

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS TERRAS INDÍGENAS, A PARTIR DO OLHAR DE PROFESSORES E CRIANÇAS INDÍGENAS TICUNA, NAS ESCOLAS DA FRONTEIRA BRASIL-COLÔMBIA

MAURICIO CAVIEDES¹

UFBA, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-6268-3837>

RESUMO: *O artigo explica que harmonizar o valor dos conhecimentos indígenas com os conteúdos chamados de “universais” continua a ser um desafio da educação escolar indígena, embora organizações indígenas tenham alcançado grandes avanços para incorporar conhecimentos indígenas nos currículos. Para sustentar essa hipótese, o artigo apresenta entrevistas de professores indígenas Ticuna e narrações de crianças Ticuna recolhidas por meio de trabalhos de campo realizados entre 2016 e 2018. Estes materiais foram analisados por meio de estruturas da linguagem. Para entender esse desafio, retoma a literatura antropológica sobre o papel da escola na relação entre a sociedade nacional (brasileira ou colombiana) e o povo Ticuna, na tríple fronteira amazônica do rio Solimões (Brasil) e o Amazonas (Colômbia e Peru).*

PALAVRAS-CHAVE: *Antropologia e educação, etnologia indígena, fronteira Amazônica, Brasil, Colômbia, Ticuna.*

ABSTRACT: *This article illustrates the need to balance indigenous knowledge and official school contents. The article suggests indigenous schools struggle to find said balance, in spite of achievements made by indigenous organizations. Although indigenous knowledge is part of the curriculum in indigenous schools, it still does not have the same weight as contents considered “universal”. To present this hypothesis, the article offers data gathered between 2016 and 2018 from various interviews with school teachers and narratives written by indigenous children in Ticuna territory. The study of said materials focused on language structures. To understand the need for balance between indigenous knowledge and official school contents, this article finds inspiration in the current literature on the relation between (Brazilian and Colombian) national societies and the Ticuna people in the Brazilian-Colombian-Peruvian amazonian frontier.*

KEYWORDS: *Anthropology and education, ethnology, Amazonian frontier, Brazil, Colombia, Ticuna.*

¹ Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: mauriciocaviedes2009@gmail.com

Introdução: o que as lutas indígenas já conseguiram e o que a etnografia pode acrescentar

Este artigo busca esclarecer a importância do estudo da desigualdade entre o ensino dos conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares oficiais estabelecidos em cada nação. Para explicar essa desigualdade, utiliza o exemplo da educação escolar indígena na fronteira Brasil-Colômbia, nas cidades de Leticia (Colômbia) e Tabatinga (Brasil), localizadas de forma adjacente, à beira do rio Amazonas, também chamado, no Brasil, de Alto Solimões. O artigo busca demonstrar essa desigualdade por meio de exemplos trazidos da comparação entre experiências narradas por professores indígenas e crianças do povo Ticuna, nessa região. O artigo sintetiza os resultados do trabalho de campo realizado entre 2016 e 2018 nas aldeias indígenas Ticuna ao redor das cidades de Tabatinga e Leticia. O trabalho de campo realizado na cidade de Tabatinga (Brasil), focalizou em observações etnográficas e entrevistas com professores Ticuna nas escolas Almirante Tamandaré e Oi Tchurune, dos bairros Umariçu I e II. O trabalho de campo realizado na cidade de Leticia (Colômbia) teve como objetivo recolher narrações das crianças indígenas Ticuna, na comunidade de *San Antônio* de los Lagos, terra indígena dentro da área municipal do *departamento* de Amazonas, na Colômbia. As narrações das crianças da comunidade de *San Antônio* foram escritas por crianças entre 6 e 11 anos de idade, em oficinas realizadas com acompanhamento dos professores do colégio *Francisco José de Caldas* da comunidade.

As lutas indígenas do século XX e XXI no Brasil e na Colômbia resultaram em maior acesso dos povos indígenas na educação escolar, mas também em maior influência sobre a educação escolar para garantir os seus direitos históricos. As mudanças na educação indígena da Colômbia e do Brasil são exemplos específicos com semelhanças nas lutas indígenas de outros países das Américas. As lutas indígenas no continente transformaram a escola, trazida nos seus territórios para lhes impor os costumes e leis das atuais nações do continente, em um instrumento dos próprios povos indígenas para garantir os seus direitos. Essa transformação da escola exige ainda equilibrar a importância de saberes, conhecimentos e conteúdos curriculares. Este artigo se pergunta quais são os passos que os povos indígenas já deram nessa direção e como esses esforços podem ser aprimorados na construção da educação escolar indígena.

O artigo sugere que a trajetória profissional e política dos professores e professoras reflete o percurso das lutas indígenas para tomar o controle da educação, e que as narrações das crianças indígenas ao redor da escola refletem os desafios dessa luta. Em outras palavras, o artigo descreve a dificuldade de resolver, por meio da prática e do currículo, uma desigualdade histórica entre conhecimentos legitimados oficialmente pelos ministérios de educação nacionais e conhecimentos indígenas. Para aprofundar no debate, analisa as narrações de crianças indígenas ao redor da escola e as trajetórias pessoais de professores

indígenas como o reflexo de uma luta social que busca equilibrar conhecimentos indígenas e conhecimentos “oficiais”.

Em outras palavras, este artigo apresenta as narrações de professores e as narrações de crianças indígenas como uma metáfora da luta histórica pelo equilíbrio entre esses conhecimentos nas nossas sociedades. Neste sentido, a partir da análise de narrações, o principal propósito do artigo é refletir, com exemplos específicos, sobre o desequilíbrio político entre conhecimentos indígenas e conhecimentos oficiais.

O artigo a seguir apresenta primeiro os mais importantes debates ao redor das políticas da educação indígena, salientando os fatos mais importantes no Brasil e na Colômbia. Uma descrição detalhada da literatura seria impossível aqui, mas a apresentação do contexto do desenvolvimento das políticas de educação indígena pode esclarecer os seus atuais desafios.

Em segundo lugar, o artigo introduz o contexto do povo Ticuna no Brasil e na Colômbia e as condições do trabalho de campo cujos resultados são apresentados aqui. Em terceiro lugar, descreve o vínculo entre teorias antropológicas sobre a desigualdade com as metodologias da análise da linguagem, ligadas com essas teorias, úteis no estudo da educação escolar na fronteira amazônica Brasil-Colômbia.

Finalmente, o artigo se pergunta pelos possíveis caminhos de ação para o fortalecimento da educação intercultural indígena, tanto a partir da ação dos movimentos indígenas, quanto a partir de políticas públicas humanistas e de respeito aos direitos dos povos indígenas.

Políticas nacionais da educação indígena e a sua influência no Brasil

O debate sobre as políticas nacionais sobre educação escolar e povos indígenas na América Latina faz parte de lutas por políticas gerais desses povos, que cresceram a partir da década de 1970 como lutas pela identidade indígena (BENGOA 2000). As lutas indígenas no Brasil e na Colômbia podem ser analisadas como parte deste processo latino-americano, embora essas lutas sejam diferentes para cada povo indígena, em cada país e em cada região desses países. As interpretações sobre o impacto das lutas indígenas acerca das políticas nacionais para os povos indígenas são também diferentes na literatura das ciências sociais de cada país.

Autores como Alcida Ramos (1998) e João Pacheco de Oliveira (2016) utilizam o termo “indigenismo” para descrever a relação política entre povos indígenas e o Estado brasileiro, ao longo da história das lutas indígenas no Brasil. O termo tem significados específicos na literatura antropológica brasileira, que o diferenciam do seu uso na literatura de outros países da América Latina (PACHECO DE OLIVEIRA 2016:193).

Durante a década de 1990, a antropóloga Alcida Ramos (1998) utilizou o termo “indigenismo” para explicar o tipo de relação que a nação brasileira tem com os povos indígenas. O termo com frequência descreve políticas do governo brasileiro para os povos indígenas, mas a autora

atribui uma definição mais ampla. Para ela, “indigenismo” é mais do que a política do governo para os povos indígenas. Define-o como uma relação ambígua da sociedade brasileira em geral com os povos indígenas. Na lógica do indigenismo, a sociedade brasileira percebe os povos indígenas como um elemento constitutivo do Brasil e, por isso, necessário para a existência do país, mas também, uma causa do suposto atraso e um motivo de vergonha. A antropóloga sugere uma semelhança entre o “indigenismo” e o “orientalismo”, termo popularizado na obra do crítico literário Edward Said (RAMOS 1998:6). O “indigenismo”, segundo Ramos, é a lógica da relação da sociedade brasileira com os povos indígenas a partir da percepção ambígua de serem a base do Brasil e a causa do seu atraso (RAMOS 1998). Nas palavras da autora:

This is the complex Brazil that continues to nourish its unresolved love-hate relationship with its minorities, its ambivalence toward the Indian as a necessary evil, a convenient bone stuck in its throat, a perfect ideological alibi that goes on justifying its choking in a self inferiority complex... Indian as hope, frustration, wisdom, fascination. Indian as both, Other and Us (RAMOS 1997:292).

O antropólogo João Pacheco de Oliveira (2016) utiliza o termo “indigenismo” para definir a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas, com ênfase nas políticas e leis dirigidas aos povos indígenas. Essas leis e políticas buscaram, segundo Pacheco de Oliveira, a integração dos povos indígenas na sociedade brasileira. Ao impor a condição de alheios da cultura brasileira e necessitados de tutela para se integrar nela, as leis brasileiras representavam os povos indígenas como inferiores. Por isso, o antropólogo remonta à origem dessas políticas ao “regime tutelar” do império português no atual Brasil, já em 1750, e descreve o seu desenvolvimento em fases históricas até o século XX.

Ao longo do século XX, as políticas indigenistas brasileiras, afirma o autor, mantiveram elementos importantes desse “regime tutelar”. O indigenismo oficial, segundo Oliveira, supôs que os povos indígenas precisavam da ajuda do governo para se integrar à sociedade nacional, mas que, ao mesmo tempo, eles atrapalhavam o desenvolvimento econômico regional e nacional (PACHECO DE OLIVEIRA 2016).

Nas palavras do próprio autor:

Um terceiro processo de territorialização... transformado em política indigenista oficial na primeira década do século XX, estava voltado precisamente para as situações de expansão da fronteira econômica, em que existiam populações que mantinham uma relativa autonomia política e atualizavam padrões culturais contrastantes com os dos regionais não indígenas... Estabeleceu-se um regime tutelar do qual resultou o reconhecimento pelos próprios sujeitos de uma indianidade genérica, condição que passam a partilhar

com outros índios, igualmente objetos da mesma relação tutelar (PACHECO DE OLIVEIRA 2016:272).

As definições de indigenismo destes dois pesquisadores, embora diferentes, compartilham ideias semelhantes. Supõem que existe uma relação de desigualdade entre a sociedade brasileira em geral e os povos indígenas. Supõem também que essa relação, além de impor um ideal de cultura brasileira aos povos indígenas, dirige essa imposição mantendo os povos indígenas em uma situação de permanente subordinação. Diferenciam-se essas definições em um detalhe: na definição de Ramos o termo cobre a relação da sociedade brasileira toda com os povos indígenas, inclusive nas artes e no pensamento social em geral, para além da tutela governamental. Além da lógica das políticas e leis federais, o indigenismo passa a ser a lógica da relação e da percepção da sociedade brasileira em geral sobre os povos indígenas. Lógica essa que representa aos povos indígenas como se estivessem por fora da sociedade brasileira e em condições de desigualdade.

A década de 1990, no entanto, traz a transformação dos movimentos indígenas que ganham voz e influência na política nacional. Boa parte dessa transformação é produto da participação dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte de 1988 no Brasil e o reconhecimento constitucional dos direitos dos povos indígenas. O papel central dos povos indígenas parece mudar a dinâmica da sua relação com o Estado, mas não chega sem desafios. A educação indígena parecia ser um deles ainda em 2016 (PACHECO DE OLIVEIRA 2016:282) e vale a pena perguntar se ainda é.

Descrições de outras pesquisas parecem ser bons exemplos para entender as características já descritas da política indigenista. Por exemplo, algumas pesquisadoras sugerem que políticas federais de administração dos povos indígenas estiveram orientadas por teorias evolucionistas, a partir das quais, instituições públicas do Brasil, como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), deviam agir sobre os povos indígenas (TASSINARI 2008). Segundo Tassinari, por causa das lutas indígenas no Brasil e mudanças na antropologia brasileira, que adotou uma atitude crítica da política federal, se desenvolveu um movimento contra a política chamada de “integracionista” entre as décadas de 1960 e 1980. Mas só até a promulgação da Constituição política de 1988, afirma Tassinari, o Estado brasileiro abandonou a tentativa de escolarizar os povos indígenas com o propósito de eliminar as suas línguas e costumes. Dessa forma, Tassinari descreve a política para os povos indígenas no Brasil em três períodos: 1910-1960, 1960-1988 e 1988 em diante (TASSINARI 2008).

Outros autores acrescentam que a substituição do SPI na década de 1960 pela FUNAI respondeu às tentativas da ditadura militar brasileira de evitar críticas internacionais aos abusos contra os direitos dos povos indígenas. A aparência de “proteção” aos indígenas e o silenciamento das críticas garantiria apoio financeiro para os projetos de construção de grande infraestrutura na Amazônia (LIMA, BARROSO-HOFFMAN E PERES, s.f.).

Bergamaschi e Medeiros (2019) coincidem ao apontar continuidades nas políticas para os povos indígenas ao longo do século XX, desde a criação do SPI (1910) até 1988. Segundo as autoras, a escola foi um dos instrumentos principais desse processo tutelar de integração, que buscava “civilizar” os povos indígenas. O abandono das línguas indígenas para a adoção do português, o aprendizado do civismo e a formação para o trabalho eram os princípios básicos da ação educadora dessas políticas. Ao estudar as consequências da ação do SPI entre as aldeias e comunidades do povo Kaingang no Rio Grande do Sul, as autoras oferecem exemplos das consequências dessas políticas chamadas de “proteção ao índio”. O primeiro exemplo é a política de eliminação, por meio do castigo, das línguas indígenas para a adoção entre os povos indígenas do português como única língua. Política que contribuiu ao atual enfraquecimento das línguas indígenas entre adultos e crianças Kaingang do Rio Grande do Sul. Um segundo exemplo é a transformação da relação do povo Kaingang com o seu território tradicional, ao alterar e reduzir as formas de uso e ocupação da terra para aproveitar a força de trabalho indígena nas plantações. As autoras concluem que o SPI contribuiu para transformar os povos indígenas em trabalhadores nacionais a partir da eliminação dos seus costumes e conhecimentos por meio das políticas de tutela e integração (BERGAMASCHI & MEDEIROS 2019; BERGAMASCHI, ANTUNES E MEDEIROS 2020).

Estes autores e autoras reconhecem que a partir de 1988, no Brasil, avanços no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas geraram oportunidades para mudar essa relação, mas também reconhecem que as consequências das políticas indigenistas do século XX ainda apresentam desafios. Um desses desafios é a transformação das dinâmicas da educação nas terras indígenas (BERGAMASCHI, ANTUNES E MEDEIROS 2020).

Estes exemplos permitem reconhecer o estilo da relação, que Pacheco de Oliveira chama de “indigenismo tutelar” e Ramos simplesmente de “indigenismo”, como inerente à relação entre a sociedade brasileira e os povos indígenas.

Na primeira década do século XX no Brasil, as lutas indígenas permitiram a abertura para a participação das lideranças indígenas nas estruturas administrativas do Estado. Essa década trouxe também mudanças importantes no marco legal da relação entre povos indígenas e o Estado no Brasil, junto com um importante crescimento dos programas de formação para professores escolares indígenas e dos materiais didáticos para as escolas indígenas (PALADINO & ALMEIDA 2012). Um importante crescimento do acesso de jovens indígenas nas universidades federais e políticas para garantir a sua permanência são evidências de avanços (BERGAMASCHI E MEDEIROS 2019).

Já ao longo da segunda década do século XXI, várias pesquisas salientavam dificuldades administrativas. Uma delas é a coordenação entre os níveis nacional e local para a implementação de políticas (PALADINO & ALMEIDA 2012:142). Outra mais é a definição do caráter “intercultural” da educação indígena e a sua implementação nas escolas (NASCIMENTO 2014).

Nos últimos anos, pesquisadores argumentam retrocessos importantes nos direitos já conquistados, por causa de políticas contrárias aos direitos dos povos indígenas em geral. Um dos principais retrocessos parece ser a negativa do reconhecimento dos direitos territoriais (DUPRAT 2018), mas ela se soma às mudanças na estrutura administrativa da FUNAI, processos de desmatamento da Amazônia e vários mais (RISSO & CARVALHO 2022). A mudança na orientação política do governo a partir de 2023 apresenta esforços favoráveis para garantir a participação política indígena, mas sem conseguir, ainda, evitar as maiores barreiras (BBC.com 2023).

Em termos gerais, os exemplos anteriores parecem demonstrar que a relação da sociedade brasileira apresenta ainda traços semelhantes com as características atribuídas ao “indigenismo”, tanto por Pacheco de Oliveira (2016) quanto por Ramos (1998). Parece, então, razoável pensar que essa relação ainda traz desafios para a educação escolar indígena no Brasil.

Educação indígena e políticas para os povos indígenas na Colômbia

“Indigenismo” descreve, para outros autores, um conjunto variável de correntes do pensamento social e artístico na América Latina. Esses diferentes indigenismos variam desde uma visão crioula do lugar dos povos indígenas na sociedade (BENGOA 2000, FAVRE 1998), até uma visão crítica sobre os Estados latino-americanos, ou uma defesa das lutas indígenas pela terra e a autonomia (PINEDA 2012).

Ao longo da segunda metade do século XX, a principal política para os povos indígenas na América Latina em geral, inclusive o Brasil, buscou a “integração” indígena em uma ideia geral de cultura nacional, ligada com a cidadania. No caso da Colômbia, o latifúndio espalhou-se sobre as terras indígenas, as políticas de distribuição da propriedade da terra geraram conflitos entre pequenos camponeses e povos indígenas e algumas terras indígenas foram loteadas como pequenas propriedades camponesas (MUELAS & URDANETA 2005).

Um acordo de paz entre liberais e conservadores impediu a última tentativa de reforma agrária no século XX, enfraquecendo os movimentos camponeses entre as décadas de 1960 e 1970. Enquanto a perseguição se acrescentava contra os movimentos sociais, a violência entre guerrilhas e o exército crescia. Com o argumento de evitar a violência guerrilheira, o governo perseguiu os movimentos e lideranças sociais camponesas, indígenas, estudantis e trabalhistas (ARCHILA 2005, MORALES & GROS 2009).

Neste contexto, nascem novas formas de organização política indígena, que mantinham a estrutura de *cabildos*, herdados da administração colonial espanhola, mas transformadas ao mesmo tempo por estruturas das alianças entre caciques do período colonial (RAPPAPORT 1990). As primeiras dessas organizações nasceram na região do sul da cordilheira dos andes colombianos. Mas organizações semelhantes começaram a se organizar em vários lugares do país

(RAPPAPORT 1990, BONILLA 2019, PINEDA 1984). Além das suas terras, escolas com uma educação nas suas línguas para as suas necessidades faziam parte dos direitos que exigiam aquelas organizações indígenas (PEBI-CRIC 2004).

Diferentes povos indígenas utilizaram distintas estratégias de retomada de terras. Em alguns casos, as retomadas acompanhavam avanços dos movimentos camponeses. Em outros, alguns povos exigiam o reconhecimento de antigos *resguardos* do período colonial que tinham sido ocupados pelos latifúndios. Mas as *recuperaciones* (retomadas) de terras indígenas, como chamadas pelo movimento indígena das décadas de 1970 e 80, cresceram ao longo do território colombiano (HOUGHTON 2008).

Como as *recuperaciones*, a construção de escolas indígenas avançou por decisão dos povos e as autoridades indígenas, sem esperar as decisões do governo. Até a década de 1970 as escolas nas terras indígenas eram administradas pela igreja católica. Em muitos casos, utilizavam o modelo de internados missionários, nos quais as crianças eram afastadas da aldeia para garantir que esquecessem a língua indígena, como descrito nas autobiografias de várias lideranças indígenas colombianas (MORALES & GROS 2009, PALECHOR & JIMENO 2006). Os povos indígenas da região dos Andes criaram e construíram as suas próprias escolas e nomearam os seus próprios docentes, ao mesmo tempo que exigiam o reconhecimento desses docentes pelo governo. O direito das aldeias indígenas para nomear os seus próprios docentes foi reconhecido em 1978 (CASTELLANOS & CAVIEDES 2007).

No entanto, na maioria dos lugares, os professores indígenas continuaram educando sem apoio do governo. Muitas vezes as escolas existiam com trabalho da aldeia junto com ocasionais apoios financeiros da cooperação internacional para o desenvolvimento (PEBI-CRIC 2005). O *Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC* - criou a partir dessas bases um sistema de educação que, no início, foi chamado de “próprio”. O termo foi utilizado para esclarecer que o sistema escolar do programa de educação bilíngue do CRIC era um sistema de escolas dos indígenas para os indígenas, a partir das suas tradições e do seu próprio projeto político (PEB CRIC 2004).

As mudanças da constituição política da Colômbia de 1991 permitiram, na teoria, a administração indígena das escolas indígenas com verbas públicas. No entanto, para isso, os povos indígenas teriam que garantir que teriam as condições para essa administração. O processo de negociar essas condições demorou até 2014, pelo menos. Processo que após algumas décadas levou ao desenvolvimento e consolidação de universidades indígenas com verbas públicas (HOUGHTON et al. 2018).

Embora o termo “indigenismo” estivesse ligado com correntes do pensamento social do marxismo latino-americano, ligadas com o apoio aos movimentos indígenas, camponeses e operários, alguns autores percebem-no como uma visão não indígena das lutas indígenas (FAVRE 1998). As políticas dirigidas aos indígenas para impor-lhes uma suposta cultura nacional colombiana são definidas na literatura antropológica e sociológica mais frequentemente como “integracionismo”, “etnocídio”,

ou, inclusive, “colonialismo interno”, para diferenciar elas de formas do indigenismo aliadas aos movimentos indígenas (PINEDA 2012).

Mas a presença do movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte da Colômbia de 1991 e o reconhecimento na lei colombiana da Convenção 169 da OIT transformaram a relação do movimento indígena com o Estado colombiano (LAURENT 2005). A partir dessa mudança, a literatura antropológica colombiana define a política nacional orientada por princípios colonialistas, aos quais movimentos indígenas e afro-colombianos se resistem, como uma forma de “multiculturalismo” (ROJAS & CASTILLO 2005). Para além da suposição de que o multiculturalismo permite a convivência de várias culturas, a resistência dos movimentos sociais, indígenas e negros contra as políticas culturais demonstra que esse multiculturalismo continua a impor a subordinação étnica (ROJAS & CASTILLO 2005).

Os diferentes termos na literatura antropológica colombiana e brasileira podem parecer menores, mas refletem duas dimensões importantes. Na primeira dimensão, a literatura brasileira e a colombiana se diferenciam pela forma de descrever a relação entre governo e movimentos indígenas após o reconhecimento constitucional dos direitos indígenas ao iniciar a década de 1990. A literatura brasileira salienta a iniciativa indígena pelo controle das escolas (e outros direitos), enquanto descrevem as políticas do governo para os povos indígenas como responsáveis pelas dificuldades. A literatura colombiana coloca a responsabilidade também nas políticas nacionais, mas chama os movimentos indígenas para não cair na armadilha do governo, ao negociar dentro de um sistema de dominação ambíguo.

Na segunda dimensão, tanto a antropologia brasileira quanto a colombiana percebem as mudanças constitucionais como um passo necessário na luta indígena pela educação, mas insuficiente sem uma estratégia de reconstrução do projeto curricular, político e econômico da escola.

Linguagem, narração e a análise da experiência da educação indígena

As pesquisas sobre educação indígena, tanto no Brasil quanto na Colômbia, são semelhantes por perceberem que a escola é um espaço de negociação e mediação da relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional, por meio do aprendizado infantil. Nos dois países, as pesquisas salientam também a educação indígena como instrumento adotado pelos povos indígenas para fortalecer as próprias lutas. Algumas pesquisas colocam a ênfase no caráter de abertura ao outro que a escola permite aos povos indígenas, ao se posicionar na fronteira da relação entre sociedade nacional e povos indígenas (TASSINARI & COHN 2012). Outras colocam a ênfase da sua análise nos desafios que a educação indígena tem pela frente por causa do viés “civilizador”, com o qual a escola foi introduzida nas terras indígenas (BERGAMASCHI & MEDEIROS 2019).

No entanto, a maioria das pesquisas reconhece que a educação escolarizada indígena encara a necessidade de reduzir a desigualdade

imposta aos povos indígenas, ao mesmo tempo que reconhece os avanços indígenas ao adotar a escola como instrumento de luta. O estudo da educação indígena exige, então, pensar formas de se aproximar e analisar tanto as possíveis desigualdades, quanto o seu impacto na luta indígena.

Uma das formas pelas quais essa desigualdade se manifesta é a construção de identidades indígenas nas escolas indígenas. A escola representa uma “fronteira” de diálogo entre diferentes formas de perceber a realidade (TASSINARI & COHN 2012). Ao mesmo tempo, ela marca limites e disputas entre a forma do Estado perceber os povos indígenas e a forma destes povos se perceberem (BERGAMASCHI & MEDEIROS 2019). Desde 1969, as teorias da etnicidade abandonaram o modelo de grupos étnicos como soma de indivíduos presos em bolhas de regras culturais sem relação com outros grupos, para estudar a identidade étnica a partir da relação entre grupos (BARTH 1969:11).

Segundo Barth e autores ligados a ele, o pertencimento dos indivíduos em um grupo étnico ganha sentido pela relação desse grupo com outros grupos e não pelas regras internas de cada grupo. Essas relações entre grupos estão atravessadas por conflitos e hierarquias, como argumentou Eidheim no caso da relação entre a população Saápmi e norueguesa (EIDHEIM 1969:39). Segundo o autor, os Saápmi podem ter relações de relativa igualdade com os noruegueses no comércio, mas não em outras dimensões da vida social. Por exemplo, explica Eidheim, os Saápmi se reconhecem por meio da sua língua em espaços territoriais do povo Saápmi, mas falam a língua nacional da Noruega nas relações comerciais com outros cidadãos noruegueses (1969:40). As relações entre grupos marcam os lugares, espaços e momentos nos quais os grupos étnicos podem praticar os seus costumes. As teses de Barth, Eidheim e outros (BARTH 1969) explicam por que as hierarquias entre grupos marcam os espaços e momentos para o uso de costumes próprios desses grupos étnicos.

Mesmo que reinterpretadas, as teses de Barth e Eidheim para entender a identidade étnica influenciaram de várias formas o estudo das relações entre os países da América Latina e os povos indígenas (OLIVEIRA 2016). Segundo Bergamaschi, Medeiros (2019) e D’Angelis (2012), no Brasil e Vasco (2002), Garzón (2006) e Mahecha (2006) na Colômbia, antes de 1972 a escola refletia a hierarquia entre a nação e os povos indígenas pela proibição dos costumes indígenas. As línguas indígenas são um exemplo importante dos costumes proibidos nas escolas nas terras indígenas nos dois países.

Segundo Hymes (2004), nas escolas, a língua é um dos costumes pelos quais se manifesta a relação entre um grupo minoritário (indígena, negro, ou migrante) e a imposição de uma suposta cultura nacional. No estudo das escolas indígenas dos Estados Unidos, Hymes argumentou que existem várias camadas de hierarquias linguísticas: as regras do inglês oficial escolarizado estariam no topo e, por baixo, existiriam variações regionais e locais até chegar nas línguas indígenas, nas camadas inferiores. A busca do ensino escolar pela aquisição da língua nacional

com as regras oficiais não simplesmente apaga as línguas indígenas, mas todas as variações intermediárias (2004).

Nessa hipótese, a imposição da língua nacional enfatiza uma característica do ensino escolar: a abstração dos conhecimentos escolarizados, como a matemática. Segundo Hymes, enfatizar a abstração característica da estrutura da linguagem escolar atrapalha o uso de estruturas indígenas ou locais da linguagem, como a narração (HYMES 2004:112). As narrações são instrumentos de conhecimento frequentes nas línguas indígenas e por meio das quais a sociedade atribui sentido aos conhecimentos. Apagar ou marginalizar as narrações levaria ao enfraquecimento desses conhecimentos (HYMES 2004:147). As narrações são estruturas da linguagem de cada grupo, pelas quais cada sociedade ordena acontecimentos para lhes atribuir sentido. Para achar esse sentido, Hymes separou os momentos de narrações tradicionais indígenas entre a construção e a satisfação de expectativas (HYMES 2004:144).

Neste artigo, seguimos as orientações dos textos de Hymes para analisar narrações. As seções a seguir apresentam trechos escolhidos de narrações de professores indígenas Ticuna da cidade de Tabatinga, nos bairros de Umariçu I e II, além das narrações de crianças indígenas Ticuna da escola indígenas de *San Antonio de los Lagos*. Nelas foram escolhidos os trechos que refletem a relação do narrador e narradora com os conhecimentos indígenas, as formas de trabalho na aldeia e na cidade e a relação com a família. No caso dos professores, este artigo se concentra na narração de um dos professores entrevistados, o professor ticuna Genário Manuel Da Silva Araújo, cuja trajetória representa os pontos principais a serem debatidos aqui. Foram escolhidos os trechos de entrevistas que refletem o papel do conhecimento indígena na sua relação com a condição de professor, de indígena e com o movimento indígena. As entrevistas com os professores foram realizadas entre 2016 e 2017.

No caso das crianças, durante o segundo semestre de 2016 foram realizadas três oficinas com crianças entre 6 e 11 anos. Nas oficinas, o pesquisador, acompanhado pelos professores do colégio, pediu para as crianças escreverem uma narração a partir de como elas imaginavam as suas vidas adultas. Dessas narrações foram escolhidos trechos que refletem a relação das crianças com os conhecimentos indígenas, a partir do exercício de uma profissão com salário na cidade e com o trabalho na roça e na pesca dentro da aldeia.

As narrações das crianças foram feitas em espanhol e são reproduzidas aqui nessa língua, levando em conta que a leitura do espanhol é compreensível para quem lê na língua portuguesa. Erros de ortografia foram corrigidos para facilitar a leitura, mas o vocabulário e a estrutura da narração são reproduzidos aqui sem alteração dos originais das crianças.

A fronteira amazônica Brasil-Colômbia nas cidades de Leticia e Tabatinga.

A fronteira amazônica Brasil-Colômbia oferece um cenário cuja observação etnográfica facilita entender as identidades indígenas, pois reúne exemplos da relação histórica entre diferentes povos indígenas, diferentes modelos de sociedade nacional, modelos de escola e modelos econômicos. Os dados da região e o lugar dos povos indígenas podem explicar por que a região foi considerada por algumas pesquisas como instrumento privilegiado para o estudo das políticas sobre os povos indígenas do Brasil (OLIVEIRA 2016) de comparação dos modelos de políticas nacionais sobre os povos indígenas dos três países da fronteira: Brasil, Colômbia e Peru (LÓPEZ 2002).

Esta seção apresenta as características históricas, econômicas e políticas de maior relevância na região, para entender as narrações de crianças e professores sobre o papel das escolas nas suas escolhas e na sua relação com o povo Ticuna.

A criação em 1616 da cidade de Belém marcou o processo pelo qual os portugueses e mais tarde o Brasil ocupou a região do alto rio Solimões. Belém seria a capital do Estado do Grão Pará a partir de 1737. Em 1755 foi criada a Capitania do São José do Javari, depois Rio Negro. Em 1823 o Grão-Pará adere ao Brasil independente. Ainda que com alguma resistência do exército espanhol, o Forte de São Francisco Xavier, que se transformou gradativamente no povoado e depois município de Tabatinga, foi fundado em 1766, para receber o destacamento militar até então colocado em São José do Javari (FERRARINI 2013:170).

Se a administração colonial espanhola não tinha conseguido ocupar aquela região por causa das dificuldades de acesso desde os Andes, o domínio português e depois brasileiro na região foi facilitado pelo comércio desenvolvido ao longo do rio Amazonas desde Belém, primeiro, e Manaus pouco depois. Tabatinga foi, então, a base do controle militar da foz do Amazonas.

No entanto, no início do século XX, os ingleses disputavam o controle do comércio seringueiro. A produção da borracha tinha se desenvolvido não só no Brasil, mas também na Colômbia e no Peru. A empresa peruana Casa Arana, depois transformada na Peruvian Amazon Rubber Company por investimentos ingleses, era a maior fornecedora de borracha para os ingleses. A empresa ocupava terras entre os rios Caquetá e Putumayo da Colômbia, território tradicional de vários povos indígenas, dentre eles, o povo Murui-Muina. Os povos Murui-Muina, Andoke e outros se transformaram nas vítimas de uma exploração semelhante com a escravidão e sofreram quase o genocídio, por causa da crueldade da exploração da sua força de trabalho para a produção de borracha (PINEDA 2000). A exploração da borracha teve uma queda em 1912 e uma reativação na década de 1940, impulsionada pela guerra na Europa que, de novo, gerou condições de trabalho miseráveis. A exploração da borracha trouxe como consequências o desmatamento, a dizimação de espécies animais, e a febre tifoide, além da exploração do trabalho compulsório e o genocídio indígena. Mas, principalmente, trouxe

uma dinâmica econômica dependente da exploração da força de trabalho indígena e local para a extração de recursos naturais que continua até hoje com minerais, madeira e folha de coca (CORREA 1996).

Em 1858, a Diretoria Geral de Índios do Grão-Pará calculava a existência de sete malocas, das quais cinco eram Ticuna. No entanto, na região do Vale do Javari em geral, encontravam-se indígenas Ticuna, Matis, Marubo, Kanamari, Korubo e outros povos e, na região do alto Solimões, encontravam-se os povos Ticuna, Huitoto (hoje nomeados Murui-Muina), Omágua, Kokama e outros. O povo majoritário da região, com aldeias e famílias na Colômbia, o Brasil e o Peru é o povo Ticuna. Hoje existem várias organizações sociais do povo Ticuna, dentre as quais a Organização Geral dos Professores do Povo Ticuna Bilíngues (OGPTB) continua a ter um papel central. Mesmo que afetados pelo comércio seringalista, da mesma forma que outros povos da região do Alto Solimões, os Ticuna mantiveram uma grande dispersão pela região. No entanto, a presença do exército brasileiro a partir do final do século XIX concentrou os Ticuna na atual distribuição territorial (FERRARINI 2013:188).

Hoje, os centros de comércio e administração da fronteira se encontram nas cidades de Letícia (Colômbia) e Tabatinga (Brasil), juntas por meio de uma fronteira aberta, sem controle administrativo, embora exista a presença dos exércitos dos dois países. Além dessas duas cidades, os povos indígenas da região estão ligados por uma rede de rios que atravessam e ligam os seus territórios. Mas a dinâmica da economia e a violência da região acrescenta a população urbana nas duas cidades, que crescem sobre as terras indígenas (APONTE 2018). As famílias Ticuna e de outros povos indígenas circulam e atravessam as fronteiras dos três países para manter vínculos de parentesco e aliança necessários para os seus povos. Mas os povos indígenas da região também continuam a desenvolver novas relações de aliança e de organização política nesse contexto (PEREIRA 2012).

Os esforços de cada um dos governos nacionais da fronteira (Colômbia, Peru e Brasil) por incorporar os povos indígenas tiveram o propósito de garantir o controle da fronteira tanto quanto da força de trabalho indígena. Os exércitos, as igrejas e as escolas tiveram a responsabilidade de administrar a construção das identidades colombiana, peruana e brasileira dos povos indígenas dessa região (LÓPEZ 2002).

Os Ticuna protegem uma estrutura tradicional de aliança matrimonial baseada em relações entre clãs que, da sua vez, garante formas de ocupação e uso da terra para a caça e a produção na roça (GOULARD 2009). A capacidade dos Ticuna de manter essa dinâmica tradicional e a ocupação da terra por cima das fronteiras nacionais demonstra a sua capacidade de ocupação territorial e a sua astúcia política.

No município de Tabatinga, nos bairros predominantemente indígenas de Umariçu I e Umariçu II, encontram-se duas escolas com professores e alunos indígenas. De um lado, a escola Almirante Tamandaré, fundada em 1975, para o Ensino fundamental e Médio. Nela

ensinam ao redor de 40 professores, mais da metade dos quais são Ticuna. Do outro, a escola municipal O'i Tchürune, também com maioria de professores Ticuna. Nelas foram feitas as entrevistas aos professores nas quais se baseia este artigo.

Nos *corregimientos* que rodeiam a cidade de Letícia, entre os rios que fazem parte dos resguardos indígenas interétnicos, encontra-se a aldeia de San Antonio de los Lagos, na qual existe uma sede para Educación Básica (semelhante ao Ensino Fundamental) do Colégio Francisco José de Caldas. Nela trabalham quatro professores Ticuna e todas as crianças são Ticuna. As oficinas que permitiram recolher narrações das crianças analisadas neste artigo foram realizadas nesta sede.

Estruturas das narrações de professores indígenas ticuna na comunidade de Umariáçu I e II

A seção seguinte descreve a percepção dos professores da própria trajetória, a partir da aproximação com a escola ligada ao afastamento das atividades da vida indígena, até o momento de retomar o desejo trabalhar na roça produzido pela docência. Nessas narrações, o desejo de uma vida tradicional na roça parece difícil de realizar por causa da vida profissional, mas alimenta a luta e o compromisso dos professores com a defesa dos direitos indígenas.

A seção argumenta que professores e crianças indígenas na fronteira amazônica Brasil-Colômbia compartilham uma experiência de luta pessoal por manter a vida na roça e na selva, enquanto se sentem obrigados a satisfazer um emprego na cidade. A partir dessa descrição, o artigo sugere que as identidades indígenas são o produto do esforço por alimentar o conhecimento da vida ticuna cujo lugar no currículo ainda é necessário fortalecer.

A narração das vidas dos professores indígenas reflete com frequência o papel da desigualdade entre sociedades nacionais e sociedades indígenas por meio de estruturas semelhantes. Com frequência, a estrutura da narração reflete a ordem seguinte: 1. Transformação das terras indígenas por causa da exploração de recursos naturais, da força de trabalho indígena ou por causa da violência; 2. Mudança na vida das famílias e necessidade de educação escolar; 3. Satisfação das necessidades empregatícias pela condição de professor junto com a necessidade de voltar para a vida na roça e na terra indígena.

A ordem da narração se assemelha com a história dos povos indígenas na região, ao refletir a relação de exploração econômica como causa das mudanças, tanto na história da região, quanto na vida pessoal dos professores.

A estrutura histórica da narração da identidade indígena começa com uma referência aos parentes que se aproximam da cidade de Letícia ou Tabatinga, ao redor de 1948. Essa primeira aproximação é resultado da necessidade de circular entre as terras e entre os parentes da família extensa, entre as cidades de Letícia (na Colômbia), Tabatinga (no Brasil)

e Santa Rosa (no Peru). Em ocasiões, as famílias ticuna narram tentativas de migrar até grandes centros urbanos, como Bogotá, para obter dinheiro por meio de emprego, mas sempre com o propósito de voltar ao território ticuna. Isso acontece com frequência nas narrações de mulheres ticuna. Mas as migrações narradas acontecem com maior frequência entre as aldeias ticanas de um país para o país vizinho.

Nas suas narrações, os atuais professores ticuna descrevem a vida prévia ao início da carreira docente como um momento de pouco ativismo pela cultura do povo ticuna, embora eles conhecessem e se sentissem envolvidos na vida do seu povo. O momento da infância encara uma mudança, em muitas narrações, no momento dos pais se aproximarem da cidade para estar perto da escola. Esse momento se relaciona com a percepção de que era necessário enviar os filhos e filhas na cidade, para ir na escola, ou viver em aldeias mais perto da cidade, para garantir acesso à escola. Mas ao se tornarem professores, ativismo e luta pelos direitos do povo ticuna por meio do ensino ganham um novo papel nas suas vidas.

O trecho a seguir pode ajudar a entender essa estrutura. Neste fragmento da entrevista feita com Genário Manuel Da Silva Araújo, professor ticuna do colégio Almirante Tamandaré, realizada em junho de 2016, é possível perceber o papel da carreira docente:

eu comecei trabalhar em 2004. Depois que eu entrei na educação indígena e entendi o que era resgate da cultura do povo Ticuna. Eu tinha muito a paixão, né? A vontade de conhecer, como é que é minha origem. Então, como o colega colocou, desde 2004 escrevi na minha própria língua, fiz lançamento de música. Porque todas as minhas letras falam sobre respeito da nossa cultura. Porque a gente não quer perder, principalmente as crianças. Até mesmo adulto. Eles gostam. Isso vai para festival, tanto internacional quanto nacional. Em Leticia, já foi até em Bogotá, representando a cultura do povo [ticuna] (Entrevista Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariacu I, Tabatinga, Junho de 2016).

Um paradoxo aparece nas narrações dos professores indígenas sobre a sua forma de se perceberem enquanto indígenas: a escola os aproxima da cidade, os desloca da aldeia e, ao mesmo tempo, cria neles uma consciência de precisarem ir na escola e estudar. De um lado, os professores se lembram da sua vida na escola como um afastamento da família, da vida mais tradicional e, do outro, as expectativas da família e as próprias os aproximam da escola.

Para alguns professores, é importante que os e as jovens terminem o ensino antes de ter filhos ou de iniciar uma vida de casal tradicional ticuna. Dinâmicas da vida tradicional podem afastar os e as jovens da escola. O casamento na juventude pode interromper o ciclo do aprendizado escolar. No entanto, no caso das trajetórias dos professores, a escola é reiniciada na vida adulta.

Tem outros [jovens] que casam cedo também. Quinze, quatorze anos já são casados, já têm mulher. Caso aconteceu comigo. Aconteceu comigo também. Eu tinha vinte anos, eu casei quando a minha esposa tinha quatorze anos. Mas eu pensando já, tenho condição, tenho capacidade como preparar minha família e preparar. Mas bem mais cedo tive grande dificuldade. Como? Eu estudei até sexta série. Na sexta série eu casei. Depois trabalhei nove anos na roça. Olha só. Depois de nove anos de casado eu pensei já: 'Puxa vida, isso aqui... a vida não é assim não!' (Entrevista Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariçu I, Tabatinga, Junho de 2016).

Em alguns casos, vida tradicional e trabalho na roça estão ligados com a atividade na escola. Mas a educação escolar exige proximidade com a cidade e esta impõe uma dificuldade para quem mora na aldeia:

Terminou ensino médio e vão para a cidade. Hoje em dia, não é perto a escola, né? Às vezes fica mais ou menos uma hora de viagem. Às vezes acontece no meio da estrada, assaltando a galera, pega coisas, celular, às vezes bate pessoa, e começa assim, desistindo na escola. Principalmente aqui em Tabatinga que nós estamos em Tabatinga, nós estamos perto da escola. Tem as universidades. Mas mesmo assim, pessoal não quer estudar, porque às vezes acontece isso. Até a pessoa mesmo não tem como estudar de noite. Porque a maioria quer estudar de noite. Agora, para deslocar daqui... é meio difícil (Entrevista Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariçu I, Tabatinga, Junho de 2016).

Dois elementos mais fazem parte de várias narrações de professores indígenas e sugerem momentos importantes da construção da identidade indígena. O primeiro é a adoção da condição de docente como projeto pessoal e responsabilidade com os povos indígenas. O segundo é um conseqüente reencontro com a vida indígena. Nas palavras de um dos professores entrevistados:

Eu antes me formei no magistério na cidade. Eu estudei na cidade. Eu não sabia escrever na minha própria língua, era muito difícil, porque a minha língua própria original não sei escrever. Eu sei falar. Não sei de nada. Então depois quando eu já terminei meu magistério, eu tive quatro anos que eu trabalhei na área de saúde, mais além trabalhei nove anos na área de saúde (sic). Aí, quando 2004, além que eu já tinha magistério, aí chegou OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües), já tinha antes (sic). Um colega me convidou: "Genário tu vai com nós agora" (sic). Ano de 2004. Aí eu

fui. Fui passei bem, a escola OGPTB. OGPTB para mim é uma escola muito importante. Por que é que a OGPTB é importante? Porque ela que me incentivou, ela que me trouxe, me mostrou onde era meu valor. Qual era meu valor. Porque antes eu não, eu não sabia. Era eu. Aí depois, quando eu entrei na OGPTB, eu conheci como é o povo Ticuna, por que é que é o povo Ticuna tem na luta, que era educação, quem é que trouxe essa educação, quem é que trouxe a saúde, toda essa demarcação da área (sic.). Então lá eu aprendi. Lá eu conheci. Então para mim a OGPTB, na escola OGPTB, eu aprendi escrever o Ticuna, com a professora Marília, durante esse período que nós estávamos fazendo esse curso lá, eu aprendi (Entrevista Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariáçu I, Tabatinga, Junho de 2016).

A língua parece ter um lugar importante nas narrações para esclarecer a relação entre identidade indígena dos professores e o papel da escola. Nas escolas das comunidades indígenas de Umariáçu I e II da cidade de Tabatinga, no Amazonas brasileiro, o uso de língua ticuna em muitas das aulas é evidente. Este fato contrasta com as aulas na aldeia (resguardo) de San Antonio na Colômbia, onde existem aulas de ensino da língua ticuna, mas nenhuma aula ensinada na língua ticuna, embora algumas das crianças falem a língua. Tanto na Colômbia, quanto no Brasil, os professores e professoras parecem reconhecer a importância da língua para se sentirem indígenas. O engajamento com a posição de educadores indígenas acordou o interesse de alguns professores e professoras pelo aprendizado da língua sendo já adultos, ou pelo aprendizado da escrita na língua ticuna.

Durante as suas narrações, os professores e professoras parecem achar sentido e comprometimento na atividade docente e este se transforma em um interesse pelo reencontro com a vida indígena. O aprendizado da língua ticuna pode ser um exemplo disso. Mas além da língua, muitos professores iniciam tentativas por articular a vida docente com atividades na roça.

Os depoimentos seguintes ajudam a entender o re-encontro dos docentes com a vida indígena e o interesse por achar um equilíbrio entre vida profissional e vida tradicional:

Eu, pensando dessa maneira aí, onde a escola, ela prepara mesmo mais para ... não eeeehhhh, tem que formar cidadãos críticos, né? Ativos, críticos. Só que se a gente for realmente ver, a gente está preparando para mão de obra. A escola prepara para mão de obra. Porque a gente prepara o aluno para que? Para apresentar o vestibular. Para apresentar um concurso. Então, isso, ao longo prazo, né? Ao longo prazo, poderia acontecer isso. Onde todos os indígenas tenham uma boa educação e tenham uma profissão. Então, ele tem uma profissão, ele não vai querer voltar para a roça. Ele não vai querer ir

para o lago pescar. Por que? Porque ele já é um médico, ele tem o seu consultório, ele é um advogado, que também tem o seu consultório. Então, ao longo prazo poderia vir acontecer isso. Porque a escola, ela está levando, porque se o Senhor for ver, aqui mesmo no Umariáçu, nós temos médicos, nós temos enfermeiro, né? Nós temos pessoas se formando em advogado, daqui mesmo da comunidade. Então ao longo prazo poderia vir acontecer isso. Manter a língua, mas as atividades econômicas que seria a pesca, a agricultura, a gente poderia estar ao longo prazo acabando com isso, levando a todos ter uma profissão (Entrevista Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariáçu I, Tabatinga, Junho de 2016).

Esse processo de reconhecimento da existência de conhecimentos da vida indígena, da pesca, da vida na roça, do território ou da língua pode iniciar ainda cedo, na juventude. O reconhecimento desses conhecimentos como compartilhados com outras crianças indígenas é determinante no próprio reconhecimento da identidade indígena entre docentes.

Mas ao longo da vida docente, retomar a vida indígena faz parte de uma posição mais política. Relações com organizações indígenas podem fortalecer o engajamento dos docentes com a identidade indígena como parte da sua atividade educativa. No caso de Brasil, a Organização Geral de Professores Ticuna do Brasil (OGPTB) parece ter esse papel. No caso da Colômbia, a *Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana* tem um papel semelhante.

O processo de se perceber como professor/a indígena reflete, então, um processo que parece ser desencadeado pela relação com a escola, que se fortalece ao redor da adolescência e que se consolida com a condição de docente. Mas esse processo é um movimento paradoxal, pois afasta as crianças das atividades da vida indígena, para depois aproximá-las de novo, quando já são adultos.

A estrutura narrativa inicia com mudanças no território e, em alguns casos, deslocamento coletivo por causa dessas mudanças. Continua com um momento de compreensão do que significa ser ou pertencer a uma comunidade indígena e se fortalece com o exercício da docência.

O exemplo seguinte demonstra que a narração dos professores reflete, de um lado, paralelos com a história do povo ticuna, a sua relação com a política nacional sobre os povos indígenas e as lutas do povo ticuna. Reflete também um processo de construção da identidade indígena em momentos diferentes da vida, que se fortalece com o contato com a escola na infância e com o papel da docência, na vida adulta.

Estruturas das narrações de crianças indígenas ticuna na comunidade de *San Antonio*

Se a narração dos professores tem paralelos com a história do povo ticuna, as narrações das crianças apresentam uma intuição da dificuldade

de aproximar o trabalho docente e o trabalho na roça nas suas narrações. Essa semelhança sugere que a escola indígena joga um papel duplo: ao mesmo tempo aproxima e fortalece a identidade indígena, materializa a dificuldade de articular o trabalho na roça com uma vida perto da cidade.

As narrações das crianças são exemplos do desejo de ter profissões ligadas com um salário e com a vida na cidade (policia, médico, enfermeira) e desejar também viver perto do rio, perto da roça e cuidar da família. Meninos e meninas podem desejar ser policiais, enfermeiros, professores, médicos ou militares. Tanto meninos quanto meninas parecem sentir nas suas narrações a obrigação de obter um emprego semelhante. Mas eles sentem também o desejo de morar perto do rio, trabalhar na roça e acompanhar a família.

Pequenas diferenças aparecem nas narrações de meninas em comparação com as dos meninos. Por exemplo, meninas frequentemente parecem querer ser enfermeiras, professoras, policiais ou militares, enquanto meninos parecem nunca desejar ser enfermeiras ou doutores e, sim, policiais e militares. No entanto, as narrações em geral parecem seguir a mesma estrutura: terminar de estudar na escola para ir à cidade e obter um emprego com salário para, depois, voltar da cidade e ficar morando na aldeia, trabalhando na roça com a família.

Os meninos parecem desejar cuidar da família tanto quanto as meninas, atribuem importância ao fato de ter amigos para resolver problemas e pensam no futuro como uma oportunidade para cuidar dos seus avôs (que, com frequência, moram no interior, perto do rio e da roça). Os meninos falam com frequência do trabalho na roça, das plantas que cultivam agora e cultivarão no futuro e falam da pesca. As meninas falam de vender fruta: açaí, pupunha e outras frutas.

Nas narrações recolhidas nesta pesquisa, meninos e meninas falam das profissões que imaginam ter, como atividades ligadas ao salário, mas dedicam poucas linhas para descrever as características desse trabalho. Crianças que desejam ser médicas, enfermeiras ou policiais descrevem muito pouco sobre essas atividades. No entanto, ao falar do trabalho na roça e na pesca, descrevem essas atividades com detalhe. Com frequência a descrição dessas atividades envolve a presença da família.

Os trechos seguintes de narrações de crianças ticuna da aldeia de San Antonio, no lado colombiano do território ticuna da fronteira permitem entender essa percepção:

Cuando sea grande me gustaría ser policía.
Y voy a coger a los que corren.
Cuando sea grande me voy a casar.
Cuando sea grande voy a dormir sola.
Cuando sea grande voy a tener una casa bonita.
Cuando sea grande quiero cuidar a mis animales.
(Cielo. 9 anos de idade, maio de 2016, San Antonio de los Lagos, Leticia Colombia).

Cuando sea grande quiero ser un policía.
Me quiero casar y quiero vivir con mi mujer.
Mis amigos me ayudarán a coger a los ladrones.

Y mi casa será muy bonita.
Y viviré con mi mujer y [cerca a] mis amigos, para
ayudar a los abuelos.
Quiero tener una mujer que sea policía.
Y quiero tener hijos médicos o policías, o doctores o
bomberos...
(Roosevelt, 10 anos de idade, maio de 2016, San Antonio
de los Lagos, Leticia Colombia).

Para as crianças não existe contradição nem dificuldade aparente no desejo de ter uma vida profissional com um salário em atividades ligadas com a cidade e desligadas da roça ou da tradição ticuna. Mas as narrações parecem separar os momentos da vida nos quais as crianças se percebem como policiais, enfermeiras, docentes, ou médicas e um momento final, no qual abandonam o trabalho assalariado para voltar na roça e com a família.

Muitas vezes, as crianças iniciam as suas narrações introduzindo uma profissão (policial, professora, médica), mas ao longo da narração o interesse pela profissão fica em segundo lugar, em relação com a importância de ajudar em casa, acompanhar a sua família e participar das atividades na roça.

As profissões estão ligadas sempre com a formação na escola. As crianças afirmam nas suas narrações que é necessário estudar muito para se formar e obter emprego como professora, policial, militar ou enfermeira, mas não relacionam a escola com o trabalho na roça, nem com a pesca, nem com ajudar a família. Parece que a escola não oferecesse conhecimentos relevantes na roça ou na vida familiar.

A narração a seguir oferece um exemplo dessa percepção:

Quando sea grande quiero ser doctora o enfermera.
Quisiera casarme y quiero tener una mascota.
Quisiera tener una casa que me haga feliz todo el año.
Quiero ser policía. Quiero ser vendedora. Quiero ser
escritora.
Quiero ser una policía que carga plátano.
Quiero tener una chagra y que me ayuden a sembrar mi
plátano.
Quisiera tener maíz.
Quisiera tener frutas.
Que papá me ayude.
Quiero tener plantas que mi papá me ayude a sembrar.
(Sharoll, 9 anos de idade, comunidade Ticuna de San
Antonio, Leticia, Colômbia, maio 31 de 2016).

Existe, nas narrações das crianças, uma noção de que profissões como professor, enfermeira ou policial exigem estudar na escola e permitem acesso aos bens materiais que as crianças desejam ter, como motos e casas. Existe também uma noção de que esse acesso existe porque essas profissões garantem dinheiro. No entanto, nas narrações das crianças não existe relação com o dinheiro, nem desejo de dinheiro.

No exemplo seguinte, é possível observar o desejo de trabalhar na roça e a sua importância maior em comparação com a necessidade de ser professor, enfermeira ou policial:

Yo me imagino atendiendo en un hospital todos los días.
Y sueño con ser la mejor del hospital. Pero me faltan muchos años para ser una enfermera de medicina.
Y sigo bien (sic.) me comporto en mi estudio seguiré adelante.

Me gustaría representar a mi comunidad.
Y me gustaría vivir en el pueblo.

...

Y que nada le falte a mi mamá y a mi papá y a mis hermanos y abuelos.

...

Y me gustaría tener una chagra para mis hermanos poder disfrutar la vida...

(Nancy Daniela, 9 anos de idade, comunidade Ticuna de San Antonio, Leticia, Colômbia, maio 31 de 2016).

Em síntese, as estruturas narrativas das crianças, nas quais elas imaginam as suas próprias vidas no futuro, parecem não se preocupar com o fato de ser ou não ticuna, mas sugerem uma trajetória semelhante com a narrada pelos professores. A coincidência entre a representação imaginária do futuro das crianças e a retrospectiva da identidade dos professores e das professoras se reflete na estrutura da narração: primeiro se afastam da vida na aldeia, mais semelhante com a tradição ticuna, para trabalhar na cidade, com uma profissão, mas, ao longo do tempo, o desejo de trabalhar na roça e viver com a família ganha maior importância.

Vale a pena salientar que as narrações dos professores e professoras se diferencia da narração das crianças de forma evidente na dificuldade que argumentam ter os professores para conservar uma atividade na roça e, ao mesmo tempo, continuar com a profissão. Para conseguir equilibrar essa dificuldade, professores e professoras se apoiam na consciência familiar da importância da identidade indígena.

Considerações finais

Neste ponto cabe perguntar qual é a relação entre essas narrações de crianças e professores e o equilíbrio entre conhecimento indígena e conhecimentos chamados de universais.

Uma resposta possível para essa pergunta é que os conteúdos da escola parecem não se relacionar com a vida das crianças, com os conhecimentos indígenas do trabalho na roça, ou as atividades com a família. Isso acontece, embora a escola e as leis de hoje reconheçam o direito de uma educação indígena e intercultural. A escola parece estimular a ideia de ser necessário estudar para obter emprego como médica, enfermeira ou policial, mas não parece existir nas narrações das

crianças uma relação entre conhecimento escolar e trabalho na roça, a pesca ou as atividades na aldeia.

É difícil utilizar a ausência dessa relação como uma evidência, mas vale a pena perguntar por que as crianças percebem os estudos escolares como necessários para as profissões com salário, mas não se referem ao conhecimento escolar pela sua relação com o trabalho na aldeia ou na roça.

No caso dos professores, a relação com a escola e o emprego dificulta a retomada de atividades na roça e com a família, uma vez o emprego como docente está garantido.

No caso das crianças, a escola parece impor a obrigação de estudar para achar emprego na cidade ou perto dela, e o emprego parece uma etapa anterior que as crianças sentem ter que ultrapassar para voltar na aldeia.

Na trajetória do professor Genário Manuel Da Silva Araújo, o trabalho na roça tem um papel duplo. Na sua narração, a produção da roça garantiu sustentabilidade para a sua família enquanto estudou, mas também fez com que fosse difícil estudar para conseguir ser professor, por causa do tempo necessário para as duas atividades. Proximidade com a família e com a aldeia de origem parece ajudar os professores a manterem a produção na roça, participar da pesca e outras atividades da economia tradicional ticuna. No entanto, os trechos da entrevista ao professor Genário Manuel Da Silva Araújo mostram as dificuldades experimentadas pelos professores para manter um trabalho na roça depois de terem sido incorporados como professores escolares.

As crianças, da sua parte, parecem intuir essa dificuldade ao imaginar que serão policiais, médicas e terão outras profissões na cidade (Leticia ou Bogotá), ao mesmo tempo que precisam estar perto dos seus pais e avôs e da roça para trabalhar junto com a família.

As crianças, como os professores, com certeza acharão soluções ao longo das suas vidas para esse deslocamento. Mas as narrações das crianças mostram que o conhecimento escolar aparece voltado para as profissões urbanas muito mais do que para o trabalho na roça, para a pesca, ou para o conhecimento sobre o território tradicional ticuna.

Na busca do equilíbrio entre conhecimentos indígenas e conhecimentos oficiais, a escola ainda parece mais voltada para os segundos.

As narrações das crianças demonstram que elas desenvolvem conhecimentos importantes para a vida econômica Ticuna dentro da família, na roça e na pesca e que as crianças desejam investir esses conhecimentos apoiando a vida da aldeia e acompanhando as famílias. Elas demonstram também que a vida na aldeia parece, no longo prazo, mais importante para as crianças. Mas o ensino parece estar mais para a segunda.

As entrevistas refletem os esforços dos professores e professoras por incorporar conhecimentos indígenas nas aulas. Mas elas refletem também um desafio da necessidade de formar as crianças para o vestibular, o que, da sua vez, parece gerar dificuldades para uma formação crítica e para as crianças não abandonarem a vida na aldeia.

É possível dizer que a apropriação indígena da escola é um esforço que continua e deve ser resolvido pelos professores e professoras indígenas de forma cotidiana. Essa apropriação não está garantida pela mudança da lei ou da estrutura administrativa. As entrevistas dos professores demonstram que os e as docentes continuam lutando por novas pedagogias de ensino para articular conhecimentos indígenas com uma estrutura, tanto curricular, quanto administrativa, ainda com inspiração do regime tutelar. As lutas indígenas já ultrapassaram muitas das barreiras administrativas e legais para a educação indígena. Mas barreiras mais sutis ainda estão sendo encaradas dentro das escolas por docentes e crianças.

Isso sugere a necessidade de fortalecer os conhecimentos indígenas dentro do currículo.

Este artigo tentou demonstrar que a relação de desigualdade entre conhecimentos chamados de universais e conhecimentos indígenas se reflete nas narrativas da trajetória dos professores ticuna tanto quanto nas narrativas das crianças ticuna. Na narrativa dos professores, essa desigualdade se reflete na relação ambígua que os professores têm com a escola. De um lado, a escola os afasta na adolescência ou na juventude da vida na aldeia, do trabalho na roça e da família. Do outro, a docência permite que eles adquiram um comprometimento com os direitos dos povos indígenas e com o ensino dos conhecimentos indígenas.

Entre as crianças acontece uma situação semelhante. De um lado, as crianças sentem que os conhecimentos da escola devem encaminhar elas para uma profissão como enfermeira, policial ou professor. Mas nessas profissões ou atividades, conhecimentos indígenas estão ausentes. No entanto, as crianças são cientes da importância desses conhecimentos ao descrever o trabalho na roça, a vida na aldeia e a relação com a família. No final das narrativas das crianças, frequentemente elas voltam ao trabalho da roça e na família, depois de ter abandonado as profissões que obteriam pelo conhecimento escolar.

A diferença entre crianças e professores/as encontra-se no fortalecimento da identidade indígena ganho pelo comprometimento com a luta indígena, para construir uma escola mais próxima do conhecimento indígena. Um paradoxo que poderia explicar por que os povos indígenas continuam a perceber a escola como um instrumento da luta pelos seus direitos.

A hipótese do indigenismo e o regime tutelar apresentada no início do artigo sugere que a escola foi introduzida nas aldeias indígenas para “integrar” os povos indígenas na sociedade e na economia nacional, ao apagar as tradições indígenas (OLIVEIRA 2016). A crítica das políticas multiculturais descrita também nos antecedentes deste artigo sugere que, embora as leis e políticas reconheçam o direito de uma educação a partir do conhecimento indígena, essas políticas continuam a subordinar os povos indígenas (ROJAS & CASTILLO 2005). Entre o reconhecimento e a imposição, as escolas indígenas poderiam ser percebidas como cenários de disputa da ambigüidade que Ramos (1998) atribui ao indigenismo.

As políticas de hoje se diferenciam daquelas do século XX porque dizem atribuir valor aos conhecimentos indígenas. Grandes avanços dos

povos indígenas permitem gradativamente transformar as escolas a partir do projeto político dos movimentos indígenas na América Latina, sem esquecer os desafios ainda na frente da transformação da escola (BERGAMASCHI & MEDEIROS 2019). Pesquisas comparadas e em colaboração entre pesquisadores, movimentos indígenas e lideranças dos diferentes países da América Latina poderão sugerir soluções para esses desafios.

Referências bibliográficas

APONTE MOTTA, J. La formalidad de la informalidad en la urbanización de las ciudades fronterizas de Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil) en torno del límite internacional. In: **Mundo Amazónico**, 2018 9(2): 11-36. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v9n2.64712> En <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/64712> ISSN (online): 2145-5082 Unal-UFAM.

ARCHILA Mauricio. **Idas y venidas. Vueltas y Revueltas. Protestas sociales en Colombia**. 1958-1990. Bogotá : ICANH, Centro de Investigación y educación popular - CINEP-. 2005. 508 p. ISBN: 9586440893.

BARTH, Frededrik. Introduction. In: BARTH, Frededrik (Ed.). **Ethnic groups and boundaries**. Boston, Masachussets: Little Brown and Company. 1969. pp. 9-39.

BBC.com. O que é o 'marco temporal' para terras indígenas aprovado na Câmara e que deve ser julgado pelo STF. 2023. 31 de maio. Disponível: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp0zn65j548o> . Acesso em: 31 maio. 2023.

BENGOA, José. **La emergencia indígena en América Latina**. 1ª edição. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica S.A. 2000. ISBN: 956-289-015-5 . 344 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. Política educacional para os povos indígenas no sul do Brasil: a implementação de escolas para os Kaingang (1910-1967). **Educació i Història: revista d'història de l'educació**, 2019, p. 93-120, DOI: 10.2436/20.3009.01.231 Disponível em: <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/360765> . Acesso em: 31 maio. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e103, 8 abr. 2020, p. 1-24. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e103> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/F6h68zf67CWjJWYPKqvVKXJ/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 31 maio. 2023.

BONILLA, Victor Daniel. Historia Política de los paeces. In. JARAMILLO, Enrique & ROJAS Axel (eds.). **Antropología hecha en Colombia**. Tomo III. Cali. Editorial Universidad ICESI. Asociación Latinoamericana de Antropología. 2019. 966 p. ISBN: 978-958-8936-88-8 (PDF)

CASTELLANOS, Marcela; CAVIEDES, Mauricio. La educación en los pueblos indígenas de Colombia. In REY ELENA (ed.) **Indígenas sin derechos: Situación de los derechos humanos de los Pueblos Indígenas 2007**. Bogotá, DC. CECOIN. 2007. pgs. 265-282. ISBN: 978-958-95143-4-4

CORREA, François. **Por el camino de la Remedio: dinámica de la organización social entre los taiwano del Vaupés**. Bogotá. Universidad Nacional De Colombia, Colciencias. 1996. 406 p.

CAVIEDES, Mauricio. Desafios para a educação escolar nas terras indígenas, a partir do olhar de professores e crianças indígenas Ticuna, nas escolas da fronteira Brasil-Colômbia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 54-82, set./dez. 2023.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha. Aprisionando Sonhos. **A educação escolar indígena no Brasil**. 1. ed. Campinas: Curt Nimuendajú Editora. 2012. 260 p. ISBN: 978-85-99944-27-1.

DUPRAT, Deborah. Marco temporal de 5 de outubro de 1988: TI Limão Verde. In Cunha, Manuela Carneiro de; Barbosa Samuel Rodrigues (Orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo. Editora Unesp. p. 43-74. 2018. 978-85-393-0715-9.

EIDHEIM, Harald. When ethnic Identity is a social stigma. In: F. BARTH (Ed.). **Ethnic groups and boundaries**. Boston, Massachusetts: Little Brown and Company. 1969. pp. 58-74.

FAVRE, Henri. **El Indigenismo**. México, D.F. Fondo de Cultura Económica. 153, p. ISBN: 9681653319.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Encontro de civilizações. Alto Solimões e as origens de Tabatinga**. Manaus: Editora Valer. 2013. 243 p. ISBN: 9788575125977

GARZÓN, O. (2006). Educación, escuela y territorio en las regiones de los ríos medio y bajo Caquetá, Mirití y bajo Apaporis. In O. GARZÓN (Ed.), **Educación, escuela y territorio en la amazonía colombiana** (1st ed., pp. 21-86). Bogotá, D.C.: Fundación Gaia Amazonas. 343 p. ISBN: 9589773028

GOULARD, Jean-Pierre. **Entre mortales e inmortales. El ser según los ticuna de la Amazonía**. Lima: CAAP-IFEA. 2009. 458 p. ISBN: 9789972608261

HOUGHTON, Juan. La problemática de tierras de los pueblos indígenas Legalización de los territorios indígenas en Colombia. In: HOUGHTON, Juan (ed.). **La tierra contra la muerte. Conflictos territoriales de los pueblos indígenas en Colombia**. Bogotá, DC. CECOIN. 2008. pgs. 83-145. ISBN 978-958-95143-6-8.

HOUGHTON, Juan; ANZOLA, Juan; AMADOR, Marcela; CAVIEDES, Mauricio Decretos autonómicos y retos de las organizaciones indígenas en Colombia. In GARCÍA Yapur, Fernando & GARCÍA Orellana Alberto. La Paz: **PNUD-Bolivia**, 2018. pgs. 335-361. Disponible en: http://www.bo.undp.org/content/bolivia/es/home/library/democratic_governance/diversidad-institucional--autonomias-indigenas-y-estado-plurinac.html Acesso: 17.07.2023.

HYMES, Dell. **Ethnography, Linguistics, Narrative inequality. Toward an Understanding of Voice**. Bristol, PA: Taylor & Francis Inc. 2004. 273 p. ISBN 0-203-21181-2

LAURENT, Virginie. **Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998**: motivaciones, campos de acción e impactos. Bogotá, DC. ICANH. 2005. 568 p. ISBN: 9588181232.

LIMA, Antônio Carlos de Souza, BARROSO-HOFFMAN, M., & PERES, S. C. (s.d). **Notas sobre os antecedentes históricos das idéias de "etnodesenvolvimento" e de**

"acesso de indígenas ao ensino superior" no Brasil. Texto não publicado. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2012/07/409.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2023.

LOPEZ GARCÉS, C.L. Los Ticuna frente a los procesos de nacionalización en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 38, p. 77-104, Dec. 2002, 2002. Disponível: <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1256/903> Consultado em: 29 de março de 2023.

MAHECHA, D. (2006). Leer y escribir "Brujería de Blanco": Los procesos de escolarización en el Bajo Apaporis. In O. GARZÓN (Ed.), **Educación, escuela y territorio en las regiones de los ríos medio y bajo Caquetá, Mirití y bajo Apaporis** (1ª ed., pp. 185-214). Bogotá, D.C.: Fundación Gaia Amazonas. ISBN: 9589773028

MORALES, Trino; GROS, Christian. **¡A mi no me manda nadie! Historia de vida de Trino Morales.** Bogotá, DC. ICANH. 2009. 319 p. ISBN: 9789588181592

MUELAS Hurtado, Lorenzo; URDANETA Franco, Martha. **La fuerza de la gente: juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía-Colombia.** Bogotá, DC. ICANH, 2005. ISBN: 58-8181-26-7.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Interculturalidade e Educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana. 2014. **Tese** (doutorado). CFCH - Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Orientadora: Prof. Doutora Vânia Rocha Fialho de Paiva e Sousa. 264p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12066> . Acesso em: 31 maio. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento Do Brasil E Outros Ensaios. "Pacificação", Regime Tutelar e Formação de Alteridades.** Rio de Janeiro : Contra Capa. 2016. 384 p . ISBN 978-85-7740-206-9 .

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. Série Traçados, n. 2 ISBN: 978-85-7740-114-7. 152p.

PALECHOR, Juan Gregorio; JIMENO, Myriam. **Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida.** Bogotá, DC. ICANH, Universidad Nacional de Colombia, CRIC. 2006. 230 p. ISBN: 9780822355373

PEBI-CRIC 2004. **Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación própria.** Bogotá: Editorial Fuego Azul - Programa de Educación Bilingüe e Intercultural - Consejo Regional Indígena del Cauca - Terre des Hommes. Disponível: <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf> Consultado: 29 de março de 2023.

PEREIRA, Edmundo. **Um povo sábio, um povo aconselhado. Ritual e política entre os Uitoto-murui.** Brasília: GIZ-ABA-Paralelo 15. 2011. 377 p. ISBN: 978-85-86315-77-0.

CAVIEDES, Mauricio. Desafios para a educação escolar nas terras indígenas, a partir do olhar de professores e crianças indígenas Ticuna, nas escolas da fronteira Brasil-Colômbia. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 54-82, set./dez. 2023.

PINEDA CAMACHO, Roberto. La reivindicación del indio en el pensamiento social colombiano (1850-1950). In: AROCHA, J. & FRIEDEMANN, N.S.D. (Orgs.) **Un Siglo de Investigación Social: Antropología en Colombia**. Bogotá: ETNO, 1984. p. 197-253. ISBN: 958950700X

PINEDA, Roberto. **Holocausto en el Amazonas. Una historia social de la casa Arana**. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial – ESPASA. 2000. 255 p. ISBN: 9586149161

PINEDA CAMACHO, Roberto. El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940, una nueva apertura en la política indigenista de las Américas. **Baukara 2 Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina**. Bogotá, julio-diciembre 2012, p.10-28. ISSN 2256-3350.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenism: ethnic politics in Brazil**. Madison Wisconsin. The University of Wisconsin Press. 1998. ISBN: 0-299-16040-8. 340 p.

RAPPAPORT, Joanne. **The politics of memory. Native historical interpretation in the Colombian Andes**. 1 edição. Cambridge : Cambridge University Press. 1990. 240 p. ISBN: 052137345X

RISSO, Luciene Cristina; CARVALHO, Clerisnaldo Rodrigues de. O governo Bolsonaro e similitudes com o período da ditadura militar no Brasil nas questões indígenas e ambientais. **Revista Formação** (Online), v. 54, n. 29, p. 331-356, 2022. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/8726/6565> Acesso em 31 maio. 2023.

ROJAS, Axel; CASTILLO, Elizabeth. **Educar a los otros. estado, políticas educativas y diferencia cultural en colombia** (1st ed.). Popayán: Editorial Universidad del Cauca. 2005. 158 p. ISBN: 9589475787.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217–244, 2008. DOI: 10.5007/2175-8034.2008v10n1p217 . Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 31 maio. 2023.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, & COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: Uma abertura para o outro. In A. M. I. TASSINARI, B. S. GRANDO & ALBUQUERQUE, Marco Alexandre dos Santos (Eds.), **Educação indígena: Noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis, Brasil: Editorial da UFSC. 1ª ed., pp. 247-274. 2012. ISBN 978-85-328-0620-8.

VASCO, Luis Guillermo. **Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india**. Bogotá, D.C.: ICANH, 2002. 253 p. ISBN: 958-97054-3-X

Entrevistas

Genário Manuel Da Silva Araújo, Comunidade de Umariçu I, Tabatinga, Junho de 2016

Textos analisados

1. Cielo. 9 anos de idade, maio de 2016, San Antonio de los Lagos, Leticia Colombia.
2. Roosevelt, 10 anos de idade, maio de 2016, San Antonio de los Lagos, Leticia Colombia.
3. Sharoll, 9 anos de idade, comunidade Ticuna de San Antonio, Leticia, Colômbia, maio 31 de 2016.
4. Nancy Daniela, 9 anos de idade, comunidade Ticuna de San Antonio, Leticia, Colômbia, maio 31 de 2016.

Recebido em: 18/07/2023 * Aprovado em: 30/11/2023 * Publicado em: 31/12/2023
