

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas

**ANTROPOLOGIA, ETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO: QUESTÕES DE/PARA A PESQUISA A PARTIR DA ETNOLOGIA INDÍGENA**

Anthropology, ethnography and education: questions of/for research from the indigenous ethnology

Antropología, etnografía y educación: temas para la investigación desde a etnología de indígenas

*José Valdir Jesus de Santana*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

*Clarice Cohn*

Universidade Federal de São Carlos – Brasil

**Resumo**

Neste artigo interessa-nos pensar a relação entre antropologia, etnografia e educação a partir de um duplo exercício: primeiramente, refletir acerca da possibilidade de construção de um diálogo entre antropologia, etnografia e educação, como tem sido discutido por Gusmão (1997, 2003, 2010, 2015), Dauster (1996, 2007, 2014), Rocha e Tosta (2009), Tosta e Rocha (2014), Oliveira (2012, 2013a, 2013b, 2013c), dentre outros; por outro lado, procuraremos demonstrar como esse diálogo tem sido construído a partir das experiências escolares entre povos indígenas em nosso país, e do como a etnografia tem se tornado central para a compreensão dessas experiências.

**Palavras-chave:** Antropologia. Educação. Etnografia.

**Abstract**

In this article we are interested in thinking about the relation between anthropology, Ethnography and education from a double exercise: first, to reflect on the possibility of constructing a dialogue between anthropology, ethnography and education, as been discussed by Gusmão (1997, 2003, 2010, 2015), Dauster (1996, 2007, 2014), Rocha e Tosta (2009), Tosta e Rocha (2014), Oliveira (2012, 2013a, 2013b, 2013c), among others; still, we will try to demonstrate how this dialogue has been constructed from the school experiences among indigenous people in our country and how ethnography has become central to the understanding of these experiences.

**Keywords:** Anthropology. Education. Ethnography.

**Resumen**

En este artículo nos interesa pensar la relación entre la antropología, la etnografía y la educación desde un ejercicio dual: en primer lugar, para reflexionar sobre la posibilidad de construir un diálogo entre la antropología, la etnografía y la educación, como se ha hecho por Gusmão (1997, 2003, 2010, 2015), Dauster (1996, 2007, 2014), Rocha y Tosta (2009), Tosta y Rocha (2014), Oliveira (2012, 2013a, 2013b, 2013c), entre otros; por otro lado, se busca demostrar cómo este diálogo ha sido construido a partir de las experiencias de la escuela entre las personas indígenas en nuestro país, y como la etnografía se ha convertido en fundamental para la comprensión de estas experiencias.

**Palabras-clave:** Antropología. Educación. Etnografía.

**Para início de conversa ou porque pensar a relação entre antropologia, etnografia e educação**

O campo da educação continua permeado por muitas questões e sobre a educação são depositados diferentes desejos e perspectivas, especialmente em relação à escola/educação escolar, esta herança moderna. A escola, portanto, se vê confrontada e, nesse sentido, é a própria concepção de escola – “suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais, culturais – que está em jogo”, (CANDAU, 2010, p. 9). Ademais,

Globalização, multiculturalismo, pós-modernidade, questões de gênero e raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais dos adolescentes e jovens, sociedade virtual, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferentes cenários sociais, políticos e culturais presentes nas sociedades contemporâneas. [...] A educação não pode ignorar esta realidade. O impacto destes processos no cotidiano escolar é cada vez maior. (CANDAU, 2010, p. 9).

Além das questões apresentadas por Candau (2010) temos, na cena contemporânea, diferentes coletivos que reclamam a escola e a enxergam como força potente para a produção de relações mais simétricas frente às estruturas de poder do Estado e aos processos que acentuam muitas das desigualdades sociais em nosso país, a exemplo dos povos indígenas, comunidades quilombolas, povos do campo, para citar apenas alguns exemplos. Esses novos (velhos) contextos têm exigido a construção de olhares interdisciplinares acerca desses muitos fenômenos, como nos tem apresentado Gusmão (1997; 2003; 2010; 2015), Consorte (1997), Tosta (2014), Rocha (2012), Rocha e Tosta (2009), Tosta e Rocha (2014), Lopes da Silva (2001a; 2001b), Dauster (1996; 2007; 2014), Vieira (2012; 2014), Wulf (2005), Valente (1996), Oliveira (2012; 2013a; 2013b; 2013c) e Gomes (2014) quando refletem acerca da

necessidade de um diálogo entre antropologia e educação que seja capaz, ao mesmo tempo, de refinar e deslocar o olhar da antropologia e de produzir entendimentos acerca dos processos educativos que se dão nos mais variados contextos sociais/culturais. Todavia, mesmo diante de sua “vocação interdisciplinar” (STOCKING, 2002), a antropologia parece ter negligenciado ou subvalorizado o “fenômeno educação”.

Para o domínio de uma antropologia da educação, “uma das primeiras questões a colocar é a seguinte: trata-se de estudar a educação ou de estudar os processos educativos?” (VIEIRA, 2014, p. 31). A pergunta levantada por Vieira é relevante, na medida em que o que se entende por educação pode ganhar diferentes contornos e sentidos a depender do lugar de onde se fala. Por exemplo, a educação pode ser pensada a partir do lugar onde se pratica “certa ciência”, como a Pedagogia ou as Ciências da Educação; ademais, pode significar uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade e, nesse sentido, como sugere, Brandão (2002, 2003) educação é cultura. De toda sorte, segundo Vieira (2014, p. 31), “qualquer que seja a sociedade, ela necessita, também, de criar, de construir conhecimento. Para assegurar tal missão, desenvolve mecanismos, os quais designamos de processos educativos”. Nesse sentido,

Há múltiplas abordagens da educação e seus processos, e a problemática não é nova: podemos considerar as abordagens dos “protopedagogos” gregos (filósofos), mas também chineses, hindus, árabes, etc. – refletindo sobre “modos de ser”, “comportamentos espirituais” e “técnicas formativas”. Podemos considerar, na Europa, ainda, as abordagens dos “pré-pedagogos” religiosos (escolas da Igreja) e dos tutores e preceptores (da nobreza), com seus manuais de comportamento espiritual e social (nobre) [tão bem retratado por Ariès, 2006]. O iluminismo civilizacional europeu tinha fortes preocupações com a educação e com a infância e juventude, com as habitações dos educadores; e valorizava o papel da mulher como reprodutora e educadora. [...]. No domínio específico da sociologia da educação, podemos considerar uma fase de arranque com o positivismo e com Émile Durkheim na qual brotam os projetos moralizadores da escolarização e o progresso industrial, que gera a escola de massas. (VIEIRA, 2014, p. 31-32).

As possibilidades de realização de um trabalho profícuo nas interfaces entre a antropologia e educação têm sido exploradas há tempo, contudo marcadas por certo distanciamento espaço temporal e descontinuidade, como demonstraram Gusmão (1997, 2003), Consorte (1997), Valente (1996, 2003), Rocha e Tosta (2009) e outros. Nisso,

[...] o pioneirismo do diálogo entre antropologia e educação remonta ao final do séc. XIX, quando a antropologia tentava compreender uma cultura da infância e adolescência. [...] Décadas mais tarde, nos anos 20 e 50 do século

XX, debates de antropólogos em torno das ideias de Piaget e Freud forneceram maior visibilidade à importância da cultura nos processos de socialização e aprendizagem. A participação de antropólogos em programas de reformas curriculares promovidos nos Estados Unidos, nessa mesma época, também é dado importante para entendermos as origens do diálogo. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 121).

Quase sempre a forma propedêutica de retomar esse debate ou diálogo entre antropologia e educação é remeter-se ao contexto do culturalismo boasiano, especialmente às pesquisas realizadas por Margareth Mead, Gregory Bateson (Samoa, Nova Guiné, Bali, Iatmul, EUA) e Ruth Benedict (movimento que tem sido feito, também, por estudiosos da antropologia da criança). Não temos a pretensão de recuperar esse debate, já realizado por Cohn (2000a, 2000b, 2002, 2005), Tassinari (2007), Pires (2008, 2009, 2010) e Rocha (2012). Contudo, cabe salientar, conforme explicita Rocha:

Mead via na educação o melhor caminho para se estudar a dinâmica da cultura e os processos de constituição das identidades culturais, de gênero, e até as nacionais. [...] Para Mead, a educação desempenha uma importância antropológica com dupla funcionalidade: de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e personalidade de uma sociedade; do outro, como instrumento de “engenharia social” a serviço da construção do “caráter nacional” americano. (2012, p. 47-51).

Nesse sentido, os trabalhos de Margareth Mead e Ruth Benedict, discípulas de Franz Boas, contribuíram para que sociólogos, economistas, educadores e outros estudiosos começassem a conceber a cultura como o fundamento das estruturas sociais, levando ao entendimento de que toda estrutura seria definida, no limite, por um sistema de comportamentos impostos aos indivíduos que, por sua vez, precisa ser compartilhado, aprendido e transmitido (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 121). Esse entendimento impacta o campo educacional na medida em que os processos de aprendizagem e sua transmissão são constitutivos do ato de educar. Ademais, “nos anos 1950, com George Spindler e seus parceiros norte-americanos, introduz-se claramente o problema da diversidade dos processos educativos como sendo culturalmente produzidos” (VIEIRA, 2014, p. 32). Na década seguinte, os trabalhos de Margaret Mead continuam a influenciar o debate em torno da educação realizados por Anthony F. C. Wallace<sup>1</sup>, Dell H. Hymes<sup>2</sup>, Ward H. Goodenough<sup>3</sup>,

<sup>1</sup> Professor adjunto e inspetor de Antropologia na Universidade de Pensilvânia. Conferência apresentada: *As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras*.

<sup>2</sup> Professor adjunto de Antropologia e Linguística na Universidade de Califórnia (Berkeley). Conferência apresentada: *As funções da linguagem do ponto de vista evolucionista*.

<sup>3</sup> Professor adjunto e presidente efetivo do Departamento de Antropologia na Universidade de Pensilvânia. Conferência apresentada: *Educação e identidade*.

como apresentado no livro coordenado por Frederick C. Gruber<sup>4</sup>, intitulado “Antropologia e Educação”, de 1961, resultado do ciclo de Conferências de Martin G. Brumbaugh<sup>5</sup> sobre Educação, realizadas na Universidade de Pensilvânia (cuja primeira edição e tradução brasileira é de 1963). Sendo assim, concordamos com Gusmão quando afirma:

[...] o diálogo entre antropologia e educação, percebido por muitos como uma “novidade” que se instaura com as transformações da década de 70, [...] é mais antigo que isso e reporta-se a um momento crucial da história da ciência antropológica (1997, p. 9).

De forma mais pontual, no Brasil, temos uma tradição muitas vezes esquecida pelos antropólogos que remete aos laboratórios de Antropologia Pedagógica ainda no começo do século XX, que funcionavam junto às Escolas Normais, voltadas para a formação de professores (OLIVEIRA, 2012; 2013a).

Nesses termos, “a aproximação entre a antropologia e a educação não visa apagar as fronteiras das áreas de conhecimento, mas sim promover o diálogo, colocar em prática a vocação antropológica da interdisciplinaridade” (DAUSTER; TOSTA; ROCHA, 2012, p. 18), que nem sempre ocorre de forma tranquila. Nesse sentido, como articular o projeto antropológico de produção de conhecimento com o projeto educacional de intervenção na realidade? Como o campo educacional tem recorrido ao projeto antropológico de produção de conhecimento e que categorias antropológicas são acionadas na produção desse diálogo? Que limites e possibilidades se instauram? Segundo Dauster, Tosta e Rocha,

[...] A introdução da perspectiva antropológica no contexto educacional é sustentada pela necessidade simbólica de produzir uma atitude de observação, estranhamento e relativização por parte do profissional em educação, segundo a qual são percebidos outros sistemas de referências simbólicas que não os seus próprios. Pesquisadores e professores, com base nesse exercício, são sensibilizados para compreender outras formas de representar, praticar, classificar e organizar o cotidiano. Em outras palavras, o educador se reestrutura e desenvolve seus potenciais para apreender maneiras de sentir, fazer e pensar distintas daquelas que são próprias da sua formação, observando relações sociais no cotidiano de distintos contextos de vida. (2012, p. 18).

Pesquisadores, a exemplo de Oliveira (2012; 2013a; 2013b), Rocha (2014), Tosta (2014), Vieira (2014), Rosistolato e Prado (2015) afirmam que a aproximação entre antropologia e educação tem se dado, especialmente, no contexto brasileiro e português, a

<sup>4</sup> Professor de Educação na Universidade de Pensilvânia.

<sup>5</sup> Martin G. Brumbaugh (1862-1930) foi o primeiro catedrático de Pedagogia da Universidade de Pensilvânia, regendo a cadeira desde 1895 a 1905.

partir da utilização da etnografia que, “importada” ao campo da educação, passa a ser utilizada como uma “técnica” para “coleta de dados” e, nesse sentido, conforme André (2005), não haveriam estudos etnográficos em educação, mas estudos do *tipo etnográfico*<sup>6</sup>.

Segundo Dauster (2007), no diálogo entre antropologia e educação, “não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas, sim, tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica” (2007, p. 20). No limite, “a chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais, e não apenas entre antropólogos e pedagogos, passa a ser definida, em última instância, por sua opção teórica” (VALENTE, 2003, p. 19). Essa opção é que informa a “linhagem” do pesquisador, no sentido dado por Peirano (1995) e, nesses termos, é por meio da etnografia que a própria teoria antropológica se renova (PEIRANO, 1995), posto que, segundo Peirano (2014, p. 383) “monografias não são resultado simplesmente de “métodos etnográficos”; elas são formulações *teórico-etnográficas*. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria”. Se é por meio da etnografia que a teoria antropológica se renova, o contrário também é verdadeiro, na medida em que teorias antropológicas colocam questões à etnografia, refinando-a. Não é à toa que o “fazer etnográfico” tem se tornando objeto de escrutínio, crítica e reflexão a partir do “olhar” de certa antropologia pós-moderna que coloca sob suspeita a “autoridade e o texto etnográfico”, como propõem Clifford (2002), Rabinow (1999), Marcus e Cushman (2008), Tylor<sup>7</sup> (2008).

O perigo que se corre, na construção do diálogo entre antropologia e educação, quando pensado a partir do uso da etnografia por esta última, é de fossilizar a própria compreensão do que seria a etnografia e reduzi-la a uma mera técnica para “coleta” de dados. Valente (1996) já nos chamou a atenção para os “usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional”. Nesse sentido, é preciso reconhecer, como sugere Oliveira,

[...] que há uma íntima relação entre a Etnografia e a Antropologia, de modo que não se pode propor uma pesquisa etnográfica sem se debruçar sobre o desenvolvimento da etnografia na própria história da ciência antropológica, buscando, portanto, conhecer profundamente os avanços, embates e desdobramentos desse método no terreno no qual ele foi forjado. Muitas confusões na apropriação da Etnografia, sobretudo por pesquisadores da Educação, originam-se em razão da ausência desse exercício, pois, em

<sup>6</sup> Para uma crítica aos estudos do “tipo etnográfico” conforme apresentado por André (2005) ver Oliveira (2013a; 2013b).

<sup>7</sup> Para uma crítica à denominada antropologia pós-moderna ver Peirano (1995), Strathern (2014) e Goldman (2016)

muitos casos, os pesquisadores que afirmam se utilizar de tal metodologia desconhecem o vasto debate nesse campo. (2013b, p. 179).

Se levarmos a sério que “a antropologia é uma forma de educação, [e de que] a educação só é possível como prática antropológica” (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 145), estaremos aptos a correr riscos e, sobretudo, “inverter a lógica colonialista de ensinar, passando, portanto, a aprender. [...] É nesse sentido que a antropologia talvez possa ser pensada como uma pedagogia de mão dupla, e, agora, parece mais que natural ela estar associada à educação” (GONÇALVES, 2014, p. 162). Do mesmo modo,

Se a pedagogia pode ser pensada também como uma ecologia da pessoa humana, com mais razões o seu campo de teorias, de práticas e de metodologias não deveria ser, de igual maneira, aberto e múltiplo? Se assim vier a ser, poderá chegar então o tempo em que um olhar sobre os mundos da educação revelará, por debaixo da norma, da rotina, da estrutura institucional, do método e da didática, um universo cotidiano cheio de vida e de densidade cultural. (BRANDÃO, 2002, p. 155).

De todo modo, pesquisas instigantes têm sido realizadas, aproximando o diálogo entre antropologia e educação, sobre diferentes temáticas, como demonstram os próprios títulos das publicações aqui citadas: *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas* (organizado por Sandra Pereira Tosta e Gilmar Rocha [2014]); *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*, organizado por Tania Dauster, Sandra Pereira Tosta e Gilmar Rocha (2012); *Sertão de jovens: antropologia e educação*, de Vanda Silva (2014); *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*, organizado por Tania Dauster (2007); *Pesquisa em educação: a produção do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU)*, organizado por Carmen Lúcia de Matos [et.al.] (2015); e tantos outros artigos que têm sido publicados em periódicos.

No próximo tópico, a partir de pesquisa que temos realizado, procuraremos demonstrar como esse diálogo tem sido construído a partir das experiências escolares entre povos indígenas em nosso país, e de como a etnografia tem se tornado central para a compreensão do como cada povo indígena tem produzido sua escola.

### **Por outras paragens: antropologia e educação em contextos indígenas e o lugar da etnografia**

O campo da chamada educação escolar indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas. “O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas

locais, ou se mantém perigosamente omissos, no caso de muitas situações locais” (FRANCHETTO, 2006, p. 197). Como afirma Ferreira,

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (2001, p. 296).

No mesmo sentido, conforme nos adverte Bonin,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças – não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação para índios, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais (2008, p. 106-107).

A garantia legal de escolas indígenas específicas e diferenciadas, que respeite suas manifestações culturais, organizações sociais e políticas e processos próprios de ensino e aprendizagem, foi uma conquista de direito que se consolida desde a Constituição Federal de 1988 e que se contrapõe à vocação histórica da escolarização dos povos indígenas, catequética e civilizatória. Propondo uma escola que permita aos povos manter, valorizar e reforçar suas culturas e construir sua autonomia, a escola indígena vem se constituindo, ao longo das últimas décadas, cada vez mais, embora não nominalmente, em uma política cultural para estes povos. Por ela, ou através dela, é proposto o resgate das culturas e a construção de identidades; e, cada vez mais, nelas se propõem partes diferenciadas como um currículo cultural e indígena que complementa o currículo dos conhecimentos ditos universais. Para tanto, em nome desta especificidade, cursos de formação de professores indígenas são criados e estimulados como política de Estado de modo a fortalecer este projeto de escola (COHN, 2014).

É importante notar que os povos indígenas têm investido grandes esforços para criar e manter escolas em seus territórios. As lideranças políticas têm que se mostrar capazes de negociar a criação de escolas e garantir todos os recursos – humanos ou materiais – necessários para o bom funcionamento desta instituição em suas comunidades. As crianças também investem parte importante de seu tempo e de seus interesses no ambiente escolar e



suas famílias preocupam-se em oferecer esta formação. As experiências, elas mesmas, são das mais variadas, diferindo como diferem as situações mesmo de povos e comunidades indígenas no Brasil, indo desde o lugar onde se aprende o “conhecimento do branco” até o lugar onde resgata a (própria) cultura (COHN, 2014).

Apesar desta diversidade, percebe-se uma homogeneidade, ou uma espécie de denominador comum, no discurso oficial e nas práticas que deve ser debatida, e que está exatamente nesta característica de uma política cultural para os povos indígenas, e que se refere aos modos como cultura tem sido entendida, operada e construída em cada situação. Nos discursos oficiais (e na prática) a escola, em contexto indígena, é valorizada porque passa a se constituir como espaço de resgate da tradição e de valorização da cultura. A cultura – acionada para as mais diversas finalidades – no ambiente escolar - é entendida como produtora de conhecimento ou tradição indígena (COHN, 2014).

Nesse novo cenário, em que a educação escolar é acionada pelos povos indígenas, na relação com o Estado brasileiro, em que se normatizam e se instituem princípios e características do que deva ser a educação escolar em contexto indígena (nos seus sentidos específico, diferenciado e intercultural) emergem questões que se colocam e que atravessam o campo do currículo, a concepção de conhecimento próprio a cada povo indígena e, conseqüentemente, o que pode e deve ser ensinado no espaço escolar. Dessa forma, é preciso investir em pesquisas que atentem para essas questões.

No contexto atual, compreender os modos como os próprios indígenas refletem sobre a escola e se relacionam com ela, bem como a execução das políticas públicas destinadas a essa área e a atuação dos profissionais que trabalham diretamente neste local, sejam eles indígenas ou não, para tentar entender as possibilidades de arranjos dessas relações, é tarefa que vale a pena investigar e para isso a antropologia tem muito a contribuir (BELTRAME, 2013). No mesmo sentido, como afirma Beltrame (2013, p. 18-19, grifos nossos),

Com a intenção de problematizar os discursos que são feitos em torno do tema e compreender a relação que os indígenas constroem com suas escolas, recentes trabalhos na área da antropologia tem se preocupado em mostrar como a diversidade étnica desses povos reflete na maneira como cada um se apropria da escola e, acima de tudo, como os indígenas produzem reflexões sobre esta instituição. ***Baseados em concepções e cosmologias próprias, elaboram expectativas diferentes sobre esse espaço, o modo como ele deve funcionar e o que pretendem conseguir ao aceitá-lo em seu meio e inseri-lo no cotidiano.*** As soluções encontradas pelos indígenas para decidir o lugar que esta instituição, de origem externa, deve ocupar na vida do grupo e na relação com outras esferas sociais não cabem, assim, dentro de um modelo fechado.

Ademais, conforme Paladino e Czarny,

Parece-nos importante destacar a necessidade de que as pesquisas etnográficas aprofundem esses diversos sentidos, não só considerando as especificidades de cada povo estudado, sua visão de mundo e história de contato com a sociedade não indígena, mas também as diferenças e tensões geradas internamente ao grupo, considerando as clivagens de gênero, idade, hierarquia social, entre outros aspectos. Nós, antropólogos, ainda dialogamos predominantemente com os adultos do gênero masculino e, às vezes, sem analisar seus discursos de forma complexa, considerando o contexto situacional no qual são gerados. Por exemplo, quando dizem que querem a escola porque os conhecimentos que ela transmite podem melhorar suas condições de vida, dificilmente se aprofunda o sentido desse discurso, ou se questiona de que condições de vida se está falando, *ou ainda quais as transformações na construção da pessoa estão sendo operadas nas sociedades indígenas a partir da introdução da escola como agência socializadora, quais as mudanças nos papéis de socialização, de transmissão de conhecimentos e de exercício da autoridade e da liderança são geradas, entre outras questões problematizadoras* (2012, p. 19-20, grifos nossos).

Na pesquisa conduzida por nós entre os Tupinambá de Olivença/BA, buscamos compreender como e por que fazem escola e do como esta tem se tornado central na produção de pessoas “fortes na cultura”, na atualização e produção de parentesco, parentamento e no “estar na cultura”, como demonstrou Santana (2015) em sua tese. Nesse sentido, interessou-nos pensar como o “estar na cultura” e tornar-se “forte na cultura” vão sendo produzidos a partir da escola e das relações que esta possibilita e articula, tanto interna quanto externamente, através do movimento que multiplica a escola pelo Território Indígena, em especial pelas “áreas de retomadas<sup>8</sup>”. Para os Tupinambá, tornar-se “forte na cultura” implica em compartilhar memórias, afetos, em estar juntos (VIEGAS, 2003, 2007), em produzir cultura e, para que isso ocorra, a escola tem se tornado central; do mesmo modo, como dizem os Tupinambá, a escola tem sido, ademais, o “lugar da cultura<sup>9</sup>”, processo que tem sido observado em outros contextos, como nos demonstra Weber (2006) em sua etnografia sobre os Huni Kuin e Mainardi (2010a; 2010b) sobre os Tupi Guarani.

<sup>8</sup> “Retomadas” consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas, no interior das fronteiras da Terra Indígena - TI, e que se encontravam em posse de não índios. São ações encabeçadas por um cacique, algumas de suas lideranças e famílias indígenas que ao identificarem uma área improdutiva ou abandonada dentro da TI investem na ocupação territorial da mesma (MEJÍA LARA, 2012; ALARCON, 2013; ROCHA, 2014).

<sup>9</sup> Nesse texto, diante do limite de páginas, não é possível apresentar a densidade dos dados produzidos durante a pesquisa de doutorado, que resultou na etnografia intitulada “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: **A escola dos Tupinambá de Olivença (2015)**. Todavia, interessa-nos apresentar aspectos que consideramos importantes e que, no limite, sinalizam para os modos como os Tupinambá de Olivença têm produzido sua escola.

Compreender como cada povo indígena tem produzido suas escolas é de fundamental importância, posto que, como já nos advertiu Sahlins (2004, p. 184) “nenhum objeto, nenhuma coisa existe ou tem movimento numa sociedade humana exceto pela significância que os homens lhe possam atribuir”. Nesse sentido, são muitos os sentidos e significados que os povos indígenas, a exemplo dos Tupinambá, têm atribuído à escola, através de suas “políticas culturais”, como propõe Carneiro da Cunha (2014). A etnografia (PEIRANO, 1995; LOPES DA SILVA, 2001a; 2001b; COLLET, 2006), portanto, se torna fundamental para a compreensão desses processos. A pesquisa que temos realizado junto aos Tupinambá, no sentido de compreender como estes produzem e se apropriam da instituição escolar, teve início em abril de 2011 e se estendeu, de forma sistemática a maio de 2012, com retorno a campo em 2013 e 2014, por período mais curtos. No entanto, continuamos, até o presente momento, desenvolvendo pesquisa junto a esse povo.

O movimento indígena de organização dos atuais Tupinambá se configura desde os anos 1980, mas ganha corpo principalmente a partir do final dos anos de 1990 quando uma mulher nativa, Núbia Batista da Silva, com formação escolar superior (graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA) e ligada a uma organização não governamental de alfabetização (CAPOREC<sup>10</sup>) passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõe o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar indígena começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades deste povo, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seu território ancestral. O que se vislumbra, a partir desse novo contexto, é uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá.

O projeto de educação escolar iniciado a partir de 1996, sob a liderança de Núbia Batista da Silva, ganha força na medida em que um grupo de professores começam a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia. Estimulados por Núbia, essas professoras participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC responsável pelo acompanhamento, e assessoria pedagógica e tinha como proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire, como outras propostas de educação voltadas para povos indígenas da Bahia, a exemplo dos índios Kiriri, como demonstrou Cortês (1996), e consistia nos seguintes passos: primeiro, a identificação e

---

<sup>10</sup> CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, ONG institucionalizada em 05/09/96, mas que vem atuando na educação de jovens e adultos desde 1992.

motivação das famílias da comunidade; segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizadores; terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida (SILVA, 2006). Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizadores e das alfabetizadoras que foram se somando ao movimento. Ao se assumirem indígenas, muitos alfabetizadores integram-se às atividades de formação e articulação política que preparavam as atividades paralelas à Comemoração dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica, já bem retratado por Viegas (2007), Ferreira (2011; 2013), Magalhães (2010) e Alarcon (2013). Nesse sentido,

Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira na organização da comunidade para o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e a identificação do território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. (MESSEDER; FERREIRA, 2010, p. 189).

O movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial pelas *áreas de retomadas*, através dos processos de nucleamento, tem sido central para a compreensão da importância que a escola assume entre os Tupinambá que, como já demonstrado em nossa tese de doutorado, está articulado à luta pela demarcação e defesa do território, à defesa do parentesco, à produção da cultura e ao *estar na cultura*, além da construção da identidade (COHN; SANTANA, 2016; SANTANA, 2015; MEJÍA LARA, 2012). Ademais, como demonstrado por Rocha (2014), a produção da escola e sua dispersão pelo território também se articula e é articulada pela forma como os Tupinambá fazem política.

Os Tupinambá fazem escola para resistir e resistem fazendo escola. Estudar é resistir. Possibilidade, inclusive, para se manter no território, cuidando dos parentes. Se a escola produz novos postos de trabalho e, portanto, novas funções, novos empregos, que são, também, disputados internamente, a partir do modo como se faz política, que envolve a relação entre caciques, escola e professores, é verdade, também, que muitos permanecem no território, *fortalecendo a cultura, a luta, o movimento*, porque tem a escola e as vantagens que esta oferece, a exemplo de emprego.

Estudar é como *fazer retomada*, em duplo sentido: é resistência, diante dos perigos, das dificuldades que se enfrenta para chegar à escola. Alguns desses perigos são muito reais, sobretudo quando se instaura tensões mais agudas com os fazendeiros, dentro do próprio

território. Ir à escola, nessas circunstâncias, é sempre perigoso. Ouvi de professores que nestas situações as crianças, especialmente as que precisam atravessar fazendas para chegarem à escola, têm que esconder *sua cultura*, a pintura corporal, colares, tanga, como forma de não serem facilmente identificadas e, com isso, sofrerem ataques. Outras, ainda, segundo relato de um professor, *não querem chegar pintadas em casa porque tem medo do patrão, de serem expulsas da terra. Medo de sair da terra e não ter para onde ir*. Por outro lado, estudar é “retomar”, de forma sempre atualizada, através do que se aprende na e pela escola, a história dos antepassados, suas lutas, resistências; é produzir e *estar na cultura* como temos afirmado.

Ingrid Weber, em seu livro *Um copo de cultura: Os HuniKuín (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, nos apresenta reflexões interessantes, mostrando-nos como os Kaxinawá do Acre se apropriam da escola e, da mesma forma, reflete sobre o papel da escola na definição dos limites da comunidade-aldeia e na apropriação da noção de “cultura”. O que a autora pretende mostrar é como os métodos didáticos utilizados na escola Kaxinawá e, da mesma forma, a introdução da escola na aldeia e a função que esta passa a desempenhar no atual contexto seguem o mesmo padrão das aprendizagens das habilidades tradicionais, como por exemplo, a prática da tecelagem. Nesse sentido, a utilização da cópia, “decoreba” enquanto *método de alfabetização*<sup>11</sup>, na escola Kaxinawá, reflete muito mais a singularidade da pedagogia Kaxinawá<sup>12</sup> do que uma simples repetição das práticas de alfabetização das escolas ditas “oficiais”.

Nesse sentido, e conforme Weber,

[...] a recente introdução dos saberes especializados da “cultura” no âmbito escolar parece ser, a primeira vista, incompatível e problemática. Como se sabe, nas sociedades indígenas há contextos apropriados para a transmissão desses saberes, o que lhes confere sentido. Para mencionar o aspecto mais saliente do “movimento” atual, os cantos, por exemplo, eram tradicionalmente aprendidos no contexto das próprias cerimônias rituais. Portanto, em tese, ao serem incorporados à escola, esses conhecimentos estariam sendo dissociados de seus contextos legítimos de transmissão. No caso do Humaitá, porém, a maior parte dessas cerimônias não vinham sendo realizadas; em decorrência da longa vivência nos seringais, a “animação”,

<sup>11</sup> Como a aquisição de qualquer habilidade, o aprendizado da escrita é lento. Ele provém de um envolvimento individual e gradual (mas não sistemático) com o contexto em que a escrita é “praticada” e onde, passo a passo e através da repetição (cópia), cada uma de suas técnicas vai sendo internalizada. Entende-se, assim, porque a alfabetização leva, em média, quatro anos (ou mais), o que, visto da nossa perspectiva, poderia ser julgado como fruto da incompetência do professor. (WEBER, 2006, p. 203-204).

<sup>12</sup> A visão é uma importante habilidade para aqueles que estão aprendendo [...] A maior parte da pedagogia envolve o aprendiz observando as ações do professor, mais do que ouvindo suas explicações. De fato, os Cashinahua são notoriamente refratários à pedagogia discursiva. Eles sentem que os estrangeiros, como as crianças, devem aprender mais por meio da observação e imitação do que escutando e depois pondo em prática. (MCCALLUM, 1998).

um fator constitutivo das festas antigas, assumiu outras formas. Nestes novos tempos de “cultura”, a escola kaxi do São Vicente – o cupixau-escola -, vem provendo um (novo) contexto para a transmissão dos cantos rituais, entre outros saberes, e atribuindo sentido a sua prática. (2006, p. 220).

Para Celia Collet (2006, p. 272), a escola, entre os Bakairi parece, em um primeiro momento, estar completamente alheia aos processos e aos contextos “tradicionais” nativos de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja ‘como a do branco’ e para isso se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras e o conhecimento das ‘coisas da cidade’. Todavia, ela acrescenta:

Com o tempo, através de várias evidências, comecei a perceber que o método característico da escola bakairi não diferia muito do ‘não escolar’, sendo centrado na ritualização e na performance, bem como na pedagogia da repetição. O que me levou a essa conclusão foi uma questão que me apresentou desde o início da pesquisa. Percebia que a escola era uma instituição extremamente valorizada pelos bakairi, o que era demonstrada pela baixíssima abstenção nas aulas, pela longa distância que os alunos de outras aldeias percorriam diariamente para chegar à escola, pela ansiedade que demonstravam os alunos à espera do horário da aula, pela excitação que demonstram por estar na escola, pelo tempo gasto em preparar seus corpos para ir à aula, pelo lugar de destaque que ocupa o prédio escolar nas aldeias, pela preocupação dos pais diante do estudo dos filhos e pela valorização da posição do professor. Por outro lado, também, observava que os conteúdos escolares não eram tratados com a mesma importância, seja por parte dos alunos, seja pelos professores. A maioria dos alunos não tem o hábito de estudar em casa, abrindo o caderno somente para fazer suas ‘tarefas’ ou para ‘decorar’ o conteúdo da prova, e reclamando muito de ter que ler ou estudar – dizendo que ‘a cabeça dói’ – em decorrência do privilégio da oralidade e da observação na transmissão do conhecimento, o que faz com que o hábito de ler ou estudar ainda seja um comportamento muito distante das formas de aprendizado a que estão acostumados. (COLLET, 2006, p. 274).

As reflexões de Ingrid Weber (2006) e Célia Collet (2006) nos remetem a novas possibilidades de análise acerca do papel que a educação escolar pode e tem assumido nos contextos dos grupos indígenas, partindo das demandas específicas de cada povo e, sobretudo, pensadas a partir da “lógica da cultura” ou dos modos como os povos indígenas traduzem para dentro da aldeia seus projetos de educação. No caso específico dos Kaxinawá, a partir da etnografia de Weber, é explicitado como o modo de ser Kaxinawá vai traduzindo a escola para o contexto da aldeia, ao mesmo tempo em que a escola vai se apropriando desse modo de ser Kaxinawá. Isso conduz a novos processos de aprendizagem e de reelaboração da cultura desse povo, ultrapassando a lógica do discurso que busca na educação escolar indígena a possibilidade do *resgate cultural* a partir de uma ideia de cultura genuína, localizada no passado, necessitando ser resgatada. Por outro lado, segundo Collet (2010, p. 176),

A escola bakairi atual, portanto, é um híbrido de elementos variados, provenientes tanto das formas ditas “tradicionais” de formação do *kurâ* – aprendizado doméstico, reclusão e, principalmente, o *kado* – quando de uma vivência definitiva, de mais de 80 anos, com o Estado e seus agentes (SPI, FUNAI, MEC, governo de Mato Grosso). Neste sentido, a escola é para os Bakairi o local privilegiado da mediação com os *karaiwa*, ‘donos’ de recursos que, a cada dia, se tornam mais necessários em termos de meios de subsistência, de troca e de status. É na escola que os Bakairi, por mais tempo e com mais intensidade, vivem como civilizados e ‘viram’ civilizados, conforme sua visão xamânica de ‘transformação’ (*âtugudyly*), no presente e no futuro.

Da mesma forma que para os Kaxinawá a escola é, para os Tupinambá, o *lugar da cultura porque a cultura pode tudo*, como costumam afirmar. Do mesmo modo, as reflexões trazidas por Celia Collet nos ajudam a pensar a escola Tupinambá. Foi raro presenciar, nos encontros pedagógicos, discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, mesmo a escola apresentando “sérios problemas” (como afirmava a diretora da escola, Cleusa Pinto) relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares, da leitura e da escrita<sup>13</sup>. O que parecia mais importar eram as questões relacionadas ao *estar, praticar e vivenciar* a cultura.

Atividades de cópia, por parte dos professores, eram muito recorrentes. Ouvia, com frequência, de duas professoras com quem fiz grande amizade, que *os professores dessa escola são muito copistas*<sup>14</sup>. Do mesmo modo como demonstrou Collet (2006, 2010) para os Bakairi, muitos estudantes Tupinambá não têm grande envolvimento com algumas atividades, em especial aquelas que se voltam para o aprendizado de certos conteúdos escolares; ouvia-se, com frequência, que estes estudantes pouco estudavam para as “avaliações<sup>15</sup>” que são realizadas pela escola. Por outro lado, sempre ouvi elogios a alguns estudantes que *eram envolvidos com as coisas da cultura*, tanto dentro quanto fora da escola<sup>16</sup>.

Envolver-se com as coisas da cultura é tornar-se *mais forte* enquanto Tupinambá e isso implica na manutenção de relações com os parentes<sup>17</sup>, no compartilhamento e na produção da

<sup>13</sup> Camila Beltrame (2013) apresenta em sua dissertação de mestrado questões similares em relação à escola dos Xikrin.

<sup>14</sup> Uma dessas professoras já era formada em Pedagogia e a outra estava terminando o curso. Talvez por isso, as “acusações” em relação a seus colegas, de serem copistas. Atualmente, os “discursos” da Pedagogia se contrapõem às atividades de cópia. Por outro lado, pude observar que, em sala de aula, as atividades de “cópia” eram muito recorrentes entre essas professoras.

<sup>15</sup> As chamadas provas, no final dos períodos ou unidades escolares.

<sup>16</sup> Muitos desses estudantes não “levavam a sério” as atividades escolares, no que dizia respeito à aprendizagem de certos conteúdos; eram alunos que não se saíam bem nas provas.

<sup>17</sup> Em conversa que tivemos com dona Lourdes, quando falávamos sobre José - considerado o estudante que mais vivia na cultura, por estar sempre pintado, com colares - e sua ida para São Paulo, ela pergunta: “*será que ele vai perder a cultura?*”? Afastar-se dos parentes corre-se o risco de tornar-se um outro, ou ao menos, torna-se mais “fraco” na cultura. *Perder a cultura*, no caso de José, não é só perder os elementos que caracterizariam, também, a cultura tupinambá (pintura, colares, tanga, dentre outras coisas). O “*perder a cultura*” é antes um afastamento

*cultura* (com e sem aspas), como proposto por Carneiro da Cunha (2009); diz respeito também a algo que costumava ouvir em conversas que tinha com alguns Tupinambá: *é preciso ser índio, índio, índio mesmo*, já que há, inquestionavelmente, uma disputa por estar no ápice do gradiente da “indianidade” nativa. Por outro lado, sabe-se que quem não está no território, em uma aldeia, em uma retomada, é cotidianamente questionado e acusado, como se negasse a própria “cultura”. Perder a cultura, ou a possibilidade de vir a perdê-la, como parece sugerir Dona Lourdes em relação a José, significa, justamente, perder tudo e todas as relações que ela possibilita. Nesse sentido, ser e tornar-se *Tupinambá forte* significa estar apto a obter o conhecimento e as ferramentas necessárias para se articular com o mundo – seja ele dos brancos ou dos próprios Tupinambá, como também sugeriu Rocha (2014).

Para Mainardi (2010), a escola, entre os Tupi Guarani da terra indígena Piaçaguera – SP, exerce um papel importante no resgate cultural deste povo, a partir das relações que articula com seus outros – Guarani Mbya, os não indígenas e outros indígenas. A escola, segundo Mainardi, tem papel importante na medida em que se torna o local de ensino da língua e da cultura às crianças. Nesse sentido, a “escola e a casa de reza são locais de negociação, onde ocorre constante atualização/construção do conhecimento e do que pode ser Tupi Guarani” (2010, p. 53).

Vieira (2010, 2014) analisa a relação entre saber xamânico e educação escolar, sugerindo que, assim como os cantos rituais são usados para pacificar os espíritos, a escrita é usada para pacificar os brancos. Se os Maxakali podem imitar os cantos e ritos ensinados pelo próprio *yãmiy*<sup>18</sup> para pacificá-los, podem também usar a escrita e a escola para pacificar o branco. No limite, segundo Vieira, os Maxakali vêm utilizando a escola e a escrita para a produção, num primeiro momento, de um conhecimento *sobre* os brancos e, num segundo momento, de um discurso *para* os brancos (VIEIRA, 2010, p. 146-148).

---

dos parentes, é o não compartilhamento dessas “relações de proximidade”, de afetos, de memórias que são o tempo todo produzidas e que acionam um “tipo de consciência” do que é ser Tupinambá, que é também produzida na escola.

<sup>18</sup>Os *yãmiy* são agrupados pelos Maxakali em diferentes *yãmiyxop* (*xop*– grupo). [...] Durante os rituais *taxtaxkox* (lagarta da taquara) de iniciação masculina, os meninos são capturados por espíritos e passam um mês em reclusão no *Kuxex* (‘casa de religião’, no português falado pelos Maxakali. Local frequentado apenas por homens, por onde os espíritos devem passar ao entrar ou sair da aldeia), aprendendo sobre os *yãmiy*. Cada grupo de parente está ligado a um grupo de *yãmiy*. Aqueles que frequentam um mesmo *Kuxex* e sempre realizam rituais juntos são chamados *xape* (parentes) e possuem o conhecimento de determinado conjunto de práticas rituais e cantos. Este repertório é um patrimônio familiar passado de geração para geração. Um canto é sempre propriedade de um vivente, mas esta propriedade é compartilhada com um *yãmiy* (VIEIRA, 2010, p. 139-139). Para mais informações ver dissertação de Myrian Alvares “*Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali*”.



Alvares (2004) apresenta reflexões sobre os processos próprios de aprendizagem e transmissão do conhecimento e sobre a formação e o desenvolvimento infantil, considerando as possíveis inter-relações e interpenetrações com os processos escolares de ensino/aprendizado, como concebidos e praticados pelos Maxakali. Ademais, no texto, são apresentados diversos aspectos da cosmologia Maxakali, que se traduzem nos processos de construção da pessoa, nos modos como as crianças são percebidas e valorizadas e quais relações são possibilitadas por intermédio e agência destas. No que concerne, particularmente, às formas pelas quais os Maxakali têm se apropriado da escola, buscando domesticá-la, é possível afirmar, a partir da etnografia da autora, que as “tradições Maxakali” se apropriam da escola e a produzem através da lógica do xamanismo. Em suas escolas, as crianças continuam aprendendo somente o Maxakali (ao menos era assim no momento em que a autora realizou a pesquisa). O ensino da língua e dos cantos rituais no contexto escolar se justificam na medida em que estes são indispensáveis no processo de constituição da pessoa Maxakali. A socialização dessas formas de transmissão do conhecimento tradicional, no contexto escolar, passa a ser considerado como o maior valor conseguido através da escola.

Dessa forma, segundo Alvares (2004, p. 74) ao socializarem o conhecimento xamânico, nas “aulas de cultura”, os Maxakali elegeram essa dimensão para constituírem sua imagem para o “outro”. A dimensão ritual amplia o seu campo semântico para dar sentido às relações escolares, relações essas que se constituem através dos “brancos”, esses outros extremos.

Ângela Nunes (2010) aponta os conflitos, disputas e contradições que surgem no momento da construção de uma escola na Aldeia Xavante *Idzö uhu*, no Mato Grosso e, do mesmo modo, reflete sobre o sentido da interculturalidade e do como, no plano concreto, os programas educacionais ditos diferenciados se efetivam no respeito às particularidades sociais e culturais de cada povo indígena. Nunes apresenta o empenho de professores para o funcionamento da escola e, da mesma forma, os diversos entendimentos que pais e mães têm acerca desta instituição e das propostas educacionais dos professores, que variam desde os que “não tem opinião consistente formada a respeito do assunto. Há os que entendem, mas não opinam; há os que desconfiam, os que gostam, os que não entendem, mas estão a favor, os que são contra, os que estão atentos ao que acontece e os que não querem saber de nada” (NUNES, 2010, p. 100). Para os professores, de modo geral, a escola é considerada como um espaço para sistematização de conhecimento e cultura, através do aprendizado da leitura e escrita.

Souza (2001) fez uma etnografia da escola dos Pataxó de Barra Velha, pensando-a a partir do diálogo entre Antropologia e Educação. Nesse sentido, segundo a autora “o problema em que me defronto é o da [...] possibilidade de dialogar e incorporar uma abordagem antropológica da educação escolar indígena” (SOUZA, 2001, p. 38), diálogo construído de forma competente, como se pode ver em sua dissertação.

A escola, para os Pataxó de Barra Velha, constitui-se como espaço privilegiado de afirmação da identidade étnica, de fortalecimento cultural, de atualização da memória e da história, de aprendizado da língua *Patxohã*<sup>19</sup>, através de diferentes mecanismos e a partir de diversos sujeitos, a exemplo dos professores, anciãos, pais, estudantes e comunidade. Se diversos sujeitos participam desse processo, segundo Souza, os professores ganham destaque privilegiado ou estão entre os mais importantes interlocutores, “convertendo-se em promotores do resgate étnico”. Desde quando passaram a lecionar, os professores indígenas começaram um processo de reflexão geral no interior de sua categoria profissional, a qual, organizada em *ações culturais*, passa a reexaminar seu próprio papel, e sua condição sociocultural e política na comunidade; são esses mesmos professores que estimulam os mais velhos a participarem do *ensino diferenciado*.

A partir das diferentes etnografias apresentadas é possível visualizar uma multiplicidade de formas e de modos como a educação escolar tem sido apropriada por diferentes povos indígenas, como ela tem sido produzida em cada contexto e do como, neste processo, novas relações, demandas e (des) entendimentos são produzidos. Lopes da Silva (2001) já colocara a necessidade de aliarmos, em nossas reflexões sobre educação escolar indígena, as contribuições teóricas e analíticas que a antropologia e a etnologia sul-americanas contemporânea têm produzido, com as questões que dizem respeito à relação entre antropologia e a educação. No limite, os desafios que se colocam seriam da seguinte ordem: como compreender os projetos de educação escolar indígena em nosso país a partir dos

---

<sup>19</sup>O Patxohã é a língua pataxó resultado de um esforço coletivo entre os Pataxó para a retomada da sua língua mãe, a partir de um processo de política linguística de autoria, que se desenvolve desde os mais velhos e da mobilização entre a geração mais nova através da criação de um grupo de pesquisadores pataxó motivados pelo desejo de aprendê-la, tomaram como tarefa a pesquisa para a documentação e ensino da língua pataxó, através de um projeto empreendido por eles próprios, desencadeado em 1998 (César, 2011). [...] Enquanto um dos espaços possíveis para a implementação de política linguística para o ensino do Patxohã, a escola tem sido uma aliada nesse processo como um lugar significativo, pois é através dela que a geração mais nova está aprendendo o Patxohã. Isso só pode ser possível porque as lideranças pataxó deram a importância devida e abraçaram esse sonho de poder ver as crianças falando a língua e valorizando a sua própria cultura. Atualmente, já existem, só entre os Pataxó da Bahia, 30 professores de patxohã espalhados pelas aldeias através das secretarias municipais e estadual de educação, pois há uma dificuldade em relação a essa questão, pois grande parte desses professores não chegou a concluir o ensino médio ou ter uma formação específica para professores.” (BOMFIM; SOUZA, 2013, p. 149-150).

conhecimentos e categorias analíticas que têm sido produzidos no campo da etnologia e que pouco tem dialogado com as questões de educação? Como bem nos lembra Lopes da Silva (2001a, p. 40),

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas.

Em certa medida, os desafios postos estão na ordem do diálogo que se quer produzir entre antropologia e educação. Nesse sentido, conforme Lopes da Silva (2001b, p. 113)

[...] Importantes para o amadurecimento da prática e da reflexão sobre as escolas índias são os estudos antropológicos que problematizem concepções e representações da escola, da escrita, do livro em diferentes contextos indígenas, bem como analisem processos sociais deflagrados pela educação escolar ou relativos a ela em uma variedade de situações concretas. Desse modo, são urgentes, para a reflexão indígena (e acadêmica) sobre os processos de escolarização em curso, o registro etnográfico e processual de casos específicos.

### Considerações finais

Há que se retomar aqui uma questão mencionada acima: o debate sobre a diferença – ou não – da etnografia tal como praticada na antropologia e pela educação. Perceba-se que as etnografias que retomamos aqui são produções em antropologia e testemunham o reconhecimento que cada vez mais a etnologia indígena tem feito da importância da escola para se entender o que é ser e se constituir indígena no Brasil contemporâneo. Nestas etnografias, questões tais como de que modo se configuram as escolas nestes lugares e quais as expectativas e práticas que voltam os indígenas para as escolas nos revelam, de um lado, a diversidade de experiências escolares, permitindo-nos rever uma noção estanque de escola, assim como, de outro, a diversidade de modos de ser indígena e do papel da escola neste fazer.

Dito de outro modo, a etnografia das escolas tal como temos praticado na etnologia indígena não se volta a responder a questões que tantas vezes se levanta sobre a escola, sobre suas práticas pedagógicas e a validade e a efetividade de seus ensinamentos, mas busca seguir os indígenas ao formular as questões de pesquisa. Sendo assim, importantes deslocamentos são feitos, desde a ideia mesmo de formação das pessoas – da formação *moral* da pessoa e a instrução a uma formação da pessoa que incide sobre os corpos e nas relações – a ideias sobre

coletivos humanos e a territorialidades; desde comensalidade, a parentesco e afinidade; de identidades étnicas a debates sobre a constituição da humanidade e tantos outros exemplos. Escolas indígenas são construídas para formar outras pessoas, outros coletivos, outras territorialidades, mas também o são para permitir que essas diversidades dialoguem com esta necessidade contemporânea, a da convivência em um Estado nacional – e por isso mesmo, tematizam e praticam o diálogo com os modos de uso das terras e das concepções de cultura tal como praticadas por este Estado, razão pela qual se tornem muitas vezes o locus de uma reflexão e de uma construção de identidades étnicas. Fronteiriças, como sugere Tassinari (2001), as escolas indígenas conjugam e fazem se encontrar e se confrontar concepções indígenas e não-indígenas (e estatais) do que são conhecimentos, aprendizagens, pessoas, crianças, instrução, mas também de culturas, diversidade, humanidade e instrução. Por isso mesmo, se a etnografia tem servido a educadores para pesquisar a escola, na etnologia, como demonstrou esse nosso percurso de reflexão bibliográfica das pesquisas que focam as escolas indígenas, as reflexões as excedem, obrigando etnógrafos a atentarem não só a práticas escolares, mas também a estas concepções, tal como operam neste espaço de fronteira, e aos usos mesmo da escola em uma diversidade de construções escolares tal como vivenciadas pelos indígenas.

Esta, quer nos parecer, é a maior contribuição que a etnologia indígena nos dá para o debate sobre a pesquisa nas escolas e o valor da etnografia – (re)deslocarmo-nos e nos fazer lembrar que uma boa etnografia das escolas deve nos levar a refletir sobre a humanidade que se quer constituir, sobre a formação de pessoas e de coletivos, sobre a diversidade das concepções de pessoa e de infância, e sobre a escola ela mesma.

### Referências

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 343f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientador: Stephen Grant Baines.

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, ano 8, volume 15(1), 2004. Disponível em:  
<http://www.revista.ufpe.br/revistaantropologicas/index.php/revista/article/view/30>. Acesso em: 15 de abril de 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2006.  
ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BELTRAME, Camila Boldrin. **Etnografia de uma escola Xikrin**. 166f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2013. Orientadora: Clarice Cohn.

BOMFIM, A. B.; SOUZA, A. B. B. de. O valor de uma escola para Kitok a partir da memória histórica Pataxó. In: CÉSAR, A. L. S; COSTA, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 43 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**, 187f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a. Orientadora: Lux Boelitz Vidal.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n.2. 2000b.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). In: **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

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

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi**. 391f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Bruna Franchetto.

\_\_\_\_\_. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19. n. 33, jan/jun, 2010.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. IN: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, n. 43, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/UNICAMP, pp. 26- 37, 1997.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **A educação é como o vento**: os Kiriri por uma educação pluricultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. Orientador: Cipriano Carlos Luckesi.

DAUSTER, Tânia. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DAUSTER, Tânia (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

\_\_\_\_\_. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. IN: DAUSTER, Tânia (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

\_\_\_\_\_. “Discutindo a relação”: a antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira**: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Orientador: Marcos Luciano Lopes Messeder.

\_\_\_\_\_. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. In: In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GOLDMAN, Márcio. **Mais alguma antropologia**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2016.

GOMES, Ana Maria. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira**: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GONÇALVES, Marco Antonio. A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GRUBER, Frederick C. **Antropologia e educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação. Interfaces do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES**, n. 43, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/UNICAMP, pp. 8-25, 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

\_\_\_\_\_. Por uma antropologia da educação no Brasil. **Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 21, n. 2 (62) – maio/ago. p. 259-265, 2010.

\_\_\_\_\_. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, jan./abr. p. 19-37, 2015. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15190](http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15190). Acesso em: 05 jun. 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001a.

\_\_\_\_\_. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001b.

MCCALLUM, Cecília. Alteridade e sociabilidade kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 13 n. 38, 1998.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”**: Sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Orientador: João Pacheco de Oliveira.

MAINARDI, Camila. **Construindo proximidades e distanciamentos**: etnografia Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera/SP. 98f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010a. Orientadora: Clarice Cohn.

\_\_\_\_\_. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera-SP. **Revista Pós em Ciências Sociais**. v. 7, b. 14, jul./dez, 2010b. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/issue/view/56>. Acesso em: 22 agosto 2011.

MATTOS, Carmen Lúcia de [et.al.] **Pesquisas em educação**: a produção do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEDU). Rio de Janeiro: UERJ/PROPED, 2014.

MARCUS, George E.; CUSHMAN, Dick E. Las etnografias como textos. In: REYNOSO, Carlos (org.). **El surgimento de la antropologia pós-moderna**. Barcelona, Espanha, Gedisa, 2008.

MEJÍA LARA, Amiel Ernenek. “**Estar na cultura**”: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia. 153f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Orientador: John Manuel Monteiro.

NUNES, Ângela. Etnografia de um projeto de educação escolar indígena, idealizado por professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan/jun, 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nunes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e antropólogos, Educação e educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Percursos**, Maringá, v. 13, p. 120-132, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2444>. Acesso em: 08 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. O lugar da antropologia na formação docente: um olhar a partir das escolas normais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 27-40, 2013a. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642532>. Acesso em: 22 de março 2013.

\_\_\_\_\_. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013b. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/751/524>. Acesso em: 08 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Algumas Pistas (e Armadilhas) na Utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, v. 16, n. 1, pp. 163-183, 2013c. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>. Acesso em: 08 dez. 2014.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

\_\_\_\_\_. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104718320140002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104718320140002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 de maio 2015.



PIRES, Flávia. F. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, v. 17, p. 133-151, 2008. Disponível em: <http://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058/50779>. Acesso em: 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo de mal-assombro? **Etnográfica**, Lisboa, v. 13, p. 291-312, 2009. Disponível em: <https://etnografica.revues.org/1321>. Acesso em: 12 de nov. 2009.

\_\_\_\_\_. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104718320100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104718320100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 de julho de 2011.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RESISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 57-75, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/15192>. Acesso em: 05 jun. 2016.

ROCHA, Cinthia Creatini da. “**Bora vê quem pode mais**”: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. Orientador: Márnio Teixeira Pinto.

ROCHA, Gilmar. Aprendendo com o outro: Margareth Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de Santana. “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: a escola dos Tupinambá de Olivença. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de São Carlos/Ufscar, São Carlos-SP, 2015. Orientadora: Clarice Cohn.

SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. 50f. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2006.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **Escola e reafirmação étnica: o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia**. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Orientador: Pedro Manuel Agostinho da Silva.

STOCKING, George W. Delimitando la antropología: reflexiones históricas acerca de las fronteras de una disciplina sin fronteras. **Revista de Antropología Social**, nº 11, p. 11- 38, 2002.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global/FAPESP/MARI, 2001. p. 44-70.

\_\_\_\_\_. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138>. Acesso em: 02 maio 2009.

TOSTA, Sandra Pereira. Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TYLER, Stephen A. La etnografia pós-moderna: de documento de lo oculto a documento oculto. In: REYNOSO, Carlos (Org.). **El surgimento de la antropologia pós-moderna**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2008.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Proposições**. Campinas, nº 20, p. 54-64, 1996. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 08 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

VIEIRA, Ricardo. Antropologia e educação, teoria e metodologia: o contexto português. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIEIRA, Ricardo. Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da educação em Portugal. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Org.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

VIEIRA, Marina Guimarães. “A gente não faz mais guerra, agora a gente está pensando”: xamanismo e educação escolar entre os Maxacali. **Cadernos de Campos**, São Paulo. n. 19, p. 135- 150, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/43291>. Acesso em: 18 maio 2012.

VIEIRA, Marina Guimarães. A descoberta da cultura pelos Maxakali e seu projeto de pacificação dos brancos. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

VIEGAS, Susana de Matos. **Socialidades Tupi: Identidade e experiência entre os índios-caboclos (Bahia/Brasil)**, 380f. (Tese de doutorado), Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Coimbra, 2003.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os huni kuin (Kaxinawá) do rio humaitá e a escola**. Acre: EDUFAC, 2006.

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

**Dr. José Valdir Jesus de Santana**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil  
Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem

Doutor em Antropologia Social – UFSCar

Professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Coordena o projeto de pesquisa: “Do ponto de vista das crianças: Educação e Relações Étnico-raciais em escolas públicas do município de Itapetinga-BA”

E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

**Dr<sup>a</sup> Clarice Cohn**

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança (LEPAC)

E-mail: clacohn@gmail.com

Recebido em: 27 de março de 2017

Aprovado em: 13 de abril de 2017