

# Sujeitos indígenas Bakairi: como se apresentam e como são vistos nos ambientes escolares<sup>1</sup>

Indigenous Bakairi subjects: how they present themselves and how they are seen at school environments

Edinéia Tavares LOPES<sup>2</sup>

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os Bakairi são vistos e como se apresentam nos eventos escolares no município de Paranatinga-MT. Os Bakairi, nas poucas possibilidades de serem *vistos*, nas escolas ou eventos cívicos, reforçam sua identidade índio-brasileiro por meio das características que acreditam, os Bakairi e os *Karaiwa*, como modo de ser *do índio original*. Há grande distância entre os alunos indígenas e os alunos não indígenas das escolas do município onde residem os Bakairi. Conclui-se que os Bakairi se veem/apresentam e são vistos, enquanto *índios*, enquanto *civilizados* e enquanto *índio-civilizado*.

**Palavras-chave:** Imagem do Índio. Lei nº 11.645/2008. Bakairi.

## Abstract

This research aimed to examine how Bakairi are viewed and how they present themselves at school events in the city of Paranatinga-MT. The Bakairi, during the few possibilities of being *seen* at schools or civic events, reinforce their Indian-Brazilian identity through the characteristics they believe, the Bakairi and the *Karaiwa*, so as to be *the original Indian*. There is a big offset between indigenous and non-indigenous students school children in the municipality where the Bakairi live. One brings to a conclusion that the Bakairi people see/present themselves or are seen as *Indians*, whereas *civilized* and *Indian-civilized*.

**Keywords:** Image of the Indian. Law Nr. 11.645/2008. Bakairi.

- 
- 1 Esse trabalho apresenta um recorte da tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.
  - 2 Doutora em Educação. Professora Adjunta no Departamento de Química, do Campus Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. Professora no Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - UFS (NPGECIMA). Grupos de pesquisa: GPMEC, EDUCON e GEPIADDE. Endereço profissional: Campus Universitário Professor Alberto Carvalho/UFS. - Av. Olímpio Grande, s/n - Centro - Itabaiana – SE. CEP :49.500-000. e-mail: <edineia.ufs@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 23	n. 54	p. 807-829	set./dez. 2014
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

A Constituição de 1988 pode ser citada como marco divisor no que diz respeito às conquistas dos povos indígenas no âmbito educacional, à medida que garante o direito social à educação e assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Nessa perspectiva, citamos a consequente aprovação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Incluem-se nessas conquistas: a criação da modalidade Educação Escolar Indígena (EEI), a inserção da temática indígena na escola não indígena, o acesso dos índios ao Ensino Superior e a realização, em 2009, da I Conferência Nacional de EEI (CONEEI). Destacamos, nesse contexto, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo 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.

No entanto, a implantação da EEI apresenta dilemas e desafios que vão desde a viabilização por meio das políticas públicas até a gestão de cada escola indígena por sua comunidade. Com efeito, diversos questionamentos acerca da implantação e apropriação da EEI têm sido colocados pelos estudiosos dessa modalidade de ensino (GIRALDIN, 2008; SECCHI, 2002; SILVA, 2001; TASSINARI, 2001). Alguns deles apontam a necessidade do desenvolvimento de etnografias que contribuam para a compreensão desse processo.

Por conseguinte, mesmo que as discussões teóricas sobre as temáticas das identidades indígenas e suas culturas tenham apresentado avanço nas duas últimas décadas, essas temáticas são pouco trabalhadas na escola, sobretudo no que diz respeito a identificar e refletir o silenciado e o não dito pela história brasileira. Dessa perspectiva, estudos como os de Vieira, Silva e Nascimento (2006), Mariano (2006), Tassinari e Gobbi (2008) e Guimarães (2012) refletem que a imagem do índio no âmbito escolar, em sua maioria, é apresentada através de uma perspectiva etnocêntrica que privilegia o discurso não-índio, retratando-o

[...] de forma estereotipada como um selvagem agressivo, manhoso, preguiçoso, que mora na floresta, usa arco e flecha, que vive da caça e da coleta [...] o que acaba gerando um forte preconceito e discriminação [...] (VIEIRA, SILVA, NASCIMENTO, 2006, p.5).

Por sua vez, Lopes, Brito e Lima (2013), assim como Jesus, Jesus e Lopes (2014), ao refletirem sobre as visões dos índios manifestadas por alguns licenciandos no Nordeste brasileiro, afirmam que essas estavam atreladas a uma visão estática de cultura, uma

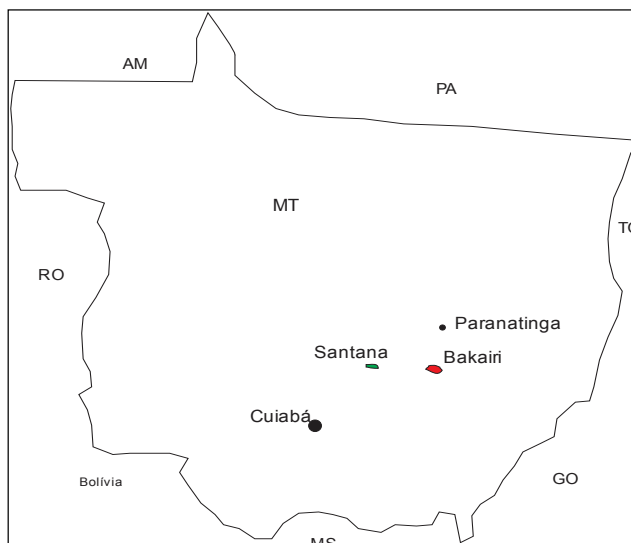
imagem folclórica do sujeito indígena. As autoras ainda apontam a necessidade da inclusão, nos cursos de formação docente, de experiências que possibilitem ações pedagógicas que respeitem e reconheçam a diversidade cultural brasileira.

Foi, então, com essas preocupações que buscamos estudar a educação escolar realizada num contexto indígena, mais especificamente o contexto Bakairi. Nesse caminho, buscamos compreender como os Bakairi se apropriaram da ideia de cultura e da escola, além de analisar como os alunos Bakairi são vistos e se apresentam nos eventos escolares no município onde residem. Sintetizamos, então, o objetivo deste trabalho: analisar, a partir da apropriação da escola, como os Bakairi são vistos e como se apresentam nos eventos escolares no município onde residem.

### O caminho metodológico

Os Bakairi habitam a Terra Indígena Santana, localizada em Nobres; a Terra Indígena Bakairi, localizada, em sua maioria, no município de Paranatinga e pequena parte no município de Planalto da Serra (Figura 1), sendo todos municípios localizados no estado de Mato Grosso (MT). Nossa pesquisa foi realizada junto aos membros da aldeia Aturua, localizada na TIB (Terra Indígena Bakairi), no município de Paranatinga-MT. As coletas foram realizadas durante as estadas no município e na aldeia, nos anos de 2009 a 2011.

**Figura 1 - Mato Grosso – Terras indígenas Bakairi e Santana**



Fonte: Lopes, (2012, p. 23).

A investigação foi realizada mediante abordagem qualitativa, tomando a etnografia como perspectiva metodológica (BOGDAN; BIKLEN, 2003; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A coleta de dados foi realizada por meio de observações, entrevistas e análise de documentos.

## Os Bakairi e a escola

Para contextualizar como os Bakairi se apropriaram da escola, apresentamos o trabalho de Collet (2006), no qual a autora propõe que, para compreensão da apropriação da escola por parte dos Bakairi, é necessário o entendimento de como a ideia de *cultura* foi apropriada por eles. Desse modo, o estudo da autora vem ao encontro de nossos anseios, no sentido de contribuir para a compreensão de como os Bakairi se apropriaram e se apropriam da escola.

### A apropriação da *cultura* pelos Bakairi

A partir de 1970, com a intensificação das discussões acerca da defesa dos territórios e o respeito à diversidade, inicia-se, por parte da FUNAI, uma preocupação com a realidade indígena. Com isso, antropólogos e indigenistas participaram de equipes responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento dos projetos (ALBUQUERQUE, 2007; COLLET, 2006; FERREIRA, 2001).

Segundo Collet (2006), nesse período, residia entre os Bakairi uma antropóloga e socióloga, esposa do chefe de posto. Foi deles que os Bakairi ouviram, pela primeira vez, o assunto sobre *cultura*. Em um extenso período de convivência e de pesquisa, a antropóloga produz sua dissertação de mestrado e sua tese de doutorado.

Collet (2006) considera que a ideia sobre cultura foi introduzida como um *ensinamento* vindo dos pesquisadores e como uma necessidade e condição fundamental de *serem índios* e poderem *ser respeitados* enquanto tais. A *cultura* foi introduzida como um “[...] instrumento a ser dominado a fim de que pudessem levar adiante o processo pela garantia de seus direitos, principalmente à terra e à ‘ajuda’ do governo.” (COLLET, 2006, p. 239, grifo da autora). Se a categoria *índio*, inicialmente, na época do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), tinha uma conotação negativa, de necessária extinção, passou, após a introdução do conceito de *cultura*, a ser um sinal positivo, pois através dela poder-se-ia esperar benefícios necessários à sua sobrevivência.

Assim, a apropriação do conceito de *cultura* e a conseqüente identificação dos Bakairi como *índios verdadeiros* ocorreram através dos rituais, danças e cantos.

Desse modo, nesse período, não apenas foi valorizada a identificação com sua *indianidade*, mas, sob pena de sofrerem perdas, eram forçados a assumi-la.

[...] ‘Cultura’, então, surge entre os Bakairi como parte de um movimento político de conquista de seus direitos enquanto povo diferenciado, que pressupõe o ‘branco’ como expectador e interlocutor. Desta forma, os rituais que anteriormente tinham um determinado significado sociocosmológico passaram a agregar outra dimensão: a afirmação da indianidade. (COLLET, 2006, p. 241, grifos da autora).

Nesse sentido, aprenderam que, no contexto de valorização da diversidade, deveriam aprender os critérios que os *Karaiwas* estabelecem para classificar índios e não índios. Aprenderam, então, que era indispensável ter uma *cultura* própria e que isso significava, fundamentalmente, ter “[...] rituais originais” (COLLET, 2006, p. 241). Desta maneira, vários rituais foram *revitalizados* e passaram a divulgar sua cultura para toda a região.

Nesse esteio, a noção de *cultura baikairi* corresponde a tudo aquilo que vem da *origem da sociedade Bakairi*, num período imutável vivido por seus antepassados. Assim, o marco divisor usado para definir o que é a *cultura Bakairi* é o contato com os *brancos*. Qualquer transformação pela qual os Bakairi tenham passado quando ainda não conheciam os *brancos* não é levada em conta quando se fala em *origem*. O que se fazia antes do branco “[...] é considerado ‘cultura’, o que foi assimilado depois não mais seria [...]” (COLLET, 2006, p. 241-242, grifo da autora).

Com efeito, a *cultura Bakairi* é algo que existe apenas em relação ao *branco*. Sua existência, mesmo que pautada pela definição de algo *original, exclusivo* do Bakairi, está vinculada à sua *apresentação ao branco* (COLLET, 2006). Contudo, não há contradição, pois “[...] se olharmos do ponto de vista do seu ‘funcionamento’, não haveria contradição alguma, pois eles estão perfeitamente adaptados ao contexto [nacional e internacional] em que, também a incorporação é feita pelo viés da diversidade” (COLLET, 2006, p. 244, grifo da autora). Assim, a autora relaciona a apropriação da *cultura* como uma *transformação* na forma de obter recursos, que cumprem a função de manter ou melhorar as condições propícias à manutenção e reprodução de suas famílias, semelhantes às cerimônias do *Kado*<sup>3</sup> (COLLET, 2006).

A seguir, apresentamos, na visão de Collet (2006), como os Bakairi se apropriaram da escola, em confronto com nossas observações.

3 “[...] cerimônias coletivas realizadas com a finalidade de familiarizar os espíritos [...]” (COLLET, 2006, p. 9).

## A apropriação da escola pelos Bakairi

A apropriação da escola pelos Bakairi se inicia com os modelos impostos pelo SPI, pela FUNAI; intensifica-se no contexto dos debates travados acerca da educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Entretanto, apesar de a noção de cultura ter sido introduzida quase duas décadas antes, a adoção da ideia de *cultura* nas escolas Bakairi ocorreu a partir do desenvolvimento do Projeto Tucum, em 1996. Nesse período, os Bakairi passaram a ter contato sistemático com o discurso sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada, pautado na especificidade cultural, na interculturalidade e no bilinguismo.

Conforme examinado, a assimilação da escola diferenciada, por parte dos Bakairi, ocorreu a partir da organização da escola *oficial* (COLLET, 2006). Collet (2006), a partir de sua vivência como pesquisadora na escola da aldeia Pakuera (Central), afirma que, apesar do discurso, na prática, a escola é estruturada nos moldes não indígenas. A mesma constatação foi feita nas escolas indígenas as quais tivemos oportunidade de frequentar, seja para realização de pesquisa, seja para participação em algum evento.

Nessa linha de pensamento, Collet (2006) acrescenta que, dentro desse padrão *oficial*, há um espaço reservado à *cultura* e uma forma específica de apropriação da escola. A cultura foi assimilada pelos Bakairi no movimento pela sua *existência*, a saber, como uma noção externa<sup>4</sup>. E, aquilo que é denominado cultura, refere-se às características da sociedade Bakairi, anteriores a sua atração pelo SPI, quando foram reformuladas e agregados novos significados relacionados com a sua existência diante dos *Karaiwa* (como constatamos, interlocutores indispensáveis para que a *cultura* existisse). Portanto, tanto o modelo *cultural* quanto o *oficial* estão referidos a um mesmo contexto caracterizado pela *inclusão* dos Bakairi e da sua escola na sociedade brasileira (COLLET, 2006).

Desse modo, também a *cultura* na escola pode se referir àqueles fenômenos tidos como *originais*, estando a *fonte* situada no período anterior ao contato com os não índios. O discurso da educação escolar indígena é utilizado conforme a situação e os interesses do momento. A *feira de santo* é um exemplo dado por Collet (2006). Ao elaborarem um calendário, parte da atividade de uma aula no Terceiro Grau Indígena<sup>5</sup>(TGI), um aluno Bakairi sugeriu que inserissem as *festas de santo, o ritual realizado com mais regularidade entre os Bakairi*. Os demais colegas

4 Sobre isso, ver item anterior: A apropriação da cultura pelos Bakairi.

5 O Projeto de Formação de Professores Indígenas – Terceiro Grau Indígena teve início em 2001 com os Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI).

não concordaram, visto que, segundo eles, a *feira de santo* não faz parte da *cultura* Bakairi. Entretanto, as aulas são suspensas na escola durante as *festas de santo*, justificando para isso a possibilidade dada pela *educação indígena diferenciada*.

Para Collet (2006):

[...] a escola bakairi utiliza-se das duas possibilidades que lhes são apresentadas: seguir o modelo oficial de ensino e ter características que a identifiquem como instituição diferenciada. Entretanto, paradoxalmente, o primeiro aspecto a faz 'mais bakairi' que o segundo. (COLLET, 2006, p. 252, grifo da autora).

Ainda nesse processo de apropriação da escola pelos Bakairi, podemos afirmar que houve um enfraquecimento do autoritarismo que caracterizou a adaptação da *escola oficial* e uma “[...] adaptação aos ideais bakairi da passividade e boa convivência pública.” (COLLET, 2006, p. 256). A *pedagogia da civilização* é mantida, ainda que de forma menos rígida e agressiva, por meio das regras disciplinares. As atividades patrióticas<sup>6</sup> passam a ser valorizadas por alunos e professores, como situações de integração à sociedade brasileira (COLLET, 2006, p. 257). Essa apropriação aconteceu de forma a não mudar a característica de *civilização*. Desse modo, enquanto veículo de acesso ao *universo dos brancos*, ela interessa, pois eles (*os brancos*) são donos poderosos de recursos desejados pelos Bakairi para reprodução de sua família, do parentesco (COLLET, 2006, p. 238).

A escola, portanto, só importa aos Bakairi enquanto instituição oficial brasileira. Apenas dessa forma ela se mostra interessante aos seus objetivos de captura de recursos externos (neste caso específico, tendo como ‘dono’ os karaiwa), representados, sobretudo, pelo conjunto emprego/dinheiro/bens manufaturados indispensáveis, no contexto atual, ao bem-estar familiar. (COLLET, 2006, p. 256, grifos da autora).

Collet (2006) ainda propõe a escola Bakairi como um híbrido de elementos variados provenientes das formas ditas *tradicionais* de formação *Kurâ*<sup>7</sup> e da

6 Os Bakairi e, da mesma maneira, os Xavante— outro povo indígena habitante do município de Paranatinga, participam, geralmente, vestidos de *índios* e, juntamente com os demais alunos da rede escolar desse município, do desfile de 07 de setembro da cidade.

7 Os Bakairi se autodenominam *Kurâ*, assim alguns trabalhos registram a denominação Kurâ-Bakairi. A denominação Kurâ remete à ideia de: “[...] a nossa história, nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente do povo *Kurâ* [...]” (TAUKANE, 1999, p. 35). Os não indígenas são chamados de *Karaiwa* ou brancos.

vivência, de mais de 90 anos, com o Estado e seus agentes. Três elementos da formação *Kurâ* são apontados como influenciadores da escola Bakairi: *os processos de iniciação e reclusão, a educação doméstica e o Kado*. A autora destaca o caráter de reclusão tanto na permanência dos alunos na escola, quanto na experiência dos professores nos internatos do colégio agrícola. Destaca semelhanças entre “[...] formação dos atores escolares e a reclusão bakairi tradicional [...]”. Assim, apresentam semelhanças entre o cotidiano dos alunos e a iniciação púbere e, também, entre a internação dos professores na escola agrícola e a iniciação do pajé (COLLET, 2006, p. 337). Assim, a escola é também um lugar de semirreclusão, maneira eficiente de formar os jovens. Ressaltamos o caráter parcial e, às vezes, contraditório dessa comparação, como o fato de que a frequência à escola impede os alunos de acompanharem os pais em atividades de aprendizado oferecidas por eles, como a construção de casa, artesanato e o trabalho na roça. Outro ponto se refere ao fato de a escola, hoje, abrigar alunos de ambos os sexos e, com a inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), alunos de várias faixas etárias; já a reclusão púbere coletiva de *antigamente* se restringia aos rapazes (COLLET, 2006).

Nessa linha de pensamento, também consideramos que os cursos de formação de professores indígenas (Projeto Tucum e TGI) contaram igualmente com esse caráter de reclusão. A concentração das aulas no período de férias, o viver nesse período nos alojamentos – distante da realidade da aldeia –, o conviver e aprender os códigos do mundo do *branco*, já que as aulas eram realizadas, em sua maioria, nas cidades e os docentes formadores desses cursos eram praticamente todos professores não indígenas<sup>8</sup>; constituíram um ritual de passagem do professor leigo (em alguns casos o não professor) para o professor formado, representado pelo diploma. Além disso, no TGI, os professores/acadêmicos indígenas conviviam com professores/acadêmicos de outras etnias – múltiplas etnias em um mesmo curso de formação. Nesse processo, o discurso da educação diferenciada se constituiu e foi consolidado junto a esses professores indígenas<sup>9</sup>.

Collet (2006) ainda se refere às semelhanças entre os processos de formação *Kurâ* (*educação Bakairi*) e aquele da escola oficial do posto (*escola civilizatória*), quais sejam: a maior importância dada ao contexto no aprendizado do que às

---

8 Somente uma professora desse curso era indígena.

9 Importante destacar também o processo formativo por que o docente formador passava, no ritual denominado de capacitação, em que os docentes formadores, consultores, monitores, coordenadores eram reunidos, durante uma semana, em um hotel para o planejamento da etapa seguinte. Assim, não somente visava o desenvolvimento da proposta pedagógica, mas também ajustava os discursos relacionados à educação diferenciada.



atividades didáticas; foco na cópia e na repetição como método de aprendizagem. Essas características aparecem na educação doméstica Bakairi e na escola oficial do posto, “[...] uma e outra preveem a realização de cerimônias coletivas propiciadoras de fartura e recursos” (COLLET, 2006, p. 257).

No caso do *Kado*, relativas a produtos provenientes da pesca e da agricultura, e no caso da educação escolar, visando conseguir os meios de acesso a recursos dos karaiwa com a realização das ‘performances da civilização’, através do sistema emprego/dinheiro/bens manufaturados. (COLLET, 2006, p. 257, grifo da autora).

Assim, dentre os três elementos de formação do *Kurâ*-Bakairi, o *Kado* adquire papel de destaque como modelo da formação escolar. As diversas espécies de *Kado* são cerimônias coletivas pelas quais a interação com os *Iamyra* (seres surgidos com a separação entre o *céu e a terra*, que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios) é engatilhada através do oferecimento de comida, das *vestimentas* (máscaras, pinturas corporais), das danças e dos cantos. O chamado e a interação com esses seres são a garantia da reprodução das famílias, valor maior para um Bakairi. Até o aparecimento dos *Karaiwa*, o domínio da alteridade que importava aos Bakairi domesticar era representado pelos *Iamyra* (dono do mundo espiritual aquático), sendo necessário para isso o acompanhamento por um pajé, único detentor de conhecimentos imprescindíveis para garantir que essa interação fosse realizada com segurança.

O *Kado* surgiu, então, como mediação, após o primeiro desdobramento do cosmo Bakairi – a separação entre o *céu e a terra*. Desse modo, ao realizá-lo, os Bakairi estabelecem contato com os espíritos, *os outros*, *os donos*. A chegada dos *Karaiwa* representa um segundo desdobramento, sendo novamente necessária, para garantir a reprodução de sua família, a mediação entre dois mundos diferentes: *o mundo Kurâ e o mundo do Karaiwa*. Com a chegada dos *Karaiwa* e a redução das atividades relacionadas ao *Kado* – impostas pelo SPI, os Bakairi foram forçados a ver a escola como único espaço público possível. Ocorreu uma intensificação das atividades da vida social Bakairi realizadas no ambiente escolar, transformando a continuidade da escola em um importante espaço de socialização e mediação.

É próprio do Bakairiter de recorrer a mediações de *outros mundos* para poder realizar suas atividades suprafamiliares. Assim se, no *Kado*, os sodo (donos) do domínio do fundo dos rios são os *Iamyra*; na escola, os donos (os sodo) são os *Karaiwa*. Semelhante à realização do *Kado*, quando os Bakairi querem estabelecer o contato e domínio sobre o universo espiritual aquático, com a manutenção da escola, eles pretendem domesticar o *mundo civilizado*. Nesse caso, *civilizado*

se definiria fundamentalmente em contraposição ao modo de vida dos Bakairi antigos. Como bem argumenta Collet (2006, p. 349, grifo da autora):

Ao se identificarem enquanto ‘civilizados’ e buscarem a civilização, os Bakairi pretenderiam, sobretudo, neutralizar a desigualdade com a sociedade que os domina; a escola aparece como a instituição mediadora por excelência entre os Bakairi e os civilizados/karaiwa. Frequentando-a, eles pretendem tanto transformar-se no futuro (emprego, acesso a dinheiro).

Em decorrência dessa relação, hoje, a escola ocupa, na vida social do Bakairi, um espaço que anteriormente pertencia ao *Kado*: o das cerimônias coletivas, em que, pelos desenhos (*iwenyly*, nome também dado à escrita), pelas roupas e por performances, os Bakairi se *transformam* no *outro*, se familiarizam com ele e, assim, conseguem condições de reprodução de seus grupos familiares. O *Kado* e a escola são espaços públicos em que se capturam recursos externos através da familiarização, com o modo de vida dos *outros*. Assim, a “[...] eficácia de suas performances [...]” provê os Bakairi dos “[...] recursos e bens indispensáveis a sua reprodução familiar [...]” (COLLET, 2006, p. 263), de modo que:

As performances escolares, cotidianas ou extraclases, propiciam essa transformação em civilizado, as primeiras caracterizadas por um esforço em seguir o formato da escola ‘oficial’ e assim familiarizar-se com os aparatos e comportamentos do ‘outro’ – prédios, roupas, disciplina e organização escolar – a fim de que aconteça a transformação. Assim como a transformação em ‘espírito habitante das águas’ (*iamyra*) pressupõe o uso de roupas, máscaras, desenhos, instrumentos e comportamentos desses seres, como acontece no *Kado*, a transformação em civilizado se realiza através da apropriação de suas roupas, desenhos, instrumentos e comportamentos, que utilizados ritualmente surtirão como efeito a transformação tanto presente quanto futura. (COLLET, 2006, p. 348, grifos da autora).

A aparência da escola – suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina – operaria como as máscaras do *Kado*. Estas últimas são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um *mundo outro* (dos *Iamyra*, no caso). São, ainda, animadas por *Kurà*, pessoas que, enquanto *vestem* as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *Iamyra*, que estão *ativando* ou *vivendo*. Da mesma forma, a escola, a partir de comportamentos, objetos e técnicas (remissivos à civilização ou ao *mundo dos Karaiwa*), permite que os Bakairi

se *transformem*nos seres desse mundo estrangeiro, os civilizados (COLLET, 2006). Collet (2006) ainda defende que o conceito de transformação (*átugudyly*) para o Bakairi se refere a um *vir a ser*. Com efeito, os professores indígenas não agem como professores brancos (imitação), mas são professores tanto quanto estes. Eis os argumentos de Collet (2006, p. 348, grifo da autora) sobre isso:

Seu diário, seu ambiente de trabalho, rotina, conteúdos de ensino, são exatamente os mesmos dos professores da cidade. De tudo isso os Bakairi não abrem mão. O que me possibilita afirmar que em seu cotidiano os professores bakairi não estão imitando os ‘brancos’, mas transformando-se neles.

Em síntese, para a autora (COLLET, 2006, p. 350, grifos de autora), a escola funciona como *Kado* pelos seguintes pontos:

- a) pelo seu destaque enquanto instituição pública;
- b) por ser meio de captura de recursos pertencentes a ‘mundos outros’, essenciais à reprodução do parentesco;
- c) por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do ‘outro’ aprendido durante um período de reclusão;
- d) por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas – como o *iwenyly* – que visam transformar’ o *Kurá/Bakairi* em ‘outro’.

De maneira semelhante à escola, há outros espaços sociais, não pertencentes à família em particular, de mediação com o *Karaiwa*, tal como a Palhoça. Nela, discutem-se, frequentemente, temas ligados à relação com os não indígenas e com os projetos governamentais; é também onde acontecem os bailes, o futebol, tema de interesse de pessoas de todas as idades. Nesses espaços, o *Karaiwaé* o *outro*, os *donos* do futebol, da política, dos santos, do baile, além da escola.

Todas essas associações levam Collet (2006, p. 350, grifos da autora) à seguinte afirmação: “[...] é exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’ pela escola [...]”, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. Portanto, a apropriação da escola pelos Bakairi tem se dado a partir dos modelos que lhes foram impostos pelo SPI, pela FUNAI e pelos internatos. Entretanto, os Bakairi se apropriam dessa escola, a partir de processos próprios, nos quais compreendem e reconstróem o modelo de escola colocado pelo Estado. Seja ele no tempo do SPI/

FUNAI, quando dão início à construção das relações estreitas entre as características desta instituição e os princípios fundamentais da cosmologia Bakairi; seja ele, atualmente, com a incorporação das discussões da interculturalidade, colocadas nos cursos de formação de professores indígenas. Entretanto, esses processos de apropriação têm como referência a mediação com o mundo dos *Karaiwa*.

A seguir, é realizada uma reflexão acerca de como os Bakairi são vistos e como se mostram em alguns eventos escolares.

### Os Bakairi nos eventos escolares municipais: ausência e presença, como se veem, como se mostram e como são vistos

Conforme expusemos na discussão anterior, as atividades patrióticas das quais os Bakairi têm participado, passam de obrigação para situações valorizadas de integração. Essa mudança de significado ocorreu num processo em que, inicialmente, os Bakairi se apresentavam com trajes do *branco* (as roupas, os uniformes), afirmando sua civilidade. Já a partir dos anos 1970 e, principalmente, nos anos 1990, com a inserção do conceito de *cultura*, as participações dos Bakairi refletem também a afirmação de sua *indianidade*, quando aparecem vestidos de *roupas e pinturas de índio*, mas sem deixarem de registrar sua presença enquanto brasileiros.

Essa situação é marcante no desfile de Sete de Setembro, realizado no município de Paranatinga. No desfile de 2011, os alunos Bakairi tiveram dois tipos de apresentação. Na primeira, como ocorria nos anos anteriores, eles se apresentaram em um dos blocos dos índios<sup>10</sup>. Estavam vestidos de calças, camisetas com desenhos de pintura corporal, rosto pintado como *índio*, utilizaram cocares, colares e outros trajes de *índios*. À frente do bloco, havia uma grande faixa escrita: Sociedade Indígena Bakairi (Figura 2).

---

10 Foram dois blocos indígenas: um dos Bakairi e outro dos Xavante.

Figura 2 - Alunos Bakairi, desfile Sete de Setembro, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

No ano de 2004, Collet (2006) acompanha o desfile de Sete de Setembro. A autora registra:

[...] vieram os alunos bakairi, os primeiros com bandeiras do Brasil, Estado de Mato Grosso e município de Paranatinga, depois outros, segurando uma faixa com o nome da escola indígena da aldeia central; os que vieram mais atrás, ao passar em frente ao palanque, começaram a dançar e cantar suas músicas ‘tradicionais’. Alunos e professores atuavam como índios-brasileiros, índios no trajar, cantar e dançar, e brasileiros ao portar as bandeiras e cantar o hino nacional. Através desta pedagogia ritualística, como vimos, os alunos representam seu papel de índios-civilizados, inseridos na totalidade ‘Brasil’ [...] (COLLET, 2006, p. 314, grifos da autora).

No ano observado por Collet (2006, p. 325), as *roupas* (artefatos e pinturas), utilizadas nas apresentações patrióticas, ou em outros eventos, revelam que “[...] apesar de civilizados, ainda são índios, originais”. As roupas – uniforme escolar – utilizadas nas apresentações mais antigas, como no tempo do SPI, mostravam que “[...] apesar de selvagem, estavam se civilizando [...]”. Assim, “[...] ambas são formas de expressar e atuar a integração com os *karaiwa* [...]” (COLLET, 2006, p. 325). Sete anos após, observamos algumas semelhanças no aspecto ritualístico (representação de índios-civilizados), inserido na totalidade do Brasil: ainda se apresentam de forma evidente. Entretanto, algumas mudanças podem ser constatadas. Em 2004, não houve a participação dos alunos xavante; em 2011, os Xavante compuseram o bloco dos índios, localizados logo após os Bakairi (Figura 3).

**Figura 3 - Alunos Bakairi (à frente) e Xavante, no desfile de Sete de Setembro, 2011**



Foto: Arquivo pessoal da autora.

No ano de 2011, vieram trajados no que descrevemos como uma mistura de *alunos/karaiwa* e também *de índios*. Todos com pintura no rosto, de camisetas, calças ou bermudas. Alguns descalços, com chinelos, tênis ou sandálias. Poucos com pintura no corpo (Figura 4). Desse modo, atuavam como índios-brasileiros, ao mesmo tempo em que mostravam, cada vez mais, como estão inseridos na totalidade brasileira.

Um ponto inédito foi a utilização que uma escola particular fez da *questão indígena*. Segundo relato colhido, durante o desfile, com uma das professoras dessa escola, os alunos fizeram um trabalho sobre os índios e conheceram um pouco sobre *eles*. O trabalho foi *A Festa do Milho*. Os alunos indígenas foram convidados a participar do desfile junto aos alunos da escola particular.

**Figura 4 - Alunos Bakairi, no desfile de Sete de Setembro, 2011**



Foto: Arquivo pessoal da autora.

Os alunos da escola particular estavam vestidos de uniformes, camiseta, viseira amarela e tênis; enquanto os representantes do povo Bakairi estavam à frente do bloco, vestidos *de índios*, carregando uma faixa escrita: Festa do milho, aldeia PakueraBakairi (Figura 5).

Figura 5 - Desfile de Sete de Setembro, Colégio Particular, Paranatinga-MT, 2011



Foto: Arquivo pessoal da autora.

A nosso ver, essa postura denota uma mudança em relação a eventos anteriores, por exemplo, em 1990, quando alunos *brancos*, em comemoração ao Dia do Índio, se vestiam de índio (Figura 6). Se antes *os alunos brancos* representavam os índios, atualmente, com a inserção do discurso do respeito à diferença, à diversidade, o próprio índio é convidado a *representar o verdadeiro índio, o original*.

Ainda sobre a participação dos alunos Bakairi em eventos municipais, Collet (2006) registra que, no ano de 2004, os alunos Bakairi participaram de uma feira de ciências em uma escola estadual na cidade de Paranatinga<sup>11</sup>. Nessa feira, quanto à participação dos alunos da escola, estes foram *sujeitos dos experimentos*; já os alunos Bakairi convidados “[...] ocupavam o lugar de objetos, mostrando a si mesmos, através de seu artesanato e pinturas, como ‘experiências’ [...]” (COLLET, 2006, p. 315, nota de rodapé, grifo da autora). Essas questões nos levam às seguintes indagações: o que leva os alunos Bakairi a *ocuparem o lugar de objetos* quando participaram dessa feira de ciências? Será que há uma pressuposição de que eles (os alunos Bakairi) não teriam condições semelhantes às dos não indígenas para poderem apresentar também os experimentos, que normalmente versam sobre temas das ciências naturais? Quais as visões do *eu* e do *outro* evidenciadas e reforçadas nessas atividades?

11 O Ensino Médio, na aldeia Pakuera (Central), único ofertado na área até o ano de 2004, estava vinculado a esta escola e funcionava na aldeia por meiodas denominadas ‘salas anexas’.

Figura 6 - Dia do Índio, Escola Estadual 29 de junho, 1990



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 1990.

Esse acontecimento nos suscitou a lembrança de algumas situações conflituosas vivenciadas como docente de ciências naturais no Projeto Tucum e, mais atualmente, como pesquisadora no município do qual procedemos e no qual estudamos até o final da educação básica. Lembramos que, ao iniciarmos uma etapa intensiva do curso (Projeto Tucum), sendo desenvolvida em Cuiabá-MT, sugerimos aos cursistas que, ao final, os trabalhos desenvolvidos por cada grupo<sup>12</sup>, além da socialização em sala, fossem apresentados para os alunos das escolas públicas da cidade. Essa sugestão gerou uma polêmica. Por um lado, alguns concordaram, afirmando ser importante mostrar o que estavam produzindo no curso, como professor em formação; por outro, um pequeno grupo de alunos discordou enfaticamente, dizendo que seriam discriminados pelos *alunos da cidade*. Após muitas discussões, decidiram por apresentar os trabalhos produzidos por eles, mas também por fazer uma apresentação *cultural*.

A segunda situação ocorreu quando estávamos, a *professora bióloga* e eu, a *professora de química*, concluindo o planejamento de nossas aulas, cujo tema versava sobre questões acerca da prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis

12 Redação dos estudos iniciados com as observações, na etapa intermediária; aprofundamento com as leituras e experimentos realizados na etapa em curso.



e orientação sexual<sup>13</sup>. Naquela ocasião, uma das antropólogas, que assessorava o Projeto Tucum, discordou veementemente que o assunto fosse discutido com a presença de homens e mulheres, alegando que isso *contrariava a cultura*, pois na *cultura* Bakairi não se fala de assuntos acerca da sexualidade na presença de homens e mulheres. Sugeriu que separássemos os homens das mulheres. Levamos a situação para a apreciação dos (e das) cursistas Bakairi e Xavante<sup>14</sup>, que decidiram continuar as aulas com a presença de professoras e professores, justificando que estavam se formando para serem profissionais e, na escola, também teriam alunos e alunas.

Esses dois fatos nos levam a constatar o hábito de se apresentarem como *índios* e, inicialmente, a insegurança em se colocarem como produtores dos conhecimentos voltados a questões das ciências. O segundo [fato] coloca mais uma vez como a *imposição* do *ser índio*, *isso é de índio* ainda acontecia no período em questão. Ademais, revela a dicotomia colocada entre *coisas que se podem falar* e *coisas que não se podem falar*. No caso específico, os professores e professoras (Bakairi e Xavante) não concordaram com essa dicotomia e decidiram que, naquele espaço de acesso aos conhecimentos do branco, da *civilização*, deveria ser feito como nos cursos de formação do professor *branco*: tratariam o assunto com a presença de mulheres e homens. Acrescenta-se a isso a imposição de uma identidade que, às vezes, nem eles (os professores Bakairi) reconheciam. Em relação ao fato de alguns assuntos não poderem ser mencionados na presença de homens e mulheres, o professor Ma.B. nos relatou que algumas dificuldades foram encontradas, mas ele e os demais professores conseguiram esclarecer isso aos pais, os quais entenderam os objetivos da atividade pedagógica, passando a concordar com os professores.

Quanto a nossa presença no desfile de Sete de Setembro, causou curiosidade por parte dos presentes, principalmente, ex-professores. Questionavam o que fazíamos ali e o que nos levou a voltar ao município quase 20 anos depois. Quando expressávamos o motivo da nossa presença, ficavam surpresos e questionavam, alguns até chegaram a emitir opiniões como: *you tem coragem?* Outros se calavam e se afastavam, disfarçando o desagrado. Poucos manifestaram apreço ou valorização no fato de pesquisarmos *com índios*.

Alguns fatos ligados também à violência envolveram indivíduos Bakairi. Segundo relato de um professor Bakairi, há alguns meses antes de nossa conversa, *um Bakairi* tinha assaltado e agredido uma senhora na cidade de Paranatinga. Segundo esse professor, esse fato teve certa repercussão para a *imagem do índio*, com a qual ele estava preocupado, pois, quando algum membro da sociedade

---

13 Tema colocado como prioridade da área de ciências naturais em uma das etapas do Projeto Tucum.

14 Entre os cursistas, não havia mulheres Xavantes.

Bakairi comete algo *errado*, os *brancos* não se referem ao indivíduo responsável por aquele ato, mas à coletividade *dos Bakairi*, *sujeitando a imagem do Bakairi*.

Num dos períodos de coleta, fomos convidados para proferir uma palestra sobre nossa pesquisa para os alunos e professores da maior escola pública de Paranatinga, na qual estudamos, durante o Ensino Médio. Estiveram presentes professores e alunos da escola. Entre esses alunos, alguns eram alunos Bakairi ou Xavante. Ao iniciarmos a palestra, comentamos que, em nossa opinião, outras pessoas poderiam estar fazendo a palestra, pois estes eram os verdadeiros especialistas *da cultura indígena* (referindo-nos à fala do professor que nos apresentou). Ficaram curiosos para saber quem era. Comentamos que eram eles, os indígenas Bakairi e os indígenas Xavante, moradores da região e também os alunos Xavante e alunos Bakairi que ali estavam presentes. Pareceram surpresos. Durante toda a palestra, nenhum dos alunos indígenas se manifestou, por mais que procurássemos estimular sua participação. Inclusive uma professora e alguns alunos comentaram que eles eram muito *fechados*, indagando-nos a respeito disso. O cacique Everaldo (Xavante), veio ao nosso encontro nesse dia e o convidamos para participar da palestra. Ele chegou após alguns minutos de sua realização. De tudo que foi falado por nós e por ele, o que pareceu que chamou mais a atenção dos alunos foi basicamente o fato de ele ter cumprimentado os alunos Xavante na língua. As perguntas que surgiram sobre *eles* (os índios) foram: *por que são tão fechados, não querem falar sobre eles na sala? Como é lá na aldeia?* Além dos comentários: achei *bonitinho* ele falar na língua, diferente. Esses comentários refletem que, mesmo convivendo diariamente, na sala de aula, com alunos indígenas, professores e alunos não indígenas demonstraram que ainda apresentam uma visão estereotipada acerca desses sujeitos e de todos os seus repertórios culturais. A visão demonstrada está muito mais relacionada à imagem divulgada pela mídia e/ou pelo livro didático.

Conforme a nossa percepção, parece haver presença/silenciamento em sala de aula desses alunos indígenas, bem como de todo o legado dos diversos povos indígenas (bem como africanos) na constituição do povo brasileiro. Isso nos leva a indagar: como ocorre, em sala de aula, a relação entre educação e cultura? Como ocorre a presença/ausência/silenciamento desses alunos indígenas e suas vivências na sala de aula?

Não poderemos responder tais questões nesse trabalho, mas tais indagações nos remetem às reflexões de Charlot (2001), a partir das quais podemos considerar que a relação com a escola e, conseqüentemente, com os conhecimentos escolares podem se constituir como obstáculos pedagógicos. À luz de Bakhtin (2003), também podemos refletir se esse *silenciamento* dos alunos indígenas (*são fechados, não querem falar sobre eles*) não seria uma resposta aos enunciados elaborados anteriormente pelos demais alunos, professores e práticas escolares nos quais não se sentem

incluídos? Ou ainda, se esse *silenciamento* pode ser um reflexo da vivência escolar na cidade na qual, às vezes, é menos conflituoso passar *despercebido*? Nesse sentido, nossas indagações também se aproximaram das discussões de Candau (2006) acerca das relações entre educação e cultura. Façamos um parêntese para discutirmos essas questões que, em nossa compreensão, expressam parte do que observamos nas vozes dos professores e alunos das escolas do município de Paranatinga.

Candau (2006, p. 35) afirma que há uma crise generalizada, “[...] em que emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético [...]”. Nesta época, o sentido da educação precisa ser ressignificado, novos desafios são colocados e as respostas existentes:

[...] não dão conta de oferecer referentes mobilizadores de saberes, valores e práticas educativas que estimulem a construção de subjetividade e identidades capazes de assumir a complexidade das sociedades multiculturais em que vivemos, dialogar com as diferenças, afirmar uma cidadania plural que supere a fragmentação e colaborar para um novo projeto de sociedade em que igualdade e diferença se articulem. (CANDAU, 2006, p. 35).

O mal-estar presente nas escolas (entre educadores e educadoras, entre alunos e alunas) exige que enfrentemos a questão da crise da escola não de um modo superficial, que restrinja “[...] à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da modernização [...]” (CANDAU, 2006, p. 35). Candau (2006) aponta ainda que a crise da escola tem como causa o fato de ela, a escola, estar cada vez mais desenraizada da sociedade e não ter acompanhado as mudanças da sociedade. Com essa afirmação, a autora revela que somos chamados/as a *reinventar a escola* e, nesse processo, é central o papel do/a educador/a. “Trata-se de uma nova perspectiva de conceber o professor como um agente cultural” (CANDAU, 2006, p. 36).

A partir de tais argumentos, a autora nos coloca diante da necessidade de nos aprofundarmos na compreensão das relações entre educação e cultura(s); critica o caráter homogeneizador, padronizador e monocultural da escola. Defende, então, que as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, devido ao multiculturalismo encontrado em sala de aula. E, ao abordar a compreensão das relações entre educação e cultura(s), Candau (2006) faz a seguinte advertência:

[...] não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Nesse sentido não é possível

conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, em que nenhum traço cultural específico se configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir da íntima articulação [...]. (CANDAU, 2006, p. 39, grifo da autora).

Nesse caminho, Candau (2006) apresenta a importância do papel da educação e das diferentes formas de comunicação entre os membros da sociedade, diante da perspectiva do/a professor/a como agente cultural. A compreensão das relações entre educação e cultura(s) se refere “[...] a uma concepção diferente da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.” (CANDAU, 2006, p. 40, grifo da autora). Nessa discussão, é contextualizada a implantação de políticas afirmativas, especialmente quando refere a questões étnicas. Essas políticas visam favorecer grupos excluídos (ou objetos de discriminação) do acesso a direitos básicos, inerentes a todos os seres humanos. A educação tem um papel importante nessa questão: “[...] Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade é um aspecto especialmente relevante [...]” (CANDAU, 2006, p. 38).

Afora esses aspectos abordados, fechamos nossa reflexão utilizando as conclusões de Candau (2006), que afirma: “[...] a consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte na atualidade [...]” e de maneira semelhante também “[...] a necessidade de romper com ela e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente.” (CANDAU, 2006, p. 40).

## Apontamentos finais

Retomando nossas análises, constatamos que os Bakairi reforçam sua identidade índio-brasileira, nas escolas, nas poucas possibilidades de inserção da temática indígena. Esta é realizada por meio das características que acreditam os Bakairi e os *Karaiwa* como modo de ser *do índio original* (desfiles, apresentações). Há uma grande distância entre os alunos indígenas e os alunos não indígenas, mesmo que esses convivam, a exemplo das falas dos professores e alunos não indígenas da escola supracitada, nas mesmas turmas escolares. Essas observações mostram como os Bakairi se veem e como são vistos, enquanto *índios*, enquanto *civilizados* e enquanto *índio-civilizado*. As visões do *outro*, dos alunos e professores não indígenas, também foram expressas nesse tempo de convivência.

O caso de violência cometida por um Bakairi reflete parte da problemática enfrentada atualmente: por um lado, por causa também da integração pelo viés do consumo, conforme examinado na história do contato/integração realizado; por outro, pelo fato de as condições de acesso a esses bens não serem iguais para todos.

Em suma, esses fatos nos levam a refletir sobre a implementação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Consideramos, a partir desses exemplos, que a implementação das ações necessárias ao cumprimento da Lei nº 11.645 ainda está longe de ser efetivada. Essa efetivação e, sobretudo, combate ao preconceito e à discriminação, existentes no país, impõe, por um lado, desafios às universidades, por meio dos processos de formação inicial e continuada de professores; por outro, ao compromisso da sociedade em geral, pois essa luta diz respeito a todos. Questões precisam ser levantadas, tais como: como as escolas têm problematizado a questão indígena? Que indígenas são esses que estão sendo apresentados nos eventos escolares? Como confrontar o *índio* do livro didático com o *índio real*? Como ultrapassar essa visão de *índio original, verdadeiro índio*? Como as escolas não indígenas estão se preparando para trabalharem com a pluralidade cultural presente na sala de aula? Essas constatações não dizem respeito somente à realidade do município apontado, mas, em outro trabalho, temos assinalado algumas preocupações, tanto em relação à temática indígena, quanto à afro-brasileira (LOPES; LIMA, 2008).

## Referências

ALBUQUERQUE, L. S. As políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989 – 2003). In: **Educação para a diversidade e cidadania**. Recife:Ed. do Organizador, 2007.p. 11-133.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 2003.

BRASIL. 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”. Brasília, DF: D.O.U., 11/3/2008.

CANDAU, V. M. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO E. F. de; ALVES, M. P. C. (Org.). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2006.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In:\_\_\_\_\_.**Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 15-31.

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

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

GIRALDIN, O. Coisa de Kupê? A escolarização e sociabilidades entre os Krahô. In:REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro: 2008. CD-ROM.

GUIMARÃES, F. A. M. História e cultura indígena: diferentes formas de ver, diferentes maneiras de pensar. In: MELO, M. R.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. (orgs.). **Identidades e alteridades: debates e prática a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

JESUS, L. J.; JESUS, B. S.; LOPES, E. T. Nossas identidades e o ensino de Ciências: algumas reflexões. In: Fórum Identidades e Alteridades / II CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 6., 2013, Itabaiana-SE. **Anais...** Itabaiana-SE, UFS, 2014.

LOPES, E. T.; BRITO, M. C. L.; LIMA, Y. J. Escola Indígena na formação docente: uma experiência no PIBID. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 21., 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá:UFMT, 2013.

LOPES, E. T.; LIMA, M. B. Dialogando com sujeitos indígenas sobre identidade étnico-raciais e sua relação com o contexto escolar. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS AFRICANOS E ASIÁTICOS NO BRASIL**,9., 2008, Rio de Janeiro, Brasil. **Anais...**Congresso da ALADAA-B: sociedade civil global: encontro e confrontos, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de história do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação Popular). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-Paraíba, 2006.

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

SILVA, A. L. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.p. 9-25.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed, São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro, Bahia. **Anais...** Porto Seguro, Bahia, 2008. CD-ROM.

TAUKANE, D. Y. **A história da educação escolar entre os Kurá-Bakairi.** Cuiabá: [s.e], 1999. 204 p.

VIEIRA, C. M. N.; SILVA, M. I.; NASCIMENTO, A. C. A questão das identidades étnicas na sala de aula: a cultura negra e indígena subjugadas e não-ditas nas escolas do Mato Grosso do Sul. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO, 2., 2006. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. Anais... Seminário Internacional: Fronteiras étnico-raciais e sua relação com o contexto escolar, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANON, L. B.; PALHARIN, E. M. A química no ensino fundamental de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, (2), p. 15-18, nov. 1995. Disponível em: <<http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc02/relatos.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

Recebimento em: 14/03/2014.

Aceite em: 07/05/2014.