as pressões da sociedade envolvente), também corta a liberdade de circulação, estabelece vigilância e controle

As ações do SPILTN variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena A primeira fase de ação frente aos índios considerados arredios ou hostis era denominada “pacificação” Através da doação de bens, agentes do SPILTN procuravam estabelecer

os primeiros contatos e “atrair” populações para um território delimitado, as “reservas indígenas”, visando iniciar um processo de sedentarização. A segunda fase era propriamente a da “educação”, através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena. A terceira fase desenvolvia ações para a “civilização” dos indígenas preparando-os para serem “trabalhadores nacionais”. Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Uma quarta e última fase previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na “vida civilizada”, segundo o ideário positivista.

Percebe-se que a educação escolar era importante estratégia para a “civilização” dos índios no interior de uma política de integração da nação. Isso foi especialmente marcante em regiões de fronteiras, em que a escola cumpriu papel de incentivar um ideário nacionalista brasileiro nos indígenas, coibindo manifestações culturais que os aproximavam dos países vizinhos. Em trabalho anterior (Tassinari 2001a), descrevo esse processo entre os índios do vale do rio Uaçá, na região de fronteira com a Guiana Francesa. Sobre a mesma região, a dissertação de Assis (1981) – a primeira a tratar do tema da educação escolar – define as escolas indígenas como “frentes ideológicas”.

A década de 1930 pode ser considerada como sendo um divisor de águas nesse processo de ruptura de uma política indígenista descentralizada e ancorada na ação catequética do século XIX, para uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. O contexto político do Estado Novo (sob a presidência de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945) consolida esse movimento através da “marcha para o Oeste”, visando a ocupação e integração do território nacional.

E o que ocorria no campo da Antropologia brasileira nesse mesmo período? Ao analisar a produção da Antropologia no Brasil, Melatti (1984) aponta os anos 1930 como um marco na institucionalização dessa área do conhecimento, antes praticada por engenheiros, médicos, militares, jornalistas, dentre vários autores que se dedicaram a registrar o modo de vida de índios, negros e sertanejos. Segundo Melatti, os trabalhos de etnologia indígena realizados no século XIX

até a década de 1930 revelavam um descompasso entre certa simpatia dos autores pelas populações estudadas e as ideias racistas da época, que as colocavam em situação de inferioridade, como o indianista Antonio Gonçalves Dias, o militar José Vieira de Couto Magalhães e o engenheiro Antonio Manuel Gonçalves Tocantins, dentre outros

As ideias racistas e evolucionistas que mobilizaram essas primeiras investigações etnológicas desenvolvidas antes da década de 1930 estavam muitas vezes subjacentes ao ideário positivista das políticas públicas acima descritas. No entanto, o grande debate do início do século XX a respeito das populações indígenas ocorria entre os partidários de Herman von Ihering, que defendia o extermínio destas, consideradas empecilho ao progresso e à civilização, e as ideias de Rondon, calcadas em ideais humanitários, defensor de uma integração progressiva e pacífica. E no âmbito desse debate que etnólogos, como Curt Nimuendaju, tomaram o partido de Rondon e colaboraram com os trabalhos do SPI (Gonçalves 1993)

A década de 1930 marca o momento de institucionalização da Antropologia no Brasil, com a criação de faculdades para a formação de profissionais da área. Em 1934 foi criada a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, na Universidade de São Paulo, onde lecionaram Roger Bastide, Emilio Willems e Lévi-Strauss. Também nessa época, na mesma cidade, e fundada a Escola de Sociologia e Política (ESP), na qual lecionaram Herbert Baldus, Donald Pierson e Radcliffe-Brown, fazendo de São Paulo o principal foco de irradiação da Etnologia no período. Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, onde lecionaram Gilberto Freyre e Arthur Ramos.

Desde então, as pesquisas em etnologia voltam-se para estudos mais sistemáticos e intensivos sobre as populações estudadas, perdendo o interesse nas explicações evolucionistas. Melatti (*op cit*) destaca, nesse período, a contribuição de pesquisadores alemães, como Herbert Baldus e Curt Nimuendaju, ou de origem alemã, como Egon Schaden e de pesquisadores franceses, como Lévi-Strauss e Alfred Métraux. Nimuendaju produziu obras extensas sobre os povos Guarani, Xerente, Canela, Apinaje e Tukuna, e realizou descrições de língua, mitologia, organização social e história de várias populações indígenas. Essa pro-

dução etnológica, portanto, estava em diálogo com a tradição alemã (que naquele período era desenvolvida por Franz Boas e colaboradores nos Estados Unidos) e com o campo dos americanistas franceses

Dois autores voltaram sua atenção para a educação indígena no Brasil, com artigos que poderíamos chamar de “inaugurais” sobre o tema Willems (1938) e Schaden (1945). O artigo de Willems baseia-se em pressupostos evolucionistas e compara “povos civilizados” e “povos de cultura pobre”, “culturas superiores” e “povos periféricos” ou “povos naturais”. Com tais premissas, não é de se estranhar que chegue a conclusões de que “não há um sistema educativo objetivo entre os chamados povos primitivos, existe apenas educação como transmissão. Não há pedagogia” (Willems 1938: 6). Ainda assim vêm de Willems as primeiras críticas às escolas em aldeias indígenas. Segundo o autor, “a escola não diz respeito à vida nativa e não permite a inserção na vida colonial” (*id. ib.* 34). Ela faz com que os alunos passem a desprezar a vida e os conhecimentos de seus antepassados sem, contudo, conseguir espaço fora da aldeia. O trabalho de Schaden já se utiliza de conceitos funcionalistas e parte do pressuposto de que há outras formas de educação além daquela sistemática e baseada na escrita que caracteriza a educação escolar. Schaden analisa como a “função educativa”, isto é, a “constante preocupação de se transmitir às novas gerações o patrimônio cultural elaborado durante longo período de vida comunitária”, pode ser realizada nas sociedades indígenas pelas cerimônias de iniciação.

Melatti (*op. cit.*) também destaca que a década de 1930 foi momento de produção das primeiras interpretações gerais do Brasil, como as obras de Gilberto Freyre e de Sérgio Buarque de Holanda. Como mencionado acima, essas interpretações do Brasil, ao criarem uma ideia de “sociedade nacional” também estabeleciam nela um lugar para as populações indígenas, notadamente um lugar pretérito de “matriz” de uma civilização que viria substituí-las.

Se observarmos as políticas públicas voltadas para indígenas no Brasil veremos que as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de “civilização dos selvagens”), presentes

na produção etnológica do período anterior. Ao mesmo tempo, o projeto de “integração nacional” através da educação escolar estava em consonância com contribuições da Antropologia que se desenvolvia a partir da década de 1930.

A década de 1960 e o modelo da FUNAI

No campo da etnologia indígena, as décadas que se seguiram ao período de institucionalização acadêmica viram crescer os estudos sobre mudança cultural ou “aculturação”, desenvolvidos por Herbert Baldus, Egon Schaden, Charles Wagley, Eduardo Galvão, entre outros. Segundo Melatti (*op cit*), no final dos anos 50 Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira começam a repensar as abordagens clássicas de aculturação, inserindo algumas variantes atentas ao caráter das “frentes de expansão” ou de “transfigurações étnicas”. O autor também aponta, nesse período, a influência da abordagem funcionalista nos estudos sobre populações indígenas.

Esse é o enfoque do trabalho de Florestan Fernandes (1966) sobre a educação entre os Tupinambá. Apesar de se basear em relatos de cronistas, pode ser considerado o primeiro trabalho mais sistemático sobre educação indígena no Brasil. Qualificando a sociedade tupinambá como “tradicionalista, sagrada e fechada”, o autor descreve os cuidados com as crianças, as classificações das faixas etárias femininas e masculinas e suas posições de *status*, e aponta algumas características do processo educativo, com ênfase no “valor da tradição da ação e do exemplo”. Identifica certas esferas de transmissão de conhecimentos específicos, como as “escolas matrimoniais” (como denomina a aprendizagem de técnicas sexuais), ou a aprendizagem dos conhecimentos dos pajés. Ainda assim, prefere qualificar a educação tupinambá como “ensino informal e não sistematizado”.

A atuação de alguns pesquisadores junto ao SPI, até final da década de 1950, contribuiu para a formação de uma geração de indigenistas com sólida formação etnológica. Melatti (*op cit*) menciona os “Cursos de Aperfeiçoamento/Especialização em Antropologia Cultural”, iniciados em 1955, no Museu do Índio, órgão ligado ao SPI, e coordenados por Darcy Ribeiro². Esses cursos foram também importantes para a formação de uma geração de antropólogos que iria consolidar a pós-

graduação em Antropologia nas décadas seguintes em vários centros brasileiros, tendo o Rio de Janeiro como foco irradiador Segundo Melatti (2002 181) “Tudo começou com os cursos de especialização em Antropologia Cultural ministrados por Darcy Ribeiro na segunda metade dos anos 50, dois deles no Museu do Índio Inspirado nesses cursos, Roberto Cardoso de Oliveira, que deles havia participado como professor auxiliar, organizou no Museu Nacional o primeiro ‘Curso de Teoria e Pesquisa em Antropologia Social’, em 1960

Esses cursos de especialização oferecidos na então Universidade do Brasil no Museu Nacional, coordenados por Roberto Cardoso de Oliveira, são lembrados por seus alunos como experiências marcantes e definidoras de um *ethos* profissional que fizeram perpetuar em suas carreiras E o caso de Silvio Coelho dos Santos, ingresso na turma de 1962, formado no ano seguinte Santos prossegue os estudos realizando doutorado na USP e atua na Universidade Federal de Santa Catarina, em sua cidade natal, onde lidera a institucionalização de um Programa de Pos-Graduação, na década seguinte

Para Correa (1995), a década de 1960 pode ser considerada um marco na institucionalização da Antropologia no Brasil segundo novos moldes que passam a nortear a criação de cursos de pos-graduação Se até o início dessa década a formação em pos-graduação de Antropologia só era oferecida pela Universidade de São Paulo, cinco novos cursos são fundados até o final da década seguinte Em 1968 foi criado o Programa de Pos-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, no Rio de Janeiro, segundo a nova legislação Em 1970, a pós-graduação da Universidade de São Paulo foi remodelada para se adequar às novas exigências da Reforma Universitária Em 1971 foi criado o mestrado na Universidade Estadual de Campinas, em 1972, na Universidade de Brasília, em 1977 na Universidade Federal de Pernambuco, e, em 1979, na Universidade do Rio Grande do Sul

Em outros centros, a formação em Antropologia passa a ser oferecida como ‘Especialização’, como na Universidade Federal do Paraná, em 1972 e na Universidade de Santa Catarina, em 1976 transformando-se em “área de concentração” do mestrado em Ciências Sociais em 1978 Trata-se de um processo que institucionaliza dentro

de uma nova configuração a produção e o ensino de Antropologia, que já vinham sendo realizados nesses centros, algumas vezes no âmbito de museus ou institutos universitários, conforme descreve Santos (2006) em relação ao sul do Brasil

Além das mudanças no âmbito da organização das universidades brasileiras, há também significativas modificações nas orientações teóricas da etnologia, também a partir dos anos 1960 Segundo Melatti (*op cit*) ‘os estudos de contato interétnico, antes voltados para as modificações culturais, atentam agora mais para o conflito entre interesses, regras e valores das sociedades em confronto Preocupações de caráter estruturalista e etno-científico substituem as interpretações funcionalistas’ (p 153)

Começam a ser desenvolvidos projetos de equipe visando análises comparativas sobre situações de contato interétnico (“Estudos Comparativos de Sociedades Indígenas no Brasil” e “Projeto Áreas de Fricção Interétnica”, coordenados por Roberto Cardoso de Oliveira, no Museu Nacional), e sobre estrutura social centrado nos povos de fala Jê (Projeto Harvard/Museu Nacional, coordenado por David Maybury-Lewis e Roberto Cardoso de Oliveira), conforme Melatti (2002) A intensificação das pesquisas de campo, a diversificação das áreas pesquisadas (além dos grupos de fala jê do Brasil Central, as atenções sobre o alto Xingu, o alto rio Negro e Roraima) e o diálogo com as contribuições recentes de antropólogos norte-americanos, ingleses e franceses (especialmente a influência de Claude Lévi-Strauss) produzem um corpo de dados substanciais sobre os povos indígenas brasileiros que e a base de importantes mudanças ocorridas na etnologia indígena sul-americana no final da década de 1970

As conclusões dos debates ocorridos no Congresso dos Americanistas, em Paris, em 1976, e no Rio de Janeiro, em 1978, sugerem a importância de compreender essas sociedades em seus próprios termos, afastando-se daqueles construídos para as sociedades africanas (linhagens, segmentos, reinos) e apontando para o rendimento das categorias “tempo, espaço, pessoa e corporalidade” Com esse enfoque, destacam-se dois trabalhos pioneiros sobre educação indígena Me traux & Dreyfus Roche (1958) e Melatti & Melatti (1979) Este sobre

os Marubo, e, aquele, sobre os Kayapó, do Xingu, são os primeiros a focalizar propriamente a criança indígena no Brasil. Ambos descrevem os cuidados corporais dedicados a gestante e ao recém nascido, as categorias nativas de “infância”, algumas vivências infantis e as atitudes educativas dos adultos.

E o que ocorria nesse período com as políticas educacionais voltadas para indígenas? Arnaud (1989), ao analisar a ação indigenista em várias regiões do Brasil, demonstra que, de fato, ao longo dos anos 1940 e 1950, a política desenvolvida pelo SPI produziu uma nova configuração de aldeamentos indígenas em torno de postos de atração, postos de vigilância e dos postos indígenas, contribuindo para uma situação de dependência destas populações em relação ao órgão de proteção. Enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental. Ao longo dos anos 1950 e 1960, várias escolas e postos estabelecidos deixam de receber atenção e financiamento, enquanto o SPI se volta para atender as demandas dos conflitos e novas frentes de atração no sul do Pará.

Em todo o país, começam a haver denúncias de abusos de chefes de postos na exploração do trabalho de indígenas e no estabelecimento de alianças com políticos locais, como alternativas para obter alguma autonomia financeira. E nesse contexto que o SPI é extinto em 1967, e a política indigenista do Estado Brasileiro passa a ser realizada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A atuação de Darcy Ribeiro e de seus alunos na reformulação e expansão da pós-graduação em Antropologia no Brasil é também fundamental para a formação de profissionais indigenistas, com os cursos oferecidos no Museu do Índio. De fato, a teoria de Darcy Ribeiro sobre o processo de transfiguração étnica e sua classificação das etapas da integração são importantes fundamentos da atuação da FUNAI.

Ribeiro (1970) defende que “no processo inexorável de integração dos indígenas a sociedade nacional” (ainda definida como “civilização”), algumas etapas são identificáveis. A primeira é a dos índios “isolados”, que vivem em zonas não alcançadas pela sociedade

brasileira e so experimentaram contatos raros e acidentais com ‘civilizados’ A segunda e a dos grupos que mantêm “contatos intermitentes com a civilização vivendo em regiões que começam a ser ocupadas por frentes de expansão, mas que ainda mantem certa autonomia cultural e econômica A terceira etapa e a do “contato permanente”, vivida por populações indígenas em comunicação direta e permanente com segmentos variados e numerosos da sociedade nacional, ja dependentes de artigos industrializados e inseridos na economia mercantil da região, embora mantendo certos costumes tradicionais A quarta e última etapa e dos grupos “integrados”, confinados em parcelas ínfimas de seus antigos territorios, já totalmente inseridos e dependentes da economia regional, falantes do português, mestiçados, mantendo apenas como distinção sua “lealdade étnica” Segundo o autor, “aparentemente haviam percorrido todo o caminho da aculturação mas para se assimilarem faltava alguma coisa imponderavel – um passo apenas que não podiam dar’ (p 262)

Com essa perspectiva fundamentando as ações da FUNAI, a educação escolar promovida pelo órgão foi caracterizada por uma série de ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo do SPI Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas a sociedade brasileira Porém, havia uma diferença em relação a atitude da escola frente as linguas nativas Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de linguas nativas, a politica educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da lingua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediaria de um processo que tambem deveria levar a assimilação

A necessidade de utilizar as linguas maternas nas primeiras séries escolares levou a FUNAI a estabelecer um convênio com Instituto Linguistico de Verão (SIL), em 1969 Organização protestante, o *Summer Institute of Linguistics*, fundado no México em 1935, congrega linguistas preparados para grafar linguas indígenas com o intuito de realizar proselitismo religioso e traduzir a *Bíblia* em vários idiomas Segundo Mindlin (2004), a FUNAI reatou convênio com o SIL ainda em 1983,

dando-lhe a incumbência educacional junto a 53 povos. Somente em 1999, o parecer do MEC sobre o SIL reforça a necessidade do ensino laico nas aldeias indígenas.

Essa integração progressiva das línguas nativas no processo escolar e a contratação de indígenas como professores auxiliares (chamados monitores bilíngues) foi o início de uma mobilização indígena que levou ao desenvolvimento do projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação, a valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas.

Este momento da educação escolar indígena no Brasil é analisado pelo trabalho pioneiro de Sílvio Coelho dos Santos, *Educação e Sociedades Tribais*, de 1975. Com o objetivo de “esclarecer as possibilidades e limites da educação formal para que os indígenas do sul do País encontrem melhores condições de vida, considerada sua situação de convívio com componentes da sociedade nacional” (*op cit* 9), o autor pesquisou 28 escolas situadas nos 19 postos indígenas da região sul do Brasil, configurando o primeiro projeto de pesquisa sistemática sobre o tema. Santos fornece um quadro vivo das escolas e seus impasses, ao descrever os espaços físicos das escolas, a formação e a motivação dos professores não índios que nelas atuavam, as dificuldades de diálogo destes com as crianças, e as expectativas dos índios. Com isso, demonstra como seu funcionamento contribui para a reprodução de preconceitos e estereótipos de inferioridade dos índios e de uma situação de subordinação dos indígenas no quadro econômico e político regional. Ou seja, se as escolas não cumprem minimamente sua função educativa, ao levar constantemente as crianças indígenas ao fracasso escolar, acabam cumprindo outra função: “a de convencer os integrantes das camadas dominantes da sociedade envolvente de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que se mais não aproveitam e porque não querem ou são incapazes” (*id ib* 55).

Sílvio Coelho dos Santos também analisa a primeira experiência sistemática de ensino bilíngue para indígenas, idealizada pela missionária Ursula Wiesemann para os Kaingang. Mesmo ressaltando o mérito dessa iniciativa, o autor destaca alguns desafios ainda presentes, como o questionamento das consequências do letramento de popu-

lações não ágrafas e da criação de um segmento “assalariado” dentro da aldeia, geralmente ocupado por famílias de prestígio

É importante ressaltar que essa obra, como outras do autor (*Índios e Brancos no Sul do Brasil*, de 1973, por exemplo), e acompanhada de um “plano de ação”, no qual são apresentadas propostas concretas para uma política indígena à luz das conclusões obtidas com as pesquisas. No caso da educação escolar, Santos considera que “imaginar a utilização da educação formal como solução para conduzir uma sociedade a melhores condições de vida socioeconômica e ingênuo () Ha que utilizar a educação como parte integrante das ações promovidas pelo indigenismo oficial, cujos objetivos merecem ser melhor definidos e eleitos perante as condições apresentadas pelas populações a que pretende servir” (id ib 71) É nesse sentido que o autor propõe um programa de “educação permanente”, que só poderia ser realizado a partir de uma reformulação global das políticas indigenistas, mas que infelizmente nunca foi desenvolvido “uma programação que denominamos de educação permanente, voltada para dotar os indígenas dos instrumentos necessários para participar da escolha das soluções dos problemas decorrentes de seu convívio com a sociedade nacional, tornando-os conscientes do processo histórico que estão a viver e habilitando-os para decidir sobre seu destino, () promovida por todos os elementos ‘civilizados’ em trabalho nos postos e voltada para oferecer aos indígenas ensinamentos e informações destinadas à sua utilização prática em forma de respostas aos problemas do cotidiano” O programa também abarcaria os índios residentes fora das aldeias, contribuindo para disseminar novas condições de relacionamento com não índios e promovendo o desaparecimento de estereótipos sobre as populações indígenas

Em resumo, verifica-se, também nesse período, a contribuição da etnologia indígena na construção de tipologias usadas pelo Estado para classificar as populações indígenas e definir suas estratégias de atuação. Há também um investimento na formação de quadros indigenistas para o Estado. Por outro lado, as críticas às ações do Estado passam a fazer parte da produção etnológica brasileira

A década de 1990 e as transformações decorrentes da Constituição de 1988

No campo das políticas públicas, o sistema de ensino brasileiro passou por uma ampla reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, seguida pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A educação escolar voltada para os povos indígenas passou progressivamente a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional. Pela primeira vez na história do País a Constituição reconhece a diversidade cultural e estabelece direitos diferenciados aos povos indígenas³. Dentre estes, o direito a uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem⁴. Estes dispositivos constitucionais são consoantes com aqueles expressos na Convenção 169 da OIT (embora a Constituição tenha sido promulgada um ano antes da Convenção, esta só foi ratificada pelo Brasil em 2002).

É preciso considerar que a Constituição foi elaborada e aprovada num contexto de redemocratização do País. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram junto à Assembleia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que assegurassem sua continuidade como grupos étnicos diferenciados. Desta mobilização participou ativamente Sílvio Coelho dos Santos, que analisou seus resultados na obra *Os Indígenas e a Constituinte* de 1989.

Podemos considerar a década de 1990 como um divisor de águas na história da educação escolar indígena no país, embora autores como Ferreira (2001) e Lopes da Silva (2001) apontem a década de 1980 como esse divisor de águas, considerando as mudanças em curso desde os anos 1970, promovidas pelo movimento indígena e em virtude do marco da data da promulgação da Constituição. Porém, considero que é somente a partir de 1990 que os princípios constitucionais têm desdobramentos concretos. Nesse cenário legal e de projeto de Estado, as escolas indígenas contemporâneas foram definidas como 'diferenciadas', "bilíngues" e "interculturais". Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, têm que ser

reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos

Em 2005, o censo escolar registrou 2 323 escolas indígenas, com 163 693 alunos matriculados, e 8 431 professores⁵ Vale ressaltar que a quase totalidade destas escolas funciona em aldeias indígenas, sendo que apenas 1,6% localiza-se em áreas urbanas Apesar da legislação, somente 1 818 escolas declararam utilizar línguas indígenas e 965 declararam possuir material didático específico ao grupo étnico Em 2007, o censo voltado para escolas indígenas registrou 2 422 escolas indígenas com 174 255 estudantes matriculados

Consultado pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa para a elaboração do próximo Plano Nacional de Educação, Sívio Coelho dos Santos e colaboradores apontaram o seguinte diagnóstico sobre a situação da educação escolar indígena no Brasil (Santos *et alii* 2007)

No que se refere à educação conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) os povos indígenas tiveram assegurados o direito a uma educação diferenciada centrada no ensino bilíngue no respeito às suas tradições culturais e no direito de oportunidades

A educação indígena passou para o âmbito do Ministério da Educação tendo como potenciais intervenientes os Estados e os Municípios A formação de professores indígenas foi estimulada de sorte que hoje há um expressivo número de docentes com formação superior O ensino fundamental porém não atende a todas as áreas reservadas sob a administração da Fundação Nacional do Índio Em alguns casos parte da população indígena é atendida por escolas de segundo grau

A população indígena do país é formada por 220 povos indígenas que possuem 180 línguas O país portanto, é multi-étnico e pluriétnico A população que vive em Terras Indígenas soma a 480 000 pessoas Fora das TIIs vivendo em áreas rurais ou urbanas existem no mínimo 250 000 indígenas, resultando numa população aproximada de 730 000 pessoas O censo escolar INEP/MEC registrou em 2007 2 422 escolas indígenas (fundamental incompleta completa e de ensino médio) A matrícula em 2007 atingiu a 174 255 estudantes O Fundeb (MEC) passou a suprir com recursos financeiros as escolas indígenas

No que tange às escolas indígenas houve um inegável investimento governamental para colocar em prática as exigências da legislação No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação foram criados departamentos voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais para indígenas Foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas

Foram desenvolvidos programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas. Foram publicados livros didáticos em línguas nativas. A respeito do ensino sobre indígenas nas escolas regulares muito pouco foi realizado no sentido de proporcionar o reconhecimento e a valorização da sociodiversidade e, principalmente, dos saberes indígenas. Análises dos livros didáticos utilizados em escolas públicas no Brasil revelam que ainda são veiculadas informações preconceituosas sobre as populações indígenas.

Ainda no mesmo documento, as seguintes diretrizes são propostas para as políticas de educação escolar indígena no Brasil (Santos *et alii* 2007)

Os avanços na área de educação indígena pós Constituição de 1988 foram significativos. O fato de o Ministério da Educação ter substituído a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na manutenção e patrocínio das escolas indígenas significou importante diferencial. Contudo, há de se considerar que os avanços não foram uniformes, de tal sorte há grupos ainda desassistidos, outros que não têm interesse na educação formal e ainda, poucos que não estão sendo assistidos por falta de contato com a sociedade nacional.

A criação da categoria escola indígena (conforme Resolução CEB03/1999 e Plano Nacional de Educação/2001) contribuiu para a efetiva consolidação das experiências de educação diferenciada em andamento e permitiu o reconhecimento das escolas das aldeias. Mas o processo ainda está em curso e necessita atingir a totalidade das escolas indígenas. Há que se considerar também que com a crescente presença de indígenas em centros urbanos há a emergência de demandas de escolas indígenas com regimentos e currículos diferenciados fora das aldeias.

Quanto aos avanços deve-se ressaltar a formação de professores índios em cursos de nível médio ou superior. Outrossim a preparação de material didático específico muito contribuiu para o desenvolvimento escolar dos alunos índios. Estudos também foram realizados em diversas línguas indígenas facilitando o seu registro e processos de alfabetização.

O aspecto mais inovador da legislação e o reconhecimento de que os indígenas não só possuem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, mas principalmente que utilizam processos próprios de aprendizagem que precisam ser levados em conta pela escola. O principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação indígena se refere à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas. Daí a importância da política de formação e contratação de professores indígenas, considerando que serão mais propensos a utilizar as estratégias próprias de ensino e aprendizagem ou ao menos respeitá-las nas escolas indígenas.

Tomando ciência da demanda crescente entre os professores indígenas no Brasil e preciso buscar meios para viabilizar a sua formação continuada em cursos de graduação e pós graduação específicos ou regulares em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas através de incentivos financeiros (repasso de verbas para as IESs e bolsas de estudo)

A pesquisa em comunidades indígenas sobre os processos de escolarização deve ser incentivada (pedagogicamente e financeiramente) entre os professores indígenas objetivando a reflexão contínua dos processos próprios de aprendizagem entre estes povos

Apesar dos avanços ainda se busca a consolidação de uma política de educação escolar indígena que siga a Constituição no seu pressuposto de assegurar as comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem Este trabalho exigirá um constante investimento público no estudo das línguas e pedagogias nativas e uma formação continuada dos professores e profissionais destas escolas

Finalmente é preciso considerar a importância da divulgação de informações atualizadas e corretas sobre as populações indígenas do Brasil como forma de combater o desconhecimento a intolerância e o preconceito em relação a esses povos Nesse sentido ressalta-se a programação da TV/Escola sobre Povos Indígenas no Brasil como uma das poucas iniciativas com esta finalidade

Foi nesse contexto de transformações decorrentes da inserção da educação escolar nas aldeias – horários, cargos assalariados, formação de lideranças letradas, novas expectativas de formação e de trabalho – que começaram a se desenvolver estudos acadêmicos sobre o tema Ilustrativos do crescimento dessa produção acadêmica são as revisões bibliográficas de Capacá (1995) e Grupioni (2003) A primeira analisou teses e livros a respeito da educação indígena no Brasil entre 1975 e 1995, enumerando 23 trabalhos Já o inventário elaborado por Grupioni, a respeito de dissertações e teses defendidas no Brasil sobre educação indígena entre 1978 e 2002, apresentou 53 dissertações de mestrado e 21 teses de doutorado elaboradas em diferentes áreas, especialmente Educação (37 trabalhos), Linguística (13) e Antropologia (12) Levantamento parcial de Lopes da Silva (2001) estimou a produção bibliográfica brasileira sobre educação escolar indígena em torno de 200 títulos incluindo livros, artigos teses e dissertações Tudo indica que esse número cresceu consideravelmente a partir de então, inclusive com maior participação de autoria indígena, como é o caso do livro de Taukane (1999)

No campo acadêmico, consolidam-se os primeiros grupos de pesquisa sobre o tema. É o caso do Grupo MARI de Educação Escolar Indígena, fundado no final dos anos 1980 por Lux Vidal, Aracy Lopes da Silva e uma equipe de pesquisadores da Universidade de São Paulo, com o objetivo de desenvolver pesquisas sistemáticas e de prestar assessorias sobre educação escolar indígena e sobre o ensino da temática indígena. As produções do MARI procuraram superar as lacunas mencionadas no início deste artigo (Lopes da Silva 2001) e aliar os avanços da etnologia indígena sobre povos das terras baixas da América do Sul e suas experiências de contato, a compreensão dos fenômenos decorrentes da escolarização.

A intensificação das pesquisas de campo nos anos 1960 e 1970 levou ao reconhecimento de algumas questões fundamentais para compreender as sociedades indígenas sul-americanas, de outra forma caracterizadas como “fluidas” ou “anômalas”. Os temas que têm destaque a partir de então são principalmente relacionados à noção de pessoa, estudos sobre rituais, cosmologias, noções de alteridade e identidade, e sobre arte e manifestações estéticas. Nas décadas de 1980 e 1990 também se intensificam estudos sobre história indígena atentos à presença indígena e suas estratégias de contato e estabelecimentos de alianças com populações vizinhas, com o órgão tutor e com o estado em geral (Carneiro da Cunha, 1992, Souza Lima, 1995 e Oliveira, 1999).

O acúmulo de pesquisas sobre povos de fala tupi, jê, karib, arwak e pano, permitem, nessa fase, a elaboração de tipologias, classificações e comparações baseadas em aspectos sócio-culturais dos grupos indígenas, além daquelas baseadas no contato com a sociedade nacional desenvolvidas na fase anterior. As coletâneas organizadas em 1993 por Descola e Taylor (*La remontée de l'Amazonie*) e por Carneiro da Cunha e Viveiros de Castro (*Amazônia: etnologia e história indígena*) demonstram a vitalidade dos estudos desenvolvidos nesse período. No entanto, essas contribuições não são ainda levadas a sério nos programas de escolas indígenas. Tudo se passa como se essas refinadas análises nada tivessem a ver com os processos educativos em curso nas aldeias. Refiro-me aqueles processos escolares e aos processos não escolares.

de transmissão de saberes, esses últimos quase desconsiderados pela produção etnológica brasileira

Nesse ponto chegamos a um aspecto comum que perpassa todos os períodos analisados, traçando uma linha de continuidade ao longo dos três momentos de ruptura o quase completo silêncio a respeito de processos nativos de ensino e aprendizagem e o reconhecimento de sua importância para a transmissão de saberes nativos⁶

Atribuo à experiência escolar que todos experimentamos a construção de um modelo impensado de “normalidade” relacionado a certa forma de ensino e aprendizagem e a consequente obliteração de quaisquer outras formas que fujam a esse modelo. Continuamos a tratar como “normal” e “óbvia” aquela definição clássica de educação postulada por Durkheim “A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (1978: 41). A essa característica, que inevitavelmente enxerga o ensino como uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, os adultos e as crianças, somam-se outras, também baseadas na experiência escolar a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis a ideia de progresso na aquisição de conhecimentos como uma sequência de etapas que devem ser seguidas sem variações, a importância atribuída a escrita para a transmissão de conhecimentos ou, no mínimo, a oralidade. Desta forma, há uma tendência em qualificar tudo que escapa dessas características como “aprender fazendo” ou mera imitação, e há uma grande dificuldade em reconhecer a legitimidade de outras formas de transmissão de conhecimentos – o que acaba deslegitimando os próprios conhecimentos assim transmitidos.

Estudos recentes sobre educação e, principalmente, sobre crianças indígenas, têm demonstrado um caminho diverso e pleno de possibilidades para a compreensão dos processos indígenas de ensino e aprendizagem. As pesquisas pioneiras desenvolvidas no âmbito do grupo MARI por Nunes (1997) e Cohn (2000) com crianças Xavante e Kayapó, respectivamente apontaram a importância de se considerar essas outras formas de vivenciar a infância para a compreensão dessas sociedades indígenas e seus processos de aprendizagem. Desafio seguido por va-

rios trabalhos desenvolvidos na última década (Nunes, 2003, Oliveira, 2004, Álvares, 2005, Lecznieski, 2005, Codonho 2007, Limulja, 2007 e Tassinari, 2007) Podemos também obter informações significativas nos trabalhos dedicados aos ritos de iniciação, as noções de pessoa, à sociologia do conhecimento (Calavia Sáez *et all* 2003), que revelam aspectos importantes dos sistemas nativos de ensino e aprendizagem.

Ainda que seja prematuro desenvolver conclusões a esse respeito, podemos finalizar esse artigo com alguns aspectos recorrentes dessas pesquisas e que podem ser apontados como caminhos possíveis para análises sobre educação indígena: 1) a aprendizagem por meio de sonhos merece destaque, pois há vários exemplos etnográficos de situações em que os neófitos são treinados para sonhar, sendo o sonho uma fonte legítima e importante de saber, 2) também se destaca a aprendizagem por meio da embriaguez ou do uso de alucinógenos, onde há o reconhecimento de que certos saberes dependem de estados alterados de consciência para serem compreendidos, transmitidos ou incorporados, 3) a ideia de aprendizagem como “incorporação” do conhecimento é também constante, e usada como justificativa para os ritos de iniciação que incluem reclusão, nos quais se nota um investimento na produção dos corpos para a formação de pessoas éticas e morais, e um reconhecimento de que certos saberes só são adquiridos em condições corporais específicas, 4) há que se atentar para os saberes que não são transmitidos oralmente, mas que se apoiam em gestos e imagens – o silêncio também é fonte de conhecimento, 5) destaca-se, ainda, todo um universo de técnicas e saberes que não são transmitidos dos adultos às crianças, mas das crianças mais velhas às mais novas, sendo as crianças elos importantes na manutenção do patrimônio cultural indígena.

Acredito que as escolas indígenas dificilmente poderão incluir alguns desses “processos próprios de aprendizagem” em seus currículos, por se basearem em fontes de saber não legítimas para o conhecimento escolar. No entanto, será importante que essas novas pesquisas venham contribuir para a elaboração de propostas curriculares realmente atentas e respeitosas aos processos indígenas de aprendizagem, reconhecendo-os em sua alteridade, utilizando-os nas escolas quando isso for possível mas, ao menos, evitando que as rotinas escolares venham prejudicar a sua realização.

Notas

- ¹ Este artigo foi inicialmente elaborado para ser apresentado no Colóquio *Senderos de la Antropología historia e epistemologías* organizado por Mechthild Rutsch e Andres Medina no Instituto de Investigaciones Antropológicas/UNAM em novembro de 2008. Agradeço a Esther Jean Langdon pelas sugestões que foram acrescentadas no presente texto.
- ² De fato a atuação de Darcy Ribeiro no campo da educação no Brasil foi muito além da educação para indígenas e de sua contribuição para a formação de antropólogos e indigenistas. Depois de sair do quadro do SPI em 1958 Darcy Ribeiro trabalhou no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e teve um importante papel na definição de políticas públicas educacionais no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 também chamada Lei Darcy Ribeiro foi elaborada sob sua coordenação enquanto Senador da República.
- ³ Art 215 O Estado garantira a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiara e incentivara a valorização e a difusão das manifestações culturais.
§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
Art 231 São reconhecidos aos índios sua organização social costumes línguas crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam competindo a União demarcar las proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
- ⁴ Art 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
- ⁵ Dados publicados em INEP/MEC Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil 2007 a partir do censo escolar de 2005.
- ⁶ Seria oportuno em outro momento refletir sobre os motivos que levaram a Antropologia nacional a praticamente silenciar sobre questões educativas enquanto em outros contextos especialmente no cenário norte americano a Antropologia foi ouvida para a compreensão de problemas educacionais não apenas de povos nativos mas também da própria sociedade estadunidense.

Bibliografia

- ALVARES Myniam Martins Kitoko Maxakali a criança indígena e os processos de formação aprendizado e escolarização *Anthropologicas* Recife n 15 p 49 79 2005
- ARNAUD Expedito *O índio e a expansão nacional* Belém CEJUP 1989
- ASSIS Eneida *Escola indígena uma frente ideológica ?* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas Universidade de Brasília Brasília 1981
- BRAND Antonio CASARO Adir URQUIZA Antonio A criança guarani/kaiowa e a questão da educação infantil *Serie Estudos* Campo Grande UCDB n 22 p 11 23 2007
- CAPACLA Marta O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975

- 1995) resenha de teses e livros Brasília MEC São Paulo MARI, USP 1995
- CARNEIRO DA CUNHA Manuela (Org) *Historia dos indios no Brasil* São Paulo Companhia das Letras, Fapesp, SMC 1998
- CALAVIA SAEZ Oscar CARID NAVEIRA, Miguel PEREZ GIL Laura O saber e estranho e amargo sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa *Campos – Revista de Antropologia Social* Curitiba v 4 p 9 29 2003
- CODONHO Camila *Aprendendo entre pares* a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi Marworno Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação de Antropologia Social Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2007
- COHN Clarice *A criança indígena* a concepção xikrin de infância e aprendizado Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Universidade de São Paulo São Paulo 2000a
- COHN Clarice Crescendo como um Xikrin uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapo Xikrin do Bacaja *Revista de Antropologia* v 43 n 2 p 195 222 2000b
- COHN Clarice Escolas indígenas no Maranhão um estudo sobre a experiência dos professores indígenas In LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Praticas pedagogicas na escola indígena* São Paulo Global 2001a p 107 122
- COHN Clarice Culturas em transformação os indios e a civilização *São Paulo em Perspectiva* v 15 n 2 p 36 42, 2001b
- COHN Clarice A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin In LOPES DA SILVA Aracy SILVA MACEDO Ana Vera Lopes da NUNES Ângela (Org) *Crianças indígenas* ensaios antropológicos São Paulo Global 2002 p 117 149
- COHN Clarice Os processos de ensino e aprendizado e a escola indígena *Cadernos de Educação Escolar Indígena* Barra do Bugres MT Unemat, v 3 n 1 p 94 111 2004
- COHN Clarice Educação escolar indígena para uma discussão de cultura criança e cidadania ativa *Perspectiva* Florianópolis Ed da UFSC, 2005
- COHN Clarice *Relações de diferença no Brasil Central* os Mebengokre e seus outros Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Universidade de São Paulo São Paulo 2006
- CORREA Mariza A antropologia no Brasil (1960 1980) In MICELI Sergio (Org) *Historia das ciências sociais no Brasil* São Paulo Dumara Fapesp 1995 v 2
- DIAS Laercio Curso de formação treinamento e oficina para monitores e professores indígenas da reserva do Uaçá In LOPES DA SILVA Aracy

- FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Praticas pedagogicas na escola indigena* São Paulo Global 2001 p 359 378
- DESCOLA Philippe TAYLOR Anne Christine (Org) *La remontee de l Amazone anthropologie et histoire des societes amazoniennes L Homme* Paris n 126 128 p 13 24 1993
- DURKHEIM Emile *Educação e sociologia* São Paulo Melhoramentos FNME 1978
- FERNANDES Florestan Notas sobre a educação na sociedade Tupi Namba In _____ *Educação e sociedade no Brasil* São Paulo Dominus Edusp 1966 p 144 201
- FERREIRA Mariana Kawall Leal Da origem dos homens a conquista da escrita um estudo sobre povos indigenas e educação escolar no Brasil Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pos Graduação em Antropologia Social Universidade de São Paulo, São Paulo 1992
- FERREIRA Mariana Kawall Leal A educação escolar indígena um diagnostico critico da situação no Brasil In LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org) *Antropologia historia e educação a questão indigena e a escola* São Paulo Global 2001 p 71 111
- GALLOIS Dominique Programa de Educação Wayãpi reivindicações indígenas *versus* modelos das escolas In LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Praticas pedagogicas na escola indigena* São Paulo Global 2001 p 25 47
- GARCIA Stella Maris PALADINO Mariana (Org) *Educacion escolar indigena na investigaciones antropologicas em Brasil y Argentina* Buenos Aires Antropofagia 2007
- GOMES Ana Maria O processo de escolarização entre os Xakriaba explorando alternativas de analise na antropologia da educação *Revista Brasileira de Educação* v 11 p 316 327 2006
- GONÇALVES Marco Antonio Apresentação In NIMUENDAJU Curt *Etnografia e indigenismo* Campinas Ed da Unicamp 1993 p 9 44
- GRANDO Beleni Corpo e educação as relações interculturais nas praticas corporais Bororo em Meruri MT Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianopolis 2004
- GRUPIONI Luis Donisete (Org) Experiências e desafios na formação de professores indigenas no Brasil *Aberto* Brasilia INEP v 20 n 76 p 13 18 2003
- GRUPIONI Luis Donisete *Formação de professores indigenas repensando trajetorias* Brasilia MEC, 2006
- GRUPIONI, Luis Donisete A educação indígena na academia inventario comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978 2002) *Aberto* Brasilia INEP/MEC v 20 n 76 p 197 238 2003
- LECZNIESKI Lisiane *Estranhos laços* predação e cuidado entre os Kadiweu

- Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis 2005
- LIMULJA Hanna *Uma etnografia da escola indígena Fen No a luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guaraní* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis 2007
- LOPES DA SILVA Aracy Uma antropologia da educação no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena In LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Antropologia historia e educação a questão indígena e a escola* São Paulo Global 2001 p 29 43
- MINDLIN Betty A politica educacional indígena no periodo 1995 2002 algumas reflexões *Revista de Estudos e Pesquisas Brasília FUNAI* v 1 n 2 p 101 140 2004
- MARES DE SOUZA FILHO Carlos Frederico O direito envergonhado o direito e os índios no Brasil In GRUPIONI Luis Donisete (Org) *Índios no Brasil* São Paulo Secretaria Municipal de Cultura 1992
- MELATTI Julio Cezar A antropologia no Brasil um roteiro *Revista Brasileira de Informação Bibliografica em Ciências Sociais* Rio de Janeiro n 17 p 3 52 1984
- MELATTI Julio Cezar Dialogos Jê a pesquisa Kraho e o projeto Harvard Museu Nacional *Mana* v 8 n 1 p 181 193, 2002
- MELATTI Julio MELATTI Delvaír A criança Marubo educação e cuidados *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Brasília v 62 n 143 p 291 301 jan /mar 1979
- METRAUX Alfred, DREYFUS ROCHE, Simone La naissance et la premiere enfance chez les indiens Cayapo du Xingu In _____ *Miscellanea Paul Rivet* Mexico D UNAM 1958 v 2 p 363 378
- MONTE Nietta *Escolas da floresta* entre o passado oral e o presente letrado Rio de Janeiro Multiletra, 1996
- NASCIMENTO Adir *Escola indígena* palco das diferenças Campo Grande UCDB 2004
- NUNES Ângela *A sociedade das crianças A uwê Xavante* por uma antropologia da criança Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997
- NUNES Ângela *Brincando de ser criança* contribuições da etnologia indígena brasileira a antropologia da infância Tese (Doutorado em Antropologia da Educação) – Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa 2003
- OLIVEIRA Melissa *Kirungue i Kuery Guaraní* infância educação e religião entre os Guaraní de M Biguaçu Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Centro de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis 2004

- OLIVEIRA, João Pacheco *Ensaio em antropologia histórica* Rio de Janeiro Ed da UFRJ 1999
- PALADINO Mariana *Estudar e experimentar na cidade* trajetórias sociais e escolarização e experiência urbana entre jovens indígenas Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social Museu Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro 2006
- RIBEIRO Darcy *Os índios e a civilização* a integração das populações indígenas no Brasil moderno São Paulo Companhia das Letras 1996 Original de 1970
- SANTOS Sílvio Coelho dos *Educação e sociedades tribais* Porto Alegre Movimento 1975
- SANTOS Sílvio Coelho dos *Índios e brancos no Sul do Brasil* Porto Alegre Movimento, Brasília MINC Pro Memoria INL 1973
- SANTOS Sílvio Coelho dos *Os indígenas e a Constituinte* Porto Alegre Movimento Florianópolis Ed da UFSC 1989
- SANTOS Sílvio Coelho dos (Org) *Memória da antropologia no Sul do Brasil* Florianópolis Ed da UFSC ABA 2006
- SANTOS Sílvio Coelho dos Formação universitária e lideranças indígenas na Região Sul In _____ *Ensaio oportuno* Florianópolis Academia Brasileira de Letras Nova Letra 2007 p 129 135
- SANTOS Sílvio Coelho dos TASSINARI Antonella WEBER Catia Revisando a LDB e o Plano Nacional de Educação In AUDIÊNCIA PÚBLICA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA 2007 Florianópolis 2007 Comunicação apresentada Manuscrito
- SCHADEN Egon Educação e magia nas cerimônias de iniciação *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* Rio de Janeiro v 3 n 8 p 271 274 fev 1945
- SCHADEN Egon Educação indígena *Problemas Brasileiros* v 14 n 152 p 23 32 1976
- SOUZA LIMA Antonio Carlos de *Um grande cerco de paz* poder tutelar indiana e formação do Estado no Brasil Petropolis RJ Vozes 1995
- SOUZA LIMA Antonio Carlos de Educacion superior para indígenas en el Brasil mas alla del sistema de cupos In GARCIA Stella Maris PALADINO, Mariana (Org) *Educacion escolar indigena* investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina Buenos Aires Antropofagia 2007 p 257 277
- TASSINARI Antonella *Os povos indígenas do Oiapoque* produção de diferenças em contexto interétnico e de políticas públicas Florianópolis PPGAS UFSC 1999 (Coleção Antropologia em Primeira Mão 39)
- TASSINARI Antonella Da civilização a tradição os projetos de escola entre os índios do Uaçá LOPES DA SILVA Aracy FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Antropologia história e educação* a questão indígena e a escola São Paulo Global 2001a p 157 195

- TASSINARI Antonella Escola indígena novos horizontes teóricos novas fronteiras de educação FERREIRA Mariana Kawall Leal (Org) *Antropologia história e educação* a questão indígena e a escola São Paulo Global 2001b p 44 70
- TASSINARI Antonella Concepções indígenas de infância no Brasil *Tellus* Campo Grande UCDB v 7 n 13 p 11 25 out 2007
- TAUKANE Darlene *A história da educação escolar entre os Kurâ Bakairi* Cuiaba Edição da Autora 1999
- TINOCO Silvia *Ekolya et karetajar maître de l'école maître de l'écriture* l incorporation de l'écriture et de l'école par les amerindiens Wayãpi de l Amapari (Bresil) et de l Oyapock (Guyane française) Tese (Doutorado em Antropologia) – Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales Paris 2006
- WILLEMS Emílio Posição social e educação dos imaturos entre povos natu rais *Revista do Arquivo Municipal* São Paulo v 5 n 49 p 5 34 1938
- VIVEIROS DE CASTRO Eduardo CARNEIRO DA CUNHA Manuela (Org) *Amazônia* história e etnologia São Paulo FAPESP NHII 1993