

Artigo

A relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola: algumas reflexões

The relationship that the Kurâ-Bakairi maintain with the school: some reflections

La relación que mantienen los Kurâ-Bakairi con la escuela: algunas reflexiones

Edinéia Tavares Lopes¹, Yasmin Lima de Jesus²

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Itabaiana-SE, Brasil.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru-SP, Brasil.

Resumo

Os dados foram constituídos por meio de observações e entrevistas, objetivando analisar a relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola. A relação que os Kurâ-Bakairi mantêm com a escola denota que ela é espaço de mediação com os não indígenas; por isso, acessar o mundo escolar, adotando provisoriamente um comportamento do *karaíwa* (o não indígena), não significa o abandono de sua identidade nem a transformação definitiva nele, portanto, não apresentaram sofrimento. Denota ainda que os estudantes Kurâ-bakairi, mesmo deixando de aprender algumas práticas cotidianas com a comunidade, pelo fato de dedicarem parte do tempo aos estudos, garantirão, com o acesso à escola, o mais importante para eles: o sustento e a reprodução das suas famílias. Portanto, a cultura Kurâ-Bakairi não funciona como obstáculo à aprendizagem dos conhecimentos veiculados pela escola. Constatamos, por parte dos estudantes, a disposição para aprender os conhecimentos escolares, como parte do ser Kurâ-Bakairi.

Abstract

Data were constituted through observations and interviews, aiming to analyze the relationship that the Kurâ-Bakairi hold with the school. The relationship that the Kurâ-Bakairi hold with the school denotes that it is a way of mediation with non-indigenous people; therefore, accessing the schooling world, provisionally adopting a *karaíwa's* behavior (non-indigenous), does not mean they abandoned their identity nor the definitive change in such world, thus, they did not express suffering. It also denotes that the *kurâ-bakairi* students, even failing to learn some daily practices with the community, because they dedicate part of their time to studies, they will ensure, with access to

¹ Docente do Departamento de Química da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Membro dos grupos de estudo e pesquisa “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON/UFS) e “Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação” (GEPIADDE/UFS). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: Edineia.ufs@gmail.com

² Doutoranda em Educação para a Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro dos grupos de estudo e pesquisa “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON/UFS), “Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação” (GEPIADDE/UFS) e “Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa” (AVFormativa/UNESP). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS). Bolsista Capes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0650-343X>. E-mail: yasminlima.jly@gmail.com



school, the most important for them: livelihood and reproduction of their families. It is, therefore, concluded that the Kurâ-Bakairi culture does not function as an obstacle to learning the knowledge disseminated by the school. We have noticed, by the students, the willingness to learn schooling knowledge, as part of being Kurâ-Bakairi.

Resumen

Los datos fueron constituidos a través de observaciones y entrevistas, con el objetivo de analizar la relación que los Kurâ-Bakairi mantienen con la escuela. La relación que mantienen los Kurâ-Bakairi con la escuela denota que es un espacio de mediación con personas no indígenas; por lo tanto, acceder al mundo escolar, adoptando temporalmente un comportamiento karaiwa (lo no indígena), no significa abandonar su identidad o transformación definitiva en ella, por lo tanto, no presentaron sufrimiento. También denota que los estudiantes de Kurâ-Bakairi, aun sin aprender algunas prácticas cotidianas con la comunidad, debido a que dedican parte de su tiempo a los estudios, garantizarán, con el acceso a la escuela, lo más importante para ellos: la sustento y reproducción de vuestras familias. Por lo tanto, la cultura Kurâ-Bakairi no actúa como un obstáculo para el aprendizaje de los conocimientos que transmite la escuela. Verificamos, por parte de los alumnos, la voluntad de aprender los saberes escolares, como parte del ser Kurâ-Bakairi.

Palavras-chave: Relação com o saber, Educação Escolar Indígena, Kurâ-Bakairi.

Keywords: Relation with knowledge, Indigenous school education, Kurâ-Bakairi.

Palabras clave: Relación con el saber, Educación escolar indígena, Kurâ-bakairi.

1. Introdução

A introdução da educação formal junto aos povos indígenas brasileiros, imposta a partir da visão e dos objetivos do projeto colonizador, não foi uma ação tranquila. A escola para os indígenas foi, durante séculos, constituída como agência da opressão, visando a lhes arrancar suas identidades, suas línguas e seus saberes tradicionais, sob a promessa da salvação da alma e da implantação entre esses povos de hábitos ditos “civilizados”. Em nome do modelo de sociedade almejado, os colonizadores entravam e se apossavam das comunidades, retirando as crianças e os jovens da convivência com suas famílias e as comunidades, impondo a eles um padrão de educação que se contrapunha a suas formas tradicionais de organização social, suas espiritualidades e suas línguas. Nesse contexto, “Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrasileirar são algumas das intenções explícitas e implícitas presentes no projeto de ‘educação para os índios’ no Brasil” (Lopes, *et al.*, 2017, p. 235).

Assim, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, há aproximadamente 500 anos, foram somadas a outras práticas de aniquilamento físico e simbólico dos povos indígenas brasileiros diversas ações educacionais epistemicidas³, como as ações instituídas pelos jesuítas; pelo Diretório dos Índios, durante o governo do Marquês de Pombal; pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre

³ Boaventura de Sousa Santos (2006) designa como epistemicídio a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência exterior, alienígena. O epistemicídio provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em tais conhecimentos.

outras instituições que se proliferaram, produzindo um modelo educacional opressor que se estendeu até recentemente, e talvez possamos inferir que ainda apresentam resquícios no modelo da escola brasileira nos dias atuais (Lopes, *et al.*, 2017; Taukane, 1999).

Contudo, com a formação do movimento indígena brasileiro, a partir da década de 1970, que visava a firmar uma unidade política para superar a opressão histórica e encaminhar as demandas e os projetos coletivos dos povos originários brasileiros, na década de 1980, os povos indígenas centraram esforços em torno da Constituinte que estava em andamento no contexto da redemocratização do país. Como resultado dessa intensa mobilização e do apoio de indigenistas e ambientalistas, a Constituição brasileira de 1988 inaugura uma nova fase no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas deste país⁴. Essa constituinte lhes conferiu, nos artigos 231 e 232, que compõem o “Capítulo dos Índios”, as garantias mínimas que concernem, dentre outras coisas, à demarcação dos territórios, à organização social, ao direito ao uso das línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem.

Especificamente sobre a educação, os artigos 210 e 215 do “Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto” e o artigo 231 do capítulo “Dos Índios”, dessa constituinte, asseguram o direito desses povos a falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas. A garantia desses direitos demandou inúmeras mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e exigiu também a criação de outros dispositivos normativos e orientadores da educação nas esferas federal, estadual e municipal brasileiras.

Como exposto, há um arcabouço legislativo, normativo e procedimental estabelecido no cenário educacional nacional com o intuito de efetivar a modalidade Educação Escolar Indígena (EEI) a partir dos pressupostos de uma educação específica, diferenciada, intercultural, multi/bilíngue e comunitária (Grupioni, 2002). Esse arcabouço garante, além de outras, a especificidade do currículo, do calendário e da formação de professores e professoras, gestores e gestoras que atuarão nas escolas indígenas. Sobre a formação docente, é importante ressaltar que, já em 1999, por meio do artigo 8º da Resolução 03/1999 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), foi estabelecido que a docência nas escolas indígenas deverá ser

⁴ Lamentavelmente precisamos registrar que apesar dos avanços conferidos por essas com constituinte, os povos indígenas desse país ainda sofrem com o descaso do estado brasileiro em diversos setores. Um exemplo consiste na questão do território, com a negação do direito dos povos indígenas a ele ou com a invasão por parte dos madeireiros, do agronegócio, de mineradoras. Cada vez mais o governo federal brasileiro tem colocado esforços para ampliar os ataques aos povos indígenas. Na saúde a situação se agravou com a Pandemia da COVID-19. No dia 12 de outubro de 2020 o site da Emergência Indígena da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) registrou 35.840 casos confirmados de COVID-19 entre indígenas, 844 indígenas mortos e 158 povos indígenas afetados. Cabe ressaltar que no Censo de 2010 foram registrados 305 povos indígenas no Brasil, portanto, até o dia 12 de outubro de 2020, a maioria (158) dos povos indígenas já tinham sido afetado pela COVID-19. A APIB denuncia que o exército e equipes da Secretaria Especial de Saúde Indígena são responsáveis por levar o vírus para regiões com maior número de indígenas em isolamento voluntário e de recente contato. Inclusive algumas regiões do país de difícil acesso logístico, como o Parque Tumucumaque, território localizado entre os estados do Pará e Amapá, região amazônica brasileira. <<http://emergenciaindigena.apib.info/>> Acesso: 17/09/2020. Enquanto isso, o presidente Jair Bolsonaro vem minimizando a gravidade da pandemia da Covid-19 e transmitindo à população mensagens que contradizem as orientações das autoridades de saúde no Brasil.

“exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Brasil, 1999, p. 02).

Indubitavelmente, mais de 500 anos após a chegada dos primeiros colonizadores ao Brasil, os povos originários brasileiros, a partir de intensa mobilização, transformaram a educação escolar – antes imposta – atualmente em um dos seus principais instrumentos de luta, portanto uma educação escolar dos povos indígenas brasileiros. Assim, nas últimas décadas, diversas experiências têm sido desenvolvidas nas unidades escolares localizadas em território indígena, nas secretarias de educação, nas universidades e no Ministério da Educação (MEC).

No campo acadêmico, além das experiências de formação de professores indígenas e das políticas afirmativas na Educação Superior que contribuem para o ingresso, a permanência e o sucesso da trajetória acadêmica dos indígenas nas universidades, há significativa e inovadora produção de conhecimento sobre a EEI, apontando seus avanços, dilemas, desafios e perspectivas (Silva, 1999; Taukane, 1999; Ferreira, 2001; Secchi, 2002; Lopes, 2012; Lopes, *et al.*, 2017; Lopes, *et al.*, 2018; Santa Rosa; Lopes, 2018; Jesus, 2019; Jesus; Lopes, 2019; Jesus; Lopes, 2021).

De nossa parte, com base nos estudos de Charlot (2000, 2001 e 2005), partimos da premissa de que há uma forma específica de apropriação da educação escolar por cada povo indígena (ou cada comunidade) que orienta, contudo não determina, a relação que cada comunidade mantém com a escola e com os conhecimentos veiculados por ela (Lopes, 2015). Com esse propósito, este artigo tem o objetivo de refletir sobre a relação que os Kurá-Bakairi da Aldeia Aturua mantêm com a escola.

2. Trajetória Metodológica

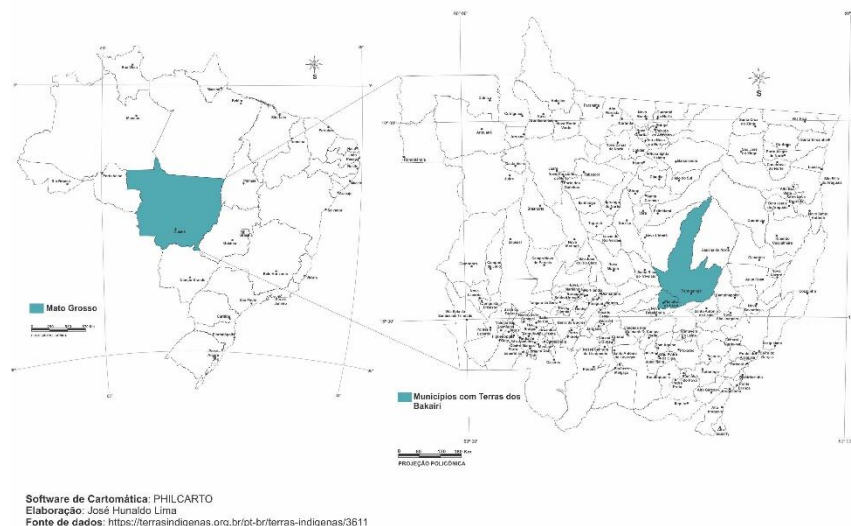
Os Kurá-Bakairi são um dos 305 povos indígenas brasileiros identificados segundo o Censo do IBGE de 2010. A denominação Kurá-Bakairi refere-se à autodenominação Kurá, que remete à ideia de “nossa história, nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente do povo Kurá” (Taukane, 1999, p. 35), e a denominação Bakairi foi dada pelo não indígena após o contato. Para os Kurá, os não indígenas são chamados de *karaíwa*.

A língua falada pelos Kurá-Bakairi pertence à família Karib, e praticamente todos os Kurá-Bakairi falam a língua materna e a língua portuguesa. As crianças Kurá crescem falando as duas línguas.

Os Kurá-Bakairi habitam duas terras indígenas localizadas no Estado de Mato Grosso, Brasil: Terra Indígena Santana e Terra Indígena Bakairi. A Terra Indígena Santana está localizada no município de Nobres. A Terra Indígena Bakairi (TIB), locus da nossa pesquisa, está localizada, em sua maioria, no município de Paranatinga e uma pequena parte no município de Planalto da Serra (Figura 1).

Figura1 - Municípios nos quais se localiza a Terra Indígena Bakairi - Paranatinga e Planalto da Serra, Estado de Mato Grosso, Brasil, 2020.

Mapa 01: Localização da Terra Indígena Bakairi, Brasil, Mato Grosso, municípios de Paranatinga e Planalto da Serra 2020.



Na TIB, realizamos nossa pesquisa junto aos membros da Aldeia Aturua. As coletas foram realizadas durante as diversas estadas da primeira autora no município e na aldeia nos anos de 2009 a 2012 para coleta de dados da pesquisa de Doutorado e, nos anos posteriores, durante a realização da pesquisa e do Pós-Doutorado. Mais atualmente, a pesquisa se insere nas orientações na pós-graduação, da qual a segunda autora participa como orientanda, e no projeto de pesquisa intitulado “Educação em Ciências na Perspectiva da Educação Intercultural: Investigando e Construindo Possibilidades”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Neste trabalho, focaremos sobretudo nos dados e nas análises realizados na Tese de doutoramento da primeira autora⁵.

A investigação foi realizada mediante abordagem qualitativa, tomando a etnografia como perspectiva metodológica (Bogdan; Biklen, 2003). A coleta de dados foi realizada por meio de observações e entrevistas com estudantes, professores e membros da comunidade da Aldeia Aturua. Os entrevistados foram identificados neste trabalho por apelidos.

3. Tecendo reflexões sobre a inserção, a apropriação e a relação com a escola

A relação com o saber consiste na interação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Trata-se da relação com o mundo enquanto conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, se inscrevendo no tempo (Charlot, 2000). Assim,

a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber, e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação

⁵ Lopes, E. T. (2012). *Conhecimento Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafio*. São Cristóvão – SE. Tese (Núcleo de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.

com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2000, p. 81).

Portanto, cabe mencionar que, numa perspectiva antropológica, aprender não se restringe apenas a adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, mas diz respeito também à apropriação de práticas e de formas relacionais e à confrontação com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. Assim, toda relação estabelecida com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender, podem haver situações de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) incitadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce (Charlot, 2005).

A partir desse pressuposto, o autor define cultura como sendo “um conjunto de práticas, de representações, de comportamentos, referentes a um grupo humano estruturado de acordo com certas lógicas de sentido e que apresenta uma certa estabilidade” (Charlot, 2005, p. 134). Consecutivamente, a cultura é uma construção de sentido que consente ao ser humano tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Nessa linha de raciocínio, Charlot (2000, 2001 e 2005) propõe que o sujeito seja estudado como sendo um conjunto de relações e processos. Isso porque a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo (e consigo mesmo) que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber, o que implica uma forma de atividade e uma relação com a linguagem e com o tempo. Enquanto forma de ver o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, particularmente com a linguagem. A função da linguagem torna-se ainda mais relevante quando focamos no ambiente em que culturas tão diferentes se encontram.

Para Charlot (2005), a cultura é uma construção de sentido que permite ao ser humano tomar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De tal modo, o filho do homem⁶ torna-se humano apenas ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Esse patrimônio se apresenta não apenas sob a forma de saberes, mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas, de relações etc., que devem ser também aprendidos.

Charlot (2000) amplia a relação com o saber para uma reflexão com o aprender e considera que “aprender é apropriar-se, por uma atividade intelectual pessoal, de um patrimônio comum aos homens” (Silva, 2008, p. 151). Destarte, analisar a relação com o saber ou com os saberes perpassa a compreensão das relações epistêmicas, sociais e identitárias desse indivíduo, as quais funcionam simultaneamente.

Em nossos trabalhos, temos defendido que, para compreender a relação com o saber que os estudantes mantêm com os conhecimentos escolares, é necessário a priori compreender a relação que eles mantêm com a escola. Destarte, para estudar a relação que os sujeitos indígenas mantêm com a escola, é preciso ainda compreender seu universo cultural e a inserção dela nesse universo cultural. Dessa defesa, apresentamos nos itens a seguir aspectos fundamentais sobre o povo Kurá-Bakairi, a inserção da escola junto a esse povo e como na contemporaneidade ele se apropriou dessa instituição.

⁶ Para o autor, homem significa ser humano, seja qual for o gênero.

Por fim, refletimos a respeito da relação que os Kurâ-Bakairi da Aldeia Aturua mantêm com a escola.

3.1 Sobre a implantação e a apropriação da educação escolar junto aos Kurâ-Bakairi

Darlene Yaminalo Taukane, mulher Bakairi, primeira mulher indígena brasileira a receber o título de mestre em educação, assinala que há dois períodos que marcam a Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi. O primeiro, de 1922-1984⁷, marca o momento em que foi *instalada* a primeira escola na Terra Indígena Bakairi, sob a responsabilidade dos órgãos oficiais. O segundo período é iniciado com as conquistas obtidas a partir de 1984, quando a educação escolar foi *assumida* pelos Kurâ-Bakairi (Taukane, 1999).

É importante destacar nesse primeiro período as mudanças impostas pelos agentes do SPI ao modo de vida Kurâ. Inicialmente, promoveram a reunião de todos os grupos locais em um só aldeamento⁸, fixando-os em Postos Indígenas. Essas mudanças os levaram a entrar progressivamente em contato com os não indígenas, aprendendo um novo modo de vida, dito ‘civilizado’. Por um lado, eram recompensadas com presentes as demonstrações de adesão a essa nova vida; por outro, eram punidos os comportamentos considerados não civilizados. Os Bakairi ainda foram proibidos de realizar muitos dos seus rituais (Taukane, 1999; Collet, 2006; Lopes, 2012).

A proibição e a condenação dos ritos sagrados *Kurâ*, o *kado*, impactaram severamente o modo da formação Kurâ-Bakairi. As diversas espécies de *kado* são cerimônias coletivas pelas quais a interação com os *iamyra* – seres surgidos com a separação entre o ‘céu’ e a terra’ e que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios – é engatilhada através do oferecimento de comida, das ‘vestimentas’ (máscaras, pinturas corporais), das danças e dos cantos. O chamado e a interação com esses seres são a garantia da reprodução das famílias, valor maior para a pessoa Kurâ. Até o aparecimento dos *karaíwa*, o domínio da alteridade que importava aos Bakairi domesticar era representado pelos *iamyra* (dono do mundo espiritual aquático), sendo necessário para isso o acompanhamento por um pajé, único detentor de conhecimentos necessários para garantir que essa interação fosse realizada com segurança (Taukane, 1999; Collet, 2006; Lopes, 2012).

Ainda em 1942 foram construídos pelos Kurâ-Bakairi, sob as ordens do SPI, o prédio onde funciona a escola, duas casas menores para funcionários, uma para visitas e um grande prédio onde funcionou um hospital com 20 leitos. Também foi determinado pelos agentes do SPI o alinhamento das ruas e das construções das casas dos Kurâ-Bakairi. Essas construções e esses alinhamentos introduzidos interferiram fortemente no processo de repasse cultural desse povo, pois as moradias tradicionais que abrigavam famílias extensas foram substituídas por um padrão residencial que reunia, em uma mesma unidade, apenas a família elementar. Sobre isso Taukane (1999, p. 101) denuncia que:

⁷ É importante destacar que, apesar de a primeira inserção da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi ter ocorrido em 1922, muito antes disso esse povo já conhecia a escrita, e ela, a escrita, há muito vinha sendo usada pelos Kurâ-Bakairi (Taukane, 1999).

⁸ Os Kurâ-Bakairi assim viveram reunidos até 1982, quando um grupo saiu e fundou a Aldeia Aturua (Taukane, 1999).

Isto interferiu diretamente em nosso sistema de repasse de memória e de nossa ciência, visto que não mais se permitiu a convivência íntima em um mesmo espaço, sobretudo ao dormir, momento em que se passam e repassam as nossas tradições.

O que se constata é que a articulação entre essa política de concentração dos grupos indígenas e a política de ocupação e colonização do Estado de Mato Grosso resultou na liberação de terra para os *karaíwa*. Nesse ínterim, a escola cumpria o papel de “civilizar” os indígenas, contribuindo para a anexação das populações indígenas a uma totalidade chamada nação. Com essa função, contribuía para a liberação das terras para os fazendeiros e tornava os “índios” úteis para o processo de ocupação, já que os preparava para o trabalho nas plantações e na criação de gado. Nesse sentido, a autora ainda denuncia que foi implantado um “sistema de vida ‘escrava’, em que os homens passam a semana nas “roças do posto”; as mulheres desenvolvem atividades determinadas pelos agentes, como costura e bordados, e as crianças eram absorvidas pela escola (Taukane, 1999, p. 101).

Portanto, podemos inferir que a implantação da escola na TIB seguiu o contexto nacional a partir do qual a escola era concebida e criada de acordo com ideias positivistas que norteavam toda a política indigenista brasileira na época, visando à integração das pessoas indígenas à sociedade nacional por meio da incorporação pelo trabalho (Taukane, 1999; Ferreira, 2001, Lopes, 2012), de modo que, na época do SPI,

Os alunos eram forçados a desenvolver atividades que ajudassem na subsistência do Posto, cuidar de pequenos animais e fazer serviços relacionados à roça. Desta forma, ao mesmo tempo em que colaboravam na produtividade, aprendiam habilidades e disciplinas essenciais para serem os ‘trabalhadores nacionais’ que se pretendiam que viessem a ser (Collet, 2006, p. 194).

Segundo Taukane (1999), era “prática do SPI contratar esposas de encarregados como professoras, independentemente de sua qualificação ou não para tanto”, e essa prática continuou sendo exercida pela FUNAI. Com base nos documentos oficiais e em relatos analisados pela autora, percebe-se que, por falta de documentos ou roupa, nem todos os jovens Kurá-Bakairi frequentavam a escola. Além disso, a falta de professores era frequente, o que levou a escola a ficar fechada nos anos de 1955, 1959, 1960 e 1961. As falas de alguns dos sujeitos entrevistados em nossa pesquisa são elucidativas dessa situação:

[...] Estudei um pouco, mas pouco .. naquela época assim não tinha esse ensino... educação aqui. A professora que ele traz .. vinha da cidade, então naquela época .. ninguém importava [...] naquela época parava tudo. Aí de lá pra cá surgiu oportunidade, né? (Ac.B., Masc., 54 anos, membro da comunidade).

[...] porque .. antigamente não é, não era como agora. Falhava professoras, né? Quando criança, vinha .. aí dois, três mês, ia para Cuiabá e não voltava, foi assim. (Ma.B., Fem., 52 anos, EJA).

[...] Quando eu já estava começando, bem foi trocada. Foi trocada, chega outro chefe no posto, chegou com duas:: professoras, uma delas é essa professora, essa eu não gosto. [...] É:: Exigiu de doze pra baixo a idade do aluno. E eu já estava com treze, quatorze. (R.A.B., Masc., 53 anos, membro da comunidade).

Como evidenciado, a escola indígena junto aos Kurá-Bakairi, como um projeto de nação, foi implantada sem serem consideradas as formas de organização desse povo, suas crenças, seus costumes, sua história, além dos seus sistemas próprios de aprendizagem. A preocupação era com a integração, a civilização do “índio”, domesticando-o para servir de mão de obra. Assim,

Quanto a nós, os Kurá-Bakairi, não havia preocupação se já éramos possuidores das nossas tradições, nossas crenças, nossos costumes, nossa ciência, nossa história e organização social e nossos sistemas pedagógicos próprios. O importante e urgente era ‘civilizar’, preparar-nos para podermos ser úteis ao ‘progresso nacional’ e mão-de-obra domesticada para os serviços do órgão tutor, em particular, e da ‘nação’, em geral (Taukane, 1999, p. 107-108).

A escola tinha por objetivo apenas a nossa integração à sociedade nacional, através de um processo de substituição gradativamente de nossa cultura pela cultura ‘civilizada’ e ‘civilizadora’. E contribuir para o processo de liberação de nossas terras para os grandes produtores (Taukane, 1999, p. 111).

Esse processo de “civilização” e atendimento a diversos interesses refletiu também a questão da disputa pela terra, realidade marcada pela violência nessa região do Estado. Com essa proposta de “civilização”, o ensino era associado à palmatória, aos castigos, à memorização, ao trabalho obrigatório nas hortas. Enfim, para se tornarem “civilizados”, tinham de trabalhar muito e atender às exigências colocadas pela escolarização. A transferência, em 1967, da responsabilidade do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para a FUNAI não trouxe mudanças significativas nessa educação escolar ofertada. Relatos nesse sentido podem ser observados no trabalho de Taukane (1999). As posturas etnocêntricas, o despreparo dos professores e demais profissionais, a proposta de assimilação eram observados:

No campo educacional, especificamente, a Funai não fez grandes avanços. Em primeiro lugar, nunca houve um programa específico diferenciado da educação escolar para os povos indígenas. A educação gerenciada pela Funai não respeitava nossos conhecimentos, nossa cultura. A educação escolar tinha a mesma orientação homogeneizadora. Era, portanto, insatisfatória (Taukane, 1999, p. 114).

A escola da FUNAI introduziu algumas novidades. O sistema do SPI adotou o modelo de confinamento, já no modelo da FUNAI ocorreu a abertura para novas propostas e novos espaços, como os convênios com os colégios agrícolas (internatos) e o convênio com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL). No modelo da FUNAI, grande parte dos professores Bakairi foi, segundo Collet (2006), ‘produzida’ pelos internatos. O período passado no internato operou

como um rito de iniciação que transformou os alunos bakairi em potenciais especialistas da área de educação (Collet, 2006; Lopes, 2012).

De fato, os comportamentos, performances, valores e disciplina apreendidos nesse período tiveram grande influência sobre seu modo de vida, enquanto pessoa e como professor indígena. Da maneira civilizada de comer até o valor da disciplina e das festas comemorativas escolares surgem exemplos da introjeção nos ex-alunos do internato (atuais professores) do programa de 'correção' e 'enquadramento' ao qual vinham sendo submetidos os jovens indígenas desde o tempo do SPI (Collet, 2006, p. 227).

Apesar dessa continuidade no programa de "correção", "enquadramento" a que eram submetidos os jovens Kurâ, a escola dos dois órgãos indigenistas apresentava diferença no que diz respeito à passagem das estruturas produtivas do Posto Indígena para o desenvolvimento dos 'projetos', que, por exemplo, envolviam a agricultura mecanizada e a pecuária. Com isso, os Bakairi paulatinamente foram se tornando, também, consumidores.

Esse processo foi incentivado desde os primeiros contatos por meio da 'doação' de brindes feita pelo SPI, e, posteriormente, já vivendo no Posto, foram conseguidas as mercadorias desejadas através da 'troca' pelo trabalho. O acesso ao dinheiro foi ocorrendo por meio das contratações de indígenas como funcionários do SPI e dos trabalhos prestados ao Posto ou, depois, às fazendas vizinhas. Assim, o acesso ao dinheiro promoveu a incorporação pelo consumo. Collet (2006), concordando com Rival (1996), considera o consumo de bens como parte indispensável da 'performance da modernidade' e aponta que o mesmo ocorreu entre os Bakairi. Eis sua defesa:

desde o tempo do SPI em um processo no qual a escola ocupa lugar fundamental, a partir do papel que lhe é imposto de formadora de trabalhadores (funcionário é o modelo atual, não mais o trabalhador braçal) e, conseqüentemente, de consumidores (Collet, 2006, p. 198).

Nessa ocasião, a escola sempre foi dirigida pelos chefes do posto, mas, nessa caminhada, os Bakairi aos poucos foram conquistando esse espaço. Diversos fatores, como um Kurâ-Bakairi assumir a chefia do Posto, contribuíram para que, na década de 1980, os Bakairi aos poucos assumissem a escola. De tal modo, foi nesse processo de ordenação da conjuntura nacional e das disputas externas e internas que a educação escolar foi assumida pelos Kurâ-Bakairi.

Entretanto, consoante Collet (2006), apesar das discussões em nível nacional, do discurso da autonomia e da interculturalidade, a contratação dos professores Bakairi por parte da FUNAI ocorreu mais por motivação econômica e política do que pela preocupação com a qualidade de ensino. A autora embasa seus argumentos no fato de que as contratações eram decididas pela FUNAI e somente depois era feito o convite aos professores. Por sua vez, esses primeiros professores receberam três dias de orientação para assumirem sua função. A autonomia era restrita, pois os professores deveriam cumprir o estabelecido pela FUNAI, circunstância que impedia a passagem do discurso de autonomia para a prática dela. Apesar dessas poucas mudanças, a escola começou a ser apropriada pelo modo de ser Kurâ-Bakairi (Lopes, 2012).

Apontamos como marcos da apropriação da escola pelos povos indígenas brasileiros a Constituinte de 1988, já citada neste artigo, e o fato de que em 1991 o Governo Federal retirou da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir as ações de educação escolar junto às comunidades indígenas e atribuiu ao MEC a competência de coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, apenas com consulta à FUNAI. Nesse período, intensificou-se o discurso acerca da educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Para atender a essa especificidade escolar, foram e são desenvolvidos diversos cursos específicos de formação de professores no Brasil. O Estado de Mato Grosso foi pioneiro nessas experiências.

Nesse cenário, os Kurá-Bakairi participam da formação específica de professores indígenas ofertada no Estado de Mato Grosso, qual seja: o Curso de Formação de Professores Indígenas Magistério (Projeto Tucum⁹). Posteriormente, os professores Kurá-Bakairi continuaram seus estudos, ingressando no 3º Grau Indígena da UNEMAT¹⁰, e alguns já frequentam cursos de pós-graduação. Como consequência do acesso dos professores a essa formação, ocorreu um processo gradativo de ampliação das séries escolares, de modo que, atualmente, na Terra Indígena Bakairi, são ofertados todos os anos da Educação Básica.

Destarte, no contexto dos debates e disputas colocados pelos povos indígenas brasileiros no nível nacional, os Kurá-Bakairi ressignificam na atualidade a educação escolar disponibilizada em terra indígena como imposição de instrumento de luta desse povo.

3.2 Sobre a relação com a escola

Como exposto, a educação escolar é iniciada junto aos povos indígenas brasileiros a partir de um modelo de escola que visava à integração dos povos indígenas a partir da imposição da cultura do colonizador e da aniquilação das culturas indígenas; contudo, os povos indígenas brasileiros se apropriam, na atualidade, dessa instituição e a convertem em um instrumento de luta por direitos por existir e resistir.

Temos defendido que há uma forma específica de inserção e apropriação da educação escolar por cada povo indígena (ou cada comunidade) que orienta, porém não determina, a relação que cada comunidade mantém com a escola e com os conhecimentos veiculados por ela (Lopes, 2015). É a partir dessa compreensão que apresentamos a seguir nossas reflexões sobre por que os Kurá-Bakairi da aldeia Aturua frequentam ou mandar seus filhos à escola e o que muda depois de estudar, tecendo, nesse debate, nossas análises sobre a relação que estabelecem com essa instituição.

⁹ A partir de 1995, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) ofertou aos professores indígenas desse Estado o Curso de Habilitação em Magistério, em Nível Médio (Projeto Tucum). Teve como objetivo formar professores indígenas para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas. O Projeto Tucum foi uma das primeiras (senão a primeira) experiências desenvolvidas no Brasil na oferta de formação específica para professores indígenas.

¹⁰ Que ofertou as primeiras licenciaturas interculturais indígenas.

3.2.1 Por que frequentam ou mandam seus filhos à escola: aprender a ser alguém na vida

Para compreendermos a relação que os Kurá-Bakairi mantêm com a escola, inicialmente foi perguntado a alguns membros da comunidade por que mandam seus filhos à escola. As respostas desses pais e dessas mães eram principalmente “para ser alguém na vida”, conforme ilustrado na resposta dada pelo Sr. José, transcrita a seguir:

Porque talvez ele possa ser alguém, porque eu queria que ele fosse alguma coisa na vida: que hoje em dia, agora com o governo:: as coisas, né? Não fica difícil pra arrumar algum serviço assim, né? Com ele. Aqui mesmo na aldeia, né? Aí eu falo pra eles que eles vê a minha situação, né? Com que eu conto pra eles como foi que eu não pude:: ter condições, que não podia pagar, nesse caso até eu tinha vontade. Aí uma vez nós encontrou essa professora, aí:: depois de dois anos, a ela disse que um de vocês vai ser alguma coisa bem adiantado. Então, veja aí, o meu companheiro ele passou em alguma coisa aqui, e eu não tenho, não é que eu não tenho, nem que ele não tinha, e eles são alguma coisa na ALDEIA MESMO, né? E eu não.. aconselho isso aí, não, eu falo se você quiser pegar essas ferramentas, você quem sabe, aí você vai ver o que é bom, se é estudar, ou tomar sol assim, na roça, e aí diz que a gente tá sentado tudo aí, mas tem sol e chuva pra minha profissão DUREZA; aí outra vocês estão vendo muito bem, vocês não trabalharão, e vivi na minha casa e eu sustento muito bem. E tem que ter muita coragem pra trabalhar. Meu filho que estuda. (José, Masc., 53 anos, membro da comunidade).

Percebemos que a fala do Sr. José gira em torno da sua compreensão de “ser alguém”. Com certa nostalgia, ele compara a vida de quem estudou (e arrumou emprego) com a de quem não estudou e, conseqüentemente, não arrumou emprego. Sua fala e a fala da professora citada por ele ilustram inicialmente o projeto de integração dos sujeitos indígenas por meio do consumo e, em um segundo momento, as hierarquizações dos postos de trabalho, conforme o acesso ou não ao conhecimento escolar ocorria. Ao retirar os modos de vida *Kurá* e, portanto, de suas formas tradicionais de subsistência, são obrigados a precisar se preparar para os postos de trabalho existentes que possibilitam o acesso ao recurso financeiro que garantiria a compra das condições para sua sobrevivência.

Assim, pelo fato de não ter estudado, o Sr. José caracteriza a sua profissão e a sua vida com: “dureza”, “ter muita coragem”, “não podia pagar” e “tomar sol e chuva”. Além disso, quem estudou é “alguma coisa na aldeia mesmo”, e, com forte entonação na voz, demarca o substantivo “dureza” ao se referir à sua profissão.

Por sua vez, os alunos que frequentam a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) justificam o retorno à escola com “ir pra frente” com o estudo e “arrumar emprego”. Para eles, parar de estudar corresponde a “parar de evoluir”, “não ir para frente”. Por isso, precisaram voltar a estudar para “irem para a frente”, “evoluir”. Semelhantemente à fala do Sr. José, esses alunos, em sua

maioria adultos com mais de 45 anos¹¹, enfatizam que sofreram muito. Vejamos a fala de duas senhoras estudantes dessa turma:

[...] Eu voltei a estudar por causa que.. SOFRI MUITO, né? Quando era nova assim, eu não estudei, não tirei proveito pra estudar, fiquei parada, né? .. [...] Aí eu estou vendo agora que o estudo tá levando muita gente pra FRENTE, né? .. É a gente ver também que a gente vive assim do estudo, né? Quando a gente quer trabalhar, quer arrumar um emprego, e tem que ter estudo, né? [...]. (Joana., Fem., 50 anos, EJA).

[...] Então a gente voltou pra estudar assim. Pensar e mais tarde vai precisar do/do estudo. Que vale mais é O ESTUDO, né? [...]. (Carla., Fem., 45 anos, EJA).

Quanto aos jovens, por sua vez, observamos certa semelhança nas respostas, pois elas giraram em torno de: “arrumar emprego”, “melhorar a vida”, “ter mais oportunidade de trabalho”:

[...] É importante pra tudo porque eu arrumo emprego. Vai ter mais oportunidades de trabalho. E, como ele falou, pra tentar melhorar a nossa vida. E pra tentar vencer e estudar na universidade, tentar vencer na vida e agradecer, né? A todo mundo que ajudou [...]. (Manoel., Masc., 17 anos, EM).

Em sua pesquisa junto aos Kurá-Bakairi, Collet (2006, p. 267) aponta que eles vão à escola para ser “alguém na vida” e que “a ideia de ‘ser alguém’ é recente na sociedade Bakairi e se refere a alcançar uma posição social superior, tendo sempre em mente atividades dos *karaíwa*”. Ademais, para eles, através do estudo, terão acesso aos bens materiais e simbólicos que desejam, sendo isso movido pelo desejo de que os pais “se orgulhem” e de que “a família possa ‘se desenvolver’, através de sua ajuda”.

Todos os alunos do Ensino Médio afirmaram que continuarão os estudos se formando em cursos como: Farmácia, Letras, Direito e curso ligado à área de informática. Um deles disse que, além de gostar de “mexer com computador”, gosta de “tocar em baile”. Outro comentou que deseja ser enfermeiro e “sabe jogar muita bola também”. Ao ser indagado se deseja ser jogador de futebol, afirmou que não, “só vai ser pra divertir”.

Diante de tais depoimentos, entendemos que “ser alguém” significa “evoluir” e sempre se relaciona a atividades dos *karaíwa*, portanto denota valores relacionados ao mundo externo à aldeia. Vale reiterar um trecho da fala do Sr. José mencionada anteriormente. Nesse trecho, ele faz uma comparação entre seu ‘companheiro’ que estudou e ele, que, por causa das dificuldades, parou de estudar ainda muito jovem.

[...] então, veja aí, o meu companheiro, ele passou em alguma coisa aqui, e eu não tenho/não é que eu não tenho, nem que ele não tinha: e eles são alguma coisa na ALDEIA MESMO, né? E eu não:: aconselho isso aí, não [...]. (José, Masc., 53 anos, membro da comunidade).

¹¹ A faixa etária dos estudantes da EJA que foram entrevistados variou de 36 a 67 anos de idade, sendo que, dos 7 entrevistados, um tinha 36 anos, um tinha 41 e cinco tinham no mínimo 45 anos.

Encontramos algumas semelhanças com as respostas dos jovens da pesquisa de Charlot (2005), resguardando a especificidade indígena, uma vez que para eles estudar, ir à escola, lhes concederia um tipo de direito, um emprego, “sem qualquer referência ao saber propriamente dito” (Charlot, 2005, p. 118). Assim,

estamos, nesse caso, relação com a escola, com o saber e com o emprego, que é, como se queira, imaginário, mágico ou realista. É imaginário porque a atividade intelectual não tem sentido como tal; a ideia de saber não tem sentido como tal, mas a atividade profissional também é pouco conhecida, ela só tem sentido por seu status, por seu nível. Não estamos mais em uma lógica da atividade nem escolar, nem profissional, mas em uma lógica do nível, da sobrevivência. (Charlot, 2005, p. 118)

No caso dos alunos Kurâ-Bakairi, a lógica de relação com o mundo dos *karaíwa* está em que, em suas opiniões, garantirá acesso a bens necessários à sua sobrevivência, já que o Kurâ-Bakairi que estuda tem mais condições de ter acesso a um emprego. O emprego, mesmo sendo na aldeia, é uma necessidade imposta pelo contato com os *karaíwa* e, ao mesmo tempo, única possibilidade de acesso aos bens necessários à sua sobrevivência, garantida pelo ‘civilizar-se’ (Lopes, 2012).

Isso porque, como vimos, é próprio dos Bakairi recorrer a mediações de ‘outros mundos’ para poderem realizar suas atividades suprafamiliares. Assim, semelhantemente à realização do *kado*, quando os Bakairi querem estabelecer o contato com e o domínio sobre o universo espiritual aquático, com a manutenção da escola, eles pretendem domesticar o ‘mundo civilizado’. Nesse caso, ‘civilizado’ se definiria fundamentalmente em contraposição ao modo de vida dos Bakairi antigos (Collet, 2006, p. 349).

Logo, no *kado* os *iamyra* são o sodo (dono) do domínio do fundo dos rios, e, na escola, os *karaíwa* são o sodo. Dessa maneira, ao se identificarem enquanto “civilizados” e buscarem a “civilização”, pretendiam principalmente neutralizar a desigualdade social imposta. Nesse sentido, a escola surge como possibilidade mediadora entre os Kurâ-Bakairi e os *karaíwa*. Ao frequentarem a escola, pretendem transformar-se no futuro ao terem a possibilidade de acesso ao emprego e aos recursos financeiros para subsistência da família.

Entretanto, os jovens e pais da pesquisa de Charlot (2005) relacionam o estudar, ou melhor, o ir à escola, a ter um “bom emprego”. Os jovens Kurâ-Bakairi não acrescentam o adjetivo “bom” antes da palavra “emprego”. Assim, eles, até aquele momento da coleta de dados da pesquisa, afirmaram ser suficiente “arrumar um emprego”, pois isso já lhes garantiria o caminho para ser “alguém na vida”.

Ainda nessa perspectiva, observamos que Collet (2006), na pesquisa realizada na aldeia central, considera que, para os Bakairi, a escola e a conclusão do curso universitário lhes garantiriam um “bom emprego”. Supomos que o acréscimo do adjetivo “bom” esteja mais relacionado à fala de alguns Bakairi que tiveram mais acesso às possibilidades criadas pelo estudo; assim, não basta ter um emprego, mas, de preferência, ele deve ser “bom”. Ou também pode ser que estejam diferenciando o “bom emprego” do trabalho realizado por alguns Bakairi nas plantações ou com o gado nas fazendas vizinhas. Entretanto, não identificamos esse objetivo nas falas dos Bakairi da Aldeia Aturua.

Ainda nesse sentido, a respeito da questão da aprendizagem, Collet (2006) considera que, se, por um lado, atribuem muito valor à escola, por outro lado alunos, pais e professores não tratavam os conteúdos escolares com a mesma importância atribuída à escola. Isso foi evidenciado inicialmente no fato de os alunos reclamarem por terem de fazer “as tarefas” ou “decorar” o conteúdo da prova. Além disso, o hábito de ler ou estudar é um comportamento ainda muito distante das formas de aprendizado a que estão habituados. A autora, então, questiona: de onde vem o interesse dos Bakairi pela escola? Sua resposta vincula-se ao fato de que ler, escrever e contar (conteúdos escolares) importam mais como parte da ‘performance de civilização’ do que enquanto conhecimento somente.

Além disso, Collet apresenta a hipótese de que, se a alfabetização fosse vista apenas como um conhecimento indispensável para a relação com ‘os brancos’, a escola não teria o lugar de destaque que ocupa na sociedade bakairi. Para ela, a autora, esse destaque se deve ao fato de que os “conhecimentos por ela transmitidos são vistos para além de seu caráter técnico, a saber, pelo que representam enquanto sinal de civilização” (Collet, 2006, p. 275). Desse modo, a diferença entre a pouca preocupação com o aprendizado de conteúdos escolares e a grande importância da escola é explicada pelo fato de os saberes veiculados pela escola terem valor mais por representarem um ideal de civilização do que pela aplicabilidade em suas atividades cotidianas.

Nesse sentido, acrescentamos o fato de o contexto de ensino ser tão importante quanto os conteúdos escolares na ‘performance’ da civilização cotidiana. Assim, o fato de estar “sentado estabelecendo relação com livros, professores, língua(gem) escrita, conteúdos ‘ocidentais’ é pensado também como instrumento indispensável de aprendizagem” (Collet, 2006, p. 275). Destarte, em suas coletas não são constatadas referências à questão do aprendizado dos conteúdos escolares como função da escola.

Em nosso estudo, contudo, constatamos diversas referências, nas falas dos alunos Kurá-Bakairi, à questão do conhecimento, do aprender, ainda que tais referências não sejam aprofundadas, e outras ainda reforcem “o arrumar emprego”. Vejamos o depoimento do jovem Robson:

[...] Bom, eu.. Meu objetivo de vim pra escola é, primeiramente, porque a educação de vocês, né? Que são brancos. Primeiramente, nós temos educação indígena, que nós recebemos em casa, e a educação que a gente recebe na escola é bem diferente, e vim em busca de **melhoria de conhecimento**, eu também decidi vim pra escola, né? Aí vim pra cá pra poder terminar aqui o ensino médio, né? [...] Então, mas eu também busco um conhecimento assim que sair, vai pesquisar fora, uma universidade aí pra poder ser contratado pra ter um emprego, né? E é isso, né? A educação pra mim é isso [...]. (Robson, Masc., 18 anos, EM, grifo nosso).

Por sua vez, a senhora Zélia, aluna do Ensino Médio que parou de estudar aos dezesseis anos, afirma: “[...] Eu vim para a escola porque gosto de estudar... desde pequena que sempre.. com oito anos eu queria:: ir pra escola, né? Aí voltei a estudar, né? na oitava.” (Zélia, Fem., 52 anos, EM). A senhora Maura, aluna da EJA, afirma que voltou a estudar porque:

[...] Eu voltei a estudar porque queria estudar mais, né? Aprender muitas coisas porque eu tenho uma dificuldade, né? Então, eu quero aprender mais, né? Porque o que deixei pra trás, né? Tem que retornar, aí eu continuei a estudar de novo.. aprender alguma coisa, aprender um pouco a escrever, né? Então, é crescer porque agora é:: e agora tá bom porque tem o professor daqui mesmo, a gente estuda aqui na aldeia mesmo, né? Então tem que aproveitar essa oportunidade que:: estão dando, né? Aí pensei, já que eu estou em casa, né? Vou estudar mais [...]. (Maura, Fem., 52 anos, EJA).

Assim, percebemos que esses estudantes, ao falarem por que vão à escola, se referem também ao aprender, mesmo sem terem dado ênfase a alguns conhecimentos escolares específicos e suas falas, na maioria das vezes, estarem atreladas ao “arrumar emprego”. A fala da aluna Eliana é provocadora desse entendimento:

[...] E quem não tem estudo não tem emprego, né? Mesmo que eu não vou ter emprego, mas pelo menos o estudo eu quero ter, né? ((risos)). Então, por isso que eu voltei a estudar no EJA, né? [...]. (Eliana, Fem., 50 anos, EJA).

Ainda percebemos que os alunos e membros da comunidade entrevistados fazem questão de demarcar a fronteira entre o aprendizado na família e o aprendizado na escola. Logo, constatamos que os Kurá-Bakairi da Aldeia Aturua atribuem muita importância à escola, e ir frequentar ou mandar seus filhos para frequentar essa instituição está vinculado mais ao “aprender a ser alguém na vida”, que possibilitará a manutenção e evolução de sua família, e menos aos conhecimentos escolares veiculados nessa instituição. Contudo, algumas mudanças significativas têm ocorrido no sentido de aproximação da função da escola como espaço de aprendizado dos conhecimentos escolares. Em consonância com os estudos de Charlot (2005, p. 67), concluímos que tanto as famílias quanto os jovens atribuem muita importância à escola “porque sabem que não há outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida”.

Entendemos ainda que aprender é mudar. O acesso às séries escolares ou à conclusão de um curso universitário também ocasiona mudanças, pois se “estou aprendendo coisas que têm sentido vou mudar minha visão de mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco.” (Charlot, 2005, p. 71). Aprender na escola pode trazer elementos que podem questionar o cotidiano com todas as suas características, já que o pensamento escolar promove certa transformação do cotidiano, ainda que, na prática, o ser humano não rompa definitivamente com sua vida cotidiana. Então, levantamos as seguintes indagações: o que muda para o Bakairi após estudar? Como jovens e adultos veem essas mudanças? Tornam-se menos Bakairi? Será que, no caso dos Bakairi, aprender é trair? Vejamos, a seguir, em suas opiniões, o que muda após estudar em relação ao “ser Bakairi”.

3.2.2 O ‘Ser Bakairi’: antes e depois de estudar

Os jovens, professores e demais membros da comunidade, ao serem indagados se percebiam alguma mudança ao irem à escola, afirmavam que sim. Nesse contexto, suas respostas versavam sobre aquisição de bens e “aprender a conversar” com as pessoas da cidade e com as “visitas”. Nesse sentido, o Sr.

José, membro da comunidade, menciona a aquisição de carro, em suas palavras, “carrinho”, por alguns membros da comunidade que estudaram, geralmente professores. Cabe destacar que ele ainda faz uma reclamação a respeito do investimento que esperava que tivesse sido feito por um membro da sua comunidade e acrescenta sobre os Kurá-Bakairi que adquiriram carro: “tudo aí fala assim, que tá civilizado”.

Ainda em relação às mudanças ao irem à escola, os alunos citaram o fato de usarem duas línguas: em casa a língua Bakairi e na escola o português, passando a praticar mais essa segunda língua. Como mudanças, eles se reportaram também à amizade, o que coincide com a afirmação de Collet (2006) sobre o fato de a escola estar se constituindo cada vez mais como um espaço público de socialização para esse povo. A autora considera que a motivação para a ida das crianças à escola está no interesse pelo espaço de interação com os demais, já que fora da escola só convivem com os seus mais próximos, diferentemente dos jovens e adultos que afirmam, frequentemente, querer “ser alguém na vida”. Os mais velhos, igualmente às crianças, sentem-se motivados pela oportunidade de se encontrarem e conversarem com aqueles com quem não convivem no espaço doméstico, além de aprenderem novos hábitos e conhecimentos (Lopes, 2012).

Ao serem indagados se o fato de estudar torna o indivíduo menos Bakairi, foram enfáticos ao responderem que não deixam de ser Bakairi. Porém, dão exemplos das mudanças ao estudarem. Na entrevista com o Sr. José, ele fala que os Bakairi vão comprando as coisas, mas ainda continuam plantando. Acrescentou ainda que, quando “chegou a energia”, muita gente falou que ia mudar. Para ele, o que mudou foi o investimento em motos e carros, mas continuam seguindo a “cultura”. Afirma ainda que agora “cada um vai coordenando, cada um tem seu setor”, referindo-se aos cargos, como diretor da escola e presidente da associação. Mais à frente, discorreu sobre diversas manifestações culturais desse povo que continuam sendo realizadas.

Um estudante comparou um Bakairi que estudou e um que não estudou, afirmando que “a gente nunca vai deixar as coisas da cultura para trás”. A respeito daquele que não estudou, acrescenta:

[...] o pouquinho que muda pra mim é:: que eles têm muita dificuldade assim pra poder ter a interação assim com vocês, né? O branco. Em relação à:: escrita, né? A:: leitura porque assim, quando ele vem para cá em Paranatinga, né? Por exemplo, aí eles vão lá no banco retirar o dinheiro deles, aí eles não sabem tirar, aí vem alguém que já tem conhecimento, né? Aí vai e ajuda ele, então é um exemplo [...]. (Robson, Masc., 18 anos, EM).

Por sua vez, o professor Fábio comentou que, por ter saído da aldeia para estudar, considera que perdeu alguma coisa da comunidade, exemplificando o fato de não saber fazer artesanato, casa e cobertura com palha de buriti. Para ele, quem vive junto com o pai e a mãe aprende porque acompanha diariamente. Desse modo, “quando alguém pergunta sobre essa parte da cultura, eu falo que não sei... porque eu não sei mesmo, ah, é assim.. isso que diferencia”.

O professor Fábio é enfático ao afirmar não saber fazer cobertura, casa e artesanato por ter saído do convívio da comunidade para estudar. No entanto,

ele afirma por diversas vezes que isso não o torna menos Bakairi do que os que continuaram no convívio contínuo com a comunidade.

Acerca desse “mudar”, Charlot (2005) argumenta que o sucesso escolar das crianças é ao mesmo tempo fonte de orgulho e de sofrimento para os pais. O orgulho relaciona-se ao sucesso, e o sofrimento, por sua vez, ao preço a ser pago do ponto de vista psicológico. A ruptura da comunicação pode ser o primeiro preço a ser pago; o segundo, a desvalorização. Por um lado, a desvalorização do pai que não sabe ler; por outro, a do filho intelectual que não sabe fazer atividades importantes como consertar (os homens) ou cozinhar (as mulheres).

Nas falas dos entrevistados, não foram evidenciadas características desse sofrimento, mas, sobretudo, uma confiança, pois acreditam que, se deixam, por um lado, de aprender algumas coisas com os pais pelo fato de terem estudado, por outro garantem o que é mais importante para o Kurá-Bakairi: a sua família. A reprodução de sua família será garantida pelo emprego que será conquistado com a ida à escola.

Desse modo, constatamos que, hoje, a escola ocupa na vida social do Bakairi um espaço que anteriormente pertencia ao *kado*, o das cerimônias coletivas, em que, pelas pinturas corporais, roupas e performances, os Bakairi se ‘transformam’ no ‘outro’, se familiarizam com ele e, assim, conseguem condições de prover os “recursos e bens indispensáveis a sua reprodução familiar” (Collet, 2006).

O *kado* e a escola são espaços públicos em que se capturam recursos externos através da familiarização com o modo de vida dos “outros”. A escola, suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina funcionariam como as máscaras do *kado*.

Estas últimas, as máscaras, são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um ‘mundo outro’ (dos *iamyra*, no caso), por isso as pessoas kurâ, enquanto ‘vestem’ as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *iamyra* que estão ‘ativando’ ou ‘vivendo’. Da mesma forma, a escola, através de comportamentos, objetos e técnicas, que remeteriam à “civilização” ou ao ‘mundo dos karaíwa’, permite que os Bakairi se ‘transformem’ nos seres desse mundo estrangeiro, os “civilizados”. Assim, o bom resultado de suas performances provê os Bakairi dos “recursos e bens indispensáveis a sua reprodução familiar” (Collet, 2006, p. 263).

Em continuidade, concordamos com a referida autora quando afirma que, se, inicialmente, parece que estão rejeitando os costumes e valores que caracterizam a sociedade bakairi, o que os move em direção “a ‘ser alguém’ é exatamente o valor mais representativo da vida social bakairi: a família” (Collet, 2006, p. 267). As reflexões de Heller (2008) acerca da particularidade, da genericidade e da relação, por exemplo, com o trabalho reforçam nossos argumentos:

Também o genérico está contido em todo homem e em toda atividade que tenha caráter genérico, ainda que seus motivos sejam particulares, por exemplo, a atividade do trabalho, frequentemente tem motivações particulares, mas a atividade do trabalho (socialmente necessário) é sempre atividade do gênero humano (Heller, 2008, p. 21).

Assim, o fato de nenhum dos membros da comunidade ou aluno ter relacionado a atividades como ser cacique, ser pajé como condição para “ser

alguém” não significa que desvalorizem essas identidades. Pelo contrário, explicita a forma de ser Kurâ-Bakairi na relação com o outro, a alteridade do ser Kurâ-Bakairi.

Trazemos à baila um estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa Tunisiano “Relações com o saber” que tem como referência os trabalhos de Charlot. O grupo investiga a relação entre a cultura de origem dos alunos tunisianos e a aprendizagem de saberes científicos. A ideia condutora da investigação é que a cultura pré-moderna dos sujeitos aprendizes funcionaria como obstáculo a uma relação de adesão aos discursos científicos veiculados pela escola (Chabchoub, 2001).

O autor afirma que os conhecimentos positivistas veiculados pela escola (e mais particularmente os conhecimentos científicos) passaram a fazer parte das práticas pedagógicas tunisianas (e árabes) apenas no final do século XIX. A partir disso, faz a seguinte indagação: esse caráter exógeno da ciência influenciará a relação dos alunos tunisianos com os saberes científicos veiculados pela escola? Ele argumenta que, seja na cultura ocidental, seja na árabe, a concepção clássica de conhecimento é uma concepção estática; o conhecimento é um estado quase definitivo e uma entidade exterior em que o aprendiz viria a se abastecer aos poucos. Afirma, citando Bachelard (1935) e Piaget (1979), que tal concepção estática do conhecimento superada pela epistemologia contemporânea “será de natureza a impor ao aprendiz uma certa passividade prejudicial a priori a um investimento pessoal no saber proposto pela escola e, com isso, em sua construção” (Chabchoub, 2001, p. 114).

Desse modo, para Chabchoub (2001), ao se abordar a relação com o saber, deve-se estar atento a considerações antropológicas acerca da cultura, e, no caso da cultura árabe, a noção de sujeito ainda está em gestação, e, ao interrogarem os alunos acerca de sua posição sobre a teoria da evolução das espécies, por exemplo, certos estudantes manifestaram embaraço de se verem marginalizados pelos amigos e/ou pela família se eles adotassem uma atitude de adesão à teoria científica que de resto lhes parece convincente (Lopes, 2012). Logo, “Na medida em que não se sentem como sujeitos, esses alunos não têm coragem de adotar uma atitude individual positiva em relação à ciência, ainda que estejam convencidos da validade das teorias científicas que a escola lhes propõe” (Chabchoub, 2001, p. 116).

O autor explica que a fraca adesão aos conhecimentos científicos apresentada pela maioria dos alunos tunisianos pode ser pelo fato de que sua visão é impregnada de concepções metafísicas e sobrenaturais, resquícios de uma cultura pré-científica. A atitude de rejeição a alguns conceitos científicos manifestada geralmente pelos alunos entrevistados não parece melhorar após o ensino desses conhecimentos na escola, haja vista a sustentação das atitudes metafísicas na consciência dos alunos. Ele assegura ainda que os métodos pedagógicos, muitas vezes dogmáticos, dos professores reforçam, infelizmente, essa atitude nos alunos (Chabchoub, 2001).

No entanto, nosso estudo junto aos estudantes Kurâ-Bakairi da Aldeia Aturua apresentou algumas conclusões diferentes das do estudo de Chabchoub (2001) sobre a relação que os estudantes tunisianos mantêm com os conhecimentos científicos. Focaremos num ponto de reflexão que se refere à análise das explicações para a pesca com o Timbó nos enunciados escritos pelos alunos Bakairi do Ensino Médio. Os resultados dessa análise apontaram que os alunos Kurâ-Bakairi, ao explicarem a pesca com o Timbó, fizeram uso

das explicações vinculadas à mitologia Bakairi e às vivências cotidianas. Contudo, foram também solicitados a explicar a ação do Timbó, o que exigia a elaboração de explicações mais próximas da perspectiva da Ciência, na medida em que ocorre a separação entre sujeito e objeto. Para elaborar essa explicação, distanciaram-se das explicações do pensamento cotidiano que se expressa, sobretudo, na não concentração em determinados aspectos, mas na vivência do cotidiano em toda a sua plenitude, na heterogeneidade da vida cotidiana (Lopes, 2015). Assim, ao serem convidados pela pesquisadora a falar sobre a ação do Timbó na água e no peixe, esses estudantes focalizaram o fenômeno, buscando explicações para ele a partir das observações que fizeram. Por conseguinte,

A aproximação com as explicações científicas (escolares) parece não ser um motivo de conflito para esses alunos. Eles demonstraram significativa abertura para diferentes explicações para o mesmo fenômeno. O que nos leva a concluir que esses alunos, quando estimulados, voltaram seu olhar para aspectos mais ligados ao fenômeno em si, distanciando-se um pouco mais dos aspectos ligados à mitologia Bakairi e os aspectos utilitários. Esse afastamento pode não significar uma negação, mas o exercício da utilização das diferentes perspectivas para explicar esse fenômeno (Lopes; Costa; Mol, 2014, p. 169).

Vale destacar que esses estudantes apresentaram significativo interesse em aprender as explicações científicas acerca do efeito do Timbó sobre a água e sobre o peixe.

Para os Kurá-Bakairi da Aldeia Aturua, “ir à escola” ou “mandar seus filhos à escola” está relacionado a “aprender a ser alguém na vida”. O aprender está mais relacionado a ler e a escrever. Esses dados diferem dos coletados por Collet (2006), sobretudo na inserção do componente “aprender”, porém consideramos que as poucas diferenças encontradas devem-se às influências das mudanças ocorridas na atualidade, pois, se, na época da coleta realizada pela pesquisadora, se iniciavam as possibilidades para que os indígenas se formassem em cursos específicos de formação de professores, atualmente outras possibilidades têm surgido com a implantação do sistema de cotas e demais políticas públicas de inclusão, as quais permitem aspirar a outras formações, além das licenciaturas. Além disso, a expansão das séries escolares (Ensino Médio e EJA), catalisada pela formação em terceiro grau dos professores indígenas, tem contribuído para a ampliação dessas possibilidades de estudo. Dito isso, ressaltamos que o fato de estudar não muda o Bakairi a ponto de ser considerado ‘menos Bakairi’, pois o estudo garante o emprego, que, por sua vez, também garante o sustento da família (Lopes, 2012, 2015, Lopes; Costa; Mol, 2014).

5. Considerações finais

Almejamos neste artigo tecer reflexões sobre a relação que os Kurá-Bakairi da Aldeia Aturua mantêm com a escola, tendo como aporte teórico a Relação com o Saber de Charlot. Buscando realizar essas reflexões, apresentamos um breve panorama acerca da inserção da educação escolar junto a esse povo, problematizando essa inserção no contexto nacional e no

contexto específico do ser Kurá-Bakairi, a partir dos estudos de Taukane (1999) e de Collet (2006) e da tese da primeira autora (Lopes, 2012).

Considerando o ser Kurá-Bakairi e o processo de inserção da escola e da apropriação da educação escolar por esse povo, concluímos que a relação que os Kurá-Bakairi mantêm com a escola denota que ela é um espaço de mediação com os não indígenas e também potencializadora das possibilidades de sustento das suas famílias. Isso porque terão, com a ida à escola, oportunidade de “aprender a ser alguém na vida”. Esse ser alguém na vida contempla ter acesso a diversos conhecimentos externos à vida cotidiana na aldeia, mas os estudantes Kurá-Bakairi retornam a ela sem negar suas crenças, sua vivência. Por isso acessar o mundo escolar (ou do não indígena), adotando provisoriamente um comportamento do *karaíwa*, não significa o abandono da identidade, nem a transformação definitiva nele, portanto os indígenas não apresentaram sofrimento. Denota ainda que os Kurá-Bakairi, mesmo deixando de aprender algumas práticas cotidianas com os pais ou com a comunidade, pelo fato de dedicarem parte do tempo aos estudos, garantirão, com o acesso à escola, o mais importante para os Bakairi: a reprodução das suas famílias.

Portanto, a cultura Kurá-Bakairi não funciona como obstáculo à aprendizagem dos conhecimentos veiculados pela escola. Pelo contrário, especificamente em relação aos Kurá-Bakairi da Aldeia Aturua, constatamos por parte dos estudantes a disposição para aprender os conhecimentos escolares como parte da performance do ser Kurá-Bakairi.

Não podemos finalizar este trabalho sem apontar uma questão de fundo suscitada: o que é ser alguém, portanto, o que é ser um humano e sua diversidade. Como refletimos neste artigo, a ideia dos Kurá-Bakairi de “ser alguém” está atrelada a relação com os não indígenas. Isso nos provoca a indagar qual definição de ser humano tem pautado suas reflexões. Mais especificamente, nossa preocupação se centra na definição de ser humano que norteia a educação e a escola na contemporaneidade, pois, se por um lado, o processo civilizatório ampliou nossa compreensão da humanidade e dos direitos humanos, por outro, cresce indícios de volta da barbárie¹², mesmo que também seja intenso e significativo o debate sobre os direitos dos animais, de robôs e até de extraterrestres (Charlot, 2019). Porém, nesse mesmo período, lamentavelmente observa-se uma indeterminação crescente quanto à definição do que é um ser humano. Na Educação, campo em que essa questão é fundamental, constata-se “que não existe hoje uma pedagogia ‘contemporânea’, com uma dimensão antropológica, mas bricolagens pedagógicas numa lógica socioeconômica da performance e da concorrência”; que levam os jovens a se

¹² Inclusive em nosso país com “intolerância religiosa ou nacionalista, ódio político, terrorismo que mata até crianças, assassinatos de jornalistas ou candidatos a uma eleição, elogio à tortura, separação entre pais e filhos migrantes, feminicídios etc” (Charlot, 2019, p. 162). A situação da COVID-19 junto aos povos indígenas é alarmante. No dia 12 de outubro de 2020 o site da Emergência Indígena da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) registra 35.840 casos confirmados de COVID-19 entre indígenas, 844 indígenas mortos e 158 povos indígenas afetados. Cabe ressaltar que no Censo de 2010 foram registrados 305 povos indígenas no Brasil, portanto, até o dia 12 de outubro, a maioria (158) dos povos indígenas já tinham sido afetado pela COVID-19. A APIB denuncia que o exército e médico e equipes da Secretaria Especial de Saúde Indígena são responsáveis por levar o vírus para regiões com maior número de indígenas em isolamento voluntário e de recente contato. Inclusive algumas regiões do país de difícil acesso logístico, como o Parque Tumucumaque, território localizado entre os estados do Pará e Amapá, região amazônica brasileira. <<http://emergenciaindigena.apib.info/>> Acesso: 17/09/2020

engajarem em uma corrida escolar regida por essa lógica impiedosa, “forma escolar do ‘livre mercado’ neoliberal” (Charlot, 2019, p. 161). A partir das pedagogias “novas”, **eles são livres** da imposição dos adultos, desde que “estudem, estudem, estudem, para preparar as provas, tirar notas boas e, um dia, **entrar na universidade**”. Por sua vez, a questão que “**os pais**” devem “resolver não é mais ‘para qual forma de humanidade devo educar essa criança?’, mas ‘**o que fazer para que ela tenha um bom emprego mais tarde?**’” (Charlot, 2019, p. 169 e 170, grifos nossos).

Assim, indagamos também quais têm sido os impactos da lógica capitalista nesse processo escolar na contemporaneidade? Bem, essas são reflexões que ainda precisamos fazer, pois consonante com Charlot, defendemos que “podemos também apostar em um novo projeto antropológico, em que a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos” (Charlot, 2019, p. 178).

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. 2003.

Brasil. **Resolução 03/99/CNE**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC. 1999.

CHABCHOUB, A. Relações com os saberes científicos e cultura de origem. In: CHARLOT, A. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed. 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

COLLET, C. L. C. **Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. (2a ed) São Paulo: Global. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. **Anais Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília: MEC, SEF. 2002.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. (7a ed.) São Paulo: Paz e Terra. 2008.

JESUS, Y. L. **Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola indígena Kurá-Bakairi a partir da pesca com o timbó: perspectivas intercultural e**



decolonial. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

JESUS, Y. L.; LOPES, E. T. A pesca com o timbó no ensino de ciência em escolas indígenas: contribuições de categorias epistemológicas de Fleck. **Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza**, v. 12, n. 22, 2019.

JESUS, Y. L.; LOPES, T. E. Ensino de Ciências, Interculturalidade e Decolonialidade: possibilidades e desafios a partir da pesca com o timbó. **Perspectiva**, v. 39, n. 2. 2021. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66708/46992>

LOPES, E. T.; COSTA, E. V.; MOL, G. S. Educação em Ciências e ensino de química: perspectivas para a pesca com o timbó na voz de alunos de uma escola indígena brasileira. **Revista Fórum Identidades**, v. 15, 2014.

LOPES, E. T. **Conhecimento Bakairi cotidianos e conhecimentos químicos escolares: perspectivas e desafio.** São Cristóvão – SE. Tese (Núcleo de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. 2012.

LOPES, E. T. Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: o uso do livro didático de química em um contexto Bakairi. **Química Nova na Escola**, v. 37. 2015.

LOPES, E. T.; BRITO, E. M.; ROSA, S. C. S.; JESUS, Y. L. Justiça Social: utopias e realidades na elaboração da e na educação escolar indígena. In: OLIVEIRA, I. DE M.; SOUZA, O. A. R. DE; ANDRADE, F. S. DE (Orgs.). **Movimentos sociais, justiça e sociobiodiversidade: pesquisas contemporâneas.** Curitiba-PR: Editora CRV, 1. 2017.

LOPES, E. T.; GRANDO, B. S.; TAUKANE, D. Y.; TAWANRE, E. M. K.; JESUS, Y. L. de. Interculturalidade na perspectiva Bakairi do ensino das ciências da natureza na escola indígena. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, p. 547-565, 2018.

SANTA ROSA, S. C.; LOPES, E. T. Tendências das publicações brasileiras sobre a formação de professores indígenas em ciências da natureza. **Amazônia**, v. 14, n. 32, 108-120. 2018.

SANTOS, B. S **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. (1a ed.). São Paulo: Cortez. 2006.

SECCHI, D. **Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação em Mato Grosso.** São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica. 2002.

SILVA, R. H. D. (1999). A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 49, pp. 62-75. 1999.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. 2008.

TAUKANE, D. Y. **Educação escolar entre os Kurá- Bakairi.** Cuiabá – MT: Edição da Autora. 1999.

Agradecimentos

Ao CNPq e a CAPES – pelo apoio financeiro e bolsa concedida.

