

POPULAÇÕES INDÍGENAS BRASILEIRAS: SUAS LÍNGUAS E SUAS ESCOLAS

Graziela Rocha Reghini RAMOS¹

RESUMO: Este trabalho pretende mostrar como vem ocorrendo a luta indígena para a concretização de seus direitos ao longo da história, em especial daqueles referentes à educação escolar indígena bilíngue e diferenciada, e de como o órgão responsável pela regulação da educação em nosso país, o Ministério da Educação, tem tratado da questão, buscando-se assim a elucidação de até que ponto vêm sendo cumpridas as leis que beneficiam as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Escola Indígena; Ministério da Educação; Linguística.

ABSTRACT: This article intends to show how the aboriginal fight for making real their rights throughout history has happened, specially those connected to bilingual and differentiated school based education, and about how the responsible organization for the regulation of education in Brazil, the Ministry of Education, has dealt with that, aiming the elucidation of how the laws which benefit aborigines are executed.

Key words: Bilingual Education; Aboriginal School; Ministry of Education; Linguistics.

1. Introdução

Os objetivos integracionistas e o não reconhecimento das especificidades dos povos indígenas como simples diferenças e não inferioridade foram alguns dos fatores de grande responsabilidade pela diminuição das populações indígenas no Brasil, que hoje é, de acordo com a maioria dos pesquisadores, de cerca de 270.000 habitantes, ou seja, apenas 0.2% da população nacional. Dessa maneira, configura-se como essencial o trabalho com as questões indígenas como meio de auxiliar na luta pela conquista de novos direitos que beneficiem os grupos indígenas e o efetivo cumprimento dos direitos já conquistados através da luta indígena ao longo dos séculos.

A história de nosso país é marcada pelo desrespeito aos indígenas, à sua cultura e aos meios de educação próprios, desconsiderando-se a existência de uma educação por parte dos grupos indígenas e impondo-lhes um paradigma totalmente positivista em que a única educação considerada de valor é a escolar, sendo a escola e o professor vistos como os detentores do saber, diferentemente do que sempre ocorreu nas comunidades indígenas, onde a educação se baseia no convívio com os mais velhos, através da observação e da repetição.

¹ Mestranda do curso de Linguística da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – sob orientação do Professor Dr. Angel Humberto Corbera Mori.

Freitag (1980), ao separar a política educacional do Brasil em três etapas, coloca que a primeira abrangeu o Período Colonial, o Império e a República, ou seja, de 1500 a 1930, e que, em tal período, foi praticamente nula a intervenção estatal na política educacional. Isso porque não havia necessidade de a escola preencher a função de reprodução da força de trabalho, uma vez que, durante todo o período, o Brasil adotou a monocultura agroexportadora como modelo econômico, sendo o sistema educacional montado pelos jesuítas no Brasil-Colônia suficientemente relevante para a coroa portuguesa.

Assim, a escola não tinha como função realocar os indivíduos na estrutura de classes e sim reproduzir as relações de dominação e a ideologia dominante, assumindo a Igreja Católica a hegemonia na sociedade civil com a possibilidade de penetrar-se na sociedade política através da educação, chamada por Freitag de “arma pacífica”.

Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas (Freitag, 1980, p.48).

Sobre as fases do Império e da I República, a autora afirma que pouco mudou a função da Igreja em relação à educação no país, apesar da expulsão transitória dos jesuítas no final do século XVIII, ocorrendo mudanças efetivas somente após a crise mundial de 1929, já que o modelo de agroexportador acaba sendo obrigatoriamente substituído.

Porém, se as mudanças referentes ao sistema educacional geral do país vieram através da crise de 29, o mesmo não se pode dizer em relação à educação escolar indígena, uma vez que ela continuou a ser realizada através de grupos religiosos, o que não deixou de ocorrer totalmente até os dias atuais, já que muitos desses grupos ainda consideram uma necessidade “salvar” os indígenas, perpetuando-se a ideia de que estes são seres inferiores, que precisam de ajuda para evoluírem. Na verdade, porém, torna-se evidente hoje que eles precisam sim de ajuda, mas somente para manterem sua individualidade e sua cultura, mas respeitando-se seus anseios e vontades e trabalhando-se com a autoestima desses povos que já foram esmagados e explorados por tanto tempo.

Foi por volta da década de 80 que se deu a percepção de que uma educação escolar indígena diferenciada era necessária, o que foi preconizado a partir da Constituição de 1988. Anteriormente à Constituição de 88, o ensino nas comunidades indígenas se dava através da

FUNAI. Após a sua implementação, ele passa a ser responsabilidade do MEC e, em 1991, segundo Weber 2004, inicia-se

[...] um processo de oficialização e unificação de várias experiências dispersas, levadas a cabo por organizações da sociedade civil. Tais experiências, os chamados “projetos de educação indígena”, haviam proliferado consideravelmente ao longo dos anos 80 e, até aquela data, constituíam iniciativas alternativas à política educacional do órgão oficial (FUNAI) (Weber, 2004, p.14).

Ou seja, na década de 80, antes da aprovação da nova Constituição, já existiam projetos de educação escolar indígena alternativos aos da FUNAI ou aos de instituições com objetivos religiosos, a maioria levados em frente por pesquisadores da educação e da linguagem, os quais já previam a necessidade de uma educação escolar diferenciada e específica aos diversos grupos indígenas.

Dessa maneira, a nova Constituição teve grande importância ao facilitar o desenvolvimento desses projetos, possibilitando a conquista de muitos avanços na área educacional por parte das comunidades. Porém, é preciso que as questões educacionais indígenas estejam sempre em pauta de discussões e pesquisas, uma vez que há muito ainda a ser conquistado, além disso, é necessário cuidado para que as conquistas realizadas não sejam perdidas mediante atitudes movidas por razões puramente políticas.

2. A Constituição de 1988 e os direitos indígenas

A questão indígena é discutida no capítulo VIII da CF, porém, o tema educacional é abordado apenas no formato de parágrafo adicional aos artigos 210 e 215.

O artigo 210 afirma sobre a obrigatoriedade da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental como forma de “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais”. No parágrafo 2º referente ao artigo, coloca-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, porém, deve-se assegurar às comunidades indígenas **também** a utilização de suas línguas maternas, além de processos próprios de aprendizagem (grifo meu).

Dessa maneira, a CF já aponta para a necessidade de o ensino indígena ser bilíngue e intercultural, porém, a importância da língua materna das diversas comunidades não é ressaltada, uma vez que não se assinala a necessidade de ela ser trabalhada como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2).

Quando coloco que a língua materna indígena deve ser trabalhada como L1, quero apontar para a importância de conservação não somente da língua em si, mas também de todo o conjunto cultural que advém dela e que é principalmente difundido por ela. Porém, é inevitável que a língua portuguesa, língua oficial da nação, seja aprendida, até mesmo como meio de facilitação de comunicação entre índios e não índios, para que os indígenas tenham plenas condições de se relacionarem economicamente com os não indígenas, sem serem enganados pelas dificuldades advindas da menor familiarização com o português.

Dessa maneira, seria importante que o artigo 210 contivesse a necessidade de a língua indígena ser trabalhada como L1 nas escolas das comunidades, e que o português fosse trabalhado como L2, com exceção das sociedades indígenas em que a primeira língua já seja o português, uma vez que, nos casos dos grupos que não mantiveram sua língua materna, não há comprovação de que o ensino da língua indígena traga grandes benefícios linguísticos, apesar de poder ser mantido como meio de retenção de cultura. O assunto é discutido por Maher (2005), que afirma que a educação escolar indígena teve seus avanços com a introdução do ensino diferenciado e bilíngue, especialmente no que se refere à conservação das línguas minoritárias em nosso país, uma vez que em muitas comunidades o ensino bilíngue vem exercendo papel importantíssimo nessa conservação, por não permitir *“que a escola se tornasse um flanco aberto para a entrada soberana da língua portuguesa”*, porém, por outro lado, a autora aponta o fato de que nas comunidades onde já havia forte tendência diglósica favorável ao português, os benefícios da educação diferenciada em relação à valorização das línguas indígenas somente podem ser sentidos no plano simbólico (p.106).

No artigo 215, temos anunciada a obrigação do Estado de garantir a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, além do apoio e incentivo da valorização e da difusão das manifestações culturais. Especificamente sobre a situação dos grupos indígenas, é adicionado à lei o parágrafo primeiro, o qual afirma que o Estado é responsável por proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Se é dever do Estado proteger as manifestações culturais indígenas, é preciso encontrar os melhores meios para que isso seja realizado. Defendo aqui que a escola pode se tornar uma das principais possibilidades, desde que pensada levando em consideração as especificidades de cada comunidade e desde que vista como um local reservado às trocas de experiências e não como instituição de saberes determinados e únicos, como muitas vezes ocorre em nossa sociedade.

Somente através dos dois artigos comentados da Constituição, já se torna evidente que muitas foram as possibilidades de melhorias referentes à educação trazidas pelas novas leis, porém, as conquistas indígenas foram ainda maiores, o que se torna claro através do capítulo VII da mesma Constituição, o qual discute, através dos artigos 231 e 232, a situação indígena no país.

O artigo 231 aborda a questão do direito indígena ao reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, mas enfatiza principalmente o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, colocando como dever da União demarcá-las, assim protegendo e fazendo respeitar todos os bens indígenas.

A prioridade pela questão da terra torna-se evidente por conta dos sete parágrafos adicionados à lei sobre o assunto.

No primeiro parágrafo temos a delimitação do que é considerada terra indígena, tratando-se de extensões já tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, das terras que são utilizadas para suas atividades produtivas, das que são imprescindíveis para a preservação dos recursos ambientais necessários ao bem estar indígena e das necessárias a sua reprodução física e cultural de acordo com seus usos costumes e tradições.

Os segundo e terceiro parágrafos tratam sobre os recursos naturais que se encontram dentro das terras indígenas. O segundo coloca que as terras são destinadas à posse permanente dos indígenas, cabendo-lhes o usufruto exclusivo de suas riquezas do solo, rios e lagos. Já o terceiro concentra-se nos recursos hídricos, afirmando que o seu aproveitamento, tanto em relação ao potencial energético, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, mesmo assim desde que ouvidas as comunidades afetadas e assegurando-lhes a participação nos resultados da lavra.

O quarto parágrafo traz que as terras em questão são inalienáveis e indisponíveis e que os direitos sobre elas são imprescritíveis, enquanto que o quinto coloca que a remoção dos grupos indígenas é vedada, com exceção em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco a população ou no caso de interesse da soberania nacional, desde que com deliberação do Congresso Nacional, sendo garantido o retorno imediato logo que cesse o risco.

Já o sexto parágrafo dispõe sobre os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras referidas no artigo, bem como a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, os quais são considerados nulos, com exceção daqueles que contenham relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei

complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

O sétimo e último parágrafo coloca que não se aplica às terras indígenas o disposto no artigo 174 e nos seus parágrafos adicionais três e quatro, os quais dispõem sobre o favorecimento da organização da atividade garimpeira em cooperativas, considerando a proteção do meio ambiente e a promoção econômico-social dos garimpeiros e a prioridade dada a tais cooperativas na autorização ou concessão para pesquisa e lavra dos recursos e jazidas de minerais garimpáveis nas áreas de atuação.

Apesar de o artigo 231 e seus parágrafos adicionais enfatizarem os direitos indígenas às terras por eles ocupadas, são constantes os casos de disputas territoriais entre índios e não índios. Mais recentemente, tem-se acompanhado as disputas territoriais da Raposa Serra do Sol. A reserva, demarcada em 1998 e homologada em 2005, tornou-se cenário de protestos por parte de não índios já na década de 70 quando se iniciou o processo de demarcação, mas foi na década de 90 que a situação se complicou ainda mais, já que muitos fazendeiros (principalmente produtores de arroz) recusaram-se a deixar o território e o então governador de Roraima, José de Anchieta Júnior, recorreu ao Supremo Tribunal Federal pedindo que a operação de retirada fosse cancelada, o que ocorreu até o julgamento do processo, em março de 2009, onde ficou decidido que a demarcação seria mantida.

A situação na Raposa Serra do Sol ilustra bem as dificuldades encontradas pelos indígenas para garantirem efetivamente um direito já preconizado na constituição, demonstrando que a luta indígena deve ser sempre intensificada, independentemente das vitórias já conquistadas.

O artigo 232 trata do direito indígena, de suas comunidades e organizações de ingressarem em juízo como partes legítimas em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Esse artigo torna-se bastante relevante na medida em que permite aos indígenas defenderem os direitos por eles conquistados, porém, traz novamente à tona a importância da língua portuguesa e, portanto, da educação escolar para as comunidades, uma vez que sem ela tal defesa torna-se bastante difícil.

Conforme visto, a inclusão do capítulo VIII – Dos Índios é de extrema importância para as sociedades indígenas, porém, é preciso que tais leis sejam realmente respeitadas e não figurem somente no papel, como é comum em nosso país.

3. A função do MEC como entidade política reguladora da educação escolar indígena e o cumprimento de suas funções

O Ministério da Educação foi criado no primeiro período da Era Vargas, em 1930, porém com o nome Ministério da Educação e Saúde Pública e abarcava atividades relacionadas a diferentes Ministérios, tais como saúde, esporte, educação e meio-ambiente.

Antes de sua criação, os assuntos relacionados à educação eram tratados não por um ministério, mas por um departamento pertencente ao Ministério da Justiça, o Departamento Nacional do Ensino. Dessa forma, creio que a criação do ministério, apesar de pretender primordialmente suprir a necessidade de mão de obra específica após a crise de 1929, possibilitou um destaque maior a uma das questões primordiais de todas as sociedades, a educação. No entanto, apesar de diversas reformas educacionais, são muitos os problemas ainda hoje enfrentados no setor educacional, o que demonstra a necessidade de um Ministério da Educação mais ativo, que apresente não apenas propostas de melhoria em relação à educação no país, mas principalmente ações para que os progressos deixem de ser apenas pontuais, sem uma abrangência global, e efetivamente duradouros, ou seja, são imprescindíveis ações que promovam mudanças efetivas.

Na tentativa de “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” foi criada, em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

É a SECAD a responsável pela Educação Escolar Indígena. Entre as ações e programas da SECAD apontados no sítio da Secretaria, destacam-se os cursos de formação inicial e continuada aos professores indígenas de ensino médio, a formação de professores indígenas em nível superior e a produção de materiais didáticos específicos em línguas indígenas, bilíngues e em português.

Apesar de a SECAD destacar como ação os cursos de formação inicial e continuada aos professores indígenas de ensino médio, o que percebemos é que há uma priorização do ensino fundamental indígena, o que fica evidente até mesmo pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a qual faz referência à educação escolar indígena somente no item destinado ao ensino fundamental, afirmando que o ensino regular será ministrado em língua portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dessa forma, fica evidente uma preocupação preliminar com relação ao ensino básico das populações indígenas, porém, nada é colocado

em relação aos cursos complementares como o ensino médio e superior. Segundo Monte (2000),

[...] não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas e com aspectos anedóticos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitadas à alfabetização bilíngüe; trata-se da promoção de programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior (Monte, 2000, p.120).

Ou seja, é preciso pensar numa educação diferenciada para além da educação básica, evitando-se que tais leis beneficiem os indígenas somente em relação ao ensino fundamental.

Além disso, sabemos que as leis são alteráveis e que, portanto, a luta pelos direitos indígenas nunca deve ser cessada, até mesmo porque elas têm assegurado importantes dispositivos em favor desses povos, mas também vêm sendo muitas vezes desrespeitadas. Como bem coloca Santos (1995),

A CF pode ser modificada a qualquer tempo, através de emenda constitucional, desde que tenha a aprovação de 2/3 dos congressistas. Isto implica em um permanente acompanhamento das atividades do Congresso, visando a identificação de possíveis articulações que possam vir ameaçar os direitos das minorias indígenas (Santos, 1995, p. 91).

Dessa forma, aparece ainda como um desafio garantir a igualdade através do direito à diferença. Igualdade como cidadãos de um mesmo país e diferença como reconhecimento de identidades e culturas próprias. Portanto, cabe aqui a colocação de que diferença e desigualdade não são sinônimas, muito pelo contrário. Reconhecer a diferença não é tratar como desigual, mas simplesmente reconhecer as especificidades de cada grupo étnico, o que, segundo Ricardo (1995), tem a ver com gestos diplomáticos de intercâmbio cultural e respeito a direitos coletivos especiais (p. 36).

4. A necessidade do ensino bilíngüe

Algumas críticas ao bilinguismo escolar indígena já foram feitas, acreditando-se que muitas vezes os falantes acabam por não se tornarem competentes nem na língua indígena nem no português. Tais julgamentos basearam-se principalmente no conceito de *semilinguismo*. Para Maher (2005), esse conceito deriva de definições de bilinguismo fundamentadas em falantes nativos como referência e pautadas em comportamentos ideais,

sendo que “o indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngües de cada uma delas.” (p.101).

A autora coloca que um sujeito bilíngue **real** nunca apresenta comportamento igual nas duas línguas, mas sim é influenciado pelas

[...] necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das questões identitárias em jogo, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (Maher, 2005, p.99).

Assim, o bilíngue não seria um sujeito com habilidades semelhantes a falantes nativos nas duas línguas, mas sim capaz de transitar entre as duas línguas através de um universo discursivo próprio de acordo com a prática discursiva que está sendo desenvolvida.

A partir dessa definição de bilinguismo, fica evidente a importância do ensino bilíngue para as comunidades indígenas, uma vez que os índios da atualidade enfrentam variadas situações de contato com os falantes portugueses ao mesmo tempo em que desejam manter e reafirmar suas características próprias, com destaque para suas línguas.

D’Angelis (1994), ao descrever sua experiência como assessor linguístico dos Ashaninka do Rio Amônia, coloca que, em uma das reuniões com a comunidade, foram levantadas algumas situações em que a leitura e a escrita lhes faz falta:

- para não serem enganados em relações de comércio com brancos.
- para fazer denúncia de algum roubo ou problema na sua área.
- para ser alguma correspondência que recebem.
- para as necessidades da sua Cooperativa (“os que estão ajudando hoje, um dia podem (vir a) faltar”) (D’Angelis, 1994, p. 04).

Além da necessidade demonstrada pelos Ashaninka do Rio Amônia em relação à leitura e escrita, D’Angelis comenta que ao serem questionados pelo assessor sobre o porquê de desejarem a alfabetização das crianças na língua indígena, o que demandaria um processo de padronização escrita da língua, as respostas fornecidas “não fizeram alusão a questões de ordem prática e metodológica, como a facilidade para o aprendizado da criança, mas enfatizaram a importância de valorizar a sua própria língua.” (p. 04), deixando evidente o desejo de manutenção da língua da comunidade do Rio Amônia como meio de preservar a individualidade da etnia local não somente em relação aos não índios e outras etnias, mas também em relação aos Ashaninkas de outras regiões.

As necessidades apontadas pela comunidade em questão servem-nos como exemplos de razões para o ensino escolar bilíngue, já que as sociedades indígenas em geral enfrentam dificuldades semelhantes referentes ao contato com os não índios e também ao desejo de manutenção de suas línguas e culturas.

Dessa maneira, destaca-se a importância para as comunidades minoritárias do estudo da língua oficial de nosso país, uma vez que tais povos são parte da nação brasileira e, portanto, necessitam de tal conhecimento para que possam atuar de maneira mais ativa – como plenos cidadãos que são – em nossa sociedade. No entanto, a necessidade do fortalecimento das línguas maternas indígenas também deve ser prioridade através do ensino da e, principalmente, na língua materna, uma vez que, afinal, a sociedade brasileira como um todo não pode continuar tentando ignorar a existência de tais comunidades, já que os indígenas fazem sim parte de nossa nação e não se trata apenas de uma questão de aceitação e respeito por tais comunidades, mas sim de reparação pelos anos a fio de preconceitos e desvalorização desses povos e de suas culturas.

5. Conclusão

Este artigo buscou apresentar os resultados preliminares de um estudo sobre a importância da educação escolar bilíngue indígena e de como o seu órgão regulador, o Ministério da Educação, vem atuando perante as dificuldades encontradas para efetiva aplicação do direito indígena a uma educação específica e diferenciada. Dessa maneira, foi realizado um breve panorama sobre a história da educação escolar indígena no Brasil, uma discussão sobre como a questão indígena é apresentada na Constituição Federal de 1988, que representa um grande marco nas conquistas alcançadas pelos povos indígenas, uma reflexão sobre o Ministério da Educação e o cumprimento de suas funções como órgão regulador da educação escolar indígena, além de uma discussão sobre a real necessidade de uma educação bilíngue e diferenciada para os povos indígenas.

Alguns apontamentos sobre o assunto já podem ser realizados, apesar do caráter preliminar do estudo, como o fato de efetivamente existir a necessidade do ensino bilíngue, considerando-se as necessidades de contato entre índios e não índios e o desejo de manutenção de suas línguas e costumes por parte dos indígenas, o avanço das conquistas realizadas pelos grupos indígenas e, ao mesmo tempo, a necessidade de novas lutas para manter tais conquistas e realizar outras e a obrigação de o MEC, juntamente com a SECAD, avançar no cumprimento de suas funções em relação à educação escolar indígena, passando suas ações do plano do papel para o da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Brasília. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.

D'ANGELIS, Wilmar R.. Conquistar ou construir a escrita? A definição de uma ortografia no Ashaninka do Rio Amônia. In.: **Leitura: teoria & prática**. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, nº 24. p. 03 – 19.

MAHER, Terezinha Machado. O Bilingüismo e o Aluno Indígena. In.: VEIGA. Juracilda & FERREIRA. Maria Beatriz R. (orgs.) **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005. pp. 97 – 107.

MONTE, Nietta L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In **Revista Brasileira de Educação**. 2000. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_09_NIETTA_LINDENBERG_MONTE.pdf . Acesso em 14/03/2010.

RICARDO, Carlos A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In.: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p.29 – 60.

SANTOS, Sílvio C. dos. Os direitos indígenas no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. pp. 87-108.

WEBER, Ingrid. **Escola Kaxi. História, cultura e aprendizado escolar entre os kaxinawá do rio Humaitá (Acre)**. Dissertação de mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro. 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo. Moraes, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315&Itemid=817 . Acesso em 14/03/2010.