

Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Abbonizio, Aline; Ghanem, Elie
Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro
Educação e Pesquisa, vol. 42, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 887-901
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Educação escolar indígena e projetos comunitários de futuro

Aline Abbonizio^I
Elie Ghanem^{II}

Resumo

Este artigo reporta uma pesquisa sobre a escola de uma comunidade indígena e as aspirações de futuro das pessoas que fazem parte dela. O principal problema que se buscou enfrentar esteve voltado a aspectos distintivos entre a educação escolar indígena e a educação escolar convencional no Brasil. A preocupação de fundo foi trazer elementos que pudessem elucidar em que nível as comunidades indígenas têm autonomia para definir processos escolares que superem o caráter colonialista da educação escolar convencional. Para tanto, buscou-se um tipo de escola que intervém diretamente sobre as condições de vida das pessoas a quem presta serviços educacionais. A principal base etnográfica do trabalho foi a Escola Municipal Indígena Khumuno Wtu'kk Kotiria, situada no território dos indígenas Kotiria, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, Amazônia brasileira. As informações foram coletadas especialmente por meio de observação direta e registros de conversas informais durante um período de quatro meses em Caruru Cachoeira, a maior comunidade Kotiria no Brasil. Os resultados consistem na descrição de características marcantes da prática escolar, levando à conclusão de que aquele grupo local, ao planejar seus objetivos escolares, está refletindo sobre o que quer do seu futuro e de sua comunidade, o que faz de sua escola o espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre as condições de vida atuais e futuras.

Palavras-chave

Educação escolar indígena – Kotiria (Wanano) – Projetos de futuro comunitários – Noroeste amazônico.

I- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
Contato: aline.abbonizio@gmail.com
II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Contato: elie@usp.br

Indigenous school education and community projects for the future

Aline Abbonizio^I
Elie Ghanem^{II}

Abstract

This article reports on a study on the school of an indigenous community and the aspirations for the future of the people who are part of it. The main problem we sought to address focused on the distinguishing characteristics of indigenous school education and conventional school education in Brazil. Our background concern was to bring elements that could elucidate to what extent indigenous communities have autonomy to define school processes that overcome the colonialist character of conventional education. Therefore, we looked for a type of school that intervenes directly on the living conditions of the people it provides educational services with. The main ethnographic work was conducted at Khumuno Wtu'ut Kotiria Indigenous Municipal School, in the territory of the indigenous Kotiria, in São Gabriel da Cachoeira municipality, Amazonas state, Brazilian Amazon region. The information was collected mainly through direct observation and records of informal conversations over a period of four months in Caruru Cachoeira, the largest Kotiria community in Brazil. The results consist of the description of the remarkable characteristics of school practices, and lead to the conclusion that this local group, when planning their school objectives, reflects on what they want for their future and the future of their community, which makes their school the main space for community meeting, debate and intervention in current and future living conditions.

Keywords

Indigenous school education – Kotiria (Wanano) – Community projects for the future.

I- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contact: aline.abbonizio@gmail.com

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: elie@usp.br

Introdução

O debate atual sobre escolas em comunidades indígenas tem privilegiado a observação de aspectos que possam afirmar ou não a diversidade e especificidade de conteúdos escolares e organização de tempos e espaços (COLLET, 2010; FRANCHETTO, 2008), as políticas de atendimento escolar e de formação docente (SILVA, 2002; BRUNO, 2011) e a adequação desses aspectos à legislação e às diretrizes educacionais vigentes (GRUPIONI, 2008; TASSINARI; GOBBI, 2009). De uma forma geral, as pesquisas nesse campo vêm informar que comunidades indígenas estão conduzindo sua escolarização por caminhos que podem ser definidos como síntese de elementos não indígenas, como a ideia de escola, com elementos próprios das comunidades indígenas, como suas formas peculiares de relacionamento intergeracional, de obtenção de alimentos e de comunicação.

Estudos como o de Gow (2006) propuseram novas abordagens para aquilo que frequentemente foi interpretado apenas do ponto de vista da destruição ou desintegração cultural. A busca por se aproximar das opiniões que os indígenas tinham de suas experiências escolares jogou luz às explicações nativas sobre o significado da escola e de processos de letramento. Mesmo nos estudos de escolas para indígenas, moldadas de acordo com a doutrina religiosa que se pretendia propagar, o que vem à tona é que aproximar-se da escolarização também significava se apoderar de mecanismos que poderiam auxiliar aqueles povos a ter algum controle sobre o curso da sua própria história, como propôs Lasmar (2005).

Se isso ocorre em contextos em que a escolarização de pessoas indígenas tinha por objetivo sua transformação em trabalhadores nacionais ou a salvação de suas almas, os arranjos legais que permitiram a criação das categorias escola indígena, professor e professora indígena, viabilizaram e ampliaram experiências educacionais que levavam em

conta especificidades culturais e melhoria das condições de vida locais.

A propósito disso, este artigo focaliza a relação entre a escola de uma comunidade indígena e as aspirações de futuro das pessoas que dela fazem parte. Pretende trazer elementos para o debate sobre experiências educacionais que possam ser consideradas inovadoras, não por serem completamente originais ou inéditas, mas, como propõe Ghanem (2006), por serem diferentes das práticas costumeiras em determinado lugar. Mais especificamente, trata de um tipo de escola que intervém diretamente sobre as condições de vida das pessoas a quem presta serviços educacionais. O caso aqui apresentado será o da Escola Indígena Khumuno Wt'ut Kotiria, situada na Amazônia brasileira, no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas. Essa escola forneceu a principal base etnográfica da pesquisa que culminou em uma tese de doutorado, cujo objetivo foi definir a relação entre educação escolar e as aspirações comunitárias de futuro (ABBONIZIO, 2013).¹

Embora se esteja lidando com o caso de uma escola apenas, a pesquisa sobre as iniciativas educacionais brasileiras que são distintivamente entendidas como indígenas tem, nas experiências educacionais de São Gabriel da Cachoeira – município que possui a maior rede pública de escolas indígenas do estado do Amazonas² (INEP, 2014) –, um vasto terreno de investigação. São Gabriel tem uma série de características peculiares: é o terceiro maior município brasileiro em extensão territorial, faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia, sua população é majoritariamente indígena e muito diversificada etnicamente. Mas o que torna São Gabriel especialmente relevante diz respeito ao tipo de experimentação

1- Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo indispensável apoio, sem o qual a realização da pesquisa não teria sido possível.

2- De acordo com o censo escolar de 2013, em São Gabriel da Cachoeira, existiam 244 escolas públicas indígenas, seguido pelo município de São Paulo de Olivença, com 65 e Borba, com 48 (INEP, 2014).

pedagógica que se originou em algumas escolas, paralelamente a um processo maior de reforma da escolarização de pessoas indígenas nos níveis municipal e nacional.

A natureza da experimentação educacional originada ali torna o caso da Escola Khumuno Wt'ut Kotiria pertinente não apenas para incrementar o debate mais amplo sobre a escolarização de pessoas indígenas no Brasil, mas, sobretudo, para dar outros e talvez novos sentidos para a escolarização pública regular.

Para apreender aspectos inovadores na educação escolar indígena, seja em relação à escolarização destinada a indígenas desde o período colonial, seja quanto à escolarização brasileira em geral, são propostos traços convencionais ou consumados da educação escolar que permitam generalizações e contraposições.

Dentre vários, três traços são salientes: a) a escola costuma ser um espaço confinado e a maioria das atividades denominadas aula acontecem dentro do prédio escolar; b) a escola costuma se manter alheia às condições da vida presente das pessoas atingidas por suas ações, sendo mais voltada a uma preparação que pretensamente será aproveitada por cada indivíduo no futuro do que à intervenção sobre as atuais condições de vida; c) a escola lida com saberes cuja legitimidade decorre principalmente de serem considerados universais, o que a distancia de aspectos peculiares do grupo social do qual advêm os(as) estudantes.

Ligados àqueles traços, outros sinais marcam as escolas, tornando suas feições muito parecidas, apesar da imensa diversidade de contextos sociais de um país ou de um município. São muito semelhantes as formas de organizar o espaço físico (dentro das salas de aula e nas áreas comuns), a maneira como cada pessoa ocupa tais espaços de acordo com a sua categoria (estudantes, docentes, demais profissionais e familiares) e a ideia de que o conhecimento escolar é necessário para a vida do estudante, sobretudo para a vida futura, mesmo quando são saberes mobilizados apenas no âmbito estritamente escolar.

De forma geral, dentre os aspectos que diferenciam a educação escolar indígena frente à escolarização convencional, são preponderantes: a participação da comunidade na definição dos projetos educacionais e na escolha do professor ou professora; a elaboração de materiais didáticos a partir da realidade e necessidades comunitárias, com grande atenção à questão linguística; a predisposição para que o ensino e a aprendizagem se realizem a partir de atividades de pesquisa, vinculada à noção de que docentes são pesquisadores(as); enfim, a pretensão de que a escola contribua para a realização de projetos comunitários de futuro. Este último aspecto será priorizado aqui a partir do caso da Escola Khumuno Wt'ut Kotiria.

A Escola Khumuno Wt'ut é pública, municipal, indígena, coordenada e gerida por professores e professoras indígenas, a maioria da etnia kotiria,³ também conhecidos como Wanano, no Brasil, e Guanano, na Colômbia. Grande parte das informações apresentadas aqui foram coletadas na maior comunidade kotiria do lado brasileiro, Caruru Cachoeira, onde vivem 33 famílias, cerca de 160 pessoas.

As informações preliminares sobre o contexto educacional da região, de condecoradores da escola, dos líderes kotiria e do projeto político-pedagógico (2006) apresentavam fortes indícios de que se tratava de um caso exemplar de escola que atuava como centro promotor e articulador de ações em torno da melhoria das condições de vida locais. Após dois períodos de convivência com os Kotiria, combinando atividades de pesquisa com colaboração e assessoria pedagógica, foi possível perceber que, ao refletirem sobre o que querem da sua escola, os Kotiria elaboram e executam seus planos de vida para o contexto atual e para as novas gerações.

3- Neste artigo, utilizamos a convenção para grafia de etnônimos da Associação Brasileira de Antropologia, segundo a qual substantivos são grafados com inicial maiúscula e adjetivos em minúscula, além de não haver o uso do plural.

São Gabriel da Cachoeira

Nas áreas de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro (município a leste de São Gabriel) e Japurá (município ao sul), estão demarcadas, desde 1998, seis terras indígenas contíguas (FOIRN; ISA, 2006, p.9). Em São Gabriel, a população é composta majoritariamente por pessoas indígenas originárias daquela região, além de missionários católicos e protestantes, militares do exército e, mais recentemente, por migrantes da região Nordeste e do estado do Amazonas (AZEVEDO, 2003, p. 32). No censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), São Gabriel se destaca como o município que possui a maior população indígena do Brasil, em torno de 29 mil pessoas, quase oitenta por cento do total. Destas, dezoito mil vivem na zona rural, ou seja, nas comunidades e pequenos povoados ribeirinhos. A população indígena é identificada em vinte e dois grupos étnico/linguísticos cujas línguas pertencem a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Os três primeiros grupos vivem na região conhecida como Vale do Alto Rio Negro, possuem padrões culturais comuns e uma histórica e intensa interação interétnica (FOIRN; ISA, 2006).

Como definido por Chernela e Leed (2002, p. 469), o grupo Tukano é formado por grupos de descendência patrilinear nomeados, que fazem parte de uma rede única, integrada e unida por laços de parentesco e casamento e propiciada por uma norma de exogamia linguística.

Além do casamento exogâmico, há outras duas características fundamentais para entender o sistema de relações sociais altorionegrino: a descendência étnica é transmitida pelo pai (patrilinear) e o padrão de residência é virilocal, ou seja, um homem, após se casar, continua morando na mesma comunidade em que nasceu. Uma mulher, ao se casar, deixa a comunidade em que mora com sua família progenitora e se muda para a comunidade do marido (CHERNELA, 1986; AZEVEDO, 2003; LASMAR, 2005).

Esse deslocamento de mulheres de etnias diversas implica, dentre outras coisas, trocas de cultivares, feitas, de uma maneira geral, entre parentes do sexo feminino (CHERNELA, 1986). Lasmar (2005, p. 116) acentuou, inclusive, que “tornar-se mulher no Uaupés significa antes de tudo tornar-se senhora de uma roça de mandioca brava”.

Outro elemento que interliga aqueles povos são as histórias acerca de sua origem e ocupação territorial. Chernela e Leed (2002, p. 473) indicam que os vários grupos do Uaupés têm muitos mitos em comum. Um deles descreve a forma como aquela região foi inicialmente povoada: “As primeiras pessoas emergiram de uma sucuri ancestral que nadou pelo rio Negro até o Uaupés, acompanhando a cheia. Chegando às cabeceiras, a canoa ancestral, como é chamada a sucuri, virou e de seu corpo surgiram os ancestrais de cada grupo linguístico”. A viagem dos ancestrais da futura humanidade, esclarece Andrello (2006, p. 353), é qualificada na literatura antropológica como uma gestação e é tomada como o evento-chave da mitologia dos povos do Uaupés, já “que lhes dá origem e os aloca em seus respectivos territórios”.

Os primeiros a surgir, os ancestrais fundadores, são considerados os irmãos mais velhos de todos. Também são designados como “cabeça”, ou seja, a parte do corpo que fala, explicam Chernela e Leed (2002, p. 473). Na história contada pelos Desana, é em uma única viagem que se origina a humanidade (BUCHILLET, 2004). Na que os Tukano contam, reproduzida por Andrello (2006, p. 388), a “cobra de transformação” passa a ser a “canoa de transformação” em uma segunda viagem. Nessa viagem, na canoa comandada por chefes Tukano e Desana, viajam todos os ancestrais, dando sequência aos outros processos transformativos que permitem alcançar “a passagem definitiva para sua atual condição”. Os Kotiria, por exemplo, teriam aparecido nessa ocasião. De volta ao Uaupés, a canoa retornou à casa acima do buraco do surgimento. Ali, apareceram os Akotikâhara, os Kotiria. “Eles desciam voando

como pássaros, transformando-se em gente ao atravessar a fumaça do cigarro do ancestral dos Tukano". A canoa seguiu viagem pelo Uaupés, levando os ancestrais dos Desana, Kotiria, Piratapuia e outros Tuyuka que não haviam ficado no alto Tiquié. Foi até a Cachoeira Jurupari, na Colômbia e, na volta, deixou os Kotiria no alto Uaupés, onde estão até hoje.

Os Kotiria e sua escola

Os Kotiria são um dos doze povos da família linguística Tukano Oriental que vivem no Brasil. Seu território, parte do município de São Gabriel da Cachoeira, fica na região conhecida como Alto Uaupés, onde esse rio marca a exata linha de fronteira entre o Brasil e a Colômbia. No lado brasileiro, os Kotiria estão distribuídos em dez comunidades; no lado colombiano, em cerca de treze. Em Caruru Cachoeira, está a sede da Escola Khumuno Wut'ut Kotiria, que oferece da educação infantil ao ensino médio. Em outras três comunidades menores, Ilha de Inambu, Jutica e Taracuá Ponta, também há atendimento escolar correspondente à primeira etapa do ensino fundamental. Sob esse aspecto, a Escola Khumuno Wut'ut Kotiria deve ser entendida como uma rede de quatro escolas, instalada em quatro das dez comunidades kotiria da margem brasileira do rio Uaupés.

A primeira escola foi instalada na comunidade Caruru Cachoeira, no início da década de 1960, e recebeu o nome São Leonardo. Toda a escolarização disponível na região naquele momento (e até o fim da década de 1990) era gerida por religiosos católicos da ordem dos salesianos, que, desde o início do século XX, vinham instalando escolas multisseriadas nas comunidades indígenas, com ensino correspondente ao primeiro segmento do ensino fundamental. Já na sede do município e nos centros missionários, os religiosos instalavam grandes colégios, que funcionavam em regime de internato e trabalhavam com o que hoje equivale aos ensinos fundamental completo e médio. Nas comunidades, as escolas

eram oficialmente rurais e conhecidas como as "escolinhas das irmãs". O professor de tais escolinhas costumava ser algum indígena da região que já havia concluído os estudos em algum colégio missionário. As concepções educacionais dos salesianos, densamente estudadas por Albuquerque (2007), giravam em torno de algumas orientações principais: escolarização direcionada prioritariamente a crianças e jovens, imposição da língua portuguesa e proibição da comunicação em línguas maternas, catequização com forte indicação de condutas consideradas morais e construção de colégios que funcionaram em regime de internato, separando as crianças do convívio comunitário.

Um processo recente de mobilização em torno dos direitos das pessoas indígenas, desencadeado pelo movimento indígena e por atores e organizações indigenistas, sobretudo na década de 1970, levou a importantes disposições na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dessa disposições, são criadas as bases para a construção de um novo modelo de escola nas áreas indígenas, que se pretendia oposto ao modelo missionário e civilizatório. De acordo com Grupioni (2008, p. 34-37), em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração, é desenhado outro modelo de como deveria ser a escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas); e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas).

Essas novas orientações para a escolarização de pessoas indígenas começam a ser implementadas em São Gabriel da Cachoeira a partir da Lei Municipal n. 87, de 24 de maio de 1999, quando a Secretaria Municipal de Educação cria o sistema municipal de ensino, incluindo subsistemas indígenas, com níveis

diferenciados de ensino. Nessa lei, está expressa a possibilidade de cada povo ou grupo de povos, por calhas de rios, organizar seu próprio subsistema, tendo assegurada a vinculação da educação escolar com as formas próprias de organização social, valores culturais, tradição e modo de ser de cada povo, suas atividades produtivas e os elementos para uma relação positiva com outras sociedades (ALBUQUERQUE, 2007, p. 63).

Nesse novo contexto, algumas escolas indígenas passaram a se organizar por territórios etnolinguísticos, ou seja, em que predominam diferentes etnias e línguas. Algumas escolas englobam comunidades e territórios onde há predomínio de um grupo, tal como a Escola Indígena ɻtapinopona Tuyuka e a Escola Khumuno Wt'ut Kotiria. Outras abrangem sub-regiões que abarcam comunidades vizinhas de diferentes línguas e etnias, como a Escola Pamáali Baniwa-Kuripaco, no médio rio Içana e a Escola Tukano Yupurib, no médio rio Tiquié (CABALZAR, 2010, p. 8).

Para apoiar esse processo de reestruturação, foi elaborado, pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em parceria com as organizações não governamentais Instituto Socioambiental (ISA) e Rain Forest da Noruega, o Programa Educação Indígena no Alto Rio Negro. Esse programa, iniciado em 1998, atuou com ações complementares às da prefeitura, apoiando a reformulação de projetos educacionais experimentais em comunidades previamente articuladas em torno de projetos sociais, de forma que as ações das escolas dessem apoio aos projetos comunitários. As escolas-piloto, como ficaram conhecidas, foram criadas em caráter demonstrativo, com a pretensão de difundir um conceito de escola indígena diferenciada (FOIRN; ISA⁴ apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 2011).

Entre os Kotiria, em 2002, é desencadeado um processo intenso de reflexão comunitária sobre a escola, em que passam a pensar sobre

seus projetos de vida a partir do que esperavam da sua escola.

Como registra o projeto político-pedagógico da Escola Khumuno Wt'ut (PROJETO, 2006), naquele ano, os professores kotiria, inclusive cursistas da primeira turma de magistério indígena, tomaram a iniciativa de criar uma escola específica, que respeitasse a sua cultura ancestral, pois estavam preocupados com o fato de as escolas vigentes na região prepararem os estudantes não para contribuírem com as suas comunidades, mas para hipoteticamente trabalharem em zona urbana. Dessa forma, as escolas estariam distantes tanto das demandas comunitárias como das demandas profissionais da sede urbana de São Gabriel. Assim sendo, procuraram parceiros para viabilizar a construção de uma nova escola, que valorizasse a sua cultura e principalmente a sua língua.

Até aquele ano, a Escola São Leonardo era oficialmente rural, tinha apenas um professor e uma sala de aula multisseriada equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental. No processo de reforma do ensino municipal, é reconhecida como escola indígena, passa a atender ao ensino fundamental completo, tendo seu quadro docente muito ampliado, com cinco novos professores (OLIVEIRA; TRINDADE; STENZEL, 2012).

À época em que a Escola São Leonardo era ainda uma “escolinha rural”, o seu único professor já vinha acompanhando as notícias a respeito da implementação dos projetos escolares experimentais nas escolas dos Baniwa e dos Tuyuka. Ele participava de algumas apresentações de trabalhos dos estudantes em São Gabriel e pensava na possibilidade de fazer alguma coisa parecida em Caruru. Ao mesmo tempo, os novos professores que chegam à comunidade vinham compartilhando das novas ideias a respeito da educação escolar diferenciada que basearam o primeiro curso de magistério indígena na região, o qual formou, entre 1999 e 2002, mais de duzentos docentes (BANIWA, 2012, p. 364).

4- FOIRN; ISA. Programa educação indígena no Rio Negro. ISA, 2007.

Houve, portanto, uma conjunção de fatores: docentes interessados(as) em novas práticas educacionais; uma política municipal que, apesar das inúmeras descontinuidades, havia instituído alguns arranjos irreversíveis; e a possibilidade de contar com o apoio técnico e financeiro de organizações parceiras, como a Foirn e o ISA. O que interessa aqui primordialmente não é se os indígenas mudaram ou não a didática de sala de aula; tampouco é uma questão de currículo ou de estética, ainda que nesses campos as escolas indígenas também tenham muito a ensinar. Mas o que interessa especialmente é de quem parte a iniciativa de reorientar a escola. Foi a comunidade kotiria – docentes, pais, mães, avós e estudantes – que decidiu que a mudança de escola rural para escola indígena não seria apenas de ordem burocrática. Foi a comunidade que entendeu que fazia sentido e era preferível considerar como saberes escolares também os saberes das pessoas daquele lugar. Foram eles, portanto, que idealizaram uma escola para si, uma escola própria, específica.

Em 2003, a escola dos Kotiria foi renomeada. Deixou de ser São Leonardo e passou a se chamar Khumuno Wt'ut Kotiria. Mas, como diz o coordenador da escola e antigo professor da “escolinha rural”, mesmo sem decreto da prefeitura, sem assessoria e sem conhecimento, já pensava na escola São Leonardo como Escola Kotiria.

Khumuno wt'ut significa casa do pajé (casa: wt'ut; pajé: khumuno). Uma das histórias de origem kotiria, como a que registrou Stenzel (2013, p. 12), explica um pouco a escolha. De acordo com ela, depois que os diferentes grupos Tukano foram criados, houve uma grande celebração e foram distribuídas danças para cada grupo. O ancestral dos Kotiria, Muktiro, clamou pela dança mais bonita e viajou rio acima, para as grandes cachoeiras onde atualmente é Caruru. Lá, parou sobre uma pedra chamada Khumuno Wt'ut e evocou que aquela pedra e a área ao seu redor seriam a casa dos Kotiria.

Além de ser o nome de uma pedra que define o território kotiria, a palavra *khumuno*, que, naquele contexto, é traduzida como pajé, é o nome de um dos instrumentos ceremoniais dos Tukano Oriental, o banco tukano, denominado *kumurō* (em tukano) ou *khumu* (em kotiria). Conforme a tradição daqueles povos, o banco e outros instrumentos sagrados, como a cuia e o segurador de cigarro, ao mesmo tempo em que formavam o corpo do Avô do Universo, deram-lhe o poder para criar o universo em que vivemos:

O Avô do Universo, Hmt̄ko Ñekut̄, sempre existiu nesse mundo, e vivia na Maloca do Céu. Lá havia dia e noite e tinha terra no chão. As partes de seu corpo eram o banco (*kumurō*), o suporte de cuia (*sārirō*), cuia de ipadu (patu waharo), porta-cigarro (m̄t̄ro p̄dut̄), lança-chocalho (*yaigt̄*) e cabo de enxó (*sioyapu*). Estes eram seus instrumentos de trabalho e seu poder. Sentado em seu banco, comendo ipadu [coca] e fumando, pensava em como faria para transformar esse mundo vazio, como criaria a humanidade e os animais, as terras e águas. (FOIRN; ISA, 2003, p. 8).

Talhado em um único pedaço de madeira, é neste banco que se senta o pajé, *kumu* (em tukano) ou *khumu* (em kotiria). Como explica Castro (2012, p. 127), a figura do *khumu* está associada a práticas curativas. Um *khumu* é um pajé, um benzedor. A semântica da palavra já aponta para essa característica, já que a palavra *khumu* está relacionada à palavra *khumuno*, que quer dizer banco. O banco está associado à vida, pois é um dos objetos obtidos pelos ancestrais em sua progressiva jornada rumo à condição humana. Também se vincula ao nome, que confere um assento ou apoio à alma, à reflexão e à introspecção, duas características marcantes da prática do *khumu*.

Entre os anos 2003 e 2005, as comunidades kotiria, a partir de diversos encontros entre docentes, líderes, pais, mães,

estudantes e anciãos, propuseram as mudanças que entendiam necessárias para a melhoria da escola. Dessas discussões, foi elaborado o projeto político-pedagógico, ou PPP, que, em 2006, foi entregue à Secretaria Municipal de Educação. Nesse documento, estava indicada uma série de condutas que permitiriam à Escola Kotiria compatibilizar elementos definidores da sua cultura indígena com os conhecimentos não indígenas. Tais condutas giravam em torno de pontos prioritários como a língua, o aprendizado de técnicas e saberes tradicionais e necessários para a vida comunitária e a formação profissional em áreas e atividades que contribuissem com a melhoria das comunidades.

No período anterior, a alfabetização era apenas na língua portuguesa, os professores eram de outras etnias e o currículo era baseado nos chamados conteúdos básicos da educação nacional. Em contraposição àquele período, emerge uma nova atenção à língua kotiria. Esta deveria ser a língua do maior número possível de docentes e, quando não fosse (já que não havia muitos Kotiria naquele momento habilitados para o magistério), deveria ser aprendida por eles. Além disso, a partir de várias oficinas de linguística, a escrita na língua kotiria passou a ser ensinada e priorizada nas séries iniciais. Também foram produzidos livros didáticos de apoio à alfabetização naquela língua (KOOTIRA, 2004).

A elaboração do PPP também considerou a possibilidade de a escola contribuir para que se aprendesse uma profissão, o que se refere à aquisição de conhecimentos que potencialmente melhorem as condições de vida da comunidade. Ao mesmo tempo, a escola deveria valorizar e também ensinar as técnicas tradicionais de preparo de alimentos e bebidas, de manejo da roça e as artes da dança, da música e dos objetos de cestaria.

Havia uma forte intenção de que a escola se voltasse especialmente aos saberes considerados próprios da cultura kotiria. Tais saberes, por sua vez, só poderiam ser apreendidos a partir de pesquisa junto a pessoas que informassem, por exemplo, sobre as histórias da origem dos

Kotiria, seus lugares sagrados, as histórias dos vários clãs e da hierarquia entre estes, os vários tipos de benzimentos, a confecção de utensílios e técnicas de caça e pesca.

Nas pesquisas sobre a cultura, os estudantes passaram a buscar informações com os mais velhos sobre plantas medicinais, técnicas de pescaria, instrumentos de caça, mitologia sagrada kotiria, seus instrumentos musicais e a história do contato com os brancos, por exemplo. A partir dessas pesquisas, os estudantes passaram a elaborar monografias a respeito do tema que escolheram para, ao final do ano letivo, apresentá-las a toda a comunidade.

Além das oficinas de linguística e da “pesquisa sobre a cultura”, os Kotiria incluíram o manejo agroflorestal como componente curricular. O coordenador pedagógico da escola conta que os professores dedicados à construção da nova Escola Kotiria pensavam que, para ser indígena, a escola teria que ser adaptada ao ritmo de vida da comunidade. Por exemplo, se estivessem voando as formigas que costumam comer, como içás e saúvas, ou se fosse época de tinguijar⁵ o rio, os estudantes ficariam livres para ir atrás das formigas e peixes.

Mas não foi totalmente assim. Havia também um grande temor de que a escola indígena proposta pudesse “levar pra trás”, ou seja, levasse a um retrocesso dos indígenas em relação aos conhecimentos dos brancos. A ideia de se ensinar a escrita da língua kotiria, por exemplo, era e ainda é, para alguns pais, menos importante do que a de dominar o português.

Durante as aulas, as instruções e definições que são retiradas dos livros didáticos são imediatamente traduzidas para a língua kotiria ou tukano. Dominar mesmo o português, para o coordenador pedagógico, é algo muito difícil. Ele conta que, quando jovem, estudando em uma escola grande como o Colégio São Miguel, no centro missionário de Iauaretê, não sabia falar bem português. Só com o tempo, quando começou a frequentar os encontros do

5- Lançar o veneno do cipó timbó na água para envenenar e pegar peixes.

movimento indígena e ter contato com quem só falava português, foi aprendendo. Por esse motivo, para ele, é mais importante preparar a pessoa para a vida, dar bons conselhos, do que só ensinar a língua portuguesa.

Os estudos de linguística, apoiados pela linguista Kristine Stenzel, envolveram – além dos estudantes e docentes – as mães, os pais, os idosos e também os Kotiria colombianos. Esse tipo de participação da comunidade surgiu e se intensificou no processo de reestruturação da escola e se mantém em grande medida nos dias de hoje. Antes, as mães e os pais apenas recebiam os boletins com rendimento escolar dos estudantes. Depois, começaram a se reunir com líderes, docentes, estudantes, ex-alunos(as) e anciões para avaliar o andamento do processo educacional e recomendar novas condutas. Nessas grandes assembleias, são compartilhadas as opiniões sobre a atuação docente, a dedicação dos alunos e das alunas e o apoio das famílias. Os docentes que estão fazendo cursos de magistério ou licenciatura falam de coisas que aprenderam e, ao final de cada ano letivo, a assembleia discute sobre a continuidade ou não dos contratos dos docentes.

Nos primeiros anos de implantação do projeto, as pessoas da comunidade eram convidadas a atuar diretamente sobre o processo educacional, compartilhando seus conhecimentos. Um tema era escolhido todo bimestre e os pais, as mães, os avós, pela manhã, sentavam-se com os(as) estudantes, que faziam entrevistas com os convidados(as), em um processo de “aprendizado em conjunto”. Depois, estudantes seguiam para a sala de aula e trabalhavam com as informações colhidas na entrevista, produzindo textos, cartazes, desenhos: “Todo mundo participava, era animado”, lembra o coordenador.

Os *bagaroa*, mestres de cerimônia especialistas em danças e cantos, também participavam dos encontros com os jovens, ensinando-os como dançar e cantar. Em outras reuniões coletivas, festas, os estudantes se apresentavam, mostrando o que tinham aprendido com os mestres.

Os problemas que a comunidade vinha enfrentando, especialmente em relação à alimentação e à geração de renda eram, então, debatidos pela escola, ou melhor, eram discutidos nas diversas ocasiões em que se pensou para que serve a escola, quais devem ser seus objetivos ou o que está faltando na escola. O debate acerca dos problemas comunitários e da busca de soluções estava diretamente vinculado ao sentido da escolarização.

Uma magnífica solução, que já havia sido encontrada há alguns anos, enfrenta tanto o problema da alimentação escolar, como o da necessidade de conciliar novas técnicas agrícolas com as práticas convencionais de cultivo e processamento da mandioca. Então, a partir de mutirões comunitários, já havia sido derrubada uma mata e plantada uma roça da escola. Produz especialmente mandioca, mas também tinha abacaxi, cará e outras raízes. Todas as sextas-feiras, os estudantes, junto com seus professores, professoras e, às vezes, com alguns pais, mães e avós, fazem a manutenção da roça. Isso se chama aula de manejo agroflorestal.

De segunda-feira a quinta-feira, a maioria dos estudantes do ensino fundamental estuda pela manhã e os do ensino médio, à tarde. Mas, na sexta-feira, todos se reúnem pela manhã e já vêm com facões, facas e enxadas. Só alguns calçam sapatos mais fechados e colocam chapéu. A maioria vem de chinelo, andando rápido, brincando, rindo muito. Antes de sair, cada turma faz uma fila, os professores fazem chamada para conferir as presenças e depois conversam um pouco.

Estão reunidas todas as turmas, idades e são tratados assuntos pontuais (necessidade de algum documento, a explicação para a ausência de alguém) e são dados conselhos comportamentais. Não é uma conversa em que todos falam, mas é uma preleção respeitosa dos adultos para os estudantes, desde os pequenos até os que são casados e têm filhos. Os professores falam sempre em tom de voz baixo, suave, até mesmo quando o que está sendo dito é algum tipo de repreensão. Depois

da conversa e dos combinados, seguem todos para a roça, onde se faz um duríssimo trabalho. Não há quase nenhuma instrução quanto a isso: aparentemente todos sabem o que fazer. Os rapazes com machado ou facão vão limpando a vegetação mais pesada e fazem muita algazarra quando cai uma árvore. É uma gritaria. As meninas, todas de chinelo, shorts e camiseta, vão agachadas tirando tudo o que não é pé de maniva, limpando. Outras fazem um fogo e vão queimando o que já estava seco, enquanto outras já colheram mandioca e vão tirando a terra e cortando-a em pedaços menores para encher os cestos (*aturá*). O trabalho é pesado para todas as pessoas, que se cansam, limpam suor, escapam um pouco para o igarapé bem próximo para beber água, sentam-se por instantes em alguma sombra. Os rapazes fazem pausas para fumar. Mas todos continuam absolutamente concentrados no trabalho, falando em tom baixo e rindo alto. Outras vezes, vão plantar as estacas de maniva. De repente, quando já se trabalhou muito, mais gente vai parando, sentando, alguns começam a falar mais alto: “acabou!”. Vão parando, juntando-se, pegando o que levaram, alguma coisa que colheram e lenha para casa ou para a escola. As moças carregam os pesadíssimos cestos, que vão presos às suas testas, suportados em uma caminhada longa, com as costas arcadas para frente.

Todos voltam da roça e vão direto almoçar a merenda da escola. Depois do almoço, dependendo do dia, todo o grupo vai para a cozinha processar a mandioca, ou tem jogo de futebol, basquete ou vôlei. Às vezes, a tarde pode ser livre, ou pode haver reunião só de profissionais da escola, com ou sem o líder da comunidade. Enquanto os maiores estão na roça, geralmente os pequenos ficam pela comunidade, fazendo limpeza da frente da escola ou das quadras, que ficam cheias do estrume das vacas. Tiram o mato alto, pegam o lixo do chão. Às vezes, ficam brincando com algum professor ou professora.

O processamento da mandioca para fazer o caxiri (bebida fermentada) também ocorre

quase sem nenhuma instrução dos adultos. Os grupos vão se acomodando, todos trabalham e descansam um pouco. Continuam sempre brincando, mas dificilmente alguém se fere, embora estejam lidando com muito peso, fogo, panelas quentes, raladores enormes e facas desproporcionais às suas mãos pequenas. Em alguns momentos, a cozinha está cheia; em outros, só há algumas moças, às vezes só as professoras, umas alunas e algumas mães. Se o caititu, um grande ralador mecânico, estiver funcionando, um professor começa operando a máquina e os rapazes vão se aproximando, ajudam, aprendem, cuidam do gerador de energia, buscam combustível. Os rapazes não ficam todo o tempo, nem as meninas mais novas. Mas as moças entre 15 e 17 anos, assim como as professoras, estão sempre por perto. Como é um processo de produção e fermentação que dura pelo menos dois dias, à noite, sempre há algumas pessoas que continuam trabalhando até tarde e outras que chegam antes do sol nascer.

Quando estão em sala de aula, nas consideradas aulas normais, fazem contas e equações nas aulas de matemática, listas de palavras em português traduzidas para o kotiria, educação física, produzem artesanato e aprendem língua espanhola com o professor Cubeu colombiano. Aprendem a fazer projeto de pesquisa e redações sobre histórias regionais ou bons hábitos de vida comunitária. Os mais novos, entre sete e oito anos, leem em voz alta frases tiradas de uma cartilha de alfabetização em português. Os mais novos ainda são inicialmente alfabetizados em kotiria, na maloca, já que não há sala disponível na escola. Pelo mesmo motivo, crianças menores ainda ficam reunidas com a professora na capela, brincando e desenhando. Se a correnteza do rio não estiver muito forte, a professora leva-as para tomarem banho. Numa sala, um professor dita e os estudantes escrevem em seus cadernos um resumo sobre a vida das esponjas marinhas e dos celenterados. Outro professor dita algumas informações sobre a África e propõe aos estudantes que desenhem mapas em seus cadernos. Outro explica o que são gêmeos

univitelinos e outro o que é desenvolvimento, crescimento econômico e países desenvolvidos. Em diversos momentos, estudantes saem da sala e vão à biblioteca, pegam alguns dos livros didáticos e os folheiam, procurando algum assunto específico em química ou matemática. Em outro momento, estão apresentando seus trabalhos para seus colegas. Escrevem textos sobre saúde, misturando as informações dos livros sobre micróbios e as práticas locais de cuidado do corpo, como o banho no rio ao amanhecer.

A escola é, em muitos aspectos, multilíngue. Todas as saudações, instruções, explicações são feitas em língua kotiria ou em língua tukano, que todos entendem. As chamadas matérias, colhidas dos livros didáticos, são comunicadas em português, intercaladas por observações nas línguas indígenas. Alguns professores reclamam que os estudantes ainda são muito tímidos, que fazem poucas perguntas. Mas sempre dizem que são muito inteligentes, interessados, esforçados. A relação é sempre de muito respeito.

O ensino médio passou a funcionar em Caruru Cachoeira em 2007, após uma intensa mobilização docente. Ainda que também esteja voltado à produção de pesquisas sobre a cultura e ao manejo agroflorestal, parece estar especialmente dedicado a garantir a aprendizagem de uma série de conhecimentos que possam ser necessários para que os estudantes deem continuidade à sua formação no ensino superior ou no ensino técnico. E os únicos instrumentos de que podem lançar mão para essa formação são os poucos livros didáticos enviados pela Secretaria Municipal ou Estadual de Educação. Os professores dizem pegar um pouco de informação em um livro, um pouco em outro, fazer resumos para facilitar a compreensão, ditados e pedir cópias de alguns trechos aos alunos e alunas. Os estudantes interagem com aquelas informações, saem e pesquisam um pouco, apresentam trabalhos, produzem cartazes e se apropriam daquele linguajar.

A priorização dos conhecimentos chamados ocidentais, científicos, vai ao encontro

dos anseios de uma geração que foi criada principalmente nas comunidades e que, de forma inédita, concluiu o ensino médio morando com seus pais e parentes, sem ter de enfrentar a dura lógica da vida na cidade, da separação da família, como acontecia quando níveis mais elevados de ensino eram disponíveis apenas na sede urbana ou nos centros missionários. Essa geração também não teve que se submeter à escola missionária, que não considerava os saberes indígenas como conhecimento. A escola, que foi aprendendo a introduzir o conhecimento indígena em seu fazer, tenta lidar com o desejo dos jovens e das suas famílias por uma continuidade dos estudos que permita ou contribua para algum tipo de profissionalização. O que faz o coordenador “quebrar a cabeça” é que, hoje, a ida do jovem egresso do ensino médio para a cidade para aprender uma profissão e continuar estudando, ao contrário do que sonham seus pais, leva o jovem, às vezes de forma definitiva, para longe da comunidade, “e a nossa terra é tão grande, tão bonita”, lamenta. A profissão docente é a mais disponível e boa parte das oportunidades de ensino superior naquela região está concentrada em cursos de licenciatura que, não raras vezes, são escolhidos à revelia da aptidão e interesse dos docentes. Ainda assim, estudando matemática quando queria estudar pedagogia, sociologia quando preferia química, os professores, duas vezes por ano, ausentam-se das comunidades, com seus próprios recursos e possibilidades, para frequentarem as licenciaturas na sede urbana ou em um polo regional.

Ao entenderem que a escola deve conciliar dois tipos de saberes, o que permite viver bem na comunidade e o que possibilita aprender outros para melhorar a vida da comunidade, os Kotiria projetam para o futuro dos seus filhos uma trajetória que, por enquanto, não pode ser concretizada sem a saída da comunidade e a mudança para a cidade. Ao mesmo tempo, a saída é reiteradamente idealizada como transitória ou temporária.

Realizar um percurso que envolva a aquisição de saberes comunitários, de saberes

escolares convencionais, formação profissional na cidade para, depois, retornar e ajudar a comunidade tem sido um dos maiores desafios para as famílias Kotiria.

Conclusão

Este artigo se dedicou a definir a relação entre educação escolar e aspirações de futuro em uma comunidade indígena, com a pretensão de contribuir para o debate mais amplo sobre escolarização de pessoas indígenas, assim como para a busca de novos sentidos para a escolarização pública regular. Em São Gabriel da Cachoeira, os avanços obtidos em termos de ampliação da cobertura de atendimento, formação de docentes e ênfase na valorização das línguas e culturas indígenas, ainda sem precedentes em outros municípios e estados brasileiros, apontam para novos desafios, ligados agora à profissionalização de pessoas indígenas para áreas diferentes da educacional e ações de melhoria das condições de vida das comunidades e dos núcleos urbanos nos seus arredores.

Por esses motivos, antes de comparar a educação escolar indígena à educação escolar convencional a partir da existência ou não de ensino bilíngue, diversificação de conteúdos, calendário, aparência e rotina das escolas, importa a possibilidade de aqueles povos decidirem sobre sua própria educação, o que equivale a dizer sobre o que permanece ou se transforma na sua própria cultura.

Sob esse aspecto, a educação escolar indígena apresenta traços diferentes daqueles predominantes no âmbito da escolarização convencional. Primeiro, porque um dos elementos que faz as escolas tão parecidas entre si é a busca do universalismo, em oposição àquilo que é específico. Ao mesmo tempo, transmitir saberes ditos universais, que “todo-mundo-precisa-saber” significa, em grande medida, passar um conteúdo escolar escolhido, geralmente pelos docentes, como imprescindível. Ao manter-se alheia às condições de vida presente dos estudantes, a escola convencional ainda apostava

em uma fórmula que fez sentido enquanto a forte desigualdade social entre docentes e estudantes, ou a rígida relação hierárquica entre adultos e imaturos predominavam.

Embora debilitada, a hierarquia entre adultos, crianças e jovens na comunidade indígena ainda se sustenta. As etnografias do norte-amazônico e a convivência com seus moradores mostram que ter conhecimento acumulado ainda tem muito a ver com a idade e a velhice. Nas pesquisas sobre cultura, na escola dos Kotiria, o professor orienta, mas é o velho quem ensina, é o velho quem sabe.

Ao mesmo tempo, a relação dos adultos com as crianças, tanto na escola como fora, raramente envolve violência física, repreensões com alteração de tom de voz, exposição ou humilhação. Crianças muito novas cuidam de seus irmãos menores sem que as mães fiquem preocupadas, vigiando. Na escola, os professores estão formando seus próprios filhos, seus irmãos mais novos e, às vezes, suas esposas. A maneira suave de convivência prevalece em meio às rotinas escolares. Docentes se queixam dos(as) estudantes que se ausentam, que têm muitas faltas, mas não mencionam estudantes que têm dificuldade para acompanhar a aula, que não entendem a matéria, que são indisciplinados ou que tiveram de ser reprovados. Elogiam muito mais do que depreciam e levam em conta os esforços e as dificuldades de cada um para estudar.

O que se percebeu é que, num primeiro momento, a Escola Kotiria se estrutura a partir de uma clara demanda pela incorporação de elementos culturais ao processo de escolarização. Essa demanda se acomoda bem no bojo da reforma educacional municipal e dos projetos de apoio das organizações não governamentais. Apesar das descontinuidades e interrupções da política municipal e do apoio externo, os Kotiria reelaboraram aquele intuito inicial, dialogando mais fortemente com necessidades de elevação de níveis de escolaridade e acesso a conhecimentos que lhes parecem úteis. Isso os leva a vislumbrar novos tipos de formação profissional para além

da docência e uma organização comunitária que absorva essa nova formação.

Os Kotiria, portanto, construíram uma escola alicerçada em padrões comunitários de relacionamento baseados no parentesco e em interesses comuns. Tais interesses orientam a produção de conhecimento e como esta pode incidir nas condições de vida locais. Dessa forma, naquele tipo de escola, mais do que balancear o que é conhecimento indígena e conhecimento

dos brancos, importa o conhecimento necessário para a manutenção da vida comunitária.

Os Kotiria, ao refletirem sobre o que querem da sua escola, estão refletindo sobre o que querem de seu futuro e de sua comunidade. Sua escola, mais do que entrosada com aquelas aspirações, aparece como espaço principal de reunião comunitária, debate e intervenção sobre as condições de vida atuais e futuras.

Referências

- ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional:** a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves. **Educação escolar indígena:** do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência. 2007. 259f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio:** transformações e cotidiano em Iauaretê. São Paulo: Unesp; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2006.
- AZEVEDO, Marta Maria. **Demografia dos povos indígenas do alto Rio Negro/AM:** um estudo de caso de nupcialidade e reprodução. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BANIWA, Gersem. A gênese da educação escolar indígena no Rio Negro: um processo não concluído. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro, 1998-2011:** relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 358-371.
- BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 639-662, 2011.
- BUCHILLET, Dominique (Org.). **Livro dos antigos Desana:** Guahari Diputiro Porã. Narradores: Tôrâmu Bayaru (Wenceslau Sampaio Galvão) e Guahari Ye Ñi (Raimundo Castro Galvão). São Gabriel da Cachoeira: ONIMRP/FOIRN, 2004.
- CABALZAR, Flora Freire Silva Dias. **Até Manaus, até Bogotá:** os Tuyuka vestem seus nomes como ornamentos: geração e transformação de conhecimentos a partir do alto Rio Tiquié (noroeste Amazônico). 2010. 328 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASTRO, Pedro Rocha de Almeida e. **Antes os brancos não existiam:** corporalidade e política entre os Kotiria do alto Uaupés (AM). 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CHERNELA, Janet. Os cultivares de mandioca na área do Uaupés (Tukano). In: RIBEIRO, Berta (Coord.). **Suma etnológica brasileira: etnobiologia.** v. 1. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 151-158. Edição atualizada do Handbook of South American Indians.
- CHERNELA, Janet; LEED, Eric J. As perdas da história: identidade e violência num mito Arapaso do alto Rio Negro. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco:** cosmologias do contato do norte-amazônico. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 469-486.
- COLLET, Célia L. G. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 173-184, 2010.

FOIRN; ISA. **Kumurõ**: banco Tukano. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN; São Paulo: ISA, 2003.

FOIRN; ISA. **Povos indígenas do alto e médio rio Negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira: mapa-livro. 2. ed. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2006.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.

GHANEM, Elie. **Mudança educacional**: inovação e reforma. São Paulo, 2006. Relatório científico 2: final.

GOW, Peter. Da etnografia à história: "Introdução" e "Conclusão" de Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazonia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14-15, p. 197-226, 2006. Tradução Anna Maria C. Andrade, Jayne H. Collevati e Ugo M. Andrade.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**: censo demográfico de 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **DataEscolaBrasil**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

KOOTIRA Ya Me'Ne Buehina. **Wa'ikina Khiti Kootiria Yame'Ne**. Caruru Cachoeira do Rio Uaupés: São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN; São Paulo: ISA: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

LASMAR, Cristiane. **De volta ao Lago de Leite**: gênero e transformação no alto rio Negro. São Paulo: UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade; TRINDADE, José Galvez; STENZEL, Kristine. Escola indígena Kotiria Khumuno Wu'u. In: CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro, 1998-2011**: relatos de experiência e lições aprendidas. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 286-305.

PROJETO político-pedagógico da escola Khumuno Wu'u Kotiria. Comunidade Caruru Cachoeira. São Gabriel da Cachoeira: [s.n.], 2006.

SILVA, Rosa Helena Dias. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Tellus**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 123-136, 2002.

STENZEL, Kristine. **A reference grammar of Kotiria (Wanano)**. Lincon: University of Nebraska, 2013.

TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

Recebido em: 08.01.2015

Aprovado em: 05.10.2015

Aline Abbonizio é professora do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Elie Ghanem é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.