

Antropologia aplicada à educação indígena. Uma reflexão a partir de um estudo etnográfico com um grupo guarani no urbano em santa maria/rs/brasil.

Jesus, Suzana Cavalheiro de.

Cita:

Jesus, Suzana Cavalheiro de (2009). *Antropologia aplicada à educação indígena. Uma reflexão a partir de um estudo etnográfico com um grupo guarani no urbano em santa maria/rs/brasil*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2011>

Antropologia aplicada à educação indígena
Uma reflexão a partir de um estudo
etnográfico com um grupo guarani no
urbano em santa maria/rs/brasil

JESUS, Suzana Cavalheiro de

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado

Santa Maria, RS, Brasil

suzanacavalheiro@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende discorrer sobre as contribuições que propostas de Antropologia Aplicada podem oferecer a um grupo indígena no urbano, no que tange à educação indígena. Para tanto foi realizada pesquisa etnográfica com um grupo Mbyá Guarani que permanece no urbano de Santa Maria, RS, Brasil, há aproximadamente cinco anos. Percebeu-se que, ao mesmo tempo em que o grupo desejava receber uma educação sistemática bilíngüe, não havia presença de ações que garantissem esse atendimento educacional. Segundo as instâncias político-administrativas municipais, que prestavam assistência ao grupo no período de desenvolvimento da pesquisa (maio de 2007 à dezembro de 2008), um dos principais motivos para a não oferta do ensino formal seria sua própria organização social no urbano. Assim, esse trabalho se constitui, principalmente, em análise de políticas públicas surgidas após a Constituição de 1988, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). O objetivo foi

compreender as relações entre essas políticas e os anseios do grupo, que demonstrou atribuir significativo valor ao ensino formal. Nesse sentido, o texto se configura em uma análise etnográfica e documental, de cunho qualitativo, na perspectiva da Gestão Educacional e da Antropologia Social.

Palavras-chaves: educação, antropologia aplicada, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Este trabalho remete a uma pesquisa iniciada em 2007, junto a um grupo Mbyá Guarani no urbano do município de Santa Maria, RS, Brasil. Foi investigando os significados das dimensões da educação (formal e informal) para esses indígenas, que se descobriu o interesse do grupo em receber educação formal, ressaltando seu desinteresse da inclusão de suas crianças em escolas comuns do ensino regular.

O fato de estarem no urbano, e não em áreas assistidas pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) possibilitou que instâncias político-administrativas argumentassem, num primeiro momento, que nada poderia ser feito para sanar as demandas do grupo. Assim, surgiu a necessidade de se estudar, de forma mais aprofundada, as políticas públicas de educação indígena existentes no Brasil, a fim de conhecer as possibilidades de atendimento educacional para grupos no urbano.

Dessa forma, os dados da observação participante foram submetidos a um referencial teórico pautado em temas como Encontro Interétnico, Cultura, Identidade, Alteridade e Educação, numa perspectiva da Antropologia Social. Também foram analisadas, na perspectiva da pesquisa documental, as Políticas Públicas de Educação Indígena surgidas a partir da Constituição de 1988¹, dentre estas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este texto se constitui em uma breve sistematização de resultados destas investigações. Na primeira parte são trazidos alguns dados observados nos trabalhos de campo. Em seguida é feita uma análise de algumas políticas públicas de educação indígena e por fim se discute a possibilidade de aproximação entre instâncias político-administrativas e a universidade, a fim de que se possa pensar em uma proposta de Antropologia Aplicada, que busque atender as demandas deste grupo que se encontra fora de uma área assistida pela FUNAI.

¹ Este estudo inclui um levantamento histórico das políticas indigenistas também no período da Colonização do território Brasileiro e no início da República.

UM GRUPO MBYÁ GUARANI NO URBANO DE SANTA MARIA

O grupo, vindo da área Indígena Cantagalo², vive às margens da BR 392 em Santa Maria, em território, cuja propriedade é do DENIT (Departamento Nacional de Infra-Estrutura e Transportes). O local configura-se em um terreno de solo bastante íngreme, arenoso e com muitas pedras. É uma extensão não muito larga, o que fez com que as barracas fossem construídas uma ao lado da outra. Para proteger do frio, além da lona, são utilizados, nessas construções, pedaços de carpetes e cobertores. No interior são colocadas camas, prateleiras improvisadas, alguns utensílios domésticos e bancos, com espaço para fazer uma fogueira.

O primeiro contato com esses indígenas se deu por meio de uma investigação etnográfica que pretendia conhecer o lugar que a educação, nas dimensões formais e informais ocupava dentro daquela cultura. Com isso, o grupo manifestou o desejo de que suas crianças pudessem estudar sem sair do território onde vivem. Tal demanda levou a um planejamento de um plano de Antropologia Aplicada à Educação Indígena, em que uma vez por semana eu me deslocava até o território do grupo e desenvolvia algumas atividades com as crianças, na época, na faixa etária de três a seis anos de idade.

Durante esse tempo procurei elaborar propostas de atividades que contemplassem a dimensão formal dentro de práticas de ensino informal que o grupo desenvolvia junto às crianças. Ou seja, eram atividades de contagem, ligadas à confecção de artesanato, leitura de imagens e jogos que traziam elementos do cotidiano.

O objetivo não era alfabetizar, nem dar conta da etapa de educação infantil daquelas crianças, mas observar o envolvimento delas com conteúdos formais e com o próprio material escolar, que até então não haviam tido a oportunidade de manusear. Os pais sempre acompanhavam e observavam as “aulas” atentos, riam, achavam interessante e faziam comentários sobre a forma como as crianças estavam aprendendo.

Como ainda não tenho fluência na língua Guarani Mbyá, um dos adultos desempenhava a função de intérprete no desenrolar das atividades. Ao final do projeto, o grupo, na pessoa do Cacique, manifestou o interesse na perpetuação daquelas atividades. Disse ele que havia muita criança e que precisavam estudar. Porém, não poderiam frequentar a escola comum.

² Área indígena de onde vieram os Guarani de Santa Maria. Segundo dados do portal eletrônico da FUNAI, Em 1971, alguns Guarani Mbyá passaram a habitar em uma área rural, próximo à Cantagalo, a 14 quilômetros de Viamão. No início dos anos 80, outras famílias do mesmo grupo ocuparam o local. Com o objetivo de garantir o assentamento das famílias, a Prefeitura de Viamão expediu o decreto executivo nº 18, de 06/04/88, declarando de interesse social para fins de desapropriação uma área de 47 ha. A FUNAI constituiu grupo de trabalho, pela portaria PP nº 27, de 11/01/89, para identificar e delimitar a área Guarani de Cantagalo. Recomendou ainda, que se aguardasse a decisão judicial do processo de doação das terras pela Prefeitura. Em 1993, uma nova portaria da FUNAI (nº 1.083, de 22/10) nomeou um grupo de trabalho que sugere a delimitação de 152 ha.

Em palavras mais simples ele fez coro com a Constituição Brasileira, que quer assegurar uma educação bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. Porém, este foi um desejo não contemplado em sua totalidade, uma vez que projetos de extensão são realizados por tempo determinado e a educação de crianças indígenas, que recém estão iniciando o contato com outra língua, deve ser concebida como um planejamento a longo prazo.

O ideal seria a presença de um professor especializado para atender essas crianças. Porém, naquele momento, instâncias político-administrativas do município argumentavam que os índios eram de responsabilidade da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e que a prefeitura não dispunha de recursos para atendê-los. De fato o Estatuto do Índio de 1973 falava da cidadania tutelada e da responsabilidade da FUNAI pela integridade física e moral do índio em todo o território nacional, bem como pela garantia de ações previstas no Estatuto do Índio.

A Constituição Brasileira que data de 1988 apresenta alguns avanços com relação às questões indígenas, de forma que a cidadania tutelada passa a ser um tanto relativizada. Nesse sentido, exponho, a seguir, uma análise das políticas públicas de educação indígena que surgiram após a Constituição, a fim de identificar como as instâncias político-administrativas podem se articular nesse processo. Para tanto, foram escolhidas para compor esta reflexão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

Com a chamada Constituição Cidadã, de 1988 se passa então a reconhecer a diferença cultural, através da defesa dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como se admitindo que as comunidades indígenas deveriam receber ensino em suas línguas maternas, respeitando seus processos de aprendizagem. Além disso, é constitucional o exercício dos direitos culturais, a proteção de culturas populares, dentre as quais a dos povos indígenas, e a fixação de datas comemorativas para lembrar os segmentos étnicos do país.

No capítulo VIII, tratando especificamente das sociedades indígenas, a Constituição traz em seu artigo 231 que estas têm reconhecidas a “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Da mesma forma, garante a posse dessas terras aos grupos e destaca a preservação de recursos ambientais essenciais à perpetuação da cultura e bem-estar desses povos, que por sua vez são citados como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.

Mas, vinte anos após sua promulgação, a questão fundiária ainda é uma grande problemática para a FUNAI e Grupos Indígenas. Um bom exemplo são os grupos no urbano e a mobilidade de famílias guarani. O grupo com o qual trabalhei tem consciência de que quando o indígena ocupa determinado território, ninguém pode tirá-lo dali. Também sabem dos direitos de demarcação de terras e inclusive levantaram a possibilidade de reivindicar uma Área Indígena em Santa Maria, bem como a construção de uma escola. Luiz³, índio Guarani que participou do Abril indígena⁴ de 2007 relatou que ficou sabendo sobre a necessidade de respeitarem os indígenas (DIÁRIO DE CAMPO, 13/01/2008). Além disso, mostrou alguns papéis entregues no evento, que falavam sobre a questão fundiária e contou que sabia que ninguém poderia tirá-los dali e que pretendiam ver com a prefeitura ou mesmo com a Universidade⁵ uma forma de demarcar terras em Santa Maria.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 defende uma educação bilíngüe e intercultural dos povos indígenas, oferecida com apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino, com programas integrados de ensino e pesquisa. Nesse sentido, os programas contariam com a participação dos grupos, com os objetivos de fortalecer práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade, mantendo a formação especializada dos profissionais que atuam na educação indígena e desenvolvendo currículos e programas específicos, bem como material didático.

No entanto, o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), feito a partir da LDB, admite que com a transferência da responsabilidade dos assuntos educacionais indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação em 1996, ficando a execução desses a cargo de Estados e Municípios, tornou-se bastante complexa a visualização da distribuição de responsabilidades entre a União e essas instâncias político-administrativas. Conseqüentemente tem-se um cenário que dificulta, conforme o PNE, a “implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas”.

Seguindo este raciocínio, o documento sugere então que seja do estado a responsabilidade legal pela educação escolar indígena, sendo que este poderá delegar encargos a seus municípios. Nesse sentido, caberia então ao Ministério da Educação, o apoio financeiro, além da publicação, em parceria com os estados, de material didático e pedagógico específicos para os grupos indígenas, elaborados por professores indígenas e colaboradores.

³ Nome fictício, a fim de preservar o informante.

⁴ O Abril Indígena é um conjunto de atividades que ocorrem em Brasília, durante o mês de abril, em alusão ao Dia do Índio. O evento conta com a participação de diversos grupos étnicos e movimentos sociais indígenas.

⁵ Aqui o relato se refere à Universidade Federal de Santa Maria, instituição da qual sou aluna. O grupo entende que os pesquisadores em Antropologia conhecem suas necessidades e sabem informar sobre legislação e processos de demarcação de terras, por isso percebem na Academia, uma aliada.

Logo, não é justificativa alguns municípios, como o caso de Santa Maria, alegarem que não são responsáveis pelos grupos que se instalam no urbano. Pelo menos no que tange ao ensino, o Plano Nacional de Educação afirma que as prefeituras são também responsáveis. Além disso, existem no Brasil, escolas indígenas municipais, como no caso de territórios localizados no estado do Mato Grosso do Sul (TEIXEIRA, 2006). Lembrando que isso implica em respeito às formas de aprendizagem de cada cultura, direito constitucional dos grupos, desde 1988.

O Plano Nacional de Educação também prevê a universalização do ensino de séries iniciais e o aumento gradativo da oferta de atendimento educacional das séries finais do ensino fundamental dentro da modalidade de educação indígena. Além disso, o objetivo nº 21 propõe “Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações”. O documento ainda reforça a necessidade de se oferecer uma educação diferenciada, intercultural, bilíngüe e que respeite os modos de vida e as visões de mundo das sociedades indígenas.

Somado a estes, há objetivos como a formação de professores indígenas, a fixação da categoria “escola indígena”, já defendida na Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que regulamentava o funcionamento dessas instituições; o investimento em infra-estrutura das escolas, transporte escolar, merenda e outras adaptações de programas de financiamentos já existentes no Ministério da Educação. Além disso, previa, em dois anos a criação nas Secretarias Estaduais de Educação, setores responsáveis pela educação indígena⁶.

Ainda dentro dos objetivos e metas para a educação indígena em 2001 estava criar Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e implementá-los dentro de cinco anos. No entanto, tais intenções ainda não foram realizadas. Constam nos PCN'S de 1997 apenas a importância das escolas indígenas e de se trabalhar as suas culturas na escola comum.

Percebe-se que o Brasil tem extremamente claro, pelo menos em termos de políticas públicas, a condição de pluralidade cultural dos grupos indígenas. No entanto, segundo Guimarães (2006, p 20), a educação escolar indígena é uma “inovação na educação brasileira e sua implementação como política de garantia de direitos exige a formulação de políticas, programas e ações específicas e o exercício de uma gestão flexível e conhecedora das peculiaridades de cada povo indígena”.

⁶ No Rio Grande do Sul, estado onde está localizado o município de Santa Maria, o Setor de Educação Indígena, juntamente com a Educação Rural, compõem uma subdivisão do Departamento Pedagógico da Secretaria Estadual de Educação. Tal setor é responsável por orientar as Coordenadorias Estaduais com relação ao atendimento educacional oferecido nessas modalidades da educação básica.

É bem verdade que esta flexibilidade na gestão educacional e o conhecimento das diferentes culturas não é tarefa simples. É preciso criar um distanciamento daqueles conceitos que se tem convencionado como objetivos da educação formal e aceitar a importância da educação não formal. Para tanto, é preciso pensar a respeito da noção de educação que se está falando. Brandão (2002) apresenta a concepção de educação como cultura, como processo onde aprendemos a ser nós mesmos.

No grupo pesquisado, os pais são bastante afetuosos com as crianças, mas estabelecem relações em que são autoridades e ensinam seus filhos a serem autônomos. Essa autonomia é construída por meio da aprendizagem informal na confecção de artesanato e tarefas do dia-a-dia, como fazer o fogo, cozinhar e organizar o artesanato para a venda.

Nesse sentido pensar em uma educação que atenda aos modos de ser indígena implica em compreender as formas de ensino e aprendizagem próprias da cultura Mbyá, a fim de superar representações carregadas de estigma (do índio mendigo, sujo e que não cuida de seus filhos), muito presentes no contexto urbano de Santa Maria. Estas representações denotam uma visão, que Alcida Rita Ramos (1995) denomina de índio hiper-real, ou seja, entendemos que o índio verdadeiro é um índio pobre-coitado, vítima do sistema e exótico. Tal imagem também impede que aconteça o que Guimarães (2006) denomina de diálogo intercultural, ou seja, impede que os grupos sejam ouvidos sobre o que desejam. Dessa forma, apesar de todo um discurso que visa o respeito à diferença, não se sabe sobre a cultura dos grupos que conquistaram uma escola específica.

Segundo Azevedo (2005), a escola é o projeto de futuro de cada grupo indígena. Assim, há de se refletir sobre o fato de que, da mesma forma como muitas sociedades indígenas aceitam e convivem muito bem com a idéia de viver em áreas específicas assistidas pela FUNAI, outros possuem objetivos diferentes, como é o caso do grupo referido neste trabalho, não desvinculados de suas culturas e da educação, seja esta formal ou informal. Nesse sentido, pensar uma educação indígena que seja sinônimo de garantia de direitos e de dignidade para esses povos, implica em pensar em políticas públicas e ações que lhes dêem mais autonomia.

Somado a isto, todas as metas voltadas ao ensino sistemático em comunidades indígenas, prezam pela questão da diferença cultural. Porém, conforme Bhabha (1998), a idéia de pensar acerca do limite da cultura como um problema de diferença cultural é uma necessidade não bem aceita e quando acontece é de forma moralista impregnada de preconceito, de estereótipo ou racismo (institucional ou individual).

Assim, para entender o que seja educação intercultural é preciso compreender a cultura como algo dinâmico e as sociedades indígenas como autoras de suas produções. Não se trata de

estar em oposição ao branco, mas de perceber sua cultura como suprema, admitindo uma diferenciação e a problemática da diferença cultural (BHABHA, 1998).

Em outras palavras, vivemos em um terreno de ambivalência cultural (BHABHA, 1998): brancos tentando afirmar sua cultura e índios também defendendo a sua. Neste contexto, não há anjos ou demônios, há sim diferença, porém as relações não se dão de forma tão simples e, em muitos casos, a diferença cultural fica apenas no nível da escrita legislativa.

AS DEMANDAS DO GRUPO MBYÁ GUARANI NO URBANO E A IDÉIA DE ANTROPOLOGIA APLICADA: algumas considerações

Ao término deste trabalho, percebemos que as ações, na prática, obedecem à lógica da nossa sociedade, visa as nossas necessidades. É assim com a educação, moradia, saúde, entre outros. O ideal é garantir um ensino sistemático, um lugar sossegado para morar, onde no mesmo espaço haja assistência à saúde e condições para o trabalho. Acontece que esse é o ideal do não-índio, de uma sociedade neoliberal, majoritária. E estamos discutindo a respeito de sociedades tradicionais, que apesar de anos de tentativas de mudanças oriundas de fora, resiste com seus modos de ser indígena.

Evidentemente que essa resistência varia de uma etnia para a outra e é muito mais uma questão de diferença cultural (BHABHA, 1998) do que rebeldia ou falta de responsabilidade. Há muita burocracia envolvida, porém não se estabeleceu em nenhuma política pública que o índio só tem direito à educação e a vivenciar suas formas de ensino e aprendizagem, se estiver em área demarcada pela FUNAI. Isso porque saindo dali ele continua a ser índio e seus direitos seguem iguais.

Uma alternativa seria o estabelecimento de projetos integrados entre o poder público e as universidades, que garantissem o atendimento educacional nos territórios percorridos pelo grupo. Para tanto, seria necessário investir em pesquisa e extensão, bem como garantir um profissional da educação que atenda no território urbano do grupo e mantenha contato com professores dos demais espaços por onde esses indígenas circulam. Isso possibilitaria a criação de redes de trabalho por meio da troca de informações e pareceres sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Neste aspecto, a Antropologia da Educação⁷ também possui muito a oferecer, bem como a Antropologia Aplicada à Educação Indígena. As Universidades possuem produções acadêmicas e pesquisadores em contato com os grupos. Alguns se dedicam mais ao estudo em ciências sociais,

⁷ Segundo Brum (2009), a Antropologia da Educação se constitui em um amplo campo de discussão, cujas temáticas abrangem processos de socialização, aprendizagem e competências, culturalmente situados.

outros em educação, outros ainda transitam por outras áreas, mas é certo que precisam dialogar mais.

As pesquisas acadêmicas necessitam estar com as comunidades. Falar de educação indígena e gestão educacional somente adquire sentido se conseguirmos compreender também a dimensão da gestão escolar e da etnicidade: são conceitos interdependentes. Do contrário, as políticas públicas de educação transformam-se em simples retórica ante as necessidades dos diferentes grupos sociais para quem se planeja e se pensa a educação.

Segundo Evans-Prichard (1972), se a Antropologia consegue elaborar generalizações teóricas, então é possível falar de ciência aplicada. O autor destaca que não é uma aplicação que se assemelhe à medicina ou à engenharia, mas os conhecimentos relativos às sociedades tradicionais permitem sim elaborar propostas que contribuam com as necessidades dos grupos.

Evidentemente que tais contribuições deveriam estar além da universidade. Se o foco aqui fosse pensar em modelos ideais, diria da necessidade de um especialista em políticas públicas de educação indígena e um cientista social ou Antropólogo em cada município que possui grupos indígenas. Além disso, não poderia deixar de mencionar a constante articulação entre as instâncias político-administrativas estaduais e municipais com o MEC e a FUNAI. Porém, um primeiro passo pode ser dado a partir das pesquisas que se encontram nas universidades, ainda que tais estudos possam não ser a expressão total dos modos de ser indígena.

Vale citar que Abelès (2008) destaca não ser possível uma tradução literal de uma língua para outra, pois nesse processo sempre ocorrem algumas modificações, o mesmo acontecendo com a tradução de uma cultura que está sendo estudada. Ainda assim, é possível obter resultados mais dignos e coerentes se houver tentativas de planejamento educacional em âmbito macro (políticas públicas) e micro (ações práticas na comunidade) que tentem através da pesquisa, aproximar-se da lógica indígena.

REFERÊNCIAS

- ABÉLÈS, Marc. **Anthropologie de la globalisation**. Paris: Payot, 2008.
- AZEVEDO, Marta Maria. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas In D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs). **Leituras e escrita em escolas indígenas**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997 (Coleção Leituras do Brasil).
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. In POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART Jocelyne. Teorias da Etnicidade. São Paulo: fundação Editora da UNESP, 1998.

- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas; Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Presidente da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/constitui%c3%A7ao.htm>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.
- BRASIL. LEI FEDERAL Nº 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, 1996. Disponível em <www.regra.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/novaldb.htm>. Acesso em: 23/04/ 2008.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE. Disponível em portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf . Acesso em 09/06/2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 - **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.
- BRUM, Ceres Karam. Editorial - Dossiê de Antropologia da Educação. **Revista Educação**. Santa Maria, v.34, n. 1, p. 01-12, jan./abr.2009.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Antropologia Social**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 1972.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1989.
- GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **Diretrizes da Educação Escolar Indígena**. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação escolar indígena. Educação Escolar Indígena: cadernos temáticos. Curitiba: SEED – Pr., 2006.
- JESUS, S. C. **Diário de Campo** (texto mimeo), 2007.

- RAMOS, Alcida Rita. O Índio Hiper-Real. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 10, p. 5-14, 1995.
- TEIXEIRA, Raquel. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas – condições para autonomia das escolas indígenas. In D'ANGELIS W.; VEIGA, J (orgs). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- Terra indígena Cantagalo. In FUNDAÇÃO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA AO ÍNDIO. – FUNAI. Brasília, Home page Povos Indígenas – Fundação Nacional de Assistência ao Índio. Disponível em <http://www.funai.gov.br/mapas/fundiario/rs/rs-cantagalo.htm>. Acesso em 14/01/200