

# Saberes de Infâncias e a Formação de Professores Indígenas

## Children's Knowledge and the Formation of Indigenous Teachers

Joelma C. P. M. ALENCAR<sup>1</sup>  
Francilene de Aguiar PARENTE<sup>2</sup>

### Resumo

O presente texto tem como objetivo abordar alguns dos problemas que envolvem a oferta da Educação Infantil para as escolas indígenas no Estado do Pará. Como procedimentos metodológicos, contou com um levantamento bibliográfico e dados empíricos da realidade escolar indígena. Conclui-se apontando para a necessidade de se considerar os processos próprios de aprendizagem indígena nas práticas escolares, assim como de se tratar da Educação Infantil na formação dos professores indígenas, de modo a atentar para as especificidades da infância indígena e o projeto societário de cada povo indígena, conforme definido como um direito na Constituição de 1988.

**Palavras-chave:** Criança Indígena. Infância. Escola. Formação de Professores.

### Abstract

The present text aims to address some of the problems that involve the offer of Early Childhood Education to the indigenous schools in the State of Pará. As methodological procedures, a bibliographical survey and empirical data of the indigenous school reality were used. The conclusion points the need to consider indigenous learning processes in school practices, as well as to deal with infant education in the training of indigenous teachers, so as to take into account the specificities of indigenous children and the social project of each Indigenous people, according to a right in the 1988 Constitution.

**Keywords:** Indigenous Child. Childhood. School. Teacher Formation.

---

1 Doutora em Educação, Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena e Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA, Líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia-GEIA, Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, nº 156, - Belém/Pará- Brasil. CEP: 66.050-540. Tel.: (91) 3299-2235. Email: <joelmaalencar@uepa.br>.

2 Doutora em Antropologia, Docente e Coordenadora do Curso de Etnodesenvolvimento/UFPA e Vice-coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (GEABI)/UFPA. Universidade Federal do Pará (UFPA)/Campus de Altamira, Rua Coronel José Porfírio, 2515, Bairro São Sebastião, Altamira/PA, CEP: 68.372-040, Tel.: (93) 2112-0576, Email: <faparente@gmail.com>.

## Introdução

Os estudos contemporâneos sobre a criança e a infância têm se pautado em bases epistemológicas que buscam romper, entre outros, com o paradigma adultocêntrico, de abordagem desenvolvimentista, refletidas em textos de propostas pedagógicas que até hoje se fazem presentes nos espaços educativos. Os estudos que avançam nessa abordagem são elucidados por uma posição crítica nos estudos da criança, em que são consideradas as dimensões éticas e políticas da emancipação da infância.

Ariès (1981) nos mostra como se deu a construção social da criança na mentalidade ocidental, desde a família do Ancien Régime em que a concepção de infância era quase inexistente, caracterizando-se como um período curto, até o momento mais recente, a partir do século XVII, em que a infância se prolonga em virtude da introdução das idades escolares, que mais tarde resultará na diferenciação de classes e de gênero, assegurando a cada gênero de vida um espaço reservado.

Assim, podemos perceber que a criança e a infância, de modo geral, não foi algo surgido do nada, foram erigidas de acordo com as necessidades advindas ao longo dos anos, e é nisso, em especial, que o trabalho de Ariès (1981) tem de mais interessante, nos fazendo entender que nem sempre foi assim, podendo mudar de tempo em tempo e de sociedade para sociedade, como, por exemplo, entre as indígenas e as não indígenas, e mesmo entre elas, dependendo da cultura do grupo e da situação analisada.

Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002) seguem o mesmo raciocínio em suas pesquisas sobre crianças indígenas, compreendendo a infância como um *constructu* das crianças, que se realiza a partir das relações com o mundo social; uma dimensão particular, fruto de sua visão de mundo, adquirida e traduzida a partir da realidade, não apresentando necessariamente uma mera reprodução do mundo dos adultos.

Apesar das relações estabelecidas entre criança e infância iniciarem a partir do século XVII, elas eram compreendidas pelas ideias de proteção, amparo e dependência, em que as crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos. Os progressos significativos, nos estudos sobre essas categorias numa perspectiva crítica, só passam a ganhar visibilidade no início do século XIX (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Para Sarmiento (2015), os avanços nos estudos científicos sobre essa temática se justificam, principalmente, pela crítica ao conhecimento institucionalizado

tradicional que a ciência moderna construiu sobre criança e infância, haja vista que esse conhecimento se assenta numa tripla falácia:

[...] a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade 'natural' das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição ('becoming') e não seres sociais autônomas e completos ('being'). (SARMENTO, 2015, p. 32, grifos do autor).

Tais enganos tiveram ressonância considerável na política educativa e na vida escolar, sustentando um modo de fazer pedagógico, um modelo pedagógico transmissivo ou uma pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) que ignoram os direitos da criança de mostrar sua competência e de ter espaço de participação como ser participante, e não como um ser em espera de participação. Nessa perspectiva, a escola tornou-se o principal espaço onde a criança vivencia um projeto para o futuro e não suas culturas de infância do presente.

Castro (2007), ao abordar a noção de criança e infância, nos expõe sobre as limitações de algumas concepções que desconsideram que os significados que lhes será atribuídos depende do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou, então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

Ao contrário, segundo a autora, ao buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se constituir e quais referências serão usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Portanto, ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores e em diferentes grupos sociais.

Além da necessidade de contextualização, também se torna importante considerar os contributos teóricos, metodológicos e políticos dos estudos da

criança, que sofreram mudanças paradigmáticas que podem ser sintetizadas, conforme Sarmento (2015), em torno de três vetores:

- [...] i. A passagem da condição da criança como objeto científico para a criança como sujeito de conhecimento e ação e, deste modo, participante ativo na vida social e na própria pesquisa;
- ii. O deslocamento do foco da ação adulta junto a criança (ação socializadora, promotora do desenvolvimento, educativa...) para a ação concreta da criança, no quadro das suas interações com crianças e com adultos;
- iii. A mudança do saber disciplinar como base de conhecimento sobre a criança para a concepção de que uma visão não fragmentária da criança e da infância exige um trabalho teórico interdisciplinar, que não dispensa as disciplinas mas alarga as suas fronteiras e estabelece ao diálogo ente elas. (SARMENTO, 2015, p. 6).

Nesse contexto de mudanças, os estudos de criança e infância voltados aos povos indígenas nas diferentes áreas científicas, para além das problemáticas com as concepções sobre as duas categorias, são ainda incipientes em sua visibilidade. Nesse cenário, ressalta-se que, comparadas às produções que iniciaram no século XVII, há uma significativa lacuna temporal, quando se identificam os estudos sobre criança indígena e infância no Brasil.

Apesar da etnologia indígena ter se voltado para estudos específicos sobre as infâncias indígenas, por volta das décadas de 1980 e 1990 (COHN, 2013 não consta nas referências), as primeiras publicações por autores brasileiros que tratam do tema ganham visibilidade somente a partir do século XXI, com a publicação da coletânea intitulada *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos* (LOPES DA SILVA; MACEDO; NUNES, 2002). Posteriormente, surgem mais quatro obras, a saber, os livros *Antropologia da Criança* (COHN, 2005), *Criança Indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais* (NASCIMENTO et al., 2011), *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* (TASSINARI; GRANDO; ALBUQUERQUE, 2012) e *Diversidade, Educação e Infância: reflexões antropológicas* (TASSINARI; ALMEIDA; RESENDÍZ, 2014). É interessante constatar que, na primeira obra, Lopes da Silva, Macedo e Nunes (2002) já denunciavam a raridade na bibliografia antropológica sobre o universo das crianças indígenas diante da literatura sobre os povos indígenas no Brasil. Vale destacar as questões levantadas pelas autoras, que sinalizavam para uma antropologia da criança no Brasil,

quais sejam: Como construir etnografias com crianças? Como abordar seus universos? Como conhecer suas perspectivas? Como essas informações podem ajudar a construir um referencial teórico? Que abordagens usar e como dialogar com outras abordagens que em outros lugares vão tomando outras formas? Dos estudos apresentados nessa obra até as publicações mais recentes, observa-se uma trajetória importante de respostas a alguns desses questionamentos.

Se os estudos na área da Antropologia da Criança estão correspondendo aos seus paradigmas e problemáticas, o mesmo não se pode afirmar quando nos debruçamos sobre o tema nos estudos na área da Educação/Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, Tassinari e Cohn (2012) nos chamam atenção para as dificuldades de se implantar os processos próprios de ensino e aprendizagem diante da nova política de educação escolar indígena nacional, visto que há pouca noção do que sejam esses processos e há pouco material sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem que ressaltam a importância dos corpos em infância. Soma-se a isso, o fato de que “[...] as práticas pedagógicas experimentadas ou propostas têm por referência pedagogias forjadas em nossas escolas, ocidentais, urbanas, voltadas para um público que advém de um ambiente letrado” (TASSINARI; COHN, 2012, p. 254).

Pensando nisso, com o intuito de contribuir para a produção científica que trata de criança e infância, apresentamos neste texto nossas percepções sobre como tem se mostrado a educação indígena em relação à oferta da Educação Infantil nas escolas indígenas, bem como sobre as implicações disso na formação de professores indígenas quando se tem como norte os preceitos da Educação Escolar Indígena.

## Criança, infância e povos indígenas

Os estudos antropológicos com povos indígenas sobre diferenciação social contribuíram para o deslocamento da ideia de correspondência causal entre a idade cronológica e cada fase de vida da pessoa, passando-se a considerar a idade social constituída por marcas identitárias que se adquirem pelo reconhecimento do grupo ao qual a pessoa pertence. Na maioria dos casos, ocorre por ritos ou rituais de passagem e iniciação. Nesse entendimento, a posição social atribuída ou adquirida requer da pessoa um novo papel social, ou seja, “[...] é como se a posição anterior vivida pelo indivíduo morresse e em seu lugar nascesse um novo homem, um novo indivíduo” (MELLO, 2013, p. 308). Por essa compreensão, torna-se difícil determinar entre os povos indígenas, cronologicamente, onde

inicia ou termina a infância ou quando se deixa de ser criança. A infância, nesse caso, se afirma como uma construção social.

Com os estudos de Melià (1979), identificam-se seis ciclos de vida entre os indígenas. São eles: a criança da primeira infância, a segunda infância ou meninice, a puberdade, a adolescência, a maturidade e a velhice. Em relação à criança, o autor construiu as seguintes características:

a) A criança da primeira infância com muita frequência não é objeto de especificação sexual. Até linguisticamente se tem comumente um só termo para indicar o infante menino ou menina, do nascimento até a idade de andar. Assim: peitan entre os Tupinambá; mitã, entre os Guarani atuais; kowpá, entre os Münkü. A educação de hábitos motores, o estreito relacionamento com a mãe, são geralmente as principais características da educação nesse período.

b) A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo [...] (MELIÀ, 1979, p. 14).

As características descritas pelo autor supracitado, apesar de entendermos que podem não ocorrer de maneira homogênea e linear em todos os contextos indígenas, contribuem para elucidar nosso entendimento sobre a construção social da infância, seja ela pautada na relação cotidiana com pessoas de outros ciclos geracionais, seja na relação cotidiana com outras crianças. Com isso, pode-se compreender que a educação indígena (própria dos povos indígenas) é um processo total. Isto é, a cultura indígena é ensinada em termos de socialização integrante, pois a educação de cada pessoa é interesse da comunidade e se dá pela dimensão coletiva.

Em trabalhos desenvolvidos por acadêmicos-professores Aikewara, do Estado do Pará, podemos verificar como ocorrem os processos próprios de aprendizagem da criança. No trabalho desenvolvido por Wiratinga Surui (2016), a educação das crianças Aikewara, em termos da tradição, é assumida diretamente pelos pais e pela comunidade da aldeia. Conforme observa a autora:

De um modo geral, o pai ensina os meninos a caçar a jogar flecha a se defender de outros povos, e trazer o que sua família necessita. No momento em que o pai vai para a mata caçar ele leva seu filho para aprender a caçar. Para o aprendizado de uma flecha, ele tem que ficar junto com seu pai.

Já a mãe tem que ensinar suas filhas a fazer o artesanato, os afazeres de casa, e preparar ela para cuidar de seus filhos, como por exemplo, pintura, colher alimentos, e a preparação de uma alimentação. As meninas aprendem a pintar quando sua mãe pintava seu pai, e ela pintava seu próprio corpo assim ela aprendia. Ao tecer uma rede a menina fica junto com sua mãe. A língua Aikewara pode ser ensinada pelos próprios pais nos momentos de conversas ou durante alguma atividade do cotidiano. As histórias de antigamente são contadas pelos mais velhos em rodas de conversas, que incluem as crianças.

As crianças indígenas não são forçadas a aprender, elas aprendem observando com atenção as atividades que seus pais estão fazendo, desde pequenas elas aprendem a observar. Na cultura Aikewara a educação se dá no cotidiano, sendo passada de pai para filho, nos costumes e rituais, desde a época do Cacique Musena, que ensinou oralmente a cultura Aikewara para nossos avós. (WIRATINGA SURUI, 2016, p. 4).

Em outro trabalho desenvolvido por Se A Surui (2016) e pode observar que é durante a realização das atividades para o preparo do corpo, como as caminhadas para buscar os materiais dos artefatos culturais, como o arco e a taboca de fazer a flecha, assim como nas caçadas e na pescaria, que a educação dos conhecimentos da tradição também acontece.

Por exemplo, na realização de uma caçada, onde o filho acompanha seu pai, muitos ensinamentos são aprendidos. No momento da caminhada para o local de caça acontece o aprendizado sobre como se orientar na floresta através dos tipos de árvores, sobre a confecção da Tukasa que é um cercado de palha para prender a caça, sobre os animais que podem ou não fazer parte do consumo e sobre os ensinamentos da língua e das músicas Aikewara. (SURUI, SE A, 2016, p. 2).

O que esses estudos revelam nos faz concordar com Cohn (2013), na medida em que compreende que se a noção de pessoa, bem como a fabricação da pessoa e dos seus corpos, são cruciais para os ameríndios, elas são fundamentais também para se entender suas noções de infância, suas experiências de infância, as experiências corpóreas dessas crianças e as intervenções sobre esses corpos que se fazem. Ao pensar em um paralelo com os estudos da autora quando estudou os Xikrin do Bacajá, um povo também do Estado do Pará, chegamos à conclusão de que em relação às crianças Surui também as ações com a criança indígena recaem sobre “[...] a corporalidade, o modo como se tratam olhos e ouvidos para aprender a ver, ouvir e aprender, a ornamentação corporal, a alimentação, os remédios; a mobilidade, a circulação, o movimento destes pequenos corpos” (COHN, 2013, p. 225). São construções sociais com os sentidos e significados de cada povo indígena.

Assim, há de se destacar que existem tantas infâncias quanto povos indígenas, de modo que o olhar deva ser direcionado conforme o contexto da criança e da infância. Sobre isso, Sarmiento (2015, p. 11) defende uma abordagem crítica em estudos da criança:

Trata-se de identificar as normatividades diferenciadas que, em cada contexto e em cada momento, estabelecem o lugar social da infância e produzem as condições de subjetivação de cada criança, independentemente da sua sujeição à norma tida como universal. A criança não deixa de o ser por viver ‘à margem’ da norma: as suas necessidades, os seus modos de apreensão e simbolização do mundo, a sua cultura permanecem inevitavelmente infantis, nas condições em que essa condição infantil se exprime.

Por sua vez, Cohn (2013, p. 228) alerta que:

Mais que isso, não devemos trocar seis por meia dúzia, e acreditar que poderemos isolar infâncias indígenas particulares. Ou seja, na recusa da infância ocidental como definidora das indígenas, buscar as infâncias indígenas como se elas pudessem ser definidas como esta, a ocidental. Mais, devemos pensar que pode haver muitas infâncias nestes mundos indígenas – muitas infâncias xikrin, muitas infâncias guarani, maxakali.

Essa referência ao modelo ocidental de infância tem sido uma constante nas escolas indígenas, pelo menos nas escolas indígenas do Pará, em que realizamos nossas vivências e observações. As evidências podem ser observadas desde o modelo inadequado de estrutura física das salas de Educação Infantil, passando por práticas pedagógicas ocidentais que desconsideram os processos próprios de ensinar e de aprender de cada povo indígena.

Assim como percebido por Tassinari (2012, p. 286), as experiências em educação indígena, e que também observamos na Educação Infantil, revelam “[...] um interesse muito grande em repetir as rotinas escolares mais tradicionais, de forma quase ritualística: horários, tarefas, mobiliário, avaliações [...]”, do mesmo modo em que “[...] propõe-se a elaboração de ‘currículos diferenciados’ que, como preconiza a legislação, assegurem às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]”, constituindo relações contraditórias que podem ser tensionadas, seja pelas secretarias de educação, seja pelos próprios indígenas.

## A educação infantil em escolas indígenas

Pensada em escolas indígenas, a Educação Infantil é considerada uma etapa educativa e de cuidados, que como “[...] direito dos povos indígenas deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu Inciso 2º:

Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, ‘os mais velhos’, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena. (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4, grifo do autor).

Uma vez requerida e ofertada a Educação Infantil, torna-se responsabilidade da escola indígena:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político-pedagógicos e nos calendários escolares. (RESOLUÇÃO Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Várias são as questões que permeiam a oferta da Educação Infantil em território indígena. Entre elas, destacamos: se a demanda é legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas; se há preocupação dos gestores restrita à busca de resultados imediatos, não atentando para as implicações em longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena, sobre qual seria a melhor idade para a criança indígena iniciar o processo de escolarização; além de questionamentos sobre as consequências da iniciativa na construção da identidade indígena, da organização sociocultural e da socialização primária (NASCIMENTO et al., 2011).

Nos sistemas de ensino do Estado do Pará percebemos que em vários contextos a Educação Infantil é inserida sem uma consulta prévia aos povos

indígenas. Dessa maneira, essa modalidade de ensino, na maioria dos casos, reproduz um perfil convencional não indígena, adotado pelas secretarias de educação municipais em atendimento às ações de políticas de educação que generalizam a escolarização da infância.

A oferta indiscriminada da Educação Infantil em escolas indígenas do Pará gera conflitos com os princípios da educação indígena, já que muitas vezes desrespeitam as fases e os espaços de desenvolvimento da criança, próprios de cada povo. Com isso, ocorre o que Tassinari (2012), seguindo Illich, (1985), chama de “[...] escolarização da sociedade [...]”, que produz uma “[...] noção de infância pautada na relação criança/aluna, hegemônica e impeditiva do reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola” (ILLICH, 1985, p. 277). Assim, as vivências educativas, próprias da educação indígena, que ocorrem em outros espaços, com os adultos ou com outras crianças, passam a ficar restritas aos espaços e tempos escolares. Em várias situações também se observou que a oferta é aceita porque tem como contrapartida o aumento na quantidade da merenda escolar e/ou os benefícios sociais concedidos pelo governo.

Para além da preocupação com qualidade da educação infantil em terras indígenas, o que entra em jogo são:

[...] as implicações do afastamento da criança pequena do seu contexto de socialização primária - uma vida de *bricolage* - para um espaço de organização sócio-temporal diferente: outra lógica, outro ‘lócus’ de saber, outras relações (afetivas, de poder, hierarquias...) ainda que haja uma preocupação com a diferença e a especificidade. (NASCIMENTO; AGULIERA URQUIZA, 2006, p. 3-4, grifo do autor).

Realmente, quando passa a frequentar a escola, a criança adquire outras referências, bem diferentes daquelas encontradas na família. A educação é praticamente centrada na oralidade e nas vivências do cotidiano com o propósito de um desenvolvimento étnico e sócio-identitário, em que ela apreende a cosmovisão de seu povo, sua língua, sua história, o que ocorre de maneira diferente na escola, em que se centra no aprendizado da escrita e em outras referências estrangeiras.

Daí nossa concordância com Nascimento e Aguilera Urquiza (2006), ao afirmarem que o deslocamento das crianças indígenas, quando de sua entrada na educação formal, de modo particular a educação infantil acontece de várias formas:

[...] no aspecto geográfico (como dissemos anteriormente, trata-se de outro espaço), no aspecto social (as relações interpessoais na família – extensa – e no círculo mais amplo de parentesco são informais e espontâneas, marcadas pela total falta de regras), no aspecto simbólico (a escola representa, em um primeiro momento, uma ruptura com a cosmovisão da criança, pois trata-se de um elemento que está fora de seu imaginário e de seu cotidiano. (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2006, p. 5).

Na maioria das vezes, os professores indígenas e as próprias lideranças não se sentem seguros em recusar o modelo imposto. Muitos até desconhecem os amparos legislativos sobre a Educação Infantil em contextos indígenas e também qual seria o projeto de educação escolarizada mais adequado para o seu povo. Há também uma tensão entre conceber a escola como mecanismo indispensável para ascensão social e profissional ou torná-la de fato um espaço intercultural de fortalecimento da cultura local.

Contudo, não podemos deixar de registrar que a resistência tem ocorrido no próprio processo de implementação dessa modalidade de ensino nas escolas das aldeias, assim como em espaços de debates sobre o tema, como ocorreu nas etapas locais que antecederam à II Conferência de Educação Escolar Indígena – Etapa Regional e Nacional, em que o tema Educação Infantil foi muito debatido. Aliás, nesses espaços percebemos o quanto precisamos avançar na formação de professores, haja vista que, apesar de defenderem a educação própria de seu povo, os indígenas tinham dificuldades em apresentar estratégias pedagógicas que pudessem transpor o modelo não indígena.

## Formação de professores e os desafios para a educação escolar indígena

A luta por escola adequada à educação e aos processos pedagógicos dos povos indígenas remonta aos anos 70, mais precisamente aos 80 do século XX, momento histórico e emblemático das lutas pelo reconhecimento das identidades coletivas e suas demandas sociopolíticas e culturais, dentre elas uma escola que respeite a diversidade e as organizações sociais e coletivas das sociedades indígenas (LUCIANO, 2006; MATOS, 2012), o que é de interesse do presente trabalho.

Da luta empreendida pela busca por respeito à diferença, algumas conquistas precisam ser ressaltadas porque informam o lugar dos direitos educacionais que os povos indígenas asseguraram no ordenamento jurídico do país [Brasil]. Um

dos principais foi a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), explicitando as diretrizes para o reconhecimento dos direitos indígenas, entre os artigos 210, 215, 231 e 232, e outros dispositivos legais, tomados como de impactos mais significativos para a discussão ora proposta.<sup>3</sup>

Sobre a educação escolar indígena, destacamos:

- O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, não paginado), define que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental [...]”, para assegurar a formação básica comum e o “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” No artigo 215, o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais, acesso a fontes, assim como o apoio e o incentivo à valorização e difusão das mesmas, e a proteção das “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, não paginado). No artigo 231 “[...] são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam [...]”, cabendo à União a demarcação e a proteção das terras e o respeito aos seus bens (BRASIL, 1988, não paginado). E o artigo 232 reconhece os índios, suas comunidades e as organizações indígenas como sujeitos coletivos legítimos para ajuizar ações na defesa de direitos e interesses, elegendo o Ministério Público Federal (MPF) para defendê-los judicialmente (BRASIL, 1988, não paginado).
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), contempla e reconhece as especificidades da educação escolar indígena, que, no artigo 78, atribui à União a responsabilidade pela oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, integrados a programas de ensino e pesquisa, para a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências, juntamente com a base nacional comum; e, no artigo 79, assegura a participação das comunidades indígenas na elaboração de programas de pesquisa, articulados

---

3 Para maior detalhamento sobre o assunto, consultar: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Consolidando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília/DF: MEC/UNESCO, 2006. p. 39-68, v. 8; FERNANDES, Rosani. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar.** Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

aos sistemas de ensino, para o fortalecimento das práticas socioculturais e linguísticas de cada comunidade, a formação de especialistas para atuar nas escolas indígenas; desenvolvimento de currículos e programas específicos e a elaboração e publicação de materiais específicos e diferenciados.

- A Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999, não paginado), elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica [...]”, dentre elas a língua materna; a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, com a participação das comunidades indígenas em todos os momentos de sua organização e gestão, como estruturas sociais; práticas socioculturais e religiosas; formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; atividades econômicas; necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; uso de materiais didático-pedagógicos, produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, ; até a sua concretização de fato e de direito, em acordo com a legislação e as demandas das comunidades indígenas. Tópicos importantes dessa Resolução, para a presente discussão, são os artigos 6º, 7º e 8º, que discutem sobre a formação de professores indígenas. O Artigo 6º assegura que a formação será específica para os povos indígenas, em serviço ou concomitantemente com a sua própria escolarização, obedecendo à diversidade de formas de organização social, econômica, cultural e política, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. O artigo 7º informa que as formações darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. É garantido, no artigo 8º, que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da própria etnia, cabendo aos Estados (de acordo com o artigo 9º, II, D e E) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico, além de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.

- O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), tratou, em um capítulo separado, da educação escolar nas áreas indígenas, apresentando um diagnóstico sobre a sua oferta no país, ressaltando que apenas depois de 1988 abandona-se a ideia da escola como mediadora da integração dos indígenas à sociedade nacional. Nesse sentido, o PNE atribui aos municípios, estados e União responsabilidades legais pela educação escolar indígena; a universalização em dez anos da oferta das quatro primeiras séries do ensino fundamental e sua ampliação para as demais séries do fundamental, respeitando suas especificidades culturais; e o fortalecimento, aperfeiçoamento e reconhecimento da educação diferenciada em construção nas áreas indígenas como *escola indígena*.
- A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), estabelece a obrigatoriedade no currículo oficial do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que alterou a Lei 10.639/2003 e, por sua vez, a Lei 9.394/1996.
- A Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada no Brasil pelo Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, Parte VI, da Educação e Meios de Comunicação, artigo 29, ratifica as concepções anteriormente discutidas na seguinte disposição, informando que o ensino de conhecimentos e habilidades gerais, que: “[...] permitam às crianças dos povos interessados participar plenamente, e em condições de igualdade, da vida de suas comunidades e da comunidade nacional deverá ser um dos objetivos da educação oferecida a esses povos” (BRASIL, 2004, não paginado)

Trazer à tona a legislação construída com os indígenas e tendo por base suas demandas por educação escolar demonstra de forma incontestada a tentativa de superar a escola que tiveram contato desde o período colonial, seja sob o domínio dos missionários e do ensino catequético oferecido, seja com o ensino laico do período imperial, que se caracterizou pela assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, em condição de subalternidade, o que Grupioni (2006) chama de escola missionária e escola civilizadora.

Em outras palavras, a ideia é romper com essa escola que se impõe como visão de mundo e práticas eurocêntricas com vistas à institucionalização de uma escola que valorize as culturas indígenas e suas pedagogias e fortaleça suas organizações e modos de vida, à luz do debate produzido por vários estudiosos que têm se dedicado ao estudo da educação escolar entre os povos indígenas e dos impactos transformativos em suas sociedades. (TASSINARI; COHN, 2012; LASMAR, 2009; LUCIANO, 2006; SILVA, 1999).

Para tanto, uma das principais estratégias foi conquistar e assegurar na legislação da primeira Constituição democrática a concepção e princípios da escola que queriam concretizadas em suas comunidades. Uma educação marcada pela apropriação por parte dos povos indígenas de um dos principais símbolos da dominação colonial, a escola, agora voltada ao domínio das ferramentas não indígenas para a instrumentalização dos povos indígenas no diálogo com a sociedade nacional.

Uma escola que se pense e consolide educação voltada ao diálogo de saberes e práticas educativas, reconhecimento nas formas de fabricar corpos, criar pessoas e viver a vida em relação ao meio onde estão inseridos processos próprios de ensino e aprendizagem, que somente no momento em que forem percebidos como tais podem ser compreendidos em seu real significado para a comunidade.

Muito embora seja uma das principais interpretações acerca dos novos sentidos da escola para os povos indígenas, não é o único. Como tratado neste texto, Tassinari e Cohn (2012) fazem algumas reflexões sobre o assunto e trazem à tona que o debate sobre a escolarização em comunidades indígenas se dá em torno de duas ideias que podem se complementar: de um lado, a escola diferenciada, nos moldes da educação indígena e com currículo e metodologias específicos; de outro, a escola que se quer bilíngue, diferenciada e específica, mas em diálogo com os demais conhecimentos, indígenas e não indígenas.

Esse é o grande desafio que se apresenta: o de fazer essa instituição ser reconstruída também para os indígenas que tiveram contato com um modelo de escola que em nada lhes favorecia. Entretanto, é importante que se diga, os indígenas querem uma educação diferenciada, com metodologias e práticas pedagógicas em diálogo com processos educativos constituídos por suas comunidades, mas com conteúdos que, ao mesmo tempo em que marcam a diferença pelo que representam como povos etnicamente diferenciados, se aproximam do que é discutido no currículo nacional.

Pensar a escola nesses espaços socioculturais etnicamente diferenciados implica essencialmente ressignificá-la em seus princípios e práticas para a recomposição de valores e histórias que enlaçam os sujeitos nas pertencas étnicas, “[...] tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e de conhecimentos tradicionais” (GRUPIONI, 2006, p. 47), com o fim de recolocar os povos indígenas simetricamente em relação à sociedade brasileira e ao mundo. Grupioni informa que nessa escola:

[...] se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter

papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, 2009, p. 37).

Mas será possível a escola como parte de um projeto civilizacional, que tinha como propósito a efetivação da transição do indígena para trabalhador nacional, constituída em sua essência como parte da cultura não indígena, ser apropriada pelos indígenas de forma política para encadear, revitalizar e fortalecer afirmativamente as identidades étnicas?

Os povos indígenas têm mostrado que sim, pois têm lutado e conquistado com muito esforço coletivo os espaços da escola em suas comunidades. Um dos fatores essenciais nesse processo é a figura do professor/professora indígena. Aquele sujeito a quem a sociedade investe para realizar a mediação entre o mundo indígena e o não indígena e que tem como principal papel articular os saberes e práticas pedagógicas.

Na medida em que os povos indígenas assumiram o papel de professor/professora em suas escolas, vários desafios foram descortinados e visibilizaram a enorme complexidade do significado de educação escolar indígena, na visão dos próprios sujeitos, que tiveram de estabelecer relação direta com o Estado e seus governos, porque dependentes dos salários e das políticas de formação e capacitação promovidas por esses agentes públicos, que não cumprem a legislação que assegura que as escolas sejam geridas pelas comunidades indígenas (GRUPIONI, 2009). Tal situação acaba gerando o ônus para os próprios professores/professoras, que passam a *adequar* suas lógicas de mundo e práticas a um modelo de escola que não foi erigido em sua comunidade.

Vários relatos dão conta da enorme dificuldade de se estabelecer de fato a educação escolar almejada pelos povos indígenas, que precisam travar diferentes enfrentamentos para conseguirem empreender a diferença na escola, por diferentes fatores: calendário escolar desconexo em relação às atividades das comunidades; currículo previamente construído pelas secretarias de educação, com a possibilidade dos professores/professoras *adaptarem-no* à realidade onde estão inseridos; a educação infantil – não totalmente compreendida por muitos povos indígenas, que não concordam que a escola detenha a primazia da educação sobre esse momento da infância – ainda é algo extremamente estranho e distante da vida comunitária em muitas das sociedades indígenas, também porque a escola existente nas comunidades afasta as crianças, assim como os

professores/professoras, das atividades das comunidades, o que se configura de certa maneira numa *separação* dos papéis sociais que precisam executar e que diz do lugar que ocupam nas sociedades em que vivem e tecem relações cotidianas; por fim, a sobrecarga de trabalho burocrático em torno do professor/professora indígena, que, ao mesmo tempo em que exerce a função central de tradução e mediação entre dois mundos, o que muitas vezes também o incomoda como sujeito, precisa passar horas explicando as suas escolhas a agentes e agências do governo, que não conhecem a diversidade indígena e não reconhecem seus saberes e práticas pedagógicas.

Ao professor/professora também cabe o papel de denunciar as situações a que estão sujeitos os povos indígenas em diferentes contextos sociais, que vão contra a legislação e as condições dignas de promoção da escolarização em áreas indígenas. Apesar dos avanços no âmbito legal e material em relação à educação escolar indígena (GRUPIONI, 2006), é possível afirmar que, a depender das distâncias físicas e simbólicas em relação a outros povos e às políticas públicas e dos acessos aos instrumentos políticos de garantia de direitos, a educação escolar entre alguns povos indígenas ainda está submetida a ser *projeto piloto*, como dizia Luciano (2006), ou ter que *adaptar*, como dito anteriormente, para que povos indígenas possam experimentar a escolarização.

Mas mesmo nessas situações é possível observar a agência dos povos indígenas em torno da concepção de que a apropriação da escola é importante para a autonomia de seus povos, que precisam estar qualificados para a gestão de seus territórios e cultura, com o objetivo de proteger seu povo e as futuras gerações, tendo em vista toda a experiência vivida ao longo da história do contato. A qualificação perpassa pelo conhecimento de suas histórias, valores e saberes tradicionais, mas também pelo registro escrito e o domínio das linguagens não indígenas.

A conquista da escola, portanto, é parte da consolidação da cidadania diferenciada proposta por Luciano (2006), na medida em que visibiliza o protagonismo indígena na luta e manutenção da instituição que é símbolo da dominação sobre seus povos desde os primeiros contatos com não indígenas, mas também porque a cada conquista a escola vai sendo *amansada*, como dizem os indígenas. Em outras palavras, vai sendo ajustada e adequada ao contexto social dos povos indígenas até que se torne indígena, de fato e de direito, respeitando suas concepções de educação e a construção de pessoas, em suas diferentes gerações.

No entanto, na medida em que isso acontece, a formação de professores e professoras indígenas torna-se o grande desafio para a consolidação da educação escolar indígena à *condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios*, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e

interculturalidade. Nessa perspectiva, vislumbram-se novos projetos e novas práticas na Educação Infantil em escolas indígenas.

### Considerando a situação...

Para dar conta dos desafios para a implementação da educação escolar indígena, que vem cada vez mais recaindo sobre os indígenas que assumiram o papel de professor/professora em suas comunidades, eles têm se lançado em busca de formação continuada, no ensino médio e superior, com o objetivo de conseguir efetivar na prática o que existe sobremaneira na legislação sobre o assunto.

Com isso, cresce a demanda sobre a oferta de políticas públicas de educação que possam responder aos anseios das comunidades indígenas por formações de professores, mas também de outros profissionais, que almejam gerir seu território e suas organizações com vistas ao diálogo intercultural com o Estado e outros agentes públicos ou privados, para a manutenção de seus modos de vida.

Um dos principais pleitos tem sido a oferta de formação de professores, compreendidos como mediadores entre os mundos indígenas e não indígenas e que têm desenvolvido o papel de revitalização, valorização e fortalecimento das histórias e culturas indígenas, com um alto custo pessoal, como visto.

Nesse sentido, esses sujeitos, e o espaço social onde atuam, quase sempre têm sido vistos também a partir do importante papel de produtores da cultura, papel essencialmente político que a escola, na medida em que consegue trabalhar de forma diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, realiza nas comunidades indígenas, especialmente na infância, marcada como o momento da reprodução, em que a construção dos corpos, das pessoas e das culturas é vista e de forma processual, porque acreditam que *o acesso à educação escolar é o direito de transformar e de fazer diferente nas instituições das nossas comunidades e com as nossas crianças, o que não foi feito conosco.* (indígena da etnia Xipaya, aluna do curso de Etnodesenvolvimento).

Pelo relato, pode-se ressaltar que a formação de professores é vista como extremamente significativa para as transformações a serem operadas nas comunidades indígenas, especialmente a partir da escola, instituição de carece de ações diferenciadas para consolidar a autonomia dos povos indígenas e suas comunidades. Acima de tudo porque é uma possibilidade de considerar processos próprios de aprendizagem indígena nas práticas escolares, ainda pouco difundidos nas escolas que atendem esses povos, com vistas ao respeito às especificidades das infâncias indígenas e ao projeto societário de cada povo.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988) Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 6 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5/CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF. MEC/CEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões,

interloquções. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2007. p. 1-11.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago., 2013.

FERNANDES, Rosani. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Consolidando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006. p. 39-68. (v. 8).

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-graduação em Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

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

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

LUCIANO, Gerssem dos Santos. Educação Indígena. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 128-171.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Org.). **Gênero e Povos Indígenas**. Rio de Janeiro/Brasília, DF: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012. p. 140-171.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro. et al. (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

\_\_\_\_\_.; AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: AMPED, 2006. p. 1-12

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, Ponta Grossa, Editora Unijuí, v. 23, n. 79, p. 47-63, jan/jun. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1051/802>>. Acesso em: 5 maio 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v15\\_n1.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm)> Acesso em: 5 maio 2015.

SILVA, Rosa Helena da. 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 Cedex**, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

SURUI, Wiratinga. **O mito de vyrating e mutum na produção de material didático para a Educação Infantil da escola Sawarapy Surui**. Marabá, 2016, 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

SURUI, Se A. **O arco e flecha Aikewara: uma experiência sobre jogo tradicional nas aulas de Educação Física**. Marabá, 2016, 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade do Estado do Pará, 2016.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; ALMEIDA, José Nilton de; RESENDÍZ, Nicanor Rebolledo (Org.). **Diversidade, educação e infância: reflexões antropológicas**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

\_\_\_\_\_. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 275-294.

\_\_\_\_\_; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 247-274.

\_\_\_\_\_.; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena:** reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: EDUFSC, 2012. p. 247-274.

Recebido em: 08/02/2017.

Aceite em: 15/03/2017.