

Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade

Antônio Brand

Doutor em História (PUC-RS). Coordenador do Programa Kaiowá/Guarani. Professor do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: brand@ucdb.br

Resumo

Partindo da constatação de que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI apoia-se no reconhecimento do caráter multiétnico do país e na autonomia dos povos indígenas, entendendo a escola como espaço de exercício da cidadania indígena, o texto pretende contribuir com a discussão das questões decorrentes dessas afirmações. Entende que o desafio para os professores é pensar e direcionar seu trabalho visando à formação de cidadãos que, no seu cotidiano, dividirão o mesmo espaço com outros, diferentes, sem permitir que esta diferença se traduza em desigualdades, guetos ou em exclusão social e econômica. Destaca, de forma sucinta, o processo histórico de negação dos povos indígenas, a relação entre fronteiras da exclusão social e fronteiras étnicas, a "solução neoliberal", as fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade e a escola como lugar privilegiado de troca e de construção de relações interculturais.

Palavras-chave

Educação indígena, autonomia e exclusão social.

Abstract

Taking as a starting point the confirmation that the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (RCNEI) is based on the recognition of the multiethnic character of the country and the autonomy of indigenous peoples, taking school to be a place for the exercise of indigenous citizenship, the study in hand intends to contribute with a discussion of the questions resulting from these affirmations. It is understood that the challenge for the teachers is to think through and direct their work aiming at the formation of citizens that in their daily routine will share the same space with others who are different, without permitting this difference to be translated into inequalities, ghettos or social and economic exclusion. The historical process of negation of the indigenous peoples is succinctly brought out along with the relationship between frontiers of social exclusion and ethnic frontiers, the "neoliberal solution", the ethnic frontiers as intercultural spaces and the school as a privileged place for the exchange and the construction of intercultural relationships.

Key words

Indigenous education, autonomy and social exclusion.

O *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) fundamenta-se na idéia de que o Brasil é “uma nação constituída por uma grande variedade de grupos étnicos” e que os povos indígenas têm o direito “de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro”. Portanto, reconhece o caráter multiétnico do país e a autonomia dos povos indígenas (RCNEI, 1998, p. 22-23). No mesmo documento encontra-se a afirmação que a escola indígena intercultural, como espaço de articulação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas, tem como horizonte “relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado” (1998, p. 24), compreendendo a escola como espaço de exercício da cidadania indígena.

No entanto, são, certamente, muitos os percalços que devem ser superados para que o texto acima *salte do papel* para a realidade concreta vivenciada nas diversas regiões onde se localizam os povos indígenas no Brasil. São poucos os que contestam a primeira afirmação contida nas diretrizes, ou seja, o caráter multiétnico do país. O desafio consiste em discutir e avançar nas condições necessárias para uma educação intercultural, especialmente no que se refere à autonomia e ao estabelecimento de relações mais igualitárias entre comunidades indígenas, a sociedade civil e o Estado.

Pretende-se, neste breve trabalho, contribuir para a discussão dessas questões e, ao mesmo tempo, assinalar algumas perspectivas que permitam ir além da constatação da diferença em direção a uma sociedade marcada pela interculturalidade, na qual seja possível aos povos indígenas exercer sua autonomia. Parte-se da convicção de que um projeto de educação escolar indígena diferenciado só tem possibilidades de prosperar se situado na

perspectiva de relações mais igualitárias entre todos, apoiadas no reconhecimento da diferença e na equidade.

O desafio posto aos professores, neste contexto, é pensar e direcionar seu trabalho com os alunos nesta perspectiva, visando à formação de cidadãos que, no seu cotidiano, dividirão o mesmo espaço com outros, diferentes, mas sem permitir que esta diferença se traduza em desigualdades, na formação de guetos isolados ou em exclusão social e econômica.

Entre os itens que se pretende abordar, embora de forma sucinta e sem desconhecer a sua complexidade, destaca-se o processo histórico de negação dos povos indígenas, a relação entre exclusão social (fronteiras da exclusão) e fronteiras étnicas, a “*solução*” neoliberal para este problema, as fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade e a escola como lugar privilegiado de troca e de construção de relações interculturais.

1. A negação histórica dos povos indígenas

Segundo Todorov (1996, p. 4), em seu livro *A conquista da América*, a “*descoberta*” da América representou, para os Europeus, o encontro mais surpreendente da história, devido ao “sentimento radical de estranheza” que experimentaram no encontro com os povos indígenas do continente. No entanto, este outro, por ser tão radicalmente diferente, não podia ser plenamente humano¹. Os números da destruição² são impressionantes e tornam-se incompreensíveis até hoje.

Este autor, ao analisar as razões da vitória, volta-se às crônicas indígenas maias e astecas sobre os eventos da conquista, os quais atribuíam as suas desgraças à perda do controle da comunicação com os seus deuses, cuja palavra tornou-se ininteligível ou estes,

os deuses, calaram-se: "a compreensão está perdida, a sabedoria está perdida" (Chilam Balam, 22, in Todorov, 1996, p. 59). Os deuses não falam mais. Para Todorov (1996, p. 140), o desejo de enriquecimento ou a busca de ouro não representa razão suficiente para tanta destruição. Nem mesmo a constatação de que longe do poder central, tudo era permitido. Torna-se difícil compreender e aceitar os motivos que teriam levado os Europeus a tanta destruição.

Uma das explicações para a tragédia americana remete, sem dúvida, para a incapacidade dos colonizadores em aceitar a diferença sem considerá-la como sinônimo de não plenamente humano. Percebem as sociedades indígenas como "um outro" radicalmente diferente e, por isso mesmo, radicalmente inferior e, portanto, não plenamente humano. Esta concepção sobre as populações indígenas, como não plenamente humanas, acompanha e caracteriza de forma inequívoca os 500 anos de história da América e do Brasil³.

O olhar dos colonizadores voltou-se, em primeiro lugar, para a terra ocupada pelas populações indígenas e os recursos naturais aí localizados e, nesse sentido, pode-se considerar, sob a ótica dessas populações, os 500 anos de colonização como de luta em torno da posse e garantia dos territórios. No entanto, a realidade histórica indica que, sem terra e sem os recursos naturais indispensáveis à vida, não há possibilidade das populações indígenas seguirem com o seu modo de vida. Ou como diz Meliá (1988, p. 106): "(...), sin tekoha no hay teko", ou seja, sem aldeia não há modo de ser indígena, isto é, sem espaço não há como se manter Kaiowá ou Guarani. Esta constatação levou Martins (1986, p. 35-36) a afirmar que a "insuficiência [de terra] decorrente do cercamento territorial aparece como específica insuficiência para continuar sendo índio". A

ocupação dos territórios indígenas, no Brasil, não pode ser dissociada das políticas de integração compulsória e de negação como sociedades organizadas e entidades de direito, que marcaram, historicamente, as relações com estes povos.

E isso estava claro aos olhos das sociedades indígenas e dos colonizadores. Com tanta terra disponível, por que necessariamente as terras indígenas? Por isso, a constante luta pela garantia dos territórios, e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema muito mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos. Nesta dimensão, pode-se considerar os 500 anos de colonização, também, como de luta por parte das populações indígenas pelo direito de seguirem sendo o que são ou queiram ser, sociedades etnicamente diferenciadas, exigindo as condições necessárias para tal. É nesse contexto de uma sociedade dominante e majoritária, que apenas muito recentemente retirou de seu arcabouço legal a inexorável perspectiva da integração desses povos, que devem ser situadas, historicamente, as estratégias indígenas do silêncio, que permitem, hoje, contextualizar as dificuldades a serem por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada, na perspectiva explicitada pelo RCNEI.

Considerados como portadores de uma cultura "primitiva", por muitos ainda hoje julgada "imprestável", buscou-se impor a estes povos a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas. Nesse sentido, embora Mato Grosso do Sul seja hoje considerado o estado com uma das maiores populações indígenas do país, elas não conseguiram ser percebidas no decorrer do processo de colonização regional como entes de direito, ou sociedades organizadas e aqui já estabelecidas. Inclusive, parte significativa dos

historiadores também as ignoraram em sua produção historiográfica. Inúmeros escritos sobre a Cia. Matte Larangeiras que, por longos anos, ocupou o território indígena, ignoravam a sua presença, a não ser quando os indígenas ofereciam alguma resistência à entrega de seus ervais. Serejo (1986) é um dos poucos a registrar a presença dessas populações no contexto da Cia. Matte. Preferiam estes historiadores, talvez, fazê-los submergir entre os demais moradores, falantes guarani, de origem paraguaia e residentes na região. Por isso, em nenhum momento da história regional percebe-se a preocupação, por parte dos novos chegantes e mesmo dos governos, em negociar, consultar ou sequer respeitar os povos indígenas e seus direitos já claramente explicitados nos textos legais e apoiados em sua anterioridade na região. Estão ausentes dos projetos de ocupação regional, todos assentados na suposição equivocada e falsa de ser a região, antes dos colonizadores, um “vazio demográfico”.

Porém, ao resistir à ação dos colonizadores e, portanto, ser impossível ignorar a sua presença, a reação contra eles é plenamente justificada, conforme explícita o livro *“Maracaju e sua gente”* (1988, p. 111). Após reconhecer que “havia muitas aldeias indígenas espalhadas desde as cabeceiras dos rios Stª Maria e Brilhante até às margens do Rio Paraná”, os autores afirmam que “os índios constituíam ameaça permanente para os fazendeiros que, por diversas vezes, tiveram que empregar muita astúcia, e até mesmo o uso de armas de fogo, para rechaçar os seus ataques traiçoeiros e perigosos”. E, concluem os autores, “depois de muita luta e até combates sanguinolentos, teve lugar uma aproximação pacífica dos grupos em litígio”. E não se fala mais no destino dos povos indígenas depois desta “aproximação pacífica”.

Por isso, certamente faz sentido a afir-

mação do general Couto Magalhães, em seu livro *O Selvagem*, escrito em 1876, referindo-se às acusações de que “o índio é perigoso, estúpido, bêbado, traiçoeiro e mau”. Afirma ele:

(...) coitados! Eles não têm historiadores; os que lhes escrevem a história ou são aqueles que, a pretexto de religião e civilização, querem viver à custa de seu suor, reduzir suas mulheres e filhas a concubinas, ou são os que os encontram degradados por um sistema de catequese, que com muito raras e honrosas exceções, é inspirada pelos móveis da ganância ou da libertinagem hipócrita (1876/1975, p. 138).

No entanto, Bruit (1995, p. 193 e ver, ainda, Todorov, 1986), após analisar as estratégias indígenas sob o aspecto da simulação frente a uma sociedade que insistia em implantar aqui a “sociedade do outro” e negar qualquer espaço ao seu modo de vida, conclui que, historicamente, embora “derrotados e humilhados”, os indígenas conseguiram “desequilibrar as bases da nova sociedade” aqui implantada. Esta “cultura da recusa” e da negação leva Wachtel (apud Bruit, 1995, p. 203-204) a concluir que os “vencidos conseguiram assim, em sua derrota, uma emocionante vitória”. Plantaram uma vigorosa semente de resistência, de denúncia, de inconformismo e de luta. Por isso, apesar dos 500 anos de dominação, negação e políticas de integração, os povos indígenas ressurgem, neste momento, com toda a força em diversos países.

2. As fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão

No entanto, não há como ignorar o fato de que a atual emergência multicultural e multiétnica no Brasil e em outros países da América, acontece no bojo de uma crescente exclusão social, de caráter “*definitivo*”, de camadas cada vez maiores dos benefícios

sociais, questionando “as representações coletivas”⁴ e contribuindo para o fracasso da perspectiva assimilacionista, que sustentava a tendência à universalização e à padronização dos Estados Nacionais e da sociedade moderna (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998)⁵. Nesse contexto, as questões étnicas adquirem caráter catalizador de uma multiplicidade de problemas, gerados e agravados pela crescente marginalização e exclusão social.

O agravamento da exclusão social, aliado à crescente globalização dessa mesma exclusão, são, certamente, elementos importantes para compreender a radicalização e dinamização por parte de numerosos grupos sociais, de suas “reivindicações identitárias e multiculturais” (1998, p. 36). Nesse contexto de crescente exclusão e da percepção do potencial de luta dessas reivindicações, povos aparentemente integrados e assimilados às culturas dominantes, e socialmente excluídos, ressurgem e crescem como unidades culturais e politicamente definidas (Semprini, 1999). A crescente identificação entre fronteiras étnicas e fronteiras da exclusão social, em parte significativa dos casos é, certamente, elemento importante na abordagem da questão em pauta.

3. A “solução” neoliberal

Cabe destacar que a proposta neoliberal de “gerenciamento da diferença” (Semprini, 1999, p. 141), ao transformar esta diferença em argumento de venda, especialmente, no mercado global do turismo, não prevê alterar as relações de poder e de exclusão, como previsto no RCNEI. E tomando, novamente, como referência a realidade verificada em Mato Grosso do Sul, percebe-se que a constante afirmação pública dos governantes e setores importantes da economia, de que o estado é

possuidor da segunda maior população indígena do país, inclusive a contratação de inúmeros índios pelos diversos órgãos da administração pública, não se têm traduzido em medidas claras de superação da exclusão dessas populações, especialmente no reconhecimento de seus direitos históricos à terra. O mesmo acontece com o texto constitucional de 1988, que reconhece amplamente o direito dos povos indígenas às suas terras e de seguirem com seus modos de vida próprios. No entanto, passados 13 anos, o texto não conseguiu chegar à maior parte das comunidades indígenas, não se traduzindo em relações mais igualitárias e inclusivas e no reconhecimento de seus territórios.

4. Fronteiras étnicas como espaços de interculturalidade

Não se pode analisar, segundo Kreutz (1998, p. 82), a sociedade como se fosse “um mosaico, formado por culturas diferentes”, mais ou menos exóticas, separadas por fronteiras étnicas, entendidas como limites e separação. Fronteiras étnicas, na perspectiva de Barth (apud Silva e Ferreira, 2001, p. 68), não são prioritariamente limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca. São por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença. A questão posta é como avançar na construção de um modelo intercultural, no qual os “diferentes grupos possam” ver atendidas suas reivindicações de reconhecimento e identidade, ou seja, o reconhecimento da diferença, junto com a superação da exclusão social, na direção de relações igualitárias e democráticas, para além dos horizontes étnicos (Semprini, 1999, p. 144). Em outras palavras, o reconhecimento e a afirmação da diferença sem relações de inferioridade, exclusão ou confinamento em

espaços determinados.

Concretamente, nessa perspectiva, a demarcação e o reconhecimento pleno dos territórios indígenas não traz embutido qualquer conotação de isolamento ou exclusão – fronteiras étnicas como limite e separação – tornando-se, ao contrário, espaços de contato, de intercâmbio e de interação, ou espaços de troca de conhecimento e de criação de novos conhecimentos, nos quais se afirma e se reconhece a identidade e a riqueza cultural do outro (cf. Silva e Ferreira, 2001, p. 68). E aí emerge com força o papel da educação e das escolas, situadas nesses “espaços de fronteira” e por isso sua importância como “espaços de interculturalidade”.

Trabalhando com o conceito de “pedagogia intercultural”, Vieira (1999, p. 67), em seu livro *Histórias de vida e identidades*, destaca que “compreender o outro, não é só falar a sua língua para ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor, a sua mente cultural, o seu contexto”. Não é a incorporação do outro no próprio (Juliano, apud Kreutz, 1998, p. 93), mas “é a transformação do próprio e do alheio”, visando à criação de algo novo. Considerando o saber como algo partilhado na interação com o outro, como “uma interpretação cultural, histórica e social”, é importante destacar, com Paulo Freire, que “texto e contexto remetem-se mutuamente”. Destacando que a interculturalidade vai além do respeito e da aceitação da diferença, o autor propõe a relação com o diferente como gerador de “dinâmica de criações novas, de inovações, de enriquecimentos mútuos” (Vieira, 1999, p. 68). Ressalta-se, novamente, o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo e a escola indígena como lugar privilegiado de pensar relações e conflitos e de construir novas respostas pela história do respectivo povo indígena e das histórias dos outros.

Entendendo cultura como modo de vida, formas de agir e pensar, condutas efetivas e representações sociais (valores, ideologias e normas sociais) de um grupo, ou, ainda, como sistema de comunicação, e considerando que nos identificamos com uma cultura, a pessoa no seu dia-a-dia não vivencia e não se articula com a totalidade dessa cultura. Esse fato leva Vieira (1999) a falar em cultura subjetiva, que se objetiva exatamente através dos “juízos, crenças, teorias, experiências e memórias do passado” de cada pessoa. Nesse sentido, para o autor (1999, p. 59), as sociedades complexas, independente da presença de minorias étnicas em seu cotidiano, são multiculturais, ou seja, “constituídas por diversos grupos com a sua cultura própria, com a sua própria maneira de ver as coisas”. Sociedade não é, portanto, igual a cultura e mesmo não sendo multiétnica, como a nossa, é multicultural.

A questão para a *escola* indígena e seus professores (e, aliás, para qualquer ambiente escolar hoje) é como capacitar seus alunos a lidar com diferentes culturas, ou realizar “a comunicação com o diferente”, algo que vai além da “sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas” (Vieira, 1999, p. 65), que são, certamente, elementos fundamentais e básicos. Para Vieira (1999, p. 67), a perspectiva intercultural, ao mesmo tempo em que é contra a assimilação e a integração, rejeita a proposta da multiculturalidade, concebida na perspectiva dos guetos, ou de “*artérias paralelas*” ou, o entendimento de fronteira étnica como limite e separação.

A noção de interculturalidade implica na superação das “*concepções estáticas e estruturais de cultura*”, como algo objetivo e substantivo, apoiando-se na concepção de processos sociais e, portanto, em constante transformação. Segundo Juliano (apud Kreutz, 1998, p. 102), o intercultural “põe ênfase nos pontos de contato e de transformação conti-

nuada e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas". Meliá (apud Silva, 1998, anexo 1) explicita que é no diálogo entre duas pessoas que "cada uma delas cresce por si mesma. Depois de ter dialogado, duas pessoas são mais do que antes do diálogo", precisamente porque dialogaram e sem renunciar "a sua identidade, porque aí, ela seria menos".

No entanto, na busca de construir relações interculturais, superando todas as exclusões, é necessário ter em conta os quase 450 anos de negação da diferença e de esforço integrador, no caso das populações indígenas com conseqüências inescapáveis. Inúmeras comunidades indígenas desapareceram. Outras sobreviveram, porém, fragilizadas, reduzidas e desfiguradas. De povos autônomos, estão hoje reduzidos a menos de uma centena de pessoas. Esta é a história dos Guató e dos Ofaiet Xavante, em Mato Grosso do Sul, sendo que estes últimos chegaram a ser considerados como extintos, na década de 1950. Hoje, reduzidos e internamente fragmentados, seguem lutando para se reconstruírem como povos etnicamente diferenciados, apesar dos preconceitos que perpassam, ainda, as relações com a sociedade regional. Para todos eles, os 500 anos de dominação e negação trazem à memória uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas, mas, sobretudo, perda da autonomia e da qualidade de vida. Em sua história recente, fronteiras étnicas se confundem, efetivamente, com fronteiras da exclusão social e política.

Tendo em vista as condições necessárias para uma escola indígena, segundo a proposta explicitada nos RCNEI, são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não-índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitosas. Para isto, deve-se

ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas (cf. Vieira, 1999). Dificilmente conseguirá desenvolver, em sala de aula, iniciativas que contradizem essas experiências. O autor (1999), que não se refere à escola indígena, propõe a formação de "professores interculturais", preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de "*crianças interculturais*" e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. E aí a proposta de uma escola indígena diferenciada, novamente, confronta-se com a necessidade de se adotar, em todas as escolas, uma educação voltada para a interculturalidade e para a superação das diversas formas de exclusão. Os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos de escola sem que mudanças profundas ocorram nas escolas localizadas no entorno de suas comunidades. Ou, ainda, sem que os setores não-indígenas revejam seus preconceitos, especialmente no que se refere à exclusão dessas comunidades.

As culturas indígenas são profundamente dinâmicas e têm, historicamente, demonstrado sua enorme capacidade de construir respostas aos novos desafios postos. Mas até onde tem espaço na estrutura escolar não-indígena, efetivamente, um projeto intercultural, voltado para a construção de uma sociedade intercultural? Os RCNEI, voltados para uma "educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada" (1998, p. 24), assim como os direitos explicitados no texto constitucional, só se tornarão realidade no dia-a-dia das comunidades indígenas, se transformados em meta para todo o país.

Notas:

¹ Quanto maior esta diferença, menos humanos eram. Conferir Todorov (1996, p. 147 e ss) e depoimentos da época da conquista que exemplificam esta afirmação.

² Ver Bruit, 1995, Todorov, 1996 e outros.

³ Até muito recentemente, os povos indígenas eram considerados, perante a lei e pelos governantes, como não-plenamente capazes.

⁴ Em palestra proferida na UCDB, dia 30 de setembro, o professor de Geografia Humana da Universidade

Complutense de Madrid, Dr. José Carpio Martín falava em *'barbarização do mundo'*, por ser cada dia mais injusto, mais desigual, com mais violência e mais miséria e com mais destruição da natureza. ⁵ Não há como não destacar os enormes conflitos étnicos que vêm crescendo no mundo, em especial nos países até pouco tempo sob o domínio de ditaduras de diversas conotações. Semprini (1999) e Poutignat e Streiff-Fenart (1998) acentuam a crescente importância do fenômeno étnico ou multicultural no mundo pós-moderno.

Referências bibliográficas

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em História) - PUC/RS.

_____. *O confinamento e o seu impacto sobre os Pái/Kaiowá*. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado em História) - PUC/RS.

_____. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série-Estudos*, n. 7, p. 7-20, abr. 1999.

_____. Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a entrada de nossos contários. In: Conselho Indigenista Missionário-Regional MS, Comissão Pró-Índio de São Paulo e Ministério Público Federal (org.). *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena, 2001, p. 93-131.

_____. Desenvolvimento local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. *Revista Interações*, n. 2, p. 59-68, mar. 2001.

_____. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. In: *História*, n. 2, vol. 4, p. 195-227, jul./dez. 2000.

BRUIT, Héctor H. *Bartolomé de las Casas e a simulação dos vencidos*. Campinas: Unicamp/Iluminuras, 1995.

CARDENAL, Fernando. La renovación necesaria: desarrollo humano. Nicarágua - enfoque. *Envio-UCA* 153, p. 13-18, out. 1994.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia Moderna. In: Bela Feldman-Bianco (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas*. São Paulo: Global, 1987, p. 227-267.

FEREIRA, Francisco Bernardes; PEREIRA, Rosa Albino. *Maracajú e sua gente*. Maracajú: Mindic, 1988.

KREUTZ, Lúcio. História da Educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias. In: História da Educação. *Revista da ASPHE*, Pelotas: FAE/UFPEL, n. 2, p. 127-145, set. 1997.

_____. Identidade étnica e processo escolar. In: *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 79-97, jul. 1997.

- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Trad. Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAGALHÃES, Couto. *O selvagem*. Edição Comemorativa do centenário da 1ª ed. São Paulo: Itatiaia, 1975.
- MARTINS, José de Souza. *Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- MELIÁ, Bartolomeu. *El Guaraní conquistado y reducido*. Biblioteca Paraguaya de Antropología. Asunción: CEADUC, 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Trad. Êlcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
- SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Trad. Laureano Pelegrini. Bauru: EDUSC, 1999.
- SEREJO, Hélio. Carai. In: *Ciclo da Erva-Mate em Mato Grosso do Sul 1883-1947*. Campo Grande: Inst. Euvaldo Lodi, 1986, p. 27-193. (Série Histórica. Coletânea)
- SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001
- SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América – a questão do outro*. Trad. Beatriz P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999. (Coleção das Ciências do Homem, Sociologia, Epistemologia, 31).