

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

### INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: BETWEEN REGULATION AND EMANCIPATION

**José Ivamilson Silva Barbalho<sup>1</sup>**  
ivamilsonbarbalho@gmail.com

**Thaís Lima dos Santos Pereira<sup>2</sup>**  
thaislins@hotmail.com

#### RESUMO

Com a produção de conhecimentos que movimenta a vida em sociedade, compreendemos que mudanças estruturais e organizacionais da educação escolar indígena, devem ser debatidas dentro dos processos em que esses atores sociais sejam seus principais protagonistas. No atual cenário político nacional, lentamente práticas curriculares diferenciadas têm sido reorganizadas no interior das escolas indígenas nos últimos vinte anos. Nesse artigo busca-se apresentar argumentos em torno das mudanças socioculturais e seus desdobramentos no campo da educação escolar junto aos povos indígenas brasileiros.

**Palavras-Chave:** Educação, Educação Escolar; Povos Indígenas, Professores, Lideranças.

#### ABSTRACT

With the production of knowledge that moves life in society, we understand that structural and organizational changes in indigenous school education should be debated within the processes in which these social actors are their main protagonists. In the current national political landscape, differentiated curricular practices have slowly been reorganized within indigenous schools over the past twenty years. This article aims to present arguments about sociocultural changes and their consequences in the field of school education among Brazilian indigenous peoples.

**Keywords:** Education, School Education; Indigenous Peoples; Teachers; Leadership.

---

<sup>1</sup> Docente na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão.

A primeira tentativa, mais expressiva de organização da educação escolar no Brasil “nasce” com Constituição Brasileira de 1824 (Constituição Política do Império do Brasil), elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Em seu Cap. III, discorre sobre as Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. Enfatiza no artigo 179, inciso XXXII: “*a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos*” (BRASIL, 1824). De modo inaceitável a Constituição de 1824, não menciona a presença de índios no território brasileiro. Evidente que as elites oligárquicas tinham ciência da presença de grupos étnicos nos diversos espaços do território, mas a estratégia de invisibilizá-los tornava mais preciso o projeto de anulação das identidades e, por conseguinte, expropriação indevida dos territórios indígenas. Em sentido lato a educação escolar foi um instrumento fundante para submeter os índios a processos de identidades genéricas, isto é, de negação da identidade étnica, sendo mobilizada e ideologicamente organizada, nos moldes eurocêntricos. Em 1834, uma rede de ensino básico foi instituído: a) o primário, caracterizado como espaço de aprendizagem voltado para leitura, escrita e algumas operações matemáticas; b) e o secundário, ancorado por matérias específicas. Ambas estavam voltadas para assistência de determinados segmentos da sociedade, não se estendendo aos povos indígenas. A incorporação dos índios a chamada “comunhão nacional” sempre foi caduca filosoficamente e problemática juridicamente.

Cronologicamente, a negação dos direitos indígenas se estende também na Constituição do sistema republicano de 1891, nomeada de Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil; nela, mais uma vez, se negou a existência pluriétnica da nação, ainda que desse ênfase a questão das terras pertencente aos indígenas, porém, facultava aos governos estaduais a tomada de decisões sobre ela. Por ininterruptos três séculos os índios não contam absolutamente em nada perante o aparato jurídico do estado nacional, em termos de direito próprios de educação escolar.

O panorama começa a ser alterado, gradual e lentamente, ou seja, mais de três décadas depois, durante o processo de industrialização (1930), nesse o Brasil irá agregar determinadas estruturas, seguindo tendências internacionais, principalmente no campo econômico, nas formas de produção e conseqüentemente de trabalho (relação capital x trabalho). Essas mudanças pressionam também o campo da educação escolar. Neves, destaca:



A reversão da economia de agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial, a partir dos anos 30, caracterizou-se pela ampliação do parque industrial e pela expansão do mercado interno, gerando mudanças radicais na estrutura da sociedade e determinando novas exigências em termos de níveis de escolarização da população, sobretudo do seu segmento urbano (NEVES, 1984, p. 58).

Nesse período será criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), posteriormente transformado em Ministério da Educação (MEC). A Constituição de 1934, definiu a educação como um direito de todos, outorgando aos estados a tarefa de difundir a oferta em todos os graus. Os indígenas e as demais etnias são incorporadas ao texto constitucional, porém deixa-se de fora a dimensão linguística e intercultural. Em 1937 se tenta implementar o “*ensino profissional para atender as classes menos privilegiadas, isto é, criou-se a escola para os pobres, institucionalizando a dicotomia, que na prática sempre existiu, de escolas para os pobres e escolas para os ricos*” (SANTOS, 2011, p. 30). Libâneo (2012, p. 152) ressalta que nos vinte anos que se seguiram o “número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou”. Em 1946 a Constituição reconheceu que educação não seria apenas um dever do estado, mas também da família, ampliando responsabilidades. No decurso desse mesmo ano é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e é produzida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada somente em 1961.

De modo geral, com a reorganização do espaço urbano-industrial o redimensionamento, a reformulação e a criação de um aparato burocrático institucional ocorrem simultaneamente, no sentido de regular o sistema produtivo, fazê-lo funcional à acumulação de capital especulativo, mesmo deixando a deriva frações de classe em disputa pelo poder (NEVES, 1984, p. 56). Muda-se valores, aprimora-se o rolo compressor da economia, a visão do mundo e, por conseguinte, a organização dos grupos sociais. Desse modo, são alteradas as

(...) redes de relações e de solidariedade familiares e outras, às quais se estavam habituados, e que, com frequência, constituíam (uma) melhor proteção contra os caprichos da sorte. De qualquer modo, os ritmos impostos pela produção industrial e pela vida urbana destroem ou transformam antigos modos de vida e levam ao individualismo, assim como ao isolamento. Assiste-se ao nascimento de uma nova sociedade, com novas relações entre os indivíduos, muito diferentes das que existiam até então (LAVILLE, 1999, p. 53).

A prática formal de educação escolar, compreendida agora como formação humana, a fim de gerar enquadramentos sociais e inferir ajustes na realidade, irá projetar direções de sentido no campo das relações históricas e sociais junto aos povos indígenas. Paulatinamente a escola ocupará um lugar cada vez mais central, hiperorgânico, ainda que emblemático, em relação ao projeto de desenvolvimento da sociedade moderna, justificado pelo mote competência e instrução, requeridas pela engrenagem do sistema estatal e produtor. De acordo com Neves:

A educação, neste contexto, passou a ter claramente as funções de formadora de mão-de-obra, de reguladora dos interesses das diversas frações de classe no poder e de canal institucional de veiculação das ideologias de igualdade de oportunidades via escola pública [...] (NEVES, 1984, p. 58).

Institucionaliza-se a necessidade de apreender um modelo de “pedagogia” que atenda às necessidades de ação reguladora do aparelho estatal, mediante um planejamento específico, com fundamentos e concepções imbricadas numa “nova” realidade educacional, ainda que tais mudanças venham repercutir negativa e heterogeneamente na “arquitetura” da sala de aula e na organização curricular. Entretanto, aquilo que validará e tornará o planejamento estatal uma operação limitada, será exposto pela resistência das lutas protagonizadas pelos trabalhadores/as da educação. A consecução de ações articuladas e requeridas como defesa da escola que forma para o mercado de trabalho, será confrontado. Todavia, devemos considerar, que o período de implementação da industrialização nacional impôs a sociedade, um modelo particular de padrão de intervenção estatal. Conforme analisa Neves:

(...) caracterizado por ações abrangentes e de cunho indicativo, direcionadas, explicitamente, para a materialização de um projeto de sociedade de corte urbano-industrial e cujo desenvolvimento requeria a disposição de toda a riqueza nacional, o que reclamava uma crescente ingerência do Estado (NEVES, 1984, p. 56).

Se educação para o trabalho avançava no país para uma fração de classe, os povos indígenas, por sua vez, não foram incluídos nessa perspectiva. Serão novamente tolhidos do processo de desenvolvimento nacional, que, mais uma vez lhes vira às costas. A organização do sistema de educação escolar para os índios se apresenta como tacanha, fragilizada e inadequada aos propósitos de vida e de sociedade requeridos por esses povos. A educação escolar seguiu eliminando os índios, desconsiderando duas culturas, tradições e cosmovisões.

Em 1967, o cenário começa a se agudizar - mediante pressão internacional - quando o Estado brasileiro é obrigado a instituir uma Comissão de investigação no Ministério do Interior, Executivo Federal, para apurar denúncias de violação contra os direitos humanos indígenas (atos de genocídios praticados por madeireiros e garimpeiros na Região Norte do país). Num contexto de crise institucional, substituindo o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), será criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tendo como grande meta integrar, num período relativamente curto, os povos indígenas à comunhão nacional. A legislação utilizada, sem sucesso, para essa finalidade, foi o Estatuto do Índio, de 1973, que definia os índios como seres “relativamente incapaz”, cabendo ao Estado, através do órgão indigenista oficial, atuar como tutor dos “silvícolas”. Por sua vez, a segunda metade da década de setenta foi marcada por um processo crescente de organização e mobilização indígena e indigenista, desaguando, no que se convencionou chamar de movimento indígena brasileiro, com diferentes perfis e desdobramentos políticos. Juntar-se-á as lutas pela demarcação dos territórios, pautas como sustentabilidade, saúde, educação, segurança, moradia, e proteção ao patrimônio cultural, demandas que ganharam forma, força e dinamismo crescente, como campo pedagógico de novas aprendizagens em movimento. Munduruku (2012) ao descrever o caráter educativo desses processos, afirma que esse leque de possibilidades,

(...) se abriu para que uma nova geração de indígenas passasse a assumir a organização da luta. Esse grupo foi reunido pelo acaso das necessidades, qual seja, o desejo de estudar, se formar, pensar no futuro. Acontece, no entanto, que o momento político os levou a despertar o sentimento ancestral do coletivo, e quando viram ameaçados seus direitos de ser diferentes, protestaram, se impuseram contra os desmandos dos militares e exigiram respeito e dignidade para si e para os povos indígenas brasileiros. Estava, assim, deflagrado um movimento político capaz de organizar pautas de reivindicações que levassem em consideração o direito à diferença (MUNDURUKU, 2012, p. 17).

Aguerridos pelo sentimento de coletividade e consciência política, os povos indígenas alcançaram suas primeiras conquistas no limbo da educação escolar. Em 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal, se fez amadurecer a discussão de uma nova LDB, matizada a partir das principais aspirações da sociedade brasileira, apontando outros rumos de uma educação para todos. Daí advém a estrutura do texto da LDB de 1996: o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; a gestão democrática do ensino público; progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares etc.

A Constituição de 1988, dá um salto qualitativo em relação as anteriores quanto aos direitos indígenas. Argui, pela primeira vez, que a esses os povos (Artigo 231) “*são reconhecidos (...) sua 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*” (BRASIL, 1988). Isso implica, juridicamente, que a União deve assegurar e fazer cumprir integralmente esses direitos constitucionais. Embora, no plano da consecução de metas e da materialidade do jargão jurídico, tem sido pífia as ações de governos, todavia, tal entendimento, fortaleceu os coletivos indígenas, como afirmam Silva e Ferreira:

[...] reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988, abriram caminho para oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à determinação de seus povos. Assim, objetivos definidos há vinte cinco anos como metas dos movimentos sociais organizados concretizam-se no plano legal e institucional (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

De maneira geral a Constituição de 1988 foi também um marco de luta pela educação escolar diferenciada, bilíngue, comunitária e intercultural. Os indígenas repudiaram as ideias de integração forçada de suas comunidades a comunhão nacional; recolocaram no âmbito das Secretarias de Educação e do MEC o debate sobre *educações indígenas*, a problemática

linguística; a conservação das culturas; o direito de plena autonomia curricular, metodológica, pedagógica e financeira. Isso irá desaguar num debate sobre formação de professor, currículo, diferenciado, isonomia salarial, produção de material didático etc. O ensejo é de assegurar os conhecimentos específicos, como o uso própria língua, nos processos de educação escolar, formação intercultural e religiosa; articulando isso as práticas cotidianas, perspectivando o que se denomina *educação diferenciada*. Os povos indígenas nunca entenderam como Educação Indígena e Educação Escolar Indígena pudessem ser bens de mercado. Recuperar o lugar da escola sempre foi estratégico no debate do movimento indígena. A educação escolar não é processo neutro, sob diferentes situações corroborou para desorganizar muitas comunidades, pasteurizar as culturas ou imprimir projetos contrários aos delineados pelos povos indígenas. Quando a educação escolar se adequa a apelos anti-indígena, ajusta-se a interesses alheios do povo, é o momento de rever que educação se quer. Foi justamente isso que as organizações de professores e lideranças fizeram com o debate da educação nos últimos 30 anos. Educação é uma conquista, mas não qualquer conquista. “*É um direito, mas não de qualquer jeito*”. Sem subtrair as outras pautas de luta, especificamente a problemática dos territórios, os índios qualificaram o debate da educação por considerar essa dimensão essencial dentro do âmbito das demais conquistas. Por isso, os sujeitos da escola indígena, sabem que educação escolar exige a apreensão de papéis, compromisso com os principais interesses do povo e auto identificação com as lutas. Quem assim não caminha, segue na contramão do processo.

### **A PRÁXIS DA ESCOLA INDÍGENA**

Como instituição social educativa, a escola indígena, representa núcleo fundante de práticas de aprendizagens interculturais, artísticas, emocionais, culturais, filosóficas, pedagógicas, políticas, lúdicas. É um espaço que pode promover aberturas de compreensão e transformação de mundo, de ideologias, de relações interpessoais. Pensar em educação escolar indígena implica refletir o projeto de sociedade que se quer, as formas de vida que se tem, e o espaço de ação que cada um povo deve ocupar. Mormente fala-se da escola como lugar de formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente; refletir sobre contexto social, modificar realidades, produzir e desenvolver conhecimentos; aprimorar capacidades para o exercício da cidadania, de lidar com seus próprios processos formativos. Também se



argumente que a escola foi criada para sistematizar o ensino; favorecer os processos de transmissão do conhecimento e transformação social. Tudo isso e muito mais se inclui no debate acerca da educação escolar, em geral, e de modo correlato, também a educação escolar indígena.

Apesar de esforços do poder público, o Brasil continua sendo um país que apresenta alto índice de analfabetos, associado a questões como indicadores de baixa qualidade da oferta de educação; acesso e permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social no sistema de ensino; estrutura física insuficiente das escolas; baixíssimo investimento nos processos de formação e qualificação da equipe técnica e do corpo docente; pífios programas de valoração do plano de cargos e carreira, entre outros. Políticas públicas de alfabetização e letramento, na forma de programas sociais, foram lançados pelo Governo Federal, nos últimos 60 anos, ainda assim, expressam déficits na dimensão da universalização do ensino. Defendemos aqui que a argumentação sobre taxa de sucesso na escola é uma análise que deve vir acompanhada por uma discussão maior, e isso implica incorporar os principais sujeitos dessa demanda para dentro do debate, isto é, não fazer de conta que eles são passivos aos programas que foram ou estejam submetidos. Nesse sentido tem avançado o coletivo de professores e lideranças indígenas ao se apropriarem do discurso educacional, refundando sentido no mesmo a partir de seus principais interesses e prioridades (BARBALHO, 2013). Como supracitado, nem sempre o acesso à educação torna-se garantia de sucesso escolar ou mesmo de aprendizagem para vida. A educação pública não pode se prestar para promover nem exclusão nem segregação social, seu destino é acolher diferentes sujeitos oferecendo-lhes as mesmas possibilidades de participar ativamente dos processos de transformação e produção cultural da sociedade que toma parte. Por isso é tão necessário acompanhar o problema da permanência na escola. Não é preciso ser especialista educacional para compreender que o abandono escolar também é um reflexo de questões econômicas, políticas e sociais no Brasil, e que essas atingem profunda e radicalmente o seio da organização familiar. Há, conforme discutimos, situações de precarização quanto ao funcionamento e manutenção física das escolas, baixa remuneração profissional, atingindo diretamente na maneira como é ofertada a educação escolar. Sem financiamento público condizente com as necessidades reais do sistema de ensino, se faz cada vez mais arremedo e menos êxito se alcança nos projetos educacionais. De acordo com Libâneo (2012, p. 374). *A Constituição Federal estabelece que a União deve usar 18% e os estados 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do*

*ensino*. De modo geral essa rede de colaboração financeira deve dispor de mecanismos que favoreça controlar e fiscalizar o cumprimento das leis, assegurando educação com igualdade de condições para todos.

[...] ocorre, todavia, que a demanda pelo ensino escolar nos diversos níveis e modalidades é crescente, e a qualidade pretendida reque ampliação dos recursos a ser destinados à educação, considerando sobretudo a especificidade de cada nível ou modalidade (LIBÂNEO, 2012, p. 380).

A educação escolar indígena busca se apresentar como uma nova etapa de significação de saberes nas aldeias, provocando o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, pensada a partir de vivências culturais e interculturais dos diferentes povos. Essa dimensão faculta que os indígenas experimentem a educação escolar como condição necessária do projeto de sociedade que cada povo se acerca, no âmbito das tradições religiosas, artísticas, míticas, econômicas e históricas. Assim, a escola indígena tem possibilidade de incorporar os saberes e tradições dos povos como condição essencial de práticas pedagógicas exitosas. É importante frisar que a escola indígena não é mais a mesma que há vinte cinco anos atrás. Essas escolas, ajudadas por seus educadores/as têm se transformado, ainda que em alguns casos com certa lentidão. Todavia, o objetivo é:

(...) a transformação da escola das aldeias historicamente destinada à “civilização” dos índios (leia-se, à sua negação como tais), em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia. Seus atores principais: povos, professores e líderes indígenas, muitos hoje organizados em associações locais ou supralocais que surgem em um ritmo e numa intensidade nunca antes conhecidos. Em diálogos estreitos com eles, na vivência compartilhada de experiências concretas de construção de escolas diferenciadas e na elaboração de reflexão sistemática sobre esse processo, estão profissionais não índios ligados a ONGs e universidades. Entre eles, os autores deste livro que buscam, aqui, construir uma reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre os processos em curso (SILVA; FERREIRA, 2001, p. 10).

Dinamicamente, a educação escolar indígena se caracteriza como o espaço de reconhecer os sistemas educacionais específicos de cada povo, naquilo que se pode denominar

de lugar comum de práticas e ecologia de saberes. É uma maneira de fazer pedagógico que desafia os tradicionais sistemas de ensino, pois se fundamenta em projetos socialmente relevantes para cada povo; ensejando múltiplas potencialidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, os povos indígenas põem em discussão parâmetros e critérios que visam quantificar a educação escolar nas aldeias.

De maneira geral, a educação escolar indígena busca pensar para além de mecanismos de absorção de conteúdos em salas de aula; não obstante, trata-se de compreender a sociedade toda em si; e particularmente, como se faz uso da educação escolar, ou seja, o modo que chega até os grupos sociais e instala-se como necessária. Na contramão desse processo, a educação escolar indígena está pautada pelo discurso diversidade cultural, das lutas históricas dos índios brasileiros, dos programas curriculares interculturais, das tensões e reposicionamento do sistema oficial de ensino; pela defesa da especificidade, bilinguismo e diferenciação.

## CONCLUINDO

Os coletivos de professores e lideranças indígenas têm buscado organizar e otimizar processos de discussão acerca do lugar da educação escolar indígena em suas aldeias. Isso implica assumir uma série de demandas, antigas ou novas, que cruzam a arena do debate educacional, conforme apontamos na brevidade desse artigo. A aproximação com aliados indigenistas, universidade ou mesmo ONGs, tem facultado que esses coletivos aprimorem o debate que julgam necessário realizar dentro de suas áreas, a partir dos projetos que defendem como necessários. Um outro desdobramento da organização do debate sobre a escola que as organizações indígenas realizam, têm sido instigar a articulação de professores indígenas em torno da elaboração da filosofia e “diretrizes” da educação escolar, em contraposição à escolarização distante, aquela que não faz referência as lutas e prioridades indígenas. Os encontros de educação, locais ou inter-regionais, sinalizam o empenho desses povos, no sentido de investir em experiência de autogestão escolar, em sentido micro e macro. É um passo fundamental no campo da autonomia comunitária e de virada metodológica, em termo de uma nova práxis político pedagógica; e do reconhecimento da alteridade implícitos nos projetos societários definidos por cada povo indígena de maneira autônoma e democrática.



revista.caete@delmiro.ufal.br

Revista de Ciências Humanas CAETÉ 2019  
VI Nº1, 77-88. BARBALHO; PEREIRA.

**CAETÉ**  
Revista de Ciências Humanas





## REFERÊNCIAS

BARBALHO, José Ivamilson Silva. 2013. **Discurso como Prática de Transformação Social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará**. Recife: Edições Bagaço.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 26 de março de 2018.**

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Presidência da República. Casa Civil. Da Organização Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 26 de março de 2018.

LAVILLE, Christian. 1999. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LIBÂNEO, José Carlos. 2012. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

MUNDURUKU, Daniel. 2012. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** – São Paulo: Paulinas. (Coleção educação em foco. Séries educação, história e cultura)

NEVES, Maria Wanderley. 1984. (org.) **Estado e planejamento educacional no Brasil: a formação do planejador**. Universidade Federal de Pernambuco. Cad. Pesq. São Paulo (51); 55-63, nov.

POLETTI, Ronaldo. 1934. 3. Ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 162 p. – (Coleção constituições brasileiras; v. 3). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/181668>. Acesso em 26 de março de 2018.

SILVA, Aracy Lopes. 2001.. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Org. **Antropologias, história e educação: a questão indígena e a escola**. – 2. Ed. – São Paulo: Global.