

## A ESCOLA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: experiência emancipatória de educação indígena<sup>1</sup>

Adir Casaro Nascimento<sup>2</sup>  
Carlos Magno Naglis Vieira<sup>3</sup>

A partir da realidade indígena do Estado e a construção sócio-política e epistemológica de um novo modelo de educação escolar para as comunidades indígenas como resultado dos movimentos sociais que emergiram na década de 70 e que se consolidaram na Constituição de 88, o artigo pretende contextualizar a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, em especial a dos Guarani e Kaiowá, e apresentar experiências de construção de um projeto emancipatório de educação indígena.

**Palavras-chave:** Guarani e Kaiowá, educação escolar indígena, projeto emancipatório

O Estado de Mato Grosso do Sul apresenta uma significativa população indígena<sup>4</sup>: - Guarani Kaiowá e Guarani Nãndeva : população estimada de 54 mil pessoas, aldeias concentradas na região sul do estado, boa parte na fronteira Brasil/Paraguai; - Guató, na região do Pantanal, tendo cerca de 400 pessoas cuja população encontra-se vivendo majoritariamente na periferia de Corumbá, fronteira Brasil/Bolívia; - Kadiwéu, cerca de 1.400 pessoas na maior área indígena fora da Amazônia Legal (538.536 hectares), localizada na Serra da Bodoquena; - Ofaié com uma população por volta de 58 pessoas, alocados em uma reserva na região de fronteira entre Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná; - Terena, com mais de 22.000 pessoas, concentrados na região do Pantanal e central do Estado; - Kinikinau, em torno de 200 pessoas que vivem na área do povo Kadiwéu e lutam pelo reconhecimento de sua identidade étnica; - Atikum, em torno de 80 pessoas que migraram de Pernambuco na primeira metade do século passado e que ainda não são identificados como população indígena pelos órgãos competentes.

---

<sup>1</sup> Artigo resultante do projeto de pesquisa em núcleo local: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar aprovado pelo Edital 001/2009 – Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPES/DEB/SECAD/INEP, UCDB e FUNDECT/MS.

<sup>2</sup> Pesquisadora do PPGE – Mestrado e Doutorado/UCDB. Coordenadora do Observatório da Educação Escolar Indígena.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação/UCDB. Colaborador do curso de História/UFMS. Pesquisador do Observatório da Educação Escolar Indígena.

<sup>4</sup> Os dados populacionais com relação aos povos indígenas do Mato Grosso do Sul foram retirados da FUNASA (2011). ([www.funasa.gov.br](http://www.funasa.gov.br))

A escola como espaço de fronteiras entre culturas, particularmente em terras indígenas, segue orientações e tendências político-pedagógicas que vão desde a proposta de aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas aos princípios do Estado Nacional até as decisões tomadas pelos movimentos contemporâneos dos povos de transformá-la em recurso institucional de construção de autonomia e emancipação, garantindo o fortalecimento de suas identidades, a partir da história de contato, da articulação e troca de conhecimentos com os quais estão envolvidas as diversas realidades indígenas.

Em um primeiro lado desta relação, a história da educação escolar em terras indígenas faz parte do processo de inclusão dos *primitivos* no mundo da *civilização*. “Um espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena” (TASSINARI, 2001, p.56). Apesar da grande diversidade de povos indígenas a temática, até muito pouco tempo, foi sempre abordada pelo viés da generalidade, passando a idéia de homogeneidade caracterizada pelo destaque dos sinais comuns entre as diversas “tribos” e pelo ocultamento ou, a não visibilidade dos aspectos distintos da cultura de cada povo/etnia.

Vietta ( 2002) destaca dois momentos no processo colonizador que faz do outro “um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer” (SKLIAR, 2003, p. 142). O primeiro momento caracteriza-se pela inclusão dos índios na categoria de seres humanos. Considerados como criaturas próximas dos animais este conceito se relativiza com a promulgação da Bula Papal em 1537 que declara os índios seres com alma, portanto, humanos, mas que precisam ser “educados”, pois são considerados sem lei, sem rei e sem religião, ou seja, não fazem parte do universo da cultura legitimada como humana pelos colonizadores. O projeto de inclusão na civilização busca transformá-los em cidadãos. A escola, em suas diversas configurações, cumpre a sua parte enquanto catequizadora e transmissora/reprodutora da cultura superior: aquela que vem da Europa.

O segundo momento apontado por Vietta (2002), desponta nos meados do século XX e “traz uma visão muito mais realista, mas sedimenta uma falsa idéia, a da aculturação” (VIETTA, 2002, pág.02). Baseada nos ideais positivistas o projeto de aniquilamento cultural ganha contornos pedagógicos de uma política de integração

nacional, de assimilação da sociedade envolvente. A crença de que o intenso contato leva as populações indígenas à perda/extinção de cultura possibilita aos órgãos responsáveis pelas escolas desenvolverem mecanismos onde a própria cultura fosse usada com recursos facilitadores para a transmissão de novos valores, valores que se contrapõem aos saberes tradicionais ignorando a capacidade indígena de conferir significados aos conteúdos que lhe são “impostos” de acordo com a sua lógica de interpretação, a partir das exigências que fogem ao modelo único ou de inserirem, sem prejuízo de suas “tradições”, novos códigos. O fato dos objetivos para a escola serem tendenciosamente “aculturalistas” não garantem o purismo na significação das experiências vividas mediadas por conhecimentos produzidos pela tradição indígena. A presença resistente dos povos indígenas no cenário nacional reivindicando respeito às suas diferenças historicamente construídas revela o poder relativo dos projetos de homogeneização. Revela que os sentidos e significados são produzidos no espaço da tradução, das negociações – “o *entre-lugar* - que carrega o fardo do significado da cultura” (BHABHA, 2003, p, 69).

Neste segundo momento de relação entre a instituição escolar e os povos indígenas as experiências educativas de caráter integracionista são desenvolvidas sob a responsabilidade do Serviço de Proteção Indígena (SPI) e posteriormente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que contam com a prestação de serviços e/ou parcerias com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas que sofreram/sofrem severas críticas apontadas pelo I Encontro Nacional de Educação Indígena, publicados por Lopes da Silva em 1981, por terem “contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os segmentos indígenas e a sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, pág. 81), embora tenham tido sempre a intenção de “incluir” os povos indígenas nos estatutos da sociedade nacional.

A emergência do sujeito-índio no cenário nacional, enquanto ação política, se dá no bojo das discussões que começaram a acontecer de maneira mais organizada e formalizada a partir do final da década de 1960 e ganha consistência na década de 1970. Fortalecidos pelos movimentos políticos ocorridos na época (importante momento histórico brasileiro dentro do processo de abertura perante o esgotamento da ditadura militar de 1964), os índios começam a *emergir* de um processo de resistência já existente, mas, ainda assim, subjugados pela política de Estado que descaracterizava o

quadro de diversidade e desestruturava, no interior das comunidades, o conceito e o desejo de alteridade.

Os discursos que demandam por uma escola que respeite o contexto cultural, a diversidade social e lingüística passam a ter um significado fundamental também por volta dos anos 60 e 70, quando se reconheceu necessidade de uma escola diferenciada e específica não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social - dos seus sujeitos-atores tendo como meta o protagonismo de cada povo na elaboração de políticas e gerenciamento no atendimento às suas necessidades e de seus projetos de vida. No campo da educação escolar destacam-se as diversas associações e organizações de professores indígenas no país que promovem encontros regionalizados e nacionais produzindo documentos significativos reivindicando a reinvenção das escolas até então existentes.

A expectativa por uma escola diferenciada e voltada para *dentro* ( enquanto eixo epistemológico e pedagógico ancorado na interculturalidade) surgiu inicialmente ao lado de projetos alternativos em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para *fora*, – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngües” promovidos pelo SIL e missionários evangélicos.

Os projetos alternativos tinham como eixo fundamental estabelecer a discussão entre o que se convencionou tratar como *educação para o índio* e *educação indígena*. A primeira é caracterizada como a educação colonizadora, integracionista, formal e desintegradora; a segunda seria a educação tradicional da cultura indígena, que se dá no interior das comunidades e sem necessidade da instituição escolar para tanto, orientada pela pedagogia de cada etnia.

Porém, os idealizadores dos projetos alternativos (professores - índios e assessores), têm consciência de que se por um lado, a escola colonizadora promove uma educação inadequada para as populações indígenas – por fomentar uma educação para a mudança, para a ruptura com a sua tradição – por outro lado, não se pode negar, na atualidade, a necessidade da escola nas aldeias. O desafio era, e ainda é: que *outra* escola deveria/deve servir ao índio e qual a sua função? Ou seja: que proposta político-

pedagógica deve nortear o currículo das escolas indígenas? Quais os princípios epistemológicos e metodológicos devem ser considerados em uma escola que tenha como paradigma atender as expectativas colocadas pelo professor guarani Valentim Pires, em uma reunião realizada em 1998 para discutir a formação dos professores indígenas guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul argumentava:

O curso tem que lavar o que foi colocado dentro de nós e fazer a gente gostar mesmo das nossas coisas, da nossa coisa... Magistério tem que ser assim, construindo juntos, aprendendo juntos... Para repassar o conhecimento. Para nós mesmos fica muito mais fácil na língua... Para lidar com a criança sem gritar, é um meio de dominar a criança tendo o que dar para ela... Falando guarani fica mais alimentado, mais instrumentalizado... O comportamento guarani é outra coisa. Proposta pedagógica tem que valorizar, limpar o que foi imposto... Recuperar a nossa educação... Os nossos valores – a língua é o principal instrumento dos valores – a escola tem que repassar para as crianças o respeito às autoridades dentro da comunidade... O professor tem que mudar dentro dele para não ficar sempre em conflito se deve ou não fazer alguma coisa: perguntar-se sempre o que é ser um bom professor guarani... Ser pesquisador de sua história, de sua cultura... a gente aprendeu alguma coisa na escola de branco mas aprendemos muito mais depois que começamos se analisar como professor guarani... Os índios é que entendem de índios.

Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece um marco histórico com a promulgação da Constituição de 1988 quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a ter direitos às suas diferenças. Os estudos da história e da pedagogia brasileira deixam indícios de que nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade do Sistema Nacional de Educação rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas lógicas de produção de conhecimento e cosmovisões de mundo diferentes.

No Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Guarani e Kaiowá, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então. No Estado, os professores – índios Guarani e Kaiowá, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-

governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, ao cenário nacional. Neste período seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores – índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação (03 de agosto de 1995), acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

No Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia, com relação às escolas nas aldeias, era bastante intenso o que levou a experiências, mesmo nas escolas oficiais, de atividades e ações mais pontuais e diferenciadas, reuniões com as comunidades, discussão do tema nas grandes assembleias (chamadas de Aty Guasu ), promovendo, diríamos, à luz de Paulo Freire, o diálogo que ao mesmo tempo em que fazia a desconstrução da fixação e da superioridade do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos, Em situação de dominação pós-colonial , marcados pela negação de seus saberes ancestrais , os índios forçam um diálogo no sentido de que as suas escolas sejam pensadas e vivenciadas em uma perspectiva intercultural. Ou seja, propõem uma escola em que os saberes sejam considerados como diferentes e não numa relação hierarquizante e de dominação.

O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público. Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas

reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores-índios do Estado, do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que teria como atribuição maior, criar no âmbito do Estado, as categorias *escola indígena* e *professor indígena*, mas acaba por se limitar a “fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências”. Este documento embora pretenda regularizar em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/99 acaba caracterizando a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do Sistema. A Secretaria em parceria com os Municípios, Universidades, FUNAI e algumas organizações não – governamentais levaram e têm levado a efeito algumas ações atendendo, principalmente, reivindicações da organização dos professores.

Entre as diversas ações realizadas pelo Estado pode-se destacar o Projeto Ara Verá (Tempo/Espaço Iluminado) – Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá, uma ação do Estado em parceria com os municípios e que já formou 3 turmas, em um total de 176 professores. O Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá, sempre foi tido pelos professores – índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado “núcleo/eixo duro” (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo. Se por um lado esta inter-relação, enquanto método criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração, da possibilidade de ressignificação, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas. Traduzir estes momentos parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras “aprendizagens” acontecidas neste curso as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para

uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática (NASCIMENTO, 2003).

Em 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (“Viver Com Sabedoria”), sob a responsabilidade da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, e da UCDB e em parceria com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada professor, segundo nossa interpretação: o fortalecimento e o orgulho de definir-se como índio, com maior segurança de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, através de um processo mais doloroso, a “desconstrução”, a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas *ocidentais* e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos, através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos, que se tornaram “bibliotecas vivas”, acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional (NASCIMENTO, 2003).

Esses projetos, em geral, nascem assessorados e financiados por entidades de apoio (civis ou religiosas) e se mantêm de um modo alternativo ao sistema oficial. Mas, chega um momento em que é reivindicado o reconhecimento oficial, do mesmo modo que se reivindica, não só a demarcação das terras indígenas. O espírito desse pedido de reconhecimento é a necessidade de salvaguardar um direito que o Estado brasileiro tem por obrigação respeitar e proteger. No caso das escolas, o direito a uma educação específica e diferenciada. E os povos indígenas, juntamente com seus aliados, conseguiram fazer ouvir tais direitos. A lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, os reconhece, assim como a LDB (Lei 9394/96), no que diz respeito à educação.

Consta-se, dessa forma, que as sociedades indígenas, conforme Silva, (2000, p. 106-109) possuem formas originais de educação, com suas particularidades no processo



de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões da vida coletiva de cada sociedade.

Desde que a criança começa a viver, ela já começa a adquirir os conhecimentos que precisa para a vida, com o pai, com a mãe e com a comunidade (Baniwa). Aprende-se a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. E aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente (Tikuna).

No processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas em processo de formação, encontramos sujeitos que vivem as ambigüidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora de culturas impostas em suas vidas e as marcas de suas culturas que foram negadas e silenciadas e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas, tensões entre as suas identidades e a identidade que almejam para as escolas nas diferentes comunidades.

Ao realizarem o exercício de sistematizar as tendências pedagógicas contemporâneas da educação escolar indígena G/K, os professores estabelecem como eixos, os princípios norteadores da cultura, ideais que nem sempre são vivenciados no presente, mas que se constituem em horizontes do passado ou para o futuro o que implica em reconhecer as suas identidades culturais. Aparecem em seus discursos manifestações como: “a escola deve fortalecer a cultura tradicional, a identidade e a língua”; “a escola é um instrumento muito importante na vida dos Guarani e Kaiowá para trazer de volta valores e o fortalecimento da identidade étnica”. Para um grupo de professores:

A escola indígena busca construir junto com o povo para fortalecer o Nhandereko Guarani e Kaiowá. Valorização da língua e da identidade étnica – jeito de viver e ser dentro e fora da aldeia, da valorização social; da organização política, econômica e cultural. De instruir, conscientizar, incentivar o respeito, a solidariedade, a fraternidade, o amor, a compreensão do pensamento da coletividade e do respeito às diferenças como um todo. A escola indígena mantém os processos próprios de aprendizagem Guarani e Kaiowá e é movida pela comunidade, respeitando a interculturalidade e alianças políticas para conseguir a autonomia dos Guarani e Kaiowá.

No entanto, permeando este discurso e premidos pela complexidade dos desafios historicamente construídos e que impõem busca de alternativas, o exercício, aponta a

necessidade de desconstrução de subalternidades e reelaboração dos saberes e fazeres que possam abrir os “entre-lugares” (BHABHA, 1998) em que vozes, culturas e histórias tenham possibilidade de pronunciar-se e de serem consideradas, em suas alteridades. Apontam os professores que hoje a tendência da escola é constituir-se, também em espaço para: “garantir aquisição da autonomia, sustentabilidade, luta pela terra, garantia dos direitos sociais, da cultura, da língua e da autonomia”; “ensinar a superar as dificuldades”; “o papel principal da escola é o fortalecimento do tradicional para se relacionar com a sociedade envolvente, local e também com o meio ambiente”; “Conhecer os problemas sociais vivenciados pelas famílias e conceituá-los, trabalhá-los como prática pedagógica escolar”; “entender os conhecimentos de outros povos”.

Como os professores procedem de diversos contextos sócio-políticos (suas aldeias, reservas) o exercício demonstra a quase impossibilidade de ter um padrão de escola indígena guarani e kaiowá. Apesar de terem princípios étnicos, cosmológicos e políticos (luta pela demarcação da terra, por uma política lingüística como exemplos) comuns, a operacionalização do currículo enquanto “terreno de produção e de prática cultural” (MOREIRA E SILVA, 1994) sofre as intervenções “locais” que indicam as relações de poder e manifestam as contingências internas de caráter político, religioso, étnico e cultural.

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espaço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes - horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

LUCIANO, Gersem J. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores - índios*. Revista Tellus/ Núcleo de

Estudos e pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI. Campo Grande: UCDB – Periódicos, out. 2003.

REZENDE, Justino Sarmiento. Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés; 2008. Texto mimeografado

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

TASSINARI, A. M. I. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação*. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VIETTA, Kátya. Sociedades indígenas: algumas das velhas e das novas representações. *Revista Tempos Gerais*. São João Del Rei, v.04, p.01-14, 2002.