

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AGENCIAMENTOS INDÍGENAS NO VALE DO TOCANTINS-ARAGUAIA

### SCHOOL EDUCATION AND INDIGENOUS AGENCIES IN THE TOCANTINS-ARAGUAIA VALLEY

### EDUCACIÓN ESCOLAR Y AGENCIAS INDÍGENAS EN EL VALLE DEL TOCANTINS-ARAGUAIA

Ronnielle Azevedo-Lopes<sup>1</sup>

#### RESUMO

O ensaio anseia pensar a escola reivindicada pelos povos indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia enquanto agenciamento e transsignificação. Quando os *Gavião* (*Akrãtikatêjê*, *Parkatêjê* e *Kyikatêjê*), os *Awaeté* (*Parakanã*), os *Suruí-Aikewára*, os *Guarani* de Nova Jacundá-PA, os *Kayapó* e os *Xikrim*, entre outros coletivos indígenas, no Vale do Tocantins-Araguaia, na Amazônia Oriental, sobretudo no Sudeste Paraense, demandam educação escolar, enunciam uma escola outra, descolonizada e expressão da *diferença*. A metodologia deste ensaio é potencializada por pesquisas de corte pós-qualitativo que em sua performatividade intercambia observação participante, pesquisa de campo, etnografias, entrevistas, rodas de conversas, autobiografia, estudo de caso, pesquisa bibliográfica, relatos de experiências e cartografias sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação escolar indígena. Povos Indígenas. Agenciamentos. Transinvenção.

#### ABSTRACT

The essay aims to think about the school claimed by indigenous peoples in the Tocantins-Araguaia Valley as agency and transsignification. When the *Gavião* (*Akrãtikatêjê*, *Parkatêjê* and *Kyikatêjê*), the *Awaeté* (*Parakanã*), the *Suruí-Aikewára*, the *Guarani* from Nova Jacundá-PA, the *Kayapó* and the *Xikrim*, among other indigenous groups, in the Tocantins-Araguaia Valley, in the Amazon East, especially in Southeast Pará, demand school education, enunciate another school, decolonized and an expression of difference. The methodology of this essay is enhanced by post-qualitative research that in its performativity exchanges participant observation, field research, ethnographies, interviews, conversation circles, autobiography, case study, bibliographical research, experience reports and social cartography.

**KEYWORDS:** Indigenous school education. Indian people. Agencies. Transinvention.

#### RESUMEN

El ensayo tiene como objetivo pensar la escuela reivindicada por los pueblos indígenas del Valle de Tocantins-Araguaia como agencia y transsignificación. Cuando en el Valle Tocantins-Araguaia, en el El Este de la Amazonia, especialmente en el Sudeste de Pará, exige la educación escolar, enuncia otra escuela, descolonizada y expresión de la diferencia. La metodología de este ensayo se ve potenciada por la investigación poscualitativa que en su performatividad intercambia la observación participante, la investigación de campo, las etnografías, las entrevistas, las ruedas de conversación, la autobiografía, el estudio de caso, la investigación bibliográfica, los relatos de experiencia y la cartografía social.

**PALABRAS CLAVE:** Educación escolar indígena. Gente India. Agencias. Transinvencción.

Submetido em: 28/06/2023 – Aceito em: 24/07/2023 – Publicado em: 04/08/2023

<sup>1</sup> Licenciado e Mestre em Filosofia. Doutor em Educação atua com Educação escolar indígena e educação do campo. É professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá – IFPA. Coordena Grupo de Pesquisa “Saberes Tradicionais e Etnosintropia no Vale Do Tocantins-Araguaia”.

## INTRODUÇÃO

“Nós Awaeté queremos escola. Awaeté quer estudar” repetiu enfaticamente algumas vezes Xeteria Parakanã, cacique Awaeté da Aldeia Paranoa na Terra Indígena (T.I) Parakanã, em 11/10/2021 na reunião de Avaliação do Curso de Magistério Indígena após a paralização por quase dois anos em virtude da Pandemia da Covid-19.

A fala de Xeteria pode causar certo embaraço se pensarmos que, em sua significação hegemônica, a educação escolar é um dispositivo externo ao mundo indígena que historicamente se impôs às custas de toda sorte de violência física, psicológica, gnosiológica e simbólica. A educação escolar é uma institucionalidade exógena às cosmologias indígenas, um mecanismo normatizador não inventado e não gestado – pelo menos *a priori* – diretamente pelos povos indígenas; como aponta Tônico Benites: “a educação escolar é uma instituição externa, que não é gerenciada pelas famílias Kaiowá, embora tenha sido aceita por elas” (2012, p. 17). Não obstante, cabe pontuar que, a escola sendo uma invenção dos *brancos*<sup>2</sup> (*juruaá, kupê, camará... tôria*), no estado da arte, é transsignificada e assumida estrategicamente pelos povos do campo e da floresta, como as populações indígenas.

Ao assumir estrategicamente a educação escolar, os *povos* indígenas agenciam tal instituição e transinventam a invenção ocidental: “A nossa escola é *diferenciada*. Porque a nossa escola ela tá ligada aos nossos projetos e nosso modo de vida. Por isso que a nossa escola é uma *escola diferenciada*. É por isso que eu falo *pros* professores para eles entender e respeitar nossa cultura e costume” (TÔNKYRÉ, 2018). A *escola diferenciada* reiteradamente enunciada por Tônkyré Akrãtikatêjê (Kátia Silene Valdenilson), cacica da Aldeia Akrãtikatêjê e uma das principais lideranças dos *Povos Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia, é uma transinvenção articulada por lideranças do movimento indígena de uma instituição *dos brancos* – a escola – e se configura em sua performatividade, enquanto contra-discurso à significação hegemônica de escola na modernidade. Transinventada, a educação escolar indígena torna-se expressão do ser-

---

<sup>2</sup> O que é evocado como o *branco* por distintos coletivos indígenas aponta ao colonizador ocidentalizado: aquele que, performativamente, precariza seus modos de vida. Cada *povo* nomeia o *branco* conforme sua língua e experiência cultural. Os *Guarani*, *juruaá*; os *Yanomami* como *napê*; os *Awaeté (Parakanã)* enquanto *tôria*, os povos designados de *Gavião*, entre eles, os *Akrãtikatêjê*, como *kupê*.

saber-viver indígena, “respeito a cultura e costumes indígenas”, tradução da *educação indígena* e dos seus *pluri envolvimentos* cósmicos. Se em seu aspecto formal e moderno, as escolas nas aldeias tinham como escopo a disciplina dos corpos nativos, a docilização das almas evocadas como selvagens, tutela ou a lógica da assimilação e do integracionismo, a educação escolar indígena *diferenciada* – sintonizada às línguas de cada coletivo indígenas e aos seus modos de ser-saber-viver –, por seu turno, acena à *diferença*.

Não obstante a tais acenos, algumas questões nos provocam neste ensaio: por que Xeteria e seus parentes *Awaeté* insistiriam na necessidade da educação escolar? Por que apostar em uma instituição que já representou e ainda representa violência simbólica, cultural e gnosiológica às populações indígenas? Por que a escola é importante para diversas comunidades indígenas? Que potência tem a escola para além de sua configuração moderna iluminista? Por que os povos indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia – como os *Gavião* (*Akrâtikatêjê*, *Parkatêjê* e *Kyikatêjê*), os *Awaeté* (*Parakanã*), os *Suruí-Aikewára*, os *Guarani* de Nova Jacundá-PA, os *Kayapó* e os *Xikrim*, entre outros – demandam escola e cursos escolares à despeito de sua significação hegemônica?

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE O ASSÉDIO A VIRAR BRANCO E A RESISTÊNCIA INDÍGENA

Afirmar que a educação escolar é uma invenção dos *brancos*, não implica em dizer que as populações indígenas não tenham instituições educacionais que traduzam suas experiências cosmo-ontognosiológicas, a *educação indígena*. A *educação indígena* é uma tradução direta, digamos assim, do modo de ser-saber-viver de distintos povos indígenas; sua potência é a enunciação de uma singularidade existencial e cultural indígena, certo envolvimento comunitário e cosmológico, que enuncio em outros lugares como, *etnoenvolvimento*<sup>3</sup> (AZEVEDO-LOPES, 2018; 2020a; 2020c e 2021).

---

<sup>3</sup> Com o termo *etnoenvolvimento* intentamos acenar a uma relação cultural *outra* com a *pluriversalidade* do real, com a *comunidade*, com seres não-humanos (*outros-que-humanos*), com os *invisíveis*, os encantados, a ancestralidade, com a escola... com o currículo. *Etnoenvolvimento* aponta a um modo de *agência* dos *saberes tradicionais*, um ser-saber-viver assumido com a floresta e seus agenciamentos. O *etnoenvolvimento* é, nesta

A designação *educação indígena* é certamente uma generalização de práticas educativas de distintos povos autóctones: *Tupinambá, Guarani, Pataxó, Gavião, Akrãtikatêjê, Parkatêjê, Kykatêjê, Awaeté (Parakanã), Suruí-Aikewára, Kayapó, Yanomami...* Todavia, cabe enfatizar que a generalização *educação indígena* é uma estratégia política do movimento indígena que convida a emersão em diferentes performatividades: educação gavião, educação akrãtikatêjê, educação parkatêjê, educação kykatêjê, educação aikewára, educação awaeté, educação *kayapó*, educação yanomami... educação ava kaiowá. Nesta perspectiva, a *educação indígena* diz respeito a construção cultural e as vivências coletivas dos povos indígenas, expressa seus costumes, memórias e saberes, bem como, se repercute em instituições e práticas cotidianas:

A lógica educativa [Ava Kaiowá] decorre de uma situação de aconselhamento individual e coletivo (*ñemoñe'e guasu*) e diálogo diário (*ñomongueta meme*) com os seus membros sobre o modo de ser e viver adequado no contexto atual, ou seja, os deveres, os preceitos morais que visam a um comportamento adequado, segundo a ótica de cada família extensa kaiowá contemporânea. Desse modo, como ocorria no passado, hoje há membros experientes autorizados para desenvolver a transmissão e a socialização de determinados saberes em nível macrofamiliar. Os métodos educativos dessas lideranças são basicamente realizados de modo prático, através de comportamentos exemplares, do aconselhamento repetitivo, do comentário crítico sobre temas presentes, casos reais e fictícios, ou ainda imitação, amedrontamento, encorajamento, encenação, envolvimento dos educandos nos rituais profanos e religiosos (BENITES, 2012, p. 69).

Em seu aspecto moderno – sobretudo quando urbanocêntrica, formalista, funcionalista, prescritiva, disciplinadora, discriminadora e meramente reprodutora de conhecimentos coloniais – a educação escolar se performatizou ao longo da história em oposição à *educação indígena*. Dessarte, a educação escolar em sua versão moderna e oficial se realiza de forma etnocêntrica e narcísica. Mesmo quando trabalhada em comunidades não ocidentais, a educação escolar hegemônica visa exclusivamente o currículo, o mundo e o modo de ser ocidentais. Nos termos de Davi Kopenawa (2015, p. 455), “Os brancos não param de fixar seu olhar sobre os desenhos de suas falas colados em peles de papel e de fazê-los circular entre eles. Desse modo, estudam apenas seu próprio pensamento e, assim, só conhecem o que já está

---

perspectiva, um contra-movimento ao etnocentrismo colonial. É pertinente ainda sinalizar que, o “envolvimento” enunciado em *etnoenvolvimento* não é um involucro fechado, um cárcere cultural – embora esse risco não deixe de existir – ao “envolvido”, um *encantamento* ao em si de um grupo. O *etnoenvolvimento* é, ambivalentemente, um envolvimento situado e um engajamento disseminado e rizomático com à ancestralidade, o *território*, às *memórias*, às *naturezas*, às *culturas*, os *outros-que-humanos*.

dentro deles mesmos”; nesta perspectiva, “os brancos ignoram os dizeres distantes de outras gentes”. O narcisismo de estudar “apenas seu próprio pensamento” e o etnocentrismo de ignorar “os dizeres distantes de outras gentes” põe em movimento à colonialidade e se desdobra em reiteradas violências, não raro, em nome de insígnias desenvolvimentistas e de progresso.

A escola moderna e seu paradigma de ensino hegemonizado seriam o espaço das *certezas dos brancos* (AZEVEDO-LOPES, 2020b), representação máxima da cisão entre natureza e cultura, coroação do antropocentrismo etnocêntrico, violência e segregação colonial: a despeito das múltiplas performatividades escolares, sempre houve uma versão dessa escola para as elites brancas e outra para os mais pobres, excluídos, favelados, camponeses, indígenas, negros. A escola moderna – a despeito de suas bandeiras iluministas como emancipação, libertação, humanismo, conscientização, entre outras – é um espaço de *reprodução da violência simbólica* e da *herança cultural* (BOURDIEU, 2001) colonial dos *brancos*. Em nome do desenvolvimento como projeto civilizatório humanista (AZEVEDO-LOPES, 2020a), a escola moderna e as mais distintas formas de colonialidade caminham juntas. O enquadramento prescritivo, a docilização dos corpos, o gnosecídio, a homogeneização cultural e geopolítica são performatividades desse paradigma de escola:

**O ensimesmamento, a absurda concentração antropocêntrica, esse pensamento que orientou e que sustentou o processo de colonização das Américas**, que trouxe este pensamento branco para ocupar a paisagem das Américas, ele imprimiu nessa paisagem a visão de uma platitude, a visão de um lugar plano, onde o saque de toda riqueza, de toda fartura da natureza, se constitui no projeto civilizatório, no projeto de conquista, no projeto de consolidação de um tipo de sociedade. De um tipo de sociedade que nós involuntariamente nos encaixamos nela como essa sociedade brasileira que constituímos” (KRENAK, 2019, p. 86-7, negritos meus).

Nesta perspectiva, a educação escolar oficial até pouco tempo atrás, pouquíssimo tempo na verdade, negava e violentava a *educação indígena* enquanto *tradução* direta do pensamento, dos modos de ser-saber-viver e das experiências culturais de distintas populações indígenas. É pertinente lembrar que, durante cerca de 5 séculos, a educação escolar para indígenas se caracterizou, sobretudo, pela catequese, assimilação, tutela e-ou integracionismo.

No último século, antagonicamente, a educação escolar para indígenas era submissa e ao mesmo instante acontecia perpendicularmente em contraposição à escolarização urbanocêntrica e seriada. A educação escolar efetivada nos assentamentos indígenas era vislumbrada dentro da categoria “escola rural”, a qual também abarcava camponeses,

ribeirinhos e quilombolas. Enquadrada como escola rural, a educação escolar nas aldeias se performatizava pela subserviência ao paradigma existencial e escolar etnocêntrico, urbanocêntrico e seriado. Assimilar e integrar eram imperativos deste modelo escolar em vista da docilização dos corpos ditos selvagens e da desselvagização de suas almas para atender ao (novo) modo de ser colonial do Estado-nação brasileiro.

Nestes termos, no séc. XX até o final da década de 1970 no Brasil, as escolas em aldeias apostavam no modelo integracionista, no bojo do *Estatuto do Índio*<sup>4</sup> (Lei Nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973) da ditadura civil-militar; entretanto, ainda expressão da lógica catequética, os espaços de instrução e disciplina seguiam um paradigma análogo às *reduções*<sup>5</sup>: desorganizavam a vida de populações, ajuntavam aleatoriamente coletivos indígenas distintos em vista de levá-los a assimilação ou a integração, como no caso dos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia na T.I Maria; em que os *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrãtikatêjê* – por estratégia de sobrevivência e por incentivo da Fundação Nacional do Índio (Funai) – estiveram articulados em um único assentamento étnico e receberam a mesma instrução escolar oferecida pela missão protestante Novas Tribos do Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Não por acaso, diversas escolas que atendiam indígenas, nesta época no Vale do Tocantins-Araguaia, eram vinculadas às missões religiosas cristãs (católicas ou protestantes), como a Novas Tribos do Brasil.

Este modelo de escolarização para os *Gavião* – assim como foram para os *Awaeté* e os *Aikewára* – se desdobrou em um grande e abrupto desajuste social e temporal às comunidades indígenas; tal qual apontou Kynaré, liderança gavião (*Akrãtikatêjê*) que esteve à frente dos

---

<sup>4</sup> O Estatuto do Índio só perdeu força com a Constituição de 1988 e com as lutas do movimento indígena, todavia, ainda é bastante referenciado. Já no Art. 1º aponta seu o propósito “esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura, e **integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional**”. O Estatuto do Índio discrimina três categorias para os indígenas: *isolados* (não integrados), *em vias de integração* e *integrados* ao todo nacional. O Art. 50 do *Estatuto do Índio* enuncia que, “[a] educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante o processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”.

<sup>5</sup> *Reduções* ou realdeamentos compulsórios por meio do ajuntamento forçado de distintos coletivos indígenas, não raro, etnicamente rivais. As *reduções* de indígenas iniciadas no início do século XVI são (ou estão entre) as primeiras experiências de campo de concentração da modernidade em que se efetivava sob os corpos ditos selvagens, toda sorte de violência e extermínio.

*Kyikatêjê* entre o final da década de 1960 e a década de 1980. Segundo Kynaré, conforme Arnaud (1984, p. 50-1), os missionários e a escola destes teriam provocado uma série de transtornos e interferências no modo de vida dos *Kyikatêjê* ao tentar impor horários e um dia de descanso fixado no domingo, impedir trabalhos comunitários, instalarem uma caixa de autofalante na praça central da aldeia, questionarem constantemente a sua liderança como cacique, imporem a fé por meio do medo, etc. A consequência teria sido à expulsão dos missionários e o fechamento da escola por Kynaré na década de 1970: “Vai embora, eu que estou mandando. Você atrasa, você vai embora; não quer trabalhar. A aula para estudar não dá certo, pode vai embora” (in, ARNAUD, 1984, p. 52).

O papel da “escola dos missionários” era sobretudo a alfabetização escolar e a evangelização da alma “selvagem”. O indígena precisaria da escola e do evangelho em vista de sua suposta condição “natural” de pecador, selvagem e ignorante. Escolarizar e evangelizar eram modos de iniciar o indígena nas virtudes cristãs, na civilidade ocidental e, desta feita, propiciar-lhes a forma de existência dos *brancos*, a cosmo-ontogenesiologia colonial: “Até hoje defendem que a escolarização e a evangelização são os únicos meios para se atingir essa vida ideal” (BENITES, 2012, p. 33). Em outros termos, a educação escolar hegemônica é um dispositivo de assédio colonial a *virar branco*, a *virar kupê* diriam os povos de performatividade *timbira* ressoando a experiência coletiva e ancestral acionada pela narrativa de Aukê<sup>6</sup>. Enfim, o modelo de educação escolar moderna, síntese das certezas ocidentais e da

---

<sup>6</sup> Talvez possa passar despercebido, todavia, na narrativa de Aukê, entre outros apetrechos e atributos de assédio para que os povos de performatividade *timbira* virassem *branco* está, segundo a narrativa registrada, na década de 1940 por Harold Schultz entre os Krahô, o fato de Aukê ter uma criança na escola: ““Aukê tem muitas coisas” entre elas “**tem um menino na escola, está escrevendo. Que o filho do Aukê está ensinando os outros meninos**”” (Negritos meus). Aukê era um menino *mehî* que desde cedo se transformava em todos as coisas. Destaco em outro momento (AZEVEDO-LOPES, 2021) que, Aukê seria um *devir* radicalmente inconstante. A comunidade com medo demandou sua morte ao seu keti (avô ou tio). Após várias tentativas de matá-lo, o avô consegue queimá-lo. Dias depois um grupo visita o local de sua morte e o encontra em uma casa grande, com muito gado entre outros animais exóticos a fauna local, jagunços, policiais, um perfil *branco* dando ordem a sua esposa e com meninos estudando. Toda comunidade é convidada a visitá-lo. Aukê força todos a entrar na sala da casa e comer com talheres, o que é negado pelo avô. Aukê faz um discurso de missionário para os indígenas sobre a imortalidade da alma cristã e a efemeridade da alma indígena. Em seguida põe sobre a mesa, de um lado, uma espingarda e, do outro, um arco-e-flecha para que os indígenas escolhessem. Estes escolhem o arco-e-flecha para o desespero de Aukê que condena os Povos designados de *Timbira* a grande sofrimento e privações. Uma outra estratégia a *virar branco* é a desmemorização e o abandono da ancestralidade. Em uma versão registrada por Júlio Melatti: “Foi com *Aukê* que surgiram todos esses estrangeiros. [...]. Todo o mundo foi embora e os meninos

desselvagização do que estas *certezas* entendem por selvagem, portanto, não se sintoniza com o modo de ser-saber-viver dos povos indígenas; não respeita suas experiências étnicas e cósmicas. Portanto, a educação escolar moderna colonial se performatiza tentando inviabilizar a educação e o *dever* curricular indígenas. Entretanto, a outreidade indígena resiste e transignifica a escola:

A escola do *branco* não vai ensinar isso para *nóis* porque eles não sabem. Eles não sabem como que o índio se respeita; como que o índio cria um filho, educa sem bater. Porque o indígena não bate seu filho. Tudo é na conversa. Nós não bate, *nós* não temos delegacia, *nós* não tem nada. Então **tudo isso *nóis* quer que entra no *nosso* currículo para quê se um *branco* vier morar aqui dentro ele respeitar: não bater na mulher dele, não bater os filhos** na nossa frente, não brigar (TÔNKYRÉ, 2018).

### **AINDA ASSIM “QUEREMOS ESCOLA”**

Para pensar à potência da frase de Xeteria Parakanã “*Nós Awaeté* queremos escola. Os *Awaeté* querem estudar” é preciso certo mergulho no cenário de resistência atual dos *Povos Awaeté*.

Os *Povos Awaeté* são falantes tupi e conhecidos como *Parakanã*, etnônimo dado possivelmente pelos antigos *Arara-Pariri* e amplamente reproduzidos por pesquisadores e agentes do Estado: “*Tôria* colocou nome errado na época do contato” (XETERIA, em 22/03/2023). São formados por dois grandes grupos, denominados por pesquisadores e agentes do Estado como *Parakanã* Orientais e Ocidentais: “Denomino estes blocos, Oriental e Ocidental. Os primeiros aceitaram o contato com a FUNAI em 1971, enquanto os diversos subgrupos do segundo foram pacificados entre 1976 e 1984” (FAUSTO, 1997). Segundo Xavatirona, cacique da aldeia Xaraíra e estudante do curso de Magistério Indígena, seriam Wyrapina e Apyterewa; dentro da T.I Parakanã se nomeiam como os de “baixo” e os de “cima”, em alusão a proximidade ou distanciamento da Rodovia Transamazônica (BR-230). Na mesma ocasião que Xeteria, Xavatirona lembrou que “A Funai colocou tudo *Parakanã*. Chamou todos

---

ficaram presos. Então, *Aukeré* fez não se sabe o que, para que não se lembrassem mais de voltar. Os mais velhos voltaram correndo para a aldeia. Os que ficaram na casa não lembravam mais dos velhos. Então, os mais velhos viajaram para outro lugar. *Aukeré* insistiu para que retornassem, mas não o conseguiu. Aqueles meninos que ficaram na casa é que se tornaram *kupẽ* (civilizados). Os mais velhos viajaram na direção da área em que hoje estão os *craôs* e foram se acabando, se acabando...” (1972, p. 126-7).



de *Parakanã*” (22/03/2023), mas eles mesmo se “chamam de *Awaeté*” (Idem). A autodeterminação *Awaeté* significaria *gente de verdade, humanos verdadeiros*.

Os *Povos Awaeté* até o início da década de 1970 viviam e se territorializavam plenamente de forma ancestral nas proximidades do lado direito do rio Tocantins, no interflúvio dos rios Pacajá-Tocantins, quando foram atingidos pela colonialidade da *fronteira, a fortiori*, pelos chamados grandes projetos para a Amazônia, entre estes a abertura da Transamazônica e a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí-PA. Sendo, portanto, considerados *povos de contato recente*. Tanto a abertura da Transamazônica (1970) como a construção da UHE de Tucuruí (1976), forçaram os coletivos *Awaeté* a se deslocarem de seus assentamentos étnicos e a se instalarem compulsoriamente no Interior da T.I Parakanã<sup>7</sup>. Entre o início da década de 1980 até por volta de 2017, viveram – segundo seus relatos – uma traumática experiência de tutela com o Programa Parakanã da Eletronorte, com contatos culturais e linguísticos com o mundo envolvente restritos ou regulados pelo Programa.

Nos termos dos *Awaeté*, “se libertaram” da tutela do Programa e hoje buscam estudar para ocupar os cargos na T.I. Parakanã e melhor se relacionar com os *tôria*. Desta feita, a partir de 2018, após muito insistirem e com o apoio da FUNAÍ demandaram cursos junto ao *Campus Rural de Marabá (CRMB)* do Instituto Federal do Pará (IFPA). Os cursos solicitados eram para suprimir a carência sobretudo de Ensino Médio e de curso superior para aqueles poucos que já tinham o Ensino Médio. Os cursos ofertados foram/são o Magistério Indígena<sup>8</sup> e o de Tecnólogo em Agroecologia, com início das aulas para o começo de 2020 aos quais aconteceriam no interior da T.I Parakanã, sobretudo, no posto de apoio Taxakoakwa.

---

<sup>7</sup> Além da T.I Parakanã, os *Awaeté* habitam a T.I Apyterewa localizada na bacia do Rio Xingu entre os municípios de Altamira-PA e São Félix do Xingu-PA, com uma área de 981 mil há, boa parte invadida por agropecuaristas e madeireiros (não está nos escopos de nossa reflexão neste texto). A Terra Indígena Parakanã possui uma área de 351.697,41 há e se localiza entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga-PA.

<sup>8</sup> O CRMB/IFPA também repetem a lógica etnocêntrica e urbanocêntrica ao não respeitar o processo de construção democrática e cultural dos cursos ofertados. E nestes termos reproduzem equívocos e violência simbólica. Na reunião de 11/10/2021, não apenas Xeteria mas outras lideranças também apresentaram suas insatisfações com a organização do curso e sua lógica disciplinar. Uma análise desses equívocos e dos paradoxos prescritivos e organizativos do Curso do Magistério Indígena e da ausência de estratégia da instituição ofertante, o IFPA, para os *Awaeté* é realizada por Ribamar Ribeiro Júnior, em texto presente, neste Dossiê com o título: “Uma análise do PPC do Magistério Indígena para os *Awaeté-Parakanã*”. Tal texto dá algumas pistas, a partir da fala de estudantes e lideranças *Awaeté*, acerca da escola que desejam quando acionam o “Queremos escola”.

Entretanto, após dois meses de aula adveio a Pandemia da Covid-2019 e, sem a possibilidade de ensino remoto aos coletivos de estudantes que ainda hoje precisam de intérpretes, as aulas foram interrompidas por quase dois anos. Foi ao final de 2021, nas reuniões de avaliação e reorganização dos cursos, que ouvi de Xeteria e de outros *Awaeté* a fala enfática e reiterada: “Queremos estudar”. No início de 2022, o tão demandado e esperado retorno das aulas por parte dos *Awaeté* e dos/as docentes.

Não obstante, com três meses do reinício das atividades escolares, as aulas foram novamente interrompidas. Em uma segunda-feira (25/04/2022), o coletivo de estudantes *Awaeté* e docentes, dos Cursos de Agroecologia e Magistério Indígena, foram surpreendidos no início da tarde com a intrusão abrupta de um grupo de não indígenas com gritos, ameaças e a obstrução da entrada do Posto Taxakoakwera, na Terra Indígena Parakanã, às margens da BR-230 (Transamazônica). Três jovens caçadores, munícipes de Novo Repartimento-PA, teriam desaparecidos no interior da T.I e foram encontrados mortos alguns dias depois, sendo o crime imputado pelos moradores locais aos *Awaeté*. Os desdobramentos foram uma escada de violência, generalizações e ameaças que vêm vulnerabilizando o modo de ser-saber-viver *Awaeté* e os impediram por mais um ano de participarem das aulas, além de serem privados de acessar a cidade de Novo Repartimento: “*Tôria* proibiu a gente de ir na cidade: de ir no médico, na prefeitura, de ter escola... de tudo” (XETERIA, em 22/03/2023). A crescente insegurança nas proximidades da T.I e os constantes ataques e ameaças aos *Awaeté* e aos seus colaboradores demandou a intervenção da Força Nacional (ainda em andamento). Um ano depois, o desenrolar deste episódio ainda se processa e gera tensões aguardando um desfecho judicial.

Com a insistência das lideranças da T.I Parakanã, entre estas Xeteria, que nos explicou que mesmo em meio tantas adversidades e constantes ameaças, a escola é uma forma de negociação com o mundo *tôria*: “precisamos de escola pra o *Awaeté* falar o português e conversar os *tôria*” (XETERIA, em 22/03/2023). Provocados por esta insistência reiterada, com o remanejamento das ações dos parceiros, entre estes o Programa Parakanã e a Funai, cuidados e com apoios diversos para garantir a segurança dos indígenas, as aulas finalmente retornaram, todavia, em Marabá-PA em um espaço da FETAGRI-PA (A Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará) gerido pelo *Campus Rural de Marabá*.

Talvez já possamos ensaiar uma resposta às nossas questões provocadoras: por que Xeteria Parakanã e seus parentes *Awaeté* insistem na necessidade da escola? Por que a escola é hodiernamente importante para distintos coletivos indígenas? Por que insistir e transinventar a invenção dos *brancos*?

## AGENCIAMENTOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Os coletivos indígenas que insistem na escola a transnificam, a transinventam; em outros, termos *amansam a escola*. Ao *amansar a escola*<sup>9</sup>, os povos indígenas abrem perspectivas distintas à violência etnocêntrica e simbólica para a educação escolar. O *amassamento dos brancos* e das suas instituições, como a escola, é uma forma de agência indígena; uma transinvenção da invenção: “A luta por uma educação escolar indígena, que traduza os agenciamentos indígenas, é a luta por uma escola transinventada. Uma escola *outra* realiza um contra-movimento: da domesticação à transinvenção” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 285). A transinvenção da escola implica em torná-la afetiva, relevante e tradutora de outras significações existenciais e cósmicas.

A escola, para as lideranças que interagi na construção deste ensaio, é relevante, entre outras formas, como estratégia e dispositivo de interlocução e negociação com o mundo dos *brancos* (*kupê, tôria... juruá*). A educação escolar é uma estratégia de etnografia indígena sobre o mundo hegemônico dos *brancos* e de interesses igualmente estratégicos para demarcar um *discurso outro* com este mundo. Enquanto interlocução e negociação com o mundo hegemônico, a escola transinventada pelos indígenas é uma forma de afirmação frente às distintas formas de *colonialidade*. Na narrativa de Hairepramre Warhyre Rojipokiti (Aiken), diretora da escola Kuxware Kriamretijê do Povo *Kyikatêjê* na T.I Mãe Maria, acerca do pedido de seu pai – “Estuda porque tu vai falar por mim... e o *branco* ouvir”<sup>10</sup>, a escola seria prestígio

---

<sup>9</sup> O termo *amassar branco* é uma transvalorização indígena ao *amassamento de índio* enunciado por missionários e colonos *brancos* às custas de reiteradas violências e necropolíticas. A primeira vez que ouvi o sintagma *amassar a escola* foi em uma comunicação de Paulo de Tássio na Andep - 2021. Em outras interlocuções que tive com Paulo de Tássio, este me enunciou e afirmou o “amassamento da escola” dentro da reflexão do “amassamento de branco”; isto é, uma transsignificação da escola disciplinar.

<sup>10</sup> Registre a fala de Aiken em dia 03/02/2020 mediante diálogo e formação para os/as professores/as não indígenas que trabalham na aldeia.

dos não indígenas e assim necessária ao reconhecimento no mundo dos *brancos*. A educação escolar seria um importante modo de negociação com os *brancos* e sua engenharia de poder. Por meio da educação escolar seria possível intercambiar articulações em vista de tal reconhecimento.

Transinventada como estratégia e negociação, a escola pode ser ainda operacionalizada como resistência e agenciamento indígena: “as famílias [Kaiowá] exigem da escola saberes eficazes e ferramentas apropriadas para terem instrumentos de luta. O mais almejado e requerido é ‘fazer falar o papel’” (BENITES, 2012, p. 103). Nestes termos, a escola enunciada como *diferenciada* pode promover uma ruptura com o paradigma da integração e-ou tutela por meio da decodificação da normatividade ocidental e sua cosmo-ontognosiologia: “Porque se nós não sabe a *lei do branco*... pois tudo tem que ser no papel” (AIKEN, 03/02/2020). Decodificada as estratégias coloniais, a resistência e a afirmação coletivas tornam-se modos de autodeterminação indígenas no mundo dos *brancos* e suas certezas: “Para brigar com os *brancos* tem que saber os conhecimentos dos *brancos*” ouvir de Tônkyré Akrätikatêjê e Xapramti Kyikatêjê (Tiaprá) em 20 de Abril de 2022, em um dos grupos de trabalho da Construção da Matriz Curricular dos Povos da T.I Mãe Maria. Estudar ainda para não ser tutelado pelos *brancos*, ouvi de Xeteria, nos seus termos: “os *Awaeté*” estão “aprendendo mais coisas do *toria* para não ficar dependendo de ter alguém que fala por nós” (em 11/10/2021).

“O *branco* só respeita o que tá no papel” e “só entende se falar em sua língua, por isso nós queremos escola e estudar” explicou Xeteria Parakanã (em 11/10/2021). “Entender o papel”, “fazer o papel falar”, “entender a *lei dos brancos*”, “saber os direitos”, “falar e o *branco* entender”, “precisamos de lutar no mundo dos *brancos*” são algumas frases acionadas por lideranças indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia que podem dar pistas à justificativa por demanda escolar em suas comunidades. Entretanto, essas mesmas lideranças reiteram que a educação escolar indígena só se potencializa rompendo com a lógica da colonialidade e traduzindo os modos de ser-saber-viver indígenas: “A escola deve ser segundo os nossos costumes” disse Xapramti Kyikatêjê (20 de Abril de 2022).

Além da decodificação da escrita ocidental e a luta por direitos, há ainda o interesse na formação de lideranças políticas para negociar e enfrentar o mundo dos *brancos*. Para distintos

indígenas no Vale do Tocantins-Araguaia, a formação estudantil não se separa da formação política de lideranças: “Eu quero aquele aluno falando, eu quero aquele aluno preparado porque aqui não é só formação do aluno, mas sim de liderança” (TÔNKYRÉ, 2019). O modo de estudar seria radicalmente outro em uma lógica outra. Segundo Tônkyré, a escola enunciação da *diferença* – *escola diferenciada* nos seus e nos termos do movimento indígena – se performatiza na singularidade dos projetos assumidos e pela formação de lideranças:

Por isso que eu falo que a nossa escola é *diferenciada*. Porque a nossa escola ela tá ligada aos nossos projetos e nosso modo de vida. Por isso que a nossa escola é uma escola diferenciada. É por isso que eu falo *pros* professores para eles entender e respeitar nossa cultura e costume. Porque a nossa escola quando ela liga aí, a nossa escola ao mesmo tempo que nós pede... uma aula ou um professor para ele dar uma aula qualificada formando liderança é: olha professor eu quero essa rodada de conversa, eu quero que você bote meus alunos para falar. Porque eles não são só alunos. Mas eles já são lideranças. De lá você sabe quem vai ser *os lideranças*. Então eu falo assim eu tenho vários lideranças mulheres. As mulheres vêm com tudo aí. Muitas mulheres lideranças (TÔNKYRÉ, 2019).

Entretanto, é preciso reiterar que, a escola e o estudo demandado pelos *povos indígenas* não se dão nos termos coloniais do mesmo etnocêntrico. A educação escolar reivindicada por distintos povos indígenas traduz a luta e o ser-saber-viver indígena. A educação escolar indígena *diferenciada* é uma expressão do pensamento indígena, tradução da educação indígena, acontecimento da *diferença*: “Nós somos habitantes da floresta. Nosso estudo é outro” (KOPENAWA, 2015, p. 458).

Desta feita, além de estratégia política e negociação de sentido, a educação escolar afirmação da *diferença* indígena performatiza articulações cosmopolíticas, mediações entre mundos: “Queremos aprender o ‘português’ de verdade para falar e lutar com *tôria*” enfatizou Xeteria (em 11/10/2021). Na enunciação de performatividades de cosmo-ontognosiologias *outras*, é possível “*transcolonizar* e *transignificar*” (AZEVEDO-LOPES, 2021, p. 286). no interior de tal *tradição* termos, instituições, discursos, ações e dispositivos diversos da *colonialidade*, como a escola (*skholé*), o currículo (*currere*), a escrita fonocêntrica... a filosofia.

A transignificação, os arranjos de *agenciamento* e a *transinvenção* dos *saberes da pluridiversidade indígena*, produz *linhas de fuga* (DELEUZE et GUATTARI, 1996) ao *lógos* e a *paidéia* ocidentais. Nestes termos, a escola metamorfoseada em uma *escola outra*, enuncia a acontecência da *diferença*, a tradução cultural torna-se afirmação da educação indígena, no singular: educação *Tupinambá*, *Guarani*, *Pataxó*, *Gavião*, *Akrãtikatêjê*, *Parkatêjê*, *Kykatêjê*,

*Awaeté (Parakanã), Suruí-Aikewára, Kayapó, Yanomami...* A escola transinventada torna-se o espaço de emersão da *diferença*, exigência do *etnoenvolvimento*: “a nossa escola é *diferenciada*. Porque a nossa escola tá ligada aos nossos projetos e nosso modo de vida. Por isso que a nossa escola é uma *escola diferenciada*. É por isso que eu falo pros professores para eles entender e respeitar nossa *cultura e costume*” (TÔNKYRÉ, 2018).

A educação escolar que traduz as lutas indígenas e afirma a autodeterminação, a ancestralidade e o respeito ao meio ambiente local, coloca em debate e enuncia nos currículos as diferentes cosmo-ontognosiologias indígenas. A educação indígena, expressão da *diferença indígena*, performatiza a cidadania dos povos da floresta, a *florestania* e sua, digamos, etnosintropia: um existir com a floresta e sua agro-sociobiodiversidade. Cabe evocar os termos da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), marco das lutas indígenas no Brasil:

A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida, à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes. Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica. A participação dos sábios indígenas nas escolas, independente de escolaridade, deve ser reconhecida como professor por notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas (BRASIL-CONEEI, 2009, p. 6).

A crítica ao Estado e a reivindicação da *diferença* pode ser – se pudéssemos arriscar – uma *política de aliança* (BUTLER, 2018) ou uma esfera de convergência estratégica política ou cosmopolítica comum a distintas populações indígenas. Povos com experiências ontológicas, linguísticas e culturais diferentes estrategicamente se articulam como Movimento Indígena e resistem à colonialidade e sua lógica de *precariedade desigual* (Idem). Entre estas articulações e resistências encontra-se a educação escolar indígena enunciação da *diferença*:

Nós somos povos de muita diversidade. Temos cosmovisões, percepções de mundo e ideias de autonomia tão diferentes uns dos outros, mas nós todos temos em comum uma compreensão de que nós não aceitamos que o Estado brasileiro decida como uma aldeia nossa se organiza, como uma aldeia nossa decide e delibera. Nem como educamos nossos filhos ou queremos continuar as nossas práticas, a herança cultural dos nossos antepassados (KRENAK, 2019, p. 49).

Quando falamos em indígenas estamos enunciando povos plurais, de cosmologias plurais, de vivências outras, de pensamentos outros, com leis outras, cidadanias outras, *mundos outros* e com *estudo outro*. O *mundo outro* indígena provoca um pensamento outro, *a fortiori*, estudos outros, pesquisas outras. Abordar o pensamento indígena implica em considerar a *outridade* indígena em suas singularidades: “Não é porque nossos maiores não tinham escolas que eles não estudavam. Somos outra gente. É com a *yãkoana* e com os espíritos da floresta que aprendemos” (KOPENAWA, 2015, p. 459). A floresta, sua demanda por florestania e seu convite à etnosintropia enunciam uma *educação radicalmente outra*: “Nós somos habitantes da floresta. **Nosso estudo é outro**. Aprendemos as coisas bebendo o pó de *yãkoana* com nossos xamãs mais antigos. Nos fazem virar espírito e levam nossa imagem muito longe” (Idem, p. 458, negritos meus). Uma *educação radicalmente outra* agenciam a escola – na *intração* (Barad, 2017) – à transinvenção, à agência dos coletivos indígenas.

O *estudo outro*, apontado por Davi Kopenawa, n’A *Queda do céu*, traduz a *educação*, a produção filosófica, a história, o modo de ser-viver e a cosmo-ontognosiologia yanomami. O *estudo outro*, a pesquisa outra, reivindica assim uma escola reiteradamente transinventada, expressão da *acontecência cósmica*, espacialização-temporalização de *etnoenvolvimento* curricular, afirmação cultural, agenciamento-resistência ao etnocídio/*gnosecídio*: “A escola ela tem que ser isso, ela tem que ser de acordo com a comunidade” (TÔNKYRÉ, 2019a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando distintos coletivos indígenas demandam, o eco de Xeteria Parakanã, “Queremos escola” agenciam uma articulação de educação escolar tradutora de seus modos de ser-saber-viver. O “querer escola” acionado por distintos povos indígenas não implica em reproduzir a escola moderna, urbanocêntrica e etnocêntrica; todavia, afirma uma *escola outra*. Se em busca de estratégia e negociação com o mundo dos *brancos*, os povos indígenas reivindicam/transinventam a educação escolar – como expressão de suas singularidades existenciais – é porque o *mundo indígena* (ou os múltiplos mundos indígenas) elabora uma *educação radicalmente outra* com *paideia’s radicalmente outras*. A educação outra articula seus pedagogos (os/as xamãs, caciques, cacicas, lideranças, sábios/as) e elabora pedagogias com os pressupostos transcoloniais, pedagogias ancestrais e cosmologicamente

territorializadas. Penso aqui no *Temējakrekatê*, o “núcleo da sabedoria” dos *Akrātikatêjê* (AZEVEDO-LOPES, 2020c e 2021). O/a *Temējakrekatê* é a própria experiência de ser-saber-viver *Akrātikatêjê*; o modo como se afirmam e se reinventam, não obstante, à *colonialidade kupê* e sua precarização:

Esse *núcleo de sabedoria* trabalha com um formato em estilo indígena, que não é de sentar nas costas dos outros, então até o modelo da escola, onde tenha uma escola padrão de acordo com o nosso dia a dia, com a nossa convivência, com nosso aprendizado. É por isso mesmo que eu falo que aqui é uma universidade, aqui é um lugar de aprendizado, porque tudo se aprende aqui, a história, o artesanato, o cântico, a *identidade*, o fortalecimento, planejamento e se planejar pra caçada, pra roça, pra plantio, colheita, por isso que chamamos de núcleo de ensinamento. Não só aqui nesse espaço [escolar], mas em qualquer espaço da aldeia, qualquer espaço... (TÔNKYRÉ, 2019).

O *Temejakrekatê* é uma instituição educacional do povo *akrātikatêjê*. Poderíamos pensar em outras articulações tradutoras do modo de ser-saber-viver indígenas com pressupostos pedagógicos outros, demandados por cidadanias outras – ou florestanias – que afirmam pesquisas e estudos outros: “É assim que os antigos xamãs nos fazem conhecer os *xapiri*, abrem seus caminhos até nós e os mandam construir nossas casas de espíritos. Nos ensinam também a palavra de seus cantos e a fazem crescer em nosso pensamento” (KOPENAWA, 2015, p. 458). A florestania, o território étnico e a ancestralidade potencializam esse estudo outro: “Sem apoio desses grandes xamãs, nós nos perderíamos no vazio ou despencaríamos na fogueira de *mōruxi wakë*. É assim que aprendemos a pensar direito com os *xapiri*. **É esse o nosso modo de estudar** e, assim, não precisamos de peles de papel” (Idem).

O “Queremos escola” de distintos povos indígenas aciona uma rede de agenciamentos e significações outras que provocam a escola à transinvenção. Certamente estes agenciamentos e significações outras se desdobram em Projetos Políticos Pedagógicos etnodemocraticamente construídos – que respeitem a cultura e a organização onto-sociológica de cada povo – e por currículos em *devir*, pluriversos e localmente envolvidos (etnoenvolvidos) tradutores de experiências existências ancestrais e cósmicas. O desejo indígena por escola, antes de reproduzir a domesticação e as *certezas dos brancos*, rompe com a homogeneização colonial e etnocêntrica da escola moderna e enuncia uma performatividade de escola tradutora da singularidade cultural de cada comunidade e expressão da *diferença*.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNAUD, Expedito. **O comportamento dos índios Gaviões de Oeste face à sociedade nacional**. Vol. 1 Belém, Boletim do Museu Emilio Goeldi, 5-66, 1984.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. **Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Tese disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17506>. 403 p.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. A metafísica do desenvolvimento e o *etnoenvolvimento* dos povos *Gavião* no Vale do Tocantins-Araguaia: dispositivos de poder *kupê* e agenciamentos indígenas. In **Sociedades Indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos**.

Orgs. ALENCAR, Maria C. Macedo; RIBEIRO JUNIOR, Ribamar; e AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Curitiba: CRV, 2020a.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Contra a certeza dos *brancos*: Por filosofias da educação *transcoloniais*. In **experimentos de filosofias pós-colonial**. Orgs. MEDEIROS, Claudio; e GALDINO, Victor. São Paulo: Ed. Politéia, 2020b.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. **Temējakrekatê: do gnosecídio à afirmação dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia**. In **Encruzilhadas Filosóficas**. Orgs. BORGES-ROSARIO, Fábio; MORAES, Marcelo J. Derzi; e HADDOCK-LOBO, Rafael. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020c.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Do desenvolvimento ao *etnoenvolvimento* curricular. In **XIX ENDIPE**, 2018. Disponível em: [\[file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/99876%20\(1\).pdf\]](file:///D:/Usu%C3%A1rios/Cliente/Downloads/99876%20(1).pdf).

BARAD, Karen. **Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria**. Tradução: Thereza Rocha. Vazantes, 2017.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In **Escritos de Educação**. Trad.: Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena** – Documento-Síntese dos Documentos Finais das Conferências de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC et ali, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto**. Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo M. da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado**. Tradução: Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

DERRIDA, Jacques. A mitologia branca: A metáfora no texto filosófico. *In: Margens da Filosofia*. Tradução: Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. São Paulo: PAPIRUS EDITORA, 1991.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Trad.: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “**Ser Afetado**”. Trad.: Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, n. 13. 2005.

FERRAZ, Iara. **De ‘Gaviões’ a ‘Comunidade Parkatêjê’: uma reflexão sobre processos de reorganização social**. Rio de Janeiro, RJ, (Tese de Doutorado) 1998.

FAUSTO, Carlos. **A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental**: por uma teoria da guerra ameríndia. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1997. 504 p. (Tese de Doutorado).

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis**: história, guerra e xamanismo na Amazônia. São Paulo: Edusp, 2001.

FAUSTO, Carlos. **A dialética da predação e familiarização na Amazônia**: o caso Parakanã. *In XXI Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu-MG: 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad.: Roberto machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Lisboa: Oca editorial, 2019.

MACEDO, Elizabeth F. **CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder**. *In Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

MACEDO, Elizabeth F. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *In Cadernos de pesquisa*, v.42, n. 147., 2012.

MELATTI, Júlio. C. **O messianismo Krahó**. São Paulo: Editora Helder-USP, 1972.

NIMUENDAJU, Curt. *The Eastern Timbira*, Berkley/Los Angeles, University of California Press. University of California Publications *in American archeology and ethnology*, vol. XLI, Kroeber, A. L., Gifford, E. W. & Olson, R. L., (eds.). 1946.

QUIJANO, Aníbal. **COLONIALIDAD Y MODERNIDAD/RACIONALIDAD**. 1991. Disponível: [<https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>].

RIBEIRO JÚNIOR, Ribamar. “**Nós estamos igual kapràn**”: Um estudo da Terra Indígena Mãe Maria no contexto dos nealdeamento. Tese de Doutorado. UFMG, 2020.

SANTOS, Antônio Carlos Magalhães Lourenço. **Os Parakanã**: espaços da socialização e suas articulações simbólicas. Tese de doutorado. USP: 1994.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Entrevista concedida a Ronnielle de Azevedo-Lopes em 09 de Agosto de 2018.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Entrevista concedida a William Bruno S. Araujo em 05 de Maio de 2017.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Diálogo informal registrado por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 12 de Julho de 2016.

TÔNKYRÉ, Akrãtikatêjê. Roda de Conversa registrada por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 25 de Junho de 2019.

XETERIA Parakanã. Reunião de formação e avaliação de retorno das aulas do Curso de Magistério Indígena. Registrada por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 11 de Outubro de 2022.

XETERIA Parakanã. Roda de Conversa Formação dos Cursos com Indígenas registrada por Ronnielle de Azevedo-Lopes em 22 de março de 2023.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.