

EDUCAÇÃO INDÍGENA – UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

BRAND, Antonio Jacó – UCDB

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O presente trabalho centra-se na realidade dos índios Kaiowá e Guarani, localizados no sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa população passou por um amplo processo de confinamento, que gerou a perda do território, comprometeu recursos naturais relevantes para a sua sustentabilidade e, dessa forma, comprometeu, também, a sua autonomia. Destaca-se que esse processo de perda territorial veio acompanhado, historicamente, pela imposição de “nossas escolas”, às quais desempenhavam um papel importante no processo de integração dos índios à sociedade nacional, um dos objetivos almejados pelo confinamento.

Mais recentemente, de maneira especial a partir da década de 1980, os Kaiowá e Guarani iniciam importante processo de recuperação de parcelas do território perdido, processo esse inserido num contexto mais amplo e abrangente, de busca de sua autonomia. E as mesmas escolas, antes voltadas para o projeto de integração, ocupam, novamente, um relevante papel, desta vez no projeto indígena de afirmação étnica. Verifica-se um processo de apropriação e ressignificação do espaço escolar, buscando submeter este espaço e direcionar as atividades escolares para os seus projetos políticos e pedagógicos próprios¹, voltados de forma cada vez mais clara para o fortalecimento étnico e para a busca de maior autonomia frente ao entorno regional².

No entanto, encontram, nesse processo, muitas contradições e percalços. O presente trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão desse processo. Para isso, impõem-se clarear os conceitos de confinamento e autonomia, que perpassam a história dos Kaiowá e Guarani. Para compreendê-los, no entanto, é necessário contextualizá-los historicamente.

O processo histórico de confinamento

¹ Ver sobre essas questões trabalhos apresentados no XII Encontro Internacional de Educação Mercosul/Conesul, realizado em Campo Grande, dias 13, 14 e 15 de outubro de 2003, sob o tema *Construindo o sentido da vida no cotidiano escolar* e na Primeira Consulta Internacional sobre Ensino Superior Indígena, realizada em Barra do Bugres, MT, entre os dias 23 e 25 de setembro de 2004.

² Entende-se por entorno regional aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, igrejas, proprietários residentes nesse entorno e outros. Não se trata, portanto, de um conceito geográfico, mas relacional.

Os Kaiowá e Guarani ocupavam um território amplo, situado ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Agrupavam-se, nesse imenso território, especialmente em áreas de mata e ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias extensas, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de tekoharuvicha ou nãnderu³. Esses núcleos, apoiados especialmente nas relações de parentesco, eram relativamente autônomos, não havendo autoridade externa com poder coercitivo sobre eles. Caracterizavam-se, ainda, pela constante mobilidade no interior do território, sendo que esses deslocamentos podiam ocorrer em razão de demandas relacionadas a recursos naturais disponíveis, alianças e/ou conflitos internos, doenças, entre outras causas.

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, especialmente, a partir da década de 1880, quando se instala na região a Cia Matte Larangeira⁴. Esta Companhia não questionou a posse da terra ocupada pelos índios, não fixou colonos e não desalojou comunidades, definitivamente, das suas terras. No entanto, o engajamento dos índios nesse empreendimento foi responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e por vezes distantes ervais. Sua ação sobre os Kaiowá e Guarani foi, certamente, mais restrita do que as iniciativas posteriores, exatamente por não questionar diretamente a posse da terra.⁵

Nas décadas de 1910 e 1920, o Governo Federal reconheceu como usufruto dos Kaiowá e Guarani oito reservas de terra, perfazendo 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de

³ O termo designa as chefias de família extensa que acumulavam atribuições na esfera política e religiosa. Atualmente, esses termos designam, entre os Kaiowá e Guarani, no Brasil, os líderes religiosos, também, denominados de *caciques* ou *rezadores*. Essas denominações escondem, no entanto, uma grande variedade de personagens com poderes e atribuições muito diversas, porém, todas envolvendo graus diversificados de relacionamento com o sobrenatural.

⁴ A Cia Matte Larangeira instala-se no território ocupado pelos Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes na região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território kaiowá, o Forte Iguatemi (*Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi*), de curta duração.

⁵ O impacto dos deslocamentos e das doenças sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, bem como o tratamento a eles dispensado, nesse período, embora já se tenha importantes relatos, é tema ainda pouco pesquisado (ver Brand, 1997 e depoimentos indígenas).

liberação de terras para a colonização e conseqüente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.

Dando seqüência ao processo de ocupação do território por não-índios, em 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, CAND⁶, que tinha como objetivo possibilitar o acesso à terra a milhares de famílias de colonos, migrantes de outras regiões do país. A instalação dos colonos em território indígena questionou a presença desta população naqueles espaços, impondo a sua transferência e dispersão para dar lugar aos novos chegantes.

A partir de 1950, plantações de café e fazendas de criação de gado começaram a se instalar em toda a região, incluindo as áreas de mata, atingindo em cheio os inúmeros núcleos indígenas que aí se localizavam. Segundo Iapequino⁷ “Aí começou a vir gente de dinheiro comprar terra e derrubar tudo para plantar café. A madeira dessa região, 80% foi destruída com fogo (...), com a visão de ficar rico de um ano pro outro”. Caracteriza-se esse período como de acentuada dispersão dos núcleos macrofamiliares, sempre em busca de trabalho nas diversas frentes de implantação desses empreendimentos.⁸

A etapa de implantação dos empreendimentos agro-pastoris se estende até a década de 1970, quando inicia o plantio de soja e com ela a mecanização das lavouras. Amplia-se, então, o processo de confinamento dos Kaiowá e Guaraní dentro das reservas demarcadas até 1928, reduzindo-se as alternativas de oгуata, (caminhar), ou de buscar outros refúgios fora das terras consideradas como indígenas.

Na década de 1980 implantam-se, na região, as usinas de produção de açúcar e álcool, abrindo um novo e amplo espaço para a mão-de-obra indígena, tornada disponível pelo processo de mecanização das lavouras. Ao contrário da changa, enquanto trabalho temporário prestado pelos índios fora das reservas, o assalariamento nas usinas de açúcar e álcool exige um trabalho continuado de até 10 meses por ano. Ao invés da dispersão, característica do trabalho de implantação dos empreendimentos

⁶ A *Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND)* situa-se no contexto da política de “*marcha para o Oeste*”, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas mediante a integração de novos espaços.

⁷ Rinaldo Iapequino veio para Dourados integrar a equipe da *Missão Caiuá*, em 1948.

⁸ É o sistema de trabalho conhecido como “changa”, trabalho temporário, mediante regime de empreita ou por dia de trabalho. Sendo que se tratava de um engajamento temporário, permitia o seguimento das lavouras de subsistência no interior das áreas indígenas.

agro-pastoris, o assalariamento nas usinas exige a concentração da mão de obra, além do fato da dedicação continuada não permitir o trabalho nas lavouras de subsistência internas.

As conseqüências decorrentes do processo de confinamento e o correspondente adentramento no território indígena de novos e diversos contingentes populacionais não-indígenas, ocupando crescentes parcelas desse território, traduzem-se em um aumento das doenças, ao mesmo tempo em que se reduzem as alternativas de alimentação para os indígenas. Compromete-se, progressivamente, a sua economia, apoiada em uma agricultura itinerante, na coleta, na caça e na pesca. É o que vem destacado no depoimento de Iapequino, “Foi entrando gente, entrando gente e os índios perdendo espaço”. A perda do espaço foi comprometendo a economia indígena e, como conseqüência, veio à desnutrição, favorecendo o surgimento de epidemias. A falta de alternativas de trabalho e o território indígena sendo rapidamente ocupado por terceiros, gerou a falta de alimentos. No entanto, junto com as profundas transformações na economia, verificamos, também, impactos sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, obrigando grupos macrofamiliares distintos a conviver em espaços cada vez mais reduzidos, gerando crescente mal-estar.

Entende-se por confinamento, portanto, esse processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas, pelo SPI e de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais.

É, no entanto, importante destacar que junto com o confinamento chega o nosso sistema escolar, comprometido com o processo de integração dessa população. Apoiado em uma pedagogia repressiva e profundamente enquadradora, as escolas buscam “preparar” a criança indígena para uma vida em outra realidade, desconectada de seu contexto social. Impõe-se, em todas as áreas indígenas, um modelo de educação descomprometido com a vida e o futuro da população indígena, que ignora suas experiências de vida, seu processo de aprendizagem e seu mundo simbólico e

conceitual. Afirma Júlio Lopez, representante indígena, que “o índio já tem sua experiência” e a escola traz a experiência e a história dos outros (Júlio Lopez In BRAND, 1997). Trabalham-se conteúdos desconectados de sua história e vivência. E, por isso mesmo, sem qualquer espaço para a experiência indígena de educação.

A quebra do confinamento e o processo de educação escolar

A partir do final da década de 1970, inicia-se, entre os Kaiowá e Guarani, um importante processo de quebra do confinamento, mediante a recuperação de áreas de terra cada vez mais significativas. De 1980 até a presente data, os Kaiowá e Guarani recuperaram onze áreas de terra, que haviam sido ocupadas por terceiros durante o processo de colonização de seu território, perfazendo um total de 22.333 há, já devidamente demarcadas e de posse indígena. Outras dez áreas seguem em processo de identificação, sendo que os índios, em alguns casos, ocupam pequenas parcelas da terra pretendida⁹. Cabe destacar que os índios anunciam outras iniciativas de retomada de espaços de ocupação tradicional indígena e ainda na posse de terceiros.

Junto com as ações voltadas à superação ou à quebra do confinamento geográfico imposto aos Kaiowá e Guarani, inicia essa população, também, o questionamento do modelo escolar transferido para dentro das áreas indígenas no decorrer do mesmo processo de confinamento. Queremos “uma educação voltada para a comunidade, uma educação voltada para a valorização da (sociedade) etnia Kaiowá e Guarani”, afirmava um professor indígena, explicitando a percepção de que a perspectiva de integração, tal como apresentada pela política indigenista de tradição rondoniana, estava superada.

No entanto, os professores indígenas reconhecem a relevância do papel da escola nesse novo contexto. “Nós pensamos que a partir da educação indígena que nós vamos é, direcionar, retomar essa caminhada de voltar a ser, a ter esperança como índio nessa terra”, segue Eliel, em sua fala no VI Fórum, de Caarapó. “Hoje o ensinamento é muito importante para as crianças”, afirmava a professora Braulina:

Hoje, em duas línguas, guarani e português, as crianças estão voltando à raiz. Hoje nós queremos que os nossos filhos aprendam a ter respeito novamente, através da escola. Nós esperamos que os professores consigam

⁹ São elas: Sucuriú, município de Maracaju, Potrero Guasu e Arroio Korá, município de Paranhos, Ñande Ru Marangatu e Kokueí, município de Antônio João, Lima Campo, município de Ponta Porã, Takuara, município de Juti, Ypytã, município de Caarapó, Yvy Katu, município de Japorã e Panambi, município de Douradina. Dessas dez áreas, oito já estão devidamente identificadas, primeira passo para o seu reconhecimento como terra indígena pelo estado brasileiro.

resgatar novamente a nossa cultura através do ensino da nossa língua.

Firma-se um grupo cada vez mais ativo de lideranças e, especialmente, de professores indígenas, preocupados em construir uma escola mais comprometida e engajada com seus projetos de futuro. “Autonomia não é só o direito de votar, de escolher o diretor, de ser professor...”, afirmava Teodora de Souza, da Área Indígena de Dourados e descreve as dificuldades aí vivenciadas. “O índio morre de desnutrição, a mãe já gestante passa fome e a gente sabe as conseqüências que a criança sofre na escola pela desnutrição”. E segue questionando: “Que tipo de ensino fundamental nós temos? (...). Esse ensino fundamental tem ajudado a resolver os nossos problemas” (Souza, 2003, p. 62)¹⁰.

O conceito de autonomia deve ser entendido, aqui, no contexto da Constituição de 1.988, na qual encontram-se uma série de dispositivos relacionados ao reconhecimento dessa autonomia. Destacam-se entre esses dispositivos o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas. Ao reconhecer e determinar o respeito à organização social e às terras de cada povo, o texto constitucional restringe a ação do Estado à garantia desses direitos.

Em função de sua cultura e de sua experiência histórica de enfrentamento do entorno regional, do qual decorrem, em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro, cada povo indígena interpreta e atribui dimensões específicas ao termo autonomia. É, portanto, um conceito em construção e diretamente relacionado à luta de cada povo indígena, sendo que a abrangência concreta do termo depende exatamente das perspectivas históricas dessa luta. Por isso, a compreensão do conceito nos remete para o estudo da cultura, da história e das perspectivas dos Kaiowá e Guaraní frente ao entorno regional.

A discussão sobre autonomia perpassa cada vez mais todas as demandas indígenas, sendo argumento recorrente nas discussões envolvendo a recuperação de territórios, bem como a necessidade de melhores escolas nas aldeias, de um programa efetivo de acesso às universidades, de maior acesso à tecnologia, entre outros.

Por isso, o ensino escolar necessário no contexto por eles vivenciado é aquele “que dê condições para os nossos jovens repensar isso e descobrirem as potencialidades que

¹⁰ Anais do Seminário Políticas de ensino médio para os povos indígenas, organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, em dezembro de 2003, em Brasília, DF.

temos em nossas terras, para desenvolver a sustentabilidade” (Teodora de Souza, 2003, p. 57). O desafio da sustentabilidade interna, assinalado por Souza, que é um aspecto fundamental para uma maior autonomia, adquire dimensões mais preocupantes se tivermos em conta que cerca de 58% da população kaiowá e guarani tem idade abaixo de 18 anos.

Porém, ao buscar trazer para dentro da escola ou inserir a escola nesse contexto indígena, os professores reconhecem que “hoje seguimos muitos caminhos”¹¹ e uma escola comprometida com os seus problemas, em especial com os desafios de encontrar novos caminhos de sustentabilidade interna, confronta-se, também, com essa dimensão do problema. Os caminhos internos de maior autonomia, visualizados em cada área indígena hoje, são múltiplos. Temos então a escola como um espaço de encontro dessas múltiplas demandas indígenas, o que vem muito bem analisado por Tassinari (2001). Trata-se da concepção da escola como um lugar em que se vivencia essa diversidade de perspectivas de futuro, ou a escola como, “espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições” (2001, p. 50).

Nesse contexto de transição, em que ao mesmo tempo ainda buscam se “livrar” de uma escola repressora, enquadradora, mas já sendo crescentemente assumida pelas populações indígenas, através de seus professores, percebe-se a relevância dessa transformação da escola em espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórios. A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas populações indígenas, apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada como conseqüência do processo de confinamento a eles imposto e confrontando-se com inúmeros desafios novos.

Afirma-se, nesse contexto, a escola como espaço poroso, permeável e flexível, onde a “bricolagem” (GRUZINSKI, 2001, p. 110) é possível, permitindo, de certa forma, “ajustar peças entre si díspares, reorganizando-as e dando-lhes um sentido” (idem, p. 196), onde professores, alunos, pais, lideranças, jovens e velhos, participantes de Igrejas de diversas denominações, ou setores preocupados em recuperar o “sistema do Kaiowá e Guarani antigo” possam se encontrar. Mas, para isso, é relevante uma maior aproximação com a pedagogia indígena construída e em vigor antes do

¹¹ Ver VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002.

confinamento, que privilegia e estimula a experimentação, a observação e a criatividade das crianças.

Observando e analisando a prática cotidiana vivenciada pelos Kaiowá e Guarani na educação dos seus filhos, percebe-se que a criança aprende no dia a dia da aldeia, acompanhando a vida dos pais e mais velhos, imitando, experimentando e criando. Analisando a vida das crianças Xikrin, Cohn (2002, p. 138), constata que elas acompanham tudo o que acontece na aldeia, sendo a “possibilidade de ver tudo” muito importante na concepção Xikrin de aprendizado, exceto em determinados momentos dos rituais que oferecem riscos, ou, de acordo com normas específicas que regem as relações internas em outras populações. O processo de aprendizagem (e o coração é o lugar do saber entre os Xikrin) parece consistir em ir aperfeiçoando (tornando fortes) o processo de ver e ouvir (2002, p. 142).

Experimentando, repetindo, recriando e participando, a criança indígena aprende os afazeres do dia-a-dia, tais como cuidar dos irmãos menores, cozinhar, caçar e plantar. Aprende, também, as regras que regem a sociedade e como se comportar nos diversos contextos que compõem o mundo dos adultos. E aprende, ainda, a resolver os pequenos e grandes problemas que desafiam a vida em qualquer contexto.

Referindo-se à educação das crianças nas áreas kaiowá e guarani, uma professora indígena de Caarapó afirmava que a criança desde e seu nascimento “crescia no canto da reza e esse canto era muito sagrado, é para a criança crescer com a sabedoria do seu costume”. A participação nos rituais, nas rezas e no dia-a-dia da vida do grupo macrofamiliar, ouvindo os conselhos dos mais velhos, permitia às crianças “crescer com sabedoria”.¹²

Mas, a imitação, a experimentação e a invenção exigem liberdade e autonomia, dois conceitos fundamentais que perpassam a pedagogia indígena. O risco da experimentação, da imitação e da criação supõem liberdade e autonomia para tal. As crianças indígenas, nos primeiros anos de sua vida, “vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem” (*apud* NUNES, 2002, p. 72). Essa “aparente desordem” ou, “ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontâneo e sem compromisso” é que está, certamente, “no cerne de todo o processo educacional” indígena (*idem*, p. 72).

¹² VI Fórum de Educação Indígena, Caarapó, dias 12 e 13 de abril de 2002, com o tema *Pais, professores e lideranças, juntos na construção de um mundo melhor para os nossos filhos*.

Portanto, sob a ótica da pedagogia indígena, liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia-a-dia, seus conflitos e contradições, articulam-se com aprendizagem e responsabilidades na vida, que entre as populações indígenas iniciam muito cedo. Percebe-se que se trata de uma pedagogia que otimiza o potencial de aprendizagem do cotidiano, do vivido, com seus problemas e desafios.

Diversas experiências novas vêm sendo implementadas pelos professores kaiowá e guarani, no Mato Grosso do Sul, com destaque especial para o projeto *Unidades de Pesquisa e Produção de Alimentos e Artesanato*, formulado e implementado através de parceria entre os professores da Reserva Indígena, a Prefeitura de Caarapó, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul/Idaterra e o Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB. Tem este projeto como objetivo viabilizar, no interior da área indígena e diretamente articulado com as escolas da comunidade, espaços onde os alunos possam construir e desenvolver iniciativas de pesquisa, produção e beneficiamento de alimentos e artesanato, a partir de tecnologias alternativas, apoiados em sua experiência histórica específica.

Pretende-se ampliar o processo educativo, trazendo para dentro do universo escolar o estudo e a discussão dos problemas vivenciados pelas crianças e que dizem respeito à construção de alternativas econômicas mais autônomas e possíveis de serem implementadas no interior das comunidades indígenas. De outra parte, a aprendizagem através da experimentação, do fazer e da vivência concreta, estimulando a constante interação e troca com o núcleo familiar, permite a valorização do processo de ensino próprio dos Kaiowá e Guarani. A ampliação da capacitação técnica, a forte interação com a realidade da aldeia, decorrente de um ensino comprometido com os problemas vivenciados no cotidiano da comunidade indígena abrem novas possibilidades na busca da sustentabilidade dessas populações.

A experiência desenvolvida na área indígena de Caarapó, através das *Unidades de Pesquisa e Produção de Alimentos*, sinaliza para uma nova proposta de ensino médio e ensino superior, atualmente em implantação nas áreas kaiowá e guarani.¹³ Há dois aspectos a serem destacados nesse ponto: - o acento na pesquisa e na experimentação, estimulando e privilegiando a bricolagem, conforme acima descrito e; - a inserção no

¹³ As experiências de ensino médio em andamento nas áreas indígenas de Amambai e Dourados encontram inúmeras dificuldades, caracterizando-se por uma grande desistência por parte dos alunos.

contexto de vida dessas populações, desafiando os alunos a pesquisar e contribuir com a construção de alternativas de sustentabilidade. Cada comunidade e cada povo indígena terá que ir construindo o seu caminho, através do diálogo. No entanto, para isso é fundamental investir na capacitação continuada dos professores indígenas, garantindo-lhes, porém a liberdade para trilhar os caminhos que junto com os pais e as lideranças de cada comunidade julgarem melhor, por mais “distintos e diferenciados” que sejam.

Referências

BARTH, Fredrik. *Guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

_____. “O bom mesmo é ficar sem capitão”: o problema da “administração” das Reservas Indígenas Kaiowá/Guarani, MS. In: *Tellus*, a .1. v .1. Campo Grande, UCDB, 2001, p.89-101.

_____. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. In: *Série - Estudos*, periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n. 7, 1999, p. 7 - 20.

COHN, Clarice. “A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin”, In *Crianças indígenas*. São Paulo: Global, 2002.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Mariana Kawall. (org.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001.

GRUZINSKI, Serge. *O pensamento mestiço*. Tradução por Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwe-Xavante. In *Crianças indígenas*. São Paulo: Global, 2002.

SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto: Edições: Afrontamento, 1999.

VIETTA, Katya. “Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento”: Análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. In: *Multitemas*, Campo Grande: UCDB, 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.