

CAPÍTULO V - REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ATUALIDADE



O Diagnóstico da educação indígena do estado do Mato Grosso nos remete as seguintes reflexões:

“de tudo o que pôde-se ler, ouvir ou verificar em relatórios, entrevistas, visitas à aldeias, depoimentos e conversações com as agências que atuam com a educação escolar no Estado, muitas análises resultaram consensuais, outras polêmicas, e algumas sem o necessário aprofundamento” (Secchi, 1995).

Dentre as que se apresentaram consensuais destacamos:

- a) A inexistência de um programa de educação escolar indígena no Estado;
- b) A desarticulação entre as agências que atuam no Estado, inclusive dentre as que atuam com o mesmo grupo étnico;
- c) A necessidade de implementar uma política de escolarização indígena, definida a partir do projeto político-pedagógico de cada povo de forma a respeitar as especificidades de cada cultura ;
- d) A necessidade de definir os parâmetros que nortearão as atividades das agências que atuam com educação escolar nas aldeias, oficializando as parcerias e estabelecendo outras formas de atuação e cooperação.
- e) A necessidade urgente de se implementar subprogramas de formação de professores, respeitando as especificidades de cada povo, especialmente no que se refere ao grau de ensino, realidade cultural e lingüística e os processos pedagógicos próprios.
- f) A oportunidade de criar-se e implementar um órgão colegiado de assessoramento e deliberação com a participação de professores indígenas e das principais agências educacionais, a fim de acompanhar o desenvolvimento das ações de educação escolar indígena do Estado.

No que não houve consenso, restando para ser melhor debatido nos encontros regionais de professores indígenas e agências educacionais, destacamos:

- a) A forma metodológica mais adequada para a implementação dos cursos de professores, especialmente no que tange a conteúdos, metodologias e épocas de realização.

- b) A estratégia de formação de professores indígenas dos povos que apresentam pequeno número de escolas e de alunos, especialmente os com população reduzida.
- c) A maneira mais adequada de tratar a temática educacional e as formas de implementação da escola junto aos povos que ainda não a conhecem ou que com ela tiveram pequeno contacto.
- d) A forma jurídica de estabelecer as parcerias e outros instrumentos de definição de responsabilidades no campo da educação escolar indígena.
- e) As formas de vinculação institucional, os critérios e a responsabilidade pela remuneração dos professores indígenas enquanto docentes e durante os períodos de formação.
- f) Os locais, prazos de duração e níveis dos cursos de formação de professores e a forma de acompanhá-los e avaliá-los.

Finalmente, alguns temas cujo tratamento ainda resulta polêmica, quer pelo pequeno grau de elaboração e acúmulo sobre o assunto, quer pelas diferentes formas de sua compreensão.

- a) Responsabilizar o Estado em todas as suas esferas do poder pela manutenção das atividades escolares indígenas, atribuindo à esfera estadual a coordenação das políticas e das ações de âmbito geral.
- b) A definição da missão institucional das agências religiosas, científicas e da sociedade civil frente a incompetência e inoperância do Estado para com os assuntos indígenas em geral e da educação escolar em particular.
- c) As formas de interferência do Estado e de outras agências frente a situações de esbulho, roubo e delapidação das riquezas naturais e minerais dos povos indígenas, especialmente nos casos praticados pelos próprios índios, ou quando utilizada a instituição escolar para esse fim.

Diante do quadro geral acima relatado e das sugestões colhidas junto às agências, professores e líderes indígenas elegeram-se como principal prioridade da atuação do Estado junto às 35 etnias a implementação de um programa de formação de professores indígenas, cujos contornos foram debatidos nos seminários regionais programados até o final do PRODEAGRO (2002).

Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. À medida que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades (Oliven, 1992:135).

O ideal da dissolução da diferença, articulado ao da construção de nações culturalmente homogêneas e de identidades nacionais sofre, nesta virada de milênio, o impacto do "novo" ciclo de mundialização - processo este que não é somente político-econômico, mas também cultural - ora em curso. A Modernidade Ocidental, reconceitualizada enquanto fenômeno global e transcultural (Marcus, 1991: 211) absorve a diferença admitindo-a. Os interesses transnacionais - que fragilizam os Estados-Nações, hoje entidades em crise - redefinem o lugar da diferença e das etnias no âmbito da modernidade. O novo ciclo de mundialização não implica em homogeneização e, sim, em um jogo complexo que envolve subordinações novas, novos processos de articulações e hierarquizações entre povos, nações, localidades, etnias. Como postulou Octávio Ianni,

É óbvio que a globalização envolve o problema da diversidade. [...] A reflexão sobre a diversidade não pode estar ausente, já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Logo que se reconhece que a sociedade global é uma realidade em processo, que a globalização atinge as coisas, as gentes e as idéias, bem como as sociedades e as nações, as culturas e as civilizações, desde esse momento está posto o problema do contraponto globalização e diversidade, assim como a diversidade e desigualdade, ou integração e antagonismo (1994: 156).

Neste tenso jogo entre o global e o local, a tradição ganha renovada importância enquanto fonte de identidades. Como colocou Ruben George Oliven,

Somos todos cidadãos do mundo na medida em que pertencemos à espécie humana, mas precisamos de marcos de referência que estejam próximos a nós. Experimentamos a mesma dificuldade que tem uma criança em entender o que é o mapa do mundo e por que sua casa não está representada nele (Oliven, 1992: 136).

Na situação histórica anterior a este novo ciclo de mundialização, o colonialismo, sustentado em premissas evolucionistas e etnocidas, não logrou reduzir a tábula rasa a diversidade sócio-cultural. Este é um dado irredutível no Brasil e no mundo, que assiste nestas duas últimas décadas, etnogêneses. A etnicidade, fruto de confrontos com os "outros", é um elemento político presente em todos os recantos do mundo, sendo considerada a "hidra do século XX" (Carneiro da Cunha, 1986: 99).

Apesar de cinco séculos de colonização, como observou Nestor Garcia Canclini,

...persisten marcadas diferencias étnicas, regionales y nacionales entre los países latinoamericanos. Hoy pensamos que la modernización no va a suprimirlas. Más bien las ciencias sociales tienden a admitir la heterogeneidad de América Latina y la existencia de tiempos históricos diversos, que pueden articularse parcialmente pero no diluirse en algún estilo de globalización uniforme. La heterogeneidad multitemporal y multicultural no es un obstáculo a eliminar, sino un dato básico en cualquier programa de desarrollo e integración (1994: 18).

Em países latino americanos, como o Brasil e o México - monitorizados pelo Fundo Monetário Internacional - registra-se, na década de oitenta, uma redefinição do estatuto dos povos indígenas nas suas novas constituições.

O reconhecimento constitucional dos direitos culturais e históricos dos povos indígenas tem como resíduo a virtual admissão da pluralidade étnica e lingüística desses países. E, ao menos no plano formal, implica um distanciamento do velho ideal integracionista, como já sublinharam Guerrero & Rivas (1992).

Nas palavras de Canclini,

Se va aceptando en algunas sociedades un cierto pluralismo étnico, modos diversos de organización económica y representación política. Algunos ejemplos: los programas de etnodesarrollo aplicados en varios países latinoamericanos, la legislación que garantiza la autonomía de los indígenas en la Costa Atlántica nicaragüense y las reformas jurídicas sobre cuestiones étnicas que actualmente se gestionan en México son indicios de un pasaje parcial del indigenismo paternalista a modalidades más autogestivas (1994: 18).

Essa abertura para o "outro", ao menos formalmente - que descortina espaços para o reconhecimento da diferença e, como desdobramento, para a educação diferenciada - é, também e simultaneamente, uma resposta local desse processo mais amplo de globalização. Não se quer com esta afirmação negar a importância do secular movimento de resistência desses povos. É, todavia, inegável que uma análise de suas recentes conquistas não poderia ser devidamente realizada sem levar em consideração essa nova conjuntura. Como já sublinhou Rodolfo Stavenhagen (1989), tais reformas constitucionais foram produzidas no marco de um amplo movimento pelo reconhecimento dos direitos humanos, nos quais se encontram inscritos os direitos indígenas, por organismos da ONU, através de instrumentos jurídicos, como a Declaração Universal dos Direitos Indígenas. Como colocou Sahlins:

A própria teoria do sistema mundial faz concessões à preservação das culturas satélites

enquanto meios de reprodução da ordem dominante européia. Mas, se assim for, e adotando um ponto de vista alternativo dos chamados povos dominados, a riqueza européia está atrelada à reprodução e até mesmo à transformação criativa da ordem cultural desse povos (1990:8).

A premissa de que as sociedades indígenas são a-históricas há muito já foi superada pela Antropologia. Eles estão na história e seus membros são "cidadãos do mundo", na medida em que "pertencem à espécie humana", como afirmou Ruben George Oliven na passagem acima transcrita. A consciência desse fato se revela quando líderes e representantes de povos indígenas buscam participar de eventos internacionais como a ECO-92, das comemorações dos 500 anos de colonização da América, quando integram-se em Comissões de Avaliação do PRODEAGRO, quando buscam ser ouvidos em instancias internacionais, como o fez Raoni em suas andanças com Sting pela Europa. É recorrente, por exemplo, ouvir os indígenas brasileiros afirmarem que o "patrão" do Brasil e dos índios é, hoje, o Banco Mundial.

É no âmbito da tensa interação dialética entre o local, o regional e o global que, ao meu ver, deve-se situar a análise das chamadas questões indígenas, dentre elas a da educação escolar diferenciada, intimamente articulada à cidadania igualmente diferenciada.

Se o novo ciclo de mundialização repõe a questão da tradição, solidária a da educação - fontes de coesão social e de identidades particulares, expressões locais desse processo mais amplo - ela deve aqui ser retomada.

Em uma de suas obras, Marcel Mauss afirma que *la tradition est ce qui se transmet* (1969: 329). Formas de vida moral e jurídica, que ganham expressão nas práticas sociais e nas suas representações, e que são transmitidas, via de regra oralmente, de geração a geração, perpetuando-se dessa forma. Sua fonte primordial é a *memória coletiva* : *...le savoir qu'une société a d'elle-même et de son passé plus ou moins immédiat* (Mauss, 1969: 335). Nesse sentido, a tradição é a fonte e a educação o veículo fundamental da construção da pessoa, através da socialização dos imaturos. Como já dissera Durkheim,

...para que haja educação, faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda (1976: 39).

É que a diversidade interna a uma sociedade tem, como contrapartida a diversidade pedagógica. No entanto, existe uma base comum a todos os seus membros, pois uma sociedade não pode existir se não houver entre eles uma certa homogeneidade necessária à vida coletiva. Assim, a educação tem por objeto

... suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1976: 39).

A idéia de tradição não implica, todavia, na negação do movimento histórico. Ela comporta - como já indicara Mauss nas primeiras décadas deste século - tanto a idéia de resistência quanto de inovação. As dissensões internas a um povo, as guerras, as heresias, a violência da colonização e seus desdobramentos, por exemplo, *font surgir forcément et précisément de nouvelles idées et de nouvelles traditions*. (Mauss, 1969: 333).

O alargamento de horizontes decorrentes do colonialismo e das situações colocadas pelo novo ciclo de mundialização não implica, portanto, em dissolução das diferenças, mas em rearticulações sócio-culturais, que não ocorrem mecanicamente, como acusam as rebeliões e as mobilizações indígenas. Nestor Garcia Canclini, por outro lado, chama a atenção para o fato de que *muchas ramas de nuestra economia no pueden desarrollarse sin la participación de los 30 millones de indígenas que viven en América Latina* (1994: 18).

A Antropologia Histórica proposta por Marshall Sahlins em Historical Metaphors and Mythical Realities (1981) e Islands of History (1985), editado em português em 1990, representa uma importante contribuição para se repensar essas questões. Segundo a sua proposta tem-se que:

...a história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com a significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque, por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação (1990:8).

E mais:

...como as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens

criativamente repensam seus esquemas culturais. É nesses termos que a cultura é alterada historicamente na ação...(1990: 8-9).

Nessa perspectiva não há espaços para se pensar a cultura/ tradição como algo acabado, cristalizado no tempo, mas como algo extremamente dinâmico, sujeito a inovações. Ou seja, as tradições são reinventadas através da adequação do passado ao presente, são resignificadas. Assim sendo, a análise do contato e das mudanças sociais devem percorrer outras vias que não sejam assentadas nos conceitos de assimilação e de aculturação. Oliveira Filho (1977, 1988) propôs o conceito *situação histórica*, elaborado a partir da antropologia política africanista, para se dar conta da diversidade das situações de contato. O campo social, definido por redes de relações entre diferentes atores sociais, muda de acordo com a sua composição e variação de seus limites, conformando diversas "situações históricas" de contato que devem ser analisadas levando-se em consideração *as relações abstratas e valores grupais, a partir da conduta manifesta (1988:54)*. Ou seja, em cada situação histórica deve-se buscar como os eventos são interpretados pelos seus atores.

As premissas teóricas acima colocadas apresentam dupla vantagem: (1) permitem uma leitura da dinâmica do processo de produção das culturas e/ ou tradições locais, fonte de identidades particulares e (2) asseguram a plasticidade conceitual necessária à análise de sua dialética interação com o mundo - marcada por tensas e criativas articulações entre o particular e o global - que engendra as situações históricas e as categorias da linguagem étnica.

É nesse campo de comunicação, o da etnicidade, intensificada pelo novo processo de mundialização, que a educação escolar diferenciada assume, para os próprios povos indígenas, importância cada vez maior, fazendo-se presente, enquanto condição necessária em seus projetos de autodeterminação. Assim eles se colocam na ordem da história mundial:

...uma interação contínua e tensa entre as forças que promovem a integração global e as forças que recriam a autonomia local. Não se trata de uma luta a favor da integração global em si, ou contra ela, mas de uma luta quanto aos termos em que se processa tal integração. A luta não terminou de forma alguma, e o rumo que segue não é determinado de antemão pela dinâmica da expansão ocidental que iniciou a integração mundial. O mundo tem se dividido internamente mesmo quando tem sido pressionado a se juntar, uma vez que os esforços para converter a dominação em ordem tem gerado evasão, resistência e lutas para recuperar a autonomia. Esta luta pela autonomia - a priorização de reivindicações locais e particulares em detrimento de reivindicações globais e gerais - não implica fugir do mundo, nem recorrer à autarquia. Muito pelo contrário. Trata-se de um esforço para estabelecer os termos da participação

autocontrolada e autodeterminada nos processos de integração global e na luta de uma ordem planetária (Brigh & Geyer, 1987. Apud Marcus, 1991: 197).

A necessidade da educação escolar, admitida e reivindicada pelos povos indígenas, provém do sistema multiétnico. Mas o seu sentido se altera de acordo com as outras variáveis oriundas das diversidades sócio-culturais.

Mariana K. Leal Ferreira, em sua dissertação de mestrado intitulada **Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil** (1992) - incontestavelmente um marco histórico no campo da educação escolar indígena - buscou, de acordo com suas próprias palavras: *...mostrar que o processo de educação escolar é interpretado e remanejado por sociedades indígenas, de acordo com a dialética interação de sistemas culturais com eventos do contato (1992: 2).*

Sua pesquisa de campo foi realizada entre os Xavante (de Parabubure), os Kayabí, os Suyá e os Juruna (Parque Nacional do Xingu), entre os quais atuara antes como agente da educação escolar. Colocando a História, a Pedagogia, a Etnomatemática e as ciências da cognição em diálogo com a Antropologia nesses contextos específicos, chegou ela às seguintes e importantes conclusões: ** que a dominação exercida pelas agências de contato é interpretada de acordo com os próprios idiomas simbólicos de cada povo estudado; *cada povo estudado desenvolveu e desenvolve alternativas de ação para fazer frente à situação de contato interétnico e que a educação escolar tal como por eles concebida, constitui um instrumento imprescindível à reprodução das unidades sociais e, portanto, para a constituição de identidades étnicas;*

** que as culturas próprias à cada sociedade, com seus sistemas de classificação, cosmologias, habilidades cognitivas e processos próprios de educar imprimem ao espaço da educação escolar dinâmica própria, fundada nas lógicas diferenciadas, específicas;*

**... que a educação escolar [...] sempre esteve no horizonte das reivindicações do movimento indígena organizado do país. Estudar adquire, porém, uma concepção diametralmente oposta aos objetivos integracionistas...(1992: 211 a 213).*

A educação escolar indígena diferenciada, do ponto de vista dos indígenas, é um instrumento de resistência e luta. Assim sendo, ela não é compatível com a "escola como terra estrangeira", na expressão de Pierre Bourdieu, que caracteriza-se por

manter-se alheia à especificidade e aos interesses de cada povo indígena, que pode abrigar em si, diferenças. Para torná-la possível não basta rever apenas as práticas pedagógicas, os calendários, os currículos mas, sobretudo, as posturas etnocêntricas, portanto, autoritárias, em que se esteiam. Para tanto, a educação escolar deve ser *praticada no interesse de cada grupo indígena e com a valorização de seus etnoconhecimentos já na elaboração e na execução dos projetos de escola* (Lopes da Silva, 1993:4).

Assim sendo, não há como estabelecer, *a priori*, a modalidade de educação escolar pertinente a cada etnia ou segmento de uma mesma etnia. Viabilizar as reivindicações dos povos indígenas em termos da educação escolar diferenciada - direito que lhes foi garantido na última Carta Magna - implica também, em termos acadêmicos, em um diálogo estreito entre etnografia e educação. Neste sentido, muito têm a contribuir as propostas metodológicas geertzianas (Geertz, 1978), que se esteiam na premissa central de que a antropologia é uma ciência interpretativa à busca de significados. A descrição densa é uma via fértil para se dar conta do lugar que a escola ocupa no processo de embates de forças políticas localmente presentes - emanadas de fontes mundiais - enquanto fatores intervenientes nas rearticulações e inovações das identidades particulares.

Necessário se faz, todavia, não se levar o relativismo cultural a extremos, dado a armadilha fatal que ele abriga. É no campo da dialética interação entre o universal e o particular que a escola, em cada sociedade indígena, ganha sentido. É necessário se pensar dialeticamente igualdade e diferença. Como postulou Arim Soares do Bem:

Pensar democraticamente a diferença significa aceitar a pluralidade cultural como riqueza, da qual todos podem tirar algum proveito. Diferenças culturais não existem nunca em estado puro, mas descrevem processos dinâmicos e se influenciam mutuamente. Não existe nunca o lugar de uma unidade original. Todas as culturas são perpassadas por relações de dominação, no interior das quais os conflitos de interesses ocupam um lugar privilegiado. Uma política democrática da diferença só pode ser construída como uma política cosmopolita e não orientada em bases separatistas ou nacionalistas - mesmo que estas últimas venham travestidas de "universalismo" (1994: 50).

É necessário ter-se em conta que a crescente crise estrutural do sistema capitalista, nesta fase do imperialismo tecnocrático, impõe mudanças nas táticas de dominação. O certo é que nos países do Terceiro Mundo, o reconhecimento constitucional do direito à diferença coexiste com uma política de exclusão das

minorias sociais e, sobretudo, étnicas, cada vez mais violenta. Se antes a exclusão social traduzia-se em termos de assimilação, hoje ela pode travestir-se em termos de uma absolutização da diferença. Assim teríamos a imagem invertida do etnocentrismo universalista.

É necessário ter-se em pauta que a grande questão é desvelar em cada uma das sociedades indígenas (por vezes, até mesmo em segmentos de uma mesma sociedade) sob que condições elas desejam incorporar os novos valores e tecnologias (como a escrita) provenientes de uma sociedade industrial moderna. E isso só elas mesmas podem dizer, ainda que possamos nos transformar em bons aliados, intérpretes e tradutores de seus anseios. Esta possibilidade não é compatível com posicionamentos exacerbados diante das questões indígenas, quais sejam:

Alguns chegam ao extremo de autonomizar o diferente, diverso *sui generis*. Apegam-se ao local e esquecem o global, imaginando que o singular prescinde do universal. Enfatizam a diferença, tornando-a original, estranha, exótica; ou elegendo-a primordial, isenta, ideal. Incorrem no etnocentrismo ocidentalizante que pretendem criticar, tomando o *outro*, que querem resgatar e proteger, em um ente abstrato, deslocado da realidade, da trama que o constitui como diferente. Alimentam uma nostálgica utopia escondida no próprio imaginário. Outros, subordinam toda diversidade à globalidade. Reconhecem a diversidade, mas não a contemplam, não percebem a sua originalidade. Esquecem que o local pode não só se afirmar como se recriar no contraponto com o global" (Ianni, 1994: 157).

Ou seja, é necessário ter-se a malícia sociológica para se entrever duas interpretações possíveis para os novos dispositivos constitucionais: 1) marcada pelo autoritarismo, o que é próprio do Estado, que transforma o direito do exercício da diferença em fator de exclusão ou em fonte de políticas públicas que são, por excelência, homogeneizadoras e 2) marcada pelo respeito humano à vida e ao direito da autodeterminação, na essência mesmo do termo, que é política. Se esta última não imperar, na prática - inclusive no exercício daqueles que se querem alternativos - os dispositivos constitucionais da nova Carta Magna não passarão de pura fraseologia, e as duas armas que as etnias historicamente criaram para sua auto-defesa - a identidade e a alteridade - voltar-se-ão contra elas. Ou, como bem expressa o ditado popular, o feitiço voltar-se-á contra o feiticeiro. Aliados se transformarão em "inocentes" algozes dos povos que desejam defender.

ATOS FINAIS



Em 2000, começamos nossa pesquisa-ação intensiva por imersão no território do Mato Grosso na Terra Indígena Sararé, passaram-se, então, quatro anos. O mundo do “branco” funciona num outro tempo, e, no agora, tenho que cumprir o ato final e compromisso acadêmico do ritual da Pós-graduação, finalizar a tese e re-assumir meu papel enquanto professor/ator no cenário do exercício do diálogo acadêmico plural e intercultural, com a nova consciência lastreada nos novos conhecimentos aportados na trajetória percorrida. Neste momento de reflexão e síntese, perguntamo-nos: como seria elaborado o ato final?

Lembramo-nos dos caminhos e descaminhos percorridos, dos entre-saberes experimentados, vivenciados na trajetória da pesquisa-ação para a construção desta tese, e do PROSARARÉ enquanto projeto/produto concebido e tecido no estreitamento da relação entre Universidade/Comunidade. Pela exigüidade do tempo, pela intolerância do calendário acadêmico, pelo descaso público com o financiamento de ações educativas, e, principalmente, pelas atribulações das invasões de madeireiros e extinção do compromisso da missão cristã brasileira com a manutenção das escolas e professores, a caminhada prevista para quatro anos, chega agora, não ao final e, sim, ao início de um processo de reflexão, que só o tempo dirá se essa experiência efetivamente contribuirá para sensibilização e alteridade da escola indígena. O estudo de caso dos Katitauru, sistematizado nesta tese, pretende trazer para a Universidade informações e contextualizações que permitam aprofundar as reflexões e reafirmar a necessidade de encontrar respostas às questões formuladas por Cortês, 2001.

A questão das etnias, no contexto do quadro nacional, pode ser avaliada como grave. Setores competentes de governos até admitem ter consciência da necessidade de uma profunda transformação na orientação e formulação das políticas públicas, priorizando estratégica atenção para a educação, enquanto salvaguarda libertária e catalizadora de transformação da sociedade brasileira e do conjunto das nações latinoamericanas marcadas pelas perversas desigualdades socio-econômicas e graves problemas ambientais. Contraditoriamente, constatamos no cenário atual que apenas algumas escolas são efetivamente contempladas adequadamente nas dimensões pedagógicas e materiais, enquanto a cruel realidade informa que mais de 200 povos indígenas, fragilizados, são relegados à sua própria sorte.

O estudo de caso da Terra Indígena Sararé, objeto desta Tese, permitiu a elaboração de uma síntese a partir de análise transdisciplinar, integradora dos conteúdos extraídos de vivências experienciadas com os Katitauru, nas oficinas e

todos os momentos de convivência, através do exercício da prática do diálogo intercultural com os atores envolvidos no desempenho de seus autênticos e múltiplos papéis, da percepção e valorização dos seus conhecimentos e saberes intuídos, do conhecimento das dimensões geográfica, do meio físico e biótico de seu território, da cultura de ocupação e uso do espaço vivo nas relações com o ambiente.

A pesquisa-ação permitiu confirmar referências estruturantes fundamentais para a compreensão e atuação na educação escolar indígena, invocadas por estudiosos da escola indígena-específica: a pedagogia focada na consciência da diferença, a pluralidade étnico-cultural e a multirreferencialidade como lente de leitura da rica matriz de tramas, que, configura o profundo sentido do viver o aqui e agora, com peculiar sabedoria, equilíbrio e sustentabilidade internalizado na cultura indígena.

Por outro lado, ficaram evidentes as marcas e traumas dos processos de violentação do território e da cultura pelas intervenções orientadas à homogeneização e apropriação gananciosa dos recursos naturais (terra, ouro, biodiversidade). Foi gratificante perceber como registro vivo que na história dos contatos vivenciados pelos Katitauru estão matizados marcas dos conflitos, da resistência e luta em defesa do território, pela re-significação e afirmação do ser índio, nas dimensões individual e coletiva.

O quadro crítico das compulsões sofridas pela comunidade ao longo do tempo, revelado na pesquisa, comparado à tendência de mobilidade das populações indígenas, oferece evidências de que o sedentarismo da comunidade Katitauru tenha sido uma opção motivada pelo processo de colonização dessa última fronteira agrícola. Neste trabalho focalizamos alguns aspectos na produção da identidade étnica: territorialidade, tradição cultural historicamente compartilhada, re-ocupação do território, intervenção branca, situações de alteridade e interesse definido na luta pelo poder. A territorialidade foi componente e amálgama da tradição indígena no Sararé. A gestão dos vários espaços dentro da Terra Indígena contribuiu decisivamente para a constituição da comunidade étnica, tornando-se elemento importante na definição positiva da identidade indígena no Sararé.

Atualmente, com a territorialidade limitada ao espaço delimitado pela FUNAI, dado à perda do domínio do território tradicional para os brancos, os Katitauru vão redefinindo, simbolicamente, suas práticas culturais e políticas como meio de produção da etnicidade. Nesse ínterim, surge com visibilidade evidenciada a constatação da

pesquisa-ação, da tentativa de implantação de um modelo de escola desintegrada e isolada dos demais espaços de aprendizagem e, da temporalidade internalizados na alma, e refletida nos acontecimentos vividos pelos sujeitos em suas multiformas peculiares de aprender e construir o tecido cultural.

Vale relatar em manifesto, que observamos e constatamos através de leitura transdisciplinar multirreferencial um impressionante conteúdo científico e de planejamento estratégico presente no modelo de agricultura tradicional praticada pelos índios, os quais poderão ser identificados e validados através do lastro dos conhecimentos da ecologia, da física e química dos solos, da agroecologia e da fitotecnia “moderna”. Ousamos inferir que a construção dos conhecimentos agrosilvozootécnicos⁵⁴ aplicados pelos índios, hoje apropriados pelas agrociências e desvendados com a denominação de agroecologia, sistemas agroflorestais, etc., se deu a partir da intuição por contemplação profunda das sutilezas do pulsar da natureza, uma cosmovisão, experimentada e validada pela garantia da sobrevivência sustentável, que poderá ser observada em terras indígenas tradicionais preservadas de contato.

Toledo, 1992 apud Roué, 2000, em sua visão de etnoecólogo, considera que os sistemas de produção construídos pelas culturas tradicionais (tribais ou camponesas) são mais apropriadas ecologicamente do que os sistemas modernos, orientados para a produção, para o mercado. Considera, ainda, que hoje, com a crise ambiental produzida pela civilização contemporânea, os povos pertencentes às culturas tradicionais começam a ser considerados herdeiros do saber, das visões do mundo, das técnicas e estratégias de produção, que nos vão permitir encontrar modelos de produção rural, ecologicamente benéficos, dos quais necessitamos urgentemente. Chama a atenção para a complexidade e desafio de que o estudo dos saberes do outro sobre a natureza é um exercício difícil, que explicita melhor a transformação das relações com a natureza na sociedade do observador, do que na sociedade observada.

Quanto à avaliação da escola indígena no contexto do Sararé, nossas constatações corroboram com Cortês & Burnham, 2001, na afirmação de que a escola indígena jamais se separa da realidade vivida em cada sociedade, inclusive considerando-a como base na construção de seus currículos, nos quais os valores,

⁵⁴ Agrosilvozootécnico – palavra composta, que define um sistema único de produção, no qual estão presentes conhecimentos de agricultura, da floresta e do reino animal.

conteúdos e metodologias devem ter como referenciais, os diálogos intra e interculturais, a cosmovisão a partir do olhar de cada povo, suas concepções de ser humano e natureza local, de crenças e rituais, o legítimo direito a uma educação diferenciada, considerando o desenvolvimento integral, intelectual, físico, emocional e cultural, assim como sua relação com a sociedade global.

A educação começa por ser um olhar. O encontro não requer necessariamente a mediação duma cultura preexistente, o encontro dá acesso à cultura e modifica-a.

Outra perspectiva é ver a educação como preparação para que se seja um sujeito que ainda se não é, isto é, um cidadão. Esta fronteira de educação permite saber se a educação é incompleta e determina a iniciativa do adulto dentro dessa fronteira. Permite também controlar os humores do educador que se vê, a si e ao aluno, no mundo. Se for preciso, que o aluno seja preservado de situações que ainda não está em condições de enfrentar nem compreender, e que o educador não tenha pejo em contribuir para isso, proporcionando, porém, um espaço para que se governe.

Quando um indivíduo se dá por tarefa educar um outro, entra num projeto em que a inteligência se enrola; mas é preciso, mesmo assim, entrar verdadeiramente e não procurar habilidosamente saídas. A pedagogia ou é um exercício inteligente de contradições, ou não será pedagogia.

O discurso pedagógico é uma pluralidade de fragmentos heteróclitos, cuja unidade é conseguida através duma temática comum – a solicitude, o convite à consideração do outro. Há, nesta perspectiva, um ponto de fuga que não corresponde ao “grande plano” – é a resistência que o outro oferece. É assim que cada fragmento não deve ser isolado do contexto, de modo a que umas dobras não ofusquem as outras. A perspectiva pedagógica é projeto, intenção, ação, decisão. Remete para o outro, mas age de modo a que esse outro se habitue a cuidar de si. Na medida em que não permite inventariar e conceitualizar permanentemente o que se decide, não pode ser considerada prática sistêmica.

Constata-se a necessidade de re-pensar coletivamente (todos os atores) as formas de intervenções e de capacitar apropriadamente o conjunto de atores envolvidos com a escola indígena concebida como espaço específico e pluricultural.

Percebemos que mesmo após a “contaminação” cultural pós-contato com os valores e formas de ser e de estar no mundo, imbricados em nossa contemporânea cultura consumista, individualista e competitiva, a pluralidade dos conhecimentos

historicamente mantidos no seio da sociedade Nambiquara e aqueles acumulados no interior da cultura Katitauru, dialogam sem a subjugação de uns aos outros, mesmo diante da pluralidade de objetivos e de linguagens múltiplas, sem conflitos que não sejam passivos de equacionar do seu modo de resolver problemas.

No desempenho de nosso papel enquanto ator professor/pesquisador do mundo da academia, confesso que a experiência da pesquisa-ação na Terra Indígena Sararé, foi uma vivência muito forte que tocou meu ser, profundamente, em todas as dimensões. Tenho absoluta convicção e sentimento que não sou a mesma pessoa pós-vivência, elaboração e internalização dos conteúdos. Foi uma oportunidade de experienciar no estreitamento da relação universidade/sociedade, universidade/comunidade, o tecer da necessária relação que Serpa denominou de COMUNIVERSIDADE, o que nos fez ter a clareza de que assim como a escola indígena precisa ser re-significada, a Universidade também, para atuar enquanto ente da sociedade com missão social e referência do saber, no seu movimento e sentido de existência, no formar através do conhecimento apropriado, no desenvolvimento e geração do conhecimento “novo”, na re-criação do saber, na disseminação do conhecimento acumulado através da extensão, elo que materializa o que denominamos comuniversidade e sua inserção de forma orgânica na sociedade, com visibilidade de instituição útil, não só para uma elite, mas para todo o conjunto das sociedades, povos e seres que habitam o planeta Terra, nossa pequena aldeia “globalizada” integrada no universo cósmico.

A Pedagogia não é prisioneira de um modelo de Escola. Interrogar-se sobre a apropriação dos saberes, sobre a transferência do conhecimento, ou sobre os “obstáculos cognitivos” são tarefas do pedagogo que o professor pode e deve ser.

Além disso, o pedagógico interroga o político: não o recusa nem o aceita espontaneamente, na rotina do ato educativo. Se a Pedagogia, os pedagogos e a Escola escolhem, em nome duma perspectiva pedagógica, o que releva duma posição política, baralham os dados e contribuem para a confusão do debate. Se a Pedagogia, os pedagogos e a Escola se posicionam perante o sujeito concreto, referenciado no interior duma instituição, questionando um lugar para esse sujeito (quer ele o ocupe ou não), então, fazem o seu trabalho, isto é, convidam cada um a ocupar um lugar.

O pedagogo esforça-se por não dar azo a que se confunda a sua atividade

com manipulação das consciências, a fim de que o verbo aconteça sobre outra camada estruturante que não se reduza a satisfação ou frustração. Numa realidade que não é neutra e perante um aluno que resiste e um professor que, por vezes, não lhe fica atrás, a Pedagogia não pode ser neutra, não está fora dos problemas que fazem a cidade e o cidadão.

De certo modo, o pedagogo antecipa o estatuto do aluno enquanto sujeito, vê-o fazer escolhas e a singularizar os seus próprios processos de aprendizagem. Aqui reside uma dificuldade: a da fronteira da idade adulta, por um lado, e a de saber até que ponto se deve educar, por outro.

Como professor universitário, com formação de base no campo das ciências agrárias, agora, por opção, iniciado no campo de atuação na educação, a pesquisa realizada, provoca uma inquietude para ser acolhida, estudada, que é a necessidade de uma avaliação profunda para responder algumas questões que pontuamos aqui:

Qual o perfil dos professores das IFES que atuam na formação dos profissionais que atuaram no campo, interagindo com índios, sertanejos, ribeirinhos e toda complexidade de biomas e relações ambientais? Em que pedagogia e referências interculturais e ambientais focalizam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão?

Sabemos que muitos professores universitários são egressos de cursos de graduação, passando pela pós-graduação, sem lastro de bases pedagógicas e sem interação constante com a realidade objeto de sua atividade docente, chegando inconscientemente a travestir-se em um excelente e competente ator repasador e gerador de conhecimentos acabados, perfilando-se como um indivíduo sem “identidade profissional” que atua como formador de profissionais, produtor de conhecimentos científicos fragmentados, e incapacitado para o exercício do diálogo intercultural no processo de extensão do conhecimento que é meta/objeto que materializa o estreitamento da relação universidade/comunidade específica.

Finalmente, não poderia deixar de por em manifesto o quanto é estratégico, hoje, para o enfrentamento dos problemas ambientais do campo, o desenvolvimento da agricultura familiar e da doutrina da economia solidária, a partir de uma análise científica aprofundada, resgatar os conhecimentos apropriados aplicados pelos povos indígenas nas criativas e sustentáveis formas de apropriação e uso dos

recursos naturais, compreender a lógica de seus arranjos produtivos e até das formas solidárias da organização do trabalho comunitário.

Isto corroboraria para a re-formatação do atual modelo fracassado da maioria dos assentamentos rurais, que se esgota, a custo do uso perdulário de recursos públicos, por falta de planejamento e intervenções adequadas ambiental e culturalmente. Assim, seria mais racional a construção e validação sócio-ambiental de um novo modelo de agricultura de baixo impacto no ambiente, legitimado pelos produtores, por se apropriarem dos benefícios econômicos e salubridade ambiental.

ANEXO

ROTEIRO DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS NO CAMPO:

I – Considerações Preliminares:

Em se tratando de uma pesquisa etnográfica de característica qualitativa, dividimos a pesquisa em categorias, priorizando os atores direta e indiretamente envolvidos no processo. Tomamos por base o universo de 100% dos alunos regulares matriculados nas duas escolas indígenas, acima de 11 anos em conformidade com a sugestão da banca no Exame de Qualificação. Diante do exposto nossa amostra é altamente significativa e pode inclusive atingir os objetivos propostos com muito maior significância do que em muitas pesquisas quantitativas.

II- Universo da Pesquisa:

O nosso universo de pesquisa tem como objetivo ouvir os alunos, professores, administradores, técnicos e pesquisadores, envolvidos direta e indiretamente com a etnia Katitauru na Terra Indígena Sararé. Diante do exposto consideramos relevante ouvir atores nos seguintes locais:

a) Locais fora dos limites da Terra Indígena (Atores Externos):

- **Vila Bella de Santíssima Trindade (Atores Históricos)** – 1ª capital do Mato Grosso, local onde residem o pastor da Missão Brasileira Gustavo Bristken, que manteve o primeiro contato branco com os índios Katitauru em 1950, além do que, o mesmo mantém as duas escolas na Terra Indígena Sararé através da Missão Cristã Brasileira, organização da qual é representante na região. Ainda em Vila Bella ouviremos o depoimento do Sr. Davi, único ancestral vivo dos quilombos onde conviveram os índios e negros dentro do Sararé;
- **Pontes e Lacerda (Atores do Mundo Branco)** – Neste município entrevistaremos os técnicos do CTA (Centro de Tecnologia Alternativa) que utilizam um sistema agroflorestal fundamentado na sabedoria indígena, O fazendeiro Zigomar que é vizinho à Terra Indígena Sararé, o Presidente da Associação dos Garimpeiros (que invadiram a área em 1996) um representante dos madeireiros, e a proprietária da fábrica de palmito (que compra palmito dos índios);
- **Conquista d'Oeste (Atores Administradores da Escola municipal)** – Ouviu-se a Secretária de Educação, O Prefeito Municipal, estabelecendo a relação de poder no currículo das Escolas municipais, e averiguando quanto do ICMS Ecológico arrecadado no município é empregado na educação indígena;
- **Cuiabá e Comodoro (Atores Governamentais)** – Em Cuiabá, sede da Administração Regional da FUNAI, ouviu-se o administrador regional que também foi Chefe de Posto na Terra Indígena Sararé durante 05(cinco) anos, ouviremos a antropóloga Ana Lúcia que detém profundo conhecimento sobre o Grupo Nhambykwara e Darlene Taukane (índia bakairi – atual representante da área de educação na FUNAI).

Entrevistaremos ainda a representante da Educação Indígena na Secretaria de Educação Estadual e o secretário de Educação do município de Comodoro que detém o controle Regional da Educação indígena;

- **Barra do Bugres (Atores do Ensino Superior Indígena)** – Em Barra do Bugres visitaremos a Universidade Indígena e manteremos contato com Professores e alunos da 1ª universidade Indígena da América latina, seus objetivos e perspectivas;

b) Locais dentro da Terra Indígena Sararé (Atores Verdadeiros):

- **Aldeia PIVE** – Ouviremos os alunos da escola do PIVE e a professora da Missão Cristã Brasileira que também é professora do município de Conquista d'Oeste e o Chefe de Posto da FUNAI;
- **Aldeia Serra da Borda** – Ouviremos os alunos que estão na Escola do PIVE, os mais velhos e aqueles que não freqüentam a escola;
- **Aldeia Central Sararé** – Ouviremos os alunos da Escola do Sararé e os dois professores da aldeia, que são um casal de missionários. Ouviremos ainda a enfermeira da Aldeia.

III – DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS E DOS ATORES:

A categorização dos diversos atores envolvidos no processo é de suma importância para compreensão do processo histórico, antropológico e cultural, bem como da função e objetivos da Escola Indígena na Terra Sararé. Diante do exposto, propomos a categorização de acordo com os seguintes níveis:

CATEGORIA “A” (Atores do contato e do entorno da Terra Sararé) :

- Fazem parte desta categoria, todos os atores envolvidos direta e indiretamente no processo descrito a seguir: pessoas que realizaram o primeiro contato e que continuam atuando sobre a área, expropriadores da área indígena e responsáveis pelos conflitos antigos e atuais na área, administradores do estado, município e da federação. Todos estes atores encontram-se morando fora da terra Indígena nos locais citados acima, daí considerarmos como atores externos;

CATEGORIA “B” (Atores Internos – Formadores de opinião) :

- Fazem parte desta categoria os professores da Missão Cristã Brasileira, a Pedagoga que viabilizou as oficinas temáticas e que não se encontra mais na área, o Chefe de Posto atual na Terra Indígena Sararé e Pesquisadores de outros locais que atuam e atuaram na área durante o período da pesquisa – a lingüista do Instituto Summer e Marcelo Fiorini antropólogo da Universidade de Hofstra em New York. Todos estes atores encontram-se atuando na área numa relação de poder constituída e de grande influência sobre os índios;

CATEGORIA “C” (Atores Internos – Receptores do Contato) :

- Fazem parte desta categoria os jovens alunos das duas escolas indígenas existentes no Sararé, os velhos e as mulheres que também não estão na Escola, pois são os responsáveis pela manutenção da sabedoria cultural da etnia. Nesta categoria, na qual se encontra o cerne da pesquisa pretendemos entrevistar os 30 alunos com idade acima de 11 anos ao longo de um ano letivo (2002) e os velhos e mulheres ao longo de dois anos produtivos (2001/2002).

IV – METODOLOGIA E ROTEIRO DA PESQUISA:

Em se tratando de uma pesquisa etnográfica, utilizaremos dois caminhos:

a) Observação direta e continuada dos espaços de aprendizagem ocorridos nas relações de trabalho e, b) Entrevistas semi-estruturadas enfocando o espaço de aprendizagem tradicional - a escola indígena. Neste sentido a pesquisa terá duas etapas que ocorrerão concomitantemente, ou seja, a cada visita nossa na Aldeia, participaremos das atividades cotidianas de trabalho (cultivo das roças, pesca, coleta e caça) e das aulas expositivas na Escola.

Entendendo que estas etapas são extremamente importantes para a compreensão das percepções em relação a “sabedoria” e ao “conhecimento” desta etnia, criamos roteiros diferenciados para cada categoria proposta, sendo que no caso da categoria “c”, há a necessidade de uma proposta diferenciada haja visto a divisão social do trabalho existente, na qual homens e mulheres tem atuações bastante diferenciadas. Pretendemos com isto aprofundar nossa análise na perspectiva crítica das diferenças existentes entre a Escola Tradicional e os espaços de aprendizagem das relações de trabalho.

Propomos os seguintes roteiros de questões para as categorias abaixo definidas:

4.1) CATEGORIA “ A “ (entrevista dirigida aos atores externos) :

- Nome e formação ;
- País de origem, estado de origem e histórico da migração;
- Como se deu o contato com os índios e que motivos o levaram a uma relação permanente e/ou distanciada com os mesmos;
- No pós-contato que tipo de relação foi praticada: doutrina religiosa, assistencialismo, apropriação dos recursos naturais, saúde, educação, troca de saberes, etc;
- Como se encontram os índios hoje na sua percepção?
- O que poderia ser feito para ajudá-los a superar os obstáculos do contato/conflitos?

4.2) CATEGORIA “B” :

b1) Entrevista dirigida aos Professores :

- Nome e formação acadêmica do entrevistado;
- O que expressam os atores do processo pedagógico sobre sua teoria/prática (sucesso/insucessos observados e declarados);
- Quais as condições físicas da escola? Como são superadas?
- Qual o grau de sucesso / insucesso de alunos e professores?
- Qual o efetivo envolvimento da comunidade escolar nos processos de planejamento / tomada de decisões / gestão / ensino?
- Que conteúdos de atualização devem ser oferecidos às escolas indígenas?
- Ocorreu alguma mudança na prática de ensino depois da municipalização?
- Qual e/ou quais os efeitos desta mudança?
- Qual o tempo médio da duração de um ciclo (1º grau) para o aluno indígena?
- Vocês já utilizaram a metodologia proposta pelo RCNE e PCN's do MEC? Se utilizada desde quando? Que mudanças ocorreram com esta utilização?
- Qual o método utilizado? Existe sexagem dos alunos nas salas? Qual o efeito da sexagem?
- Como você educador, acha que deveria ser a Escola indígena?
- Os Projetos desenvolvidos na área (intervenções e pesquisas) de que forma devem alterar o as relações de aprendizagem entre os alunos?
- Estes projetos tem contribuído para o processo de aprendizagem e/ou atrapalham?
- O ensino praticado tem conotação religiosa? Que religião é ensinada aos índios?
- Qual o nível dos alunos do Sararé? As diferentes faixas etárias na mesma sala como é mitigada?
- Existem aulas práticas? Se existem, quando e onde são praticadas?
- Existe algum tipo de capacitação durante o trabalho?
- O que poderia ser realizado para melhorar a relação ensino-aprendizagem na aldeia?
- Como é a relação de poder professor-aluno?
- O que significa para você a educação indígena? Uma escola de branco para ensinar coisas de branco e/ou outra coisa?

B2) Entrevista dirigida ao Chefe de Posto e Coordenadores de Projetos :

- Quais foram as atividades do processo de apresentação do Projeto Palmeiras e PROSARARÉ?
- Qual o nível de envolvimento no processo de apresentação destes projetos e sensibilização dos índios?
- Que conteúdos foram discutidos no processo de sensibilização?
- Quais foram os elementos de motivação para aceitação dos projetos?

- Quais as implicações práticas dos projetos nas atuais estratégias de sobrevivência praticadas pelos índios?
- Ocorreram mudanças no comportamento dos índios a partir da introdução destes projetos?
- Que recursos pedagógicos foram utilizados durante a apresentação destes projetos?
- As atividades de educação ambiental propostas possuem que fundamentos?

B3) Entrevista dirigida aos pesquisadores da área :

- Quais os objetivos de sua pesquisa?
- Existe alguma contrapartida para os índios no seu planejamento de pesquisa?
- Como você acredita que as instituições de pesquisa/Universidades poderiam colaborar com os índios?
- Qual sua percepção a respeito dos conflitos existentes na área?
- Do ponto de vista pedagógico o que poderia ser feito para facilitar/viabilizar a Educação Indígena preservando os valores dos índios?

4.3) CATEGORIA “C” (Entrevista dirigida aos alunos – idade acima de 11 anos) :

- O que você acha dos professores indígenas passados e atuais?
- Você gostaria de ter um professor que ensinasse na sua língua?
- Qual seria a escola ideal para você?
- O que você gostaria de aprender do mundo branco?
- Existem aulas práticas? Como são ministradas?
- A escola é cansativa no horário proposto?
- O que você acha dos Projetos existentes na área? Você aprendeu alguma coisa com estes projetos?
- Vocês gostariam de participar destes projetos?
- Como você caracteriza a presença de brancos na aldeia?
- O chefe de posto contribui com a escola?
- Os professores ensinam religião na escola?
- Você gostaria de que tipo de conteúdo nas aulas?
- Em que espaço vocês aprendem mais: na escola e/ou nas relações de trabalho (roças, caçadas, coleta e pesca)?
- Você considera importante aprender as coisas de branco?
- Vocês mudaram os hábitos alimentares e de vestir depois da escola? O que mudou?

5) Roteiro de atividades propostas para a observação direta:

Execução de oficinas de acordo com as relações de trabalho descritos a partir da sabedoria de cada grupo nas aldeias:

Oficina 1 – Caça:**Conteúdos:**

- Áreas de caça
- Áreas de coleta animal
- Unidade de coleta animal
- Unidade de paisagem
- Melhor local de coleta
- Local com maior abundância do produto
- Algum recurso desapareceu ou está desaparecendo (qual?/ Por quê?)
- Alguém também usou do recurso? Há conflitos na área de entorno, no uso do recurso.

OFICINA 2 – PESCA:**Conteúdos:**

- Unidade de paisagem;
- Unidade de recurso;
- Locais de pesca mais usuais;
- Horários mais comuns para pesca;
- Apetrechos de pesca (inverno/ verão);
- Conservação do pescado;
- Consumo do pescado por família;
- Época de maior produção (inverno/ verão);
- Peixes mais pescados (inverno/ verão);
- Peixes que mais/ menos gostam;
- Peixes que desapareceram ou estão desaparecendo. Por quê? Informou alguém?

OFICINA 3 - COLETA SELETIVA:

Obs. Esta oficina estará subdividida nos seguintes temas:

- ◆ Coleta de frutos silvestres.
- ◆ Coleta de mel.
- ◆ Coleta de materiais para confecção de artesanato.
- ◆ Coleta de materiais para confecção de instrumentos de caça, pesca, apetrechos de guerra, utensílios domésticos e ornamentos.
- ◆ Coleta de materiais para a construção de residências e embarcações.

CONTEÚDOS:

- Unidade de paisagem.
- Unidade de recurso.
- Melhor local de coleta.
- Local de maior abundância do recurso.
- Épocas de maior produção do recurso e do produto.

- Consumo interno e mercado.
- Parte utilizada.
- Quantidade coletada: por coleta, por ano, por mês.
- Tempo de coleta.
- Frequência de coleta e abundância do recurso.
- Seletividade sobre os recursos.
- Recursos que desapareceram, ou estão desaparecendo. Quem usa os recursos.
- Existência de conflitos na área de entorno, pelo recurso.

OFICINA 4 - PLANTAS MEDICINAIS:

Conteúdos:

- Unidade de paisagem.
- Local de plantio.
- Consumo/ mercado.
- Modo de preparo.
- Enfermidade tratada.
- Doenças trazidas pelo branco.
- Tratamento.

OFICINA 5 - ROÇAS COMUNITÁRIAS:

Conteúdos (definir o sistema agroflorestal utilizado):

- Local de plantio.
- O que é plantado?
- Distribuição dos recursos.
- Aumento/ diminuição da produção. Motivos?
- Mercado.

OFICINA 6 – EXTRATIVISMO DO PALMITO :

Conteúdos:

- Unidade de paisagem.
- Melhor local para coleta.
- Local com mais abundância do recurso.
- Época de maior produção.
- Consumo interno/ mercado.
- Uso das palmeiras.
- Parte utilizada.
- Quantidade coleta: por coleta, por mês, por ano.
- Tempo de coleta.
- Frequência de coleta e abundância do recurso.
- Recursos que estão desaparecendo. Por quê?
- Novas alternativas para o manejo das palmeiras.

OFICINA 7 – ARTESANATO:**Conteúdo:**

- Realizar uma relação com a oficina de Extrativismo – coleta de materiais para confecção de artesanato.
- Mercado.
- Novas possibilidades de produção.

OFICINA 8 - TERRITORIALIDADE :**Conteúdos.**

- Etnia.
- Localização.
- Divisão do espaço.
- Construção das malocas.
- Plantio das roças.
- Distribuição da produção.
- Lideranças.
- Transmissão de nomes.
- Organização familiar.
- Divisão de tarefas (masculino e feminino).
- Festas.
- Organização do espaço da festa.
- Rituais.
- Lugares sagrados.
- Novas construções.

OFICINA 09 - TECNOLOGIAS DO BRANCO NA TERRA INDÍGENA DO SARARÉ:**Conteúdos:**

- Interesses dos Katitauru.
- Necessidades do grupo.
- O que o homem branco trouxe de bom e de ruim.
- Vantagens das novas tecnologias.
- Como foi usado.
- Como usar.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA NETO, Prudente Pereira & SANTOS, Ariovaldo J. dos. **PROSARARÉ – Projeto de Gestão territorial e de Economia Etnoambiental na Terra Indígena Sararé**. Cuiabá (MT): FUNAI/ANEDE, 2001. 131p.

AMARANTE, Elizabeth Rondon. De uma cultura ágrafa aos primeiros passos da alfabetização. In: **Revista Educação em Mato Grosso**, ano IV, nº 13, Cuiabá, 1981.

_____. Experiência de educação entre os Myky. In: **Encontro de Educação Indígena**, Fátima de São Lourenço, 1982. Mimeo.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAHRO, R. **Socialism and survival**. Londres, Heretic Book, 1982.

_____. **From red to green**. Londres, Verso, 1984.

BARROS, Edir Pina de. **História e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi**. Tese de Doutorado, Depto. de Antropologia Social, S. Paulo: USP, 1992.

_____. **Movimentos indígenas em Mato Grosso**. 7º Encontro da ANPGPCS, Águas de S. Pedro, out. 1983.

_____. Socialização indígena. In: **Revista da Universidade**. UFMT.

BEM, Arim Soares do. Cultura, Política e Racismo. **Princípios: Revista Teórica, Política e de Informação** (Encarte sobre Racismo no Brasil), Editora Anita Ltda., São Paulo, 1994: 44 - 51.

BOLETIM do levantamento dos povos indígenas no Brasil. nº 10, set. 1985. CEDI.

BOOF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOOKCHIN, M. **“Book reviews: André Gorz, ecology as politics”**. Tetos, St. Louis, n. 56: 177-90, 1983.

_____. **"Social ecology versus deep ecology"**. *Socialist Review*, Oregon, 18 (3): 9-29, 1988.

BORDIGNÓN, Mário. Bororo. In: **A conquista da escrita**. OPAN, S. Paulo: Iluminuras, 1989.

BORNHEIM, G. A. "Tecnologia e Política". In: IBAMA (org.). **Seminários universidade e meio ambiente: documentos básicos**. Brasília, Ibama, 1989".

BRIGHT, Charles & GEYER, Michael. For a United History of the World in the Twentieth Century. **Radical History Review**, nº. 39: 1987: 69 - 91 (Apud. MARCUS, 1991).

BROWN, Dee. **Burry my heart at wonded knee**. "seminário-conquista da cidadania indígena". 1996. Santa Catarina.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** Ilha de Santa Catarina, Letras Contemporâneas, 1994.

BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, ano 12, nº 58, 1993, p. 3-13.

_____. **Currículo, trabalho e construção do conhecimento**: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia do discurso acadêmico? (I Etapa) Salvador, UFBA, 1994. (Relatório de Pesquisa)

CABIXI, Daniel Matenho. **A questão indígena**. Cuiabá, CDTI, 1984.

CANCLINI, Nestor Garcia. Políticas multiculturales e Integración por el Mercado. **El Espectador (Magazin Dominical)**, Cano Isaza & Cia., Bogota (Colombia), 1994: 17 - 21).

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela - Etnicidade: da Cultura Residual mas Irredutível. **Antropologia do Brasil (Mito, História, Etnicidade)**, Brasiliense/EDUSP, 1986: 97 - 108.

CARVALHO, Horacio M. **Desenvolvimento sustentável e padrões de sustentabilidade**: contextualização para o Estado de Mato Grosso. Relatório de Consultoria do PNUD, Cuiabá, 1993, Mimeo.

CASTRO, Eudson Ferreira de. **Posse e propriedade**. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1969.

CASTRO, Marta Luz Sisson. Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Edson Guba. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: PUCRS, 1994.

CEDI. **Povos indígenas no Brasil**. S. Paulo, CEDI, 1991.

_____. **Projeto Fronteiras**: Parque Indígena do Xingu. Programa Povos Indígenas no Brasil, CIDI, S. Paulo, agosto de 1994.

CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: Koogan, 1981.

COLL, César. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Atemed. Porto Alegre. 1995.

COMISSÃO Pró-Índio/ SP. **A questão da educação indígena**. S.Paulo, Brasiliense, 1981.

CONKLIN, H. C. **Na ethoecological approach to shifting agriculture**. Trans NY Academy of Sciences, 1954.

COULON. **A ethnometodologia e a multireferencialidade, prática de formação e análise**. Paris, Universidade de Paris VII, 1992.13p. (Mimeogr.).

_____. **Ethnometodologia e educação**. Petrópolis. Vozes, 1995, a.-

_____. **Ethnometodologia e educação**. Petrópolis. Vozes, 1995, b.

DAL POZ, João. **No país dos Cinta larga**. Dissertação de mestrado, USP, S.Paulo, 1991.

DE OLIVEIRA, João Mariano. **La petite production paysanne au Mato Grosso (Brasil)**. Relatório de pesquisa, Paris, 1989.

DECLARAÇÃO de princípios. Professores indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, Manaus, outubro de 1994.

DECRETO Federal nº 26 de 04 de fevereiro de 1991.

DECRETO Federal nº 65.057 de 26 de agosto de 1969.

DIÁLOGO com Paulo Freire sobre educação indígena. CIMI, Cuiabá, jun. 1992.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza.** HUCITEC / NUPAUB-USP: São Paulo, 2000.

DOSSIÊ ÍNDIOS EM MATO GROSSO. **Cuiabá**, OPAN/CIMI, 1987.

DUARTE, R. A. de P. **Marx e a Natureza em O capital.** São Paulo, Loyola, 1995.

DURKEIM, Émile. A Educação como Processo Socializador: Função Homogeneizadora e Função Diferenciada. **Educação e Sociedade** (Org. Luiz Pereira & Marialice M. Foracchi), Companhia Editora Nacional, São Paulo, 7ª. Ed., 1976: 34-48.

EMBRAPA. **Atlas do meio ambiente do Brasil.** 2ª ED. Brasília, Editora Terra Viva, 1996. 160p.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Pesquisa educacional: reflexões sobre a abordagem etnográfica. In: _____. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão.** Porto Alegre: PUCRS, 1994.

ENTREVISTA com lideranças indígenas Bakairi, Xavante, Paresi e Kayabi.

FALK, R. 'The making of global citizenship'. In: STEENBERGEN, B. V. (ed.). **The condition of citizenship.** Londres, Sage Publications, 1994. 48

FERNANDES, Joana. **Índio: esse nosso desconhecido.** Cuiabá, Editora Universitária UFMT, 1993.

FERREIRA, L. da C. & VIOLA, E. (orgs.). **Incertezas da sustentabilidade na globalização.** Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.** S. Paulo, Dissertação de Mestrado, USP, 1992.

FERRY, L. **A nova ordem ecológica: a árvore, o animal e o homem.** São Paulo, Ensaio, 1994.

FIGUEROA, Adolfo. **Productividad y educación en la agricultura campesina de América Latina.** Rio de Janeiro, Programa ICIEL, 1986.

FONSECA, Maria Tereza L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital.** São Paulo, Loyola, 1985.192p.

FORTI, V. L. “**Notas sobre a Escola de Frankfurt**”. Em Pauta, Rio de Janeiro. n. 10: 203-31, 1997.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed., São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. G.B.: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cultura action for freedom**. G.B.: Penguin, 1972.

FUNAI. **Legislação indígena-jurisprudência**. FUNAI, Brasília, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**, São Paulo, Editora Fundação Peirópolis, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Edunesp, 1991.

GOLDBLATT, D. **Social theory and the environment**. Cambridge, Polity Press, 1996.

_____. “Liberal democracy and the globalization of environmental risks”. In: MCGREW, A. (ed.). **The transformation of democracy?** Cambridge, Polity Press, 1997.

GOVERNO Federal. **Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991**.

GUERRERO, Alicia Castellanos & RIVAS, Gilberto Lopes y. El Reconocimiento Constitucional de los Pueblos Índios en México. **Nueva Antropología (Revista de Ciencias Sociales)**, Vol. XII: 42, México, 1992: 155 - 164.

HANNIGAN, J. **Environmental sociology**. Londres, Routledge, 1995.

HARGREAVES, Maria Inês S. **Levantamento sócio ambiental do grande Aripuanã**. Brasília, 1993. Mimeo.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte, Paidéia, 1994.

HERNÁNDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena**. S. Paulo, Cortez, 1981.

HISTÓRIO da educação escolar indígena. SEE, Cuiabá, s/d.

HORKI-IMER & ADORNO. **Textos Escolhidos.** São Paulo, Abril, 1975, vol. XLVIII. (Os Pensadores.)

HÜLLE, Márcia. **Relatório do estágio prático.** OPAN, Cuiabá, 1994. Mimeo.

IANNI, Octavio. Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais. **Estudos Avançados** 8 (21), 1994: 147 - 162.

IBASE. **Conflitos socioambientais no Brasil** — O caso do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

IBGE, **Geografia do Brasil Região Centro-Oeste.** Rio de Janeiro, IBGE, v. 1, 1989.266p.

IBGE. **Censo Agropecuário de 1985.** Mato Grosso. IBGE, 1991.

ISER. **O que o brasileiro pensa sobre meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade** — Pesquisa nacional. Rio de Janeiro, 1997.

_____. **O que o brasileiro pensa sobre meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade** — Pesquisa com lideranças. Rio de Janeiro, 1998.

KONDER, L. **O que é dialética.** 28. ed. São Paulo, Brasiliense, 1997.

KYMLICKA, W. & NORMAN, W. "El retorno del ciudadano". **Cuadernos del Claeh,** Montevideu, 1996.

LEFEBVRE, H. **O marxismo.** 3. ed. São Paulo, Difusão Européia de Livros, 1963.

LEFF, E. "Murray Bookchin and the end of dialectical naturalism". **Capitalismo Nature, Socialismo** Santa Cruz, 9 (4): 67-93, 1998.

LEI Federal nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973 – Estatuto do Índio.

LEITE, Arlindo G. de Oliveira. **Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica.** Dissertação de Mestrado, UFMT, 1994.Mimeo.

LEVANTAMETO da área educacional, FUNAI, Tangará da Serra, s/d.

LÉVI-STARUSS, Claude. **Tristes Trópicos.** Lisboa, Edições 70, 1986.

LIEBMAN, H. **Terra:** um planeta inabitável? Rio de Janeiro, Bibliex, 1979.

LINDEN, Eugene. "Lost tribes, lost Knowledge", In: **Time magazine,** vol. 138. nº 12.

1991.

LOPES DA SILVA, Maria Aracy. Balanço Crítico da Situação Atual da Educação Escolar Indígena no Brasil. **Boletim da Associação Brasileira de Antropologia**, Nº.16, abril de 1993: 4 - 5.

_____. **Índios: ponto por ponto**. Editora Ática, S. Paulo, 1988.

LOPES, Aracy e DONISETE, G.B,Luiz (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOUREIRO, C. F. B. Reflexões sobre os conceitos de ecocidadania e de consciência ecológica. In: MATA, 5. F. da, et ai. (orgs.). **Educação ambiental, desafio do século: um apelo ético**. Rio de Janeiro, Terceiro Milênio, 1998.

_____. “Ambientalismo e globalização”. In: MATA, 5. F. da (coord.). **Educação ambiental: resgate do político no cotidiano**. Relatório de Pesquisa, CNPq/SR-2 — UFRJ, 1997a.

_____. “Panorama histórico e ideológico da educação ambiental”. **Coletânea de textos do Workshop Prática Ambiental na Escola**. Rio de Janeiro, Instituto Isabel/GEA-UFRJ, 1997b.

_____. **O movimento de cidadania pelas águas do Paraíba do Sul**. Rio de Janeiro, Instituto Databrasil , Relatório de Pesquisa , 1997c.

LOWE, P. P. & RÜDIG, W. “Review article: political ecology and the social sciences the state of the art”. **British Journal of Political Science**. Cambridge, 1986, v. 16.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, São Paulo, 1986. 99p.

MACHADO, Maria de Fátima R. **Índios de Rondon**. Tese de doutorado, Museu Nacional. UFRJ, Rio de Janeiro, 1994.

_____. Quando os índios estudam antropologia. In: **Relatório da primeira etapa intensiva do Projeto Tucum**. Cuiabá: SEDUC, 1996.

MACNEILL, J. et ali. **Para além da interdependência: a relação entre a economia mundial e a ecologia da Terra**. Rio de Janeiro, Zahar, 1992.

MAGNOLI, D. **Globalização, estado nacional e espaço mundial**. São Paulo, Moderna, 1997.

MAIMON, D. **Passaporte verde: gerência ambiental e competitividade**. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1996.

MARCUS, George. Identidades Passadas, Presentes e Emergentes: Requisitos para Etnografias sobre a Modernidade no Final do Século XX ao Nível Mundial. **Revista de Antropologia /USP**, Nº. 34, 1991: 197 - 221.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINE, G. (org.). **População, meio ambiente e desenvolvimento**. 2. cd. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Cuiabá: SEDUC, 1997.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico. 1549-1570**. Rio de Janeiro, Aurora, 1958.

MAUSS, Marcel. **OEUVRES** (3. Cohésion Sociale et Divisions de la Sociologie), Les Editions de Minuit, Paris, 1969.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Instituto Paulo Freire/ Editora Cortez, 1997.

MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. **Cadernos de educação básica**, série institucional, vol. 2. Brasília: MEC, 1993.

MEC. **Plano decenal de educação para todos - 1993-2003**. MEC, Brasília, 1994.

MELIÀ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: **A conquista da escrita**, Iluminuras, S. Paulo, 1989.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

MILIBAND, D. (org.). **Reinventando a esquerda**. São Paulo, Edunesp, 1997.

MINC, C. **Ecologia e cidadania**. São Paulo, Moderna, 1997.

MINDLIN, Betty. "Avaliação do POLONOROESTE; uma proposta", n: **Revista Aconteceu Especial: Povos Indígenas no Brasil**, nº 15. CEDI, rio de Janeiro,

1984.

MIRANDA, Leodete & AMORIM, Leonice. **Mato Grosso: Atlas Geográfico** – Cuiabá: Entrelinhas, 200. 40p.

MONSERRAT, Ruth F. As línguas indígenas: lei, política, rumo, relacionamento com português. In: **Boletim Mensageiro**. Belém, CIMI Norte II, fev-mar. 1988.

_____. Vale a pena alfabetizar 28 pessoas? In: **Cadernos de estudos lingüísticos**, Unicamp, Campinas, jun. 1983.

MONTE, Nietta L. Alfabetização e pós-alfabetização indígena. In: **Cadernos do CEDI**, S. Paulo, junho de 1984.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1997.

MORIN, E. & KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre, Sulina, 1995.

MORIN, Edgar. "Epistemologia da Complexidade". IN SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. P. Alegre: Artes Médicas, 1996, pp 274-289.

_____. **Ciência com consciência**. 3ª ed.- RJ: Bertrand, Brasil, 1999.350p.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

NIMUENDAJU, C. **Mapa etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Rio de Janeiro: IBGE/Fundação Nacional Pró-memória, 1987, 97p.

NOVIS NEVES, Maria Manuela R. de. **Elites políticas: competição e dinâmica partidária-eleitoral (caso de Mato Grosso)**. Editora Revista dos Tribunais LTDA. Edição Vértice, S. Paulo, 1988.

ODUM, E. P. **Ecologia**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1985.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **As Facções e a Ordem Política em uma Reserva Tükuna**. Dissertação de Mestrado / PPGAS - Universidade de Brasília, 1977.

_____. **"O Nosso Governo": Os Ticuna e o Regime Tutelar**. Marco Zero/ MCT - CNPq, São Paulo/ Brasília, 1988.

OLIVEN, Ruben George. **A Parte e o Todo no Brasil-Nação: A Diversidade Cultural no Brasil-Nação**. Vozes, Petrópolis, 1992.

OPAN. **A conquista da escrita**: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

OPAN. **Ação indigenista como ação política**. Cuiabá, Editora Gráfica Cuiabá, 1987.

PAULA, Eunice D. de. **Xeparama eawa**. Cartilha Tapirapé. Prelazia de S.Félix do Araguaia, São Félix do Araguaia, 1987.

PEPPER, D. **Communes and the green vision**. Londres, Green Print, 1991.

_____. **Eco-socialismo**. Londres, Routledge, 1995.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo, Atica, 1993.

PINHEIRO, 5. et ali. **A agricultura ecológica e a máfia dos agrotóxicos no Brasil**. Rio de Janeiro, CREA-RJ, 1998.

PORTARIA Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991.

PORTARIA nº 0942 de 16 de janeiro de 1985, FUNAI, Brasília, DF.

PORTARIA nº 472 de 24 de novembro de 1977, FUNAI, Brasília,DF.

PRADES, J. A. "Global environmental change and contemporary society". **International Sociology**, Londres, 14(1): 7-31, 1999.

PRICE, P. D. **Nambiquara Society**. Doctoral Dissertation (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Sociais/Departamento de Antropologia da University de Chicago, 1972. 336p.

_____. **Política Indigenista e Política Indígena entre os nambiquara**. Informativo FUNAI, Cuiabá, 1976, (49-62)p.

PROGRAMA de apoio às comunidades indígenas: educação Bororo e Xavante. FUNAI, Brasília, 1987.

PROJETO de desenvolvimento agro-ambiental de Mato Grosso. Componente Indígena. FUNAI, Governo do Estado de Mato Grosso, Prodeagro, 1989.

PROJETO de Educação Indígena para o Estado de Tocantins. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto. Palmas, 1991.

PROJETO: O índio na escola e a escola com o índio. SEE MT, Cuiabá, 1987.

PROPOSTA de programa de educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso, Comissão Indígena Permanente, Cuiabá, 1994.

PUHL, J. Ivo & SEILERT, Villi. **Desenvolvimento sustentável no entorno Nambiquara.** Cuiabá, TRÓPICOS Instituto. 1997, (Cartilha, nº especial) 12p.

PUHL, Vicente J. **A educação na implantação de sistemas agroflorestais entre agricultores familiares do vale do Guaporé.** – Mato Grosso. Dissertação de Mestrado. IE –UFMT, Cuiabá (MT), 1998. 109p.

RCNE – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNE/Indígenas). MEC. Brasília-DF, 2000. 339p.

REDCLIFT, M. **Social theory and the global environment.** 2. ed. Londres, Routledge, 1997.

RELATÓRIO do Segundo encontro de educação indígena. OPAN, S. Lourenço de Fátima 1984.

RELATÓRIO do seminário de educação escolar indígena. Cuiabá, ago. 1993.

RELATÓRIO do Terceiro encontro de educação indígena. OPAN, S. Lourenço de Fátima 1986.

RELATÓRIO Anual da Coordenação da OPAN, 1989.

RELATÓRIO da 2ª etapa do encontro de professores índios em Cáceres. MT, nov. 1990.

RELATÓRIO da reunião sobre a elevação de nível da Escola José Pires Uluku, Área Indígena Bakairi. Paranatinga, MT Fev. 1995.

RELATÓRIO de atividades 1989-1994. Fundação Mata Virgem, Brasília, 1994.

RELATÓRIO de Avaliação da Missão Anchieta. Educação indígena e a escola da aldeia. Cuiabá, 1990.

RELATÓRIO do 1º Curso de educação e lingüística, NEI-MT, Cuiabá, 1987.

RELATÓRIO do 1º Encontro estadual de educação indígena, Aldeia Salto da Mulher. MT, mai. 1989.

RELATÓRIO do curso de capacitação de professores Apiaká, Kayabi e Munduruku. Aldeia Tatui, MT, set. 1994.

RELATÓRIO do Curso de português e matemática para professores índios Nambiquara, SEE, Comodoro, Fev. 1995.

RELATÓRIO do Encontro de formação de professores índios do Estado de Mato Grosso. Varzea Grande, jul-ago. 1992.

RELATÓRIO do encontro de formação dos professores indígenas de Mato Grosso. Aldeia Tapirapé, MT, mai. 1992.

RELATÓRIO do Encontro de professores indígenas de Mato Grosso. Aldeia Xavante de S. Marcos, MT, mai. 1991.

RELATÓRIO do encontro de professores indígenas de Mato Grosso. Cuiabá, nov. 1990.

RELATÓRIO do II encontro de professores indígenas de Mato Grosso. PIN Aroeira-RO, ago. 1989.

RELATÓRIO do Primeiro encontro de educação indígena. OPAN, S. Lourenço de Fátima, 1982.

RELATÓRIO do Quarto encontro de educação indígena. OPAN, Cuiabá 1988.

RELATÓRIO do Quinto encontro de educação indígena. OPAN, Varzea Grande, 1990.

RELATÓRIO do VI encontro dos professores indígenas do AM, RR e AC. Boa Vista, out. 1993.

RELATÓRIO Final do Curso de Educação Escolar Indígena, FUNAI, Brasília, set. 1994.

RELATÓRIOS do Projeto Karajá, Cinta Larga e Paresi. OPAN, Cuiabá, 1978-1989.

REVISTA ACONTECEU ESPECIAL: Povos Indígenas no Brasil, nº 15, CEDI, Rio de Janeiro, 1984.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo, Schwarccc Ltda, 1995.

ROBERTO, Maria de Fátima. "Sobre Mato Grosso e a Política Indigenista", In: **Dossiê Índios em Mato Grosso**. Cuiabá, OPA/CIMI, 1987.

SAHLINS, Marshall. Historical Metaphors and Mythical Realities: Structure in the Early History of the Sandwich Islands Kingdom. **Association for the Study of Anthropology in Oceania, Special Publication**, nº. 1, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1981.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas da História**, Jorge Zahar Editor, RJ, 1990.

SANTOS, Ariovaldo J. Plano de Ações Sararé Apoio Indigenista multidisciplinar e interinstitucional à tribo indígena sararé – MT. **Comunidade Indígena Katitauru**, FUNAI, PRODEAGRO, PNUD, CAIEMT/ OPAN. Cuiabá (MT). 1997.10p.

SANTOS, Ariovaldo J. **Saráré**: reocupações Nambiquara no alto Guaporé. Monografia de Especialização em Antropologia. Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2000. 81p.

SCHERER –WARREN. 1. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo, Loyola, 1996.

_____. **Movimentos sociais**. 3. cd. Florianópolis , EDUFSC, 1989.

SCOTTO, G. & LIMONCIC, F. (orgs.). **Conflitos socioambientais no Brasil**: o caso do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Ibase, 1997, v. 2.

SECCHI, Darci. **Diagnóstico estadual da educação escolar indígena**. Relatório de consultoria, PNUD/Prodeagro, Cuiabá: PNUD, 1995, mimeo.

_____. **O financiamento da educação**. Dissertação de mestrado. UFMT, Cuiabá, 1993.

SECCHI, Nelson. **Reflexões sobre a escola Paresi**. OPAN, Cuiabá, 1995.

SEDUC-CEIMT-CAIMT. **A construção Coletiva de uma Política de Educação escolar Indígena para Mato Grosso**. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, Cuiabá (MT), 2001. 48p.

SEDUC-MT **Indicadores das escolas indígenas de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 1995.

SEE- MT. **Histórico da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEE, 1994.

SEILERT, Villi. **Áreas indígenas no Estado de Mato Grosso**. Relatório de consultoria PNUD/Prodeagro, Cuiabá, 1995, mimeo.

SILVA, Aracy Lopes da. et al. (orgs). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Márcio F. da. **A conquista da escrita**. In: Em Aberto nº 63 - jul/set. 1994, Brasília: MEC/INEP, 1994.

SIQUEIRA, Elizabeth M. et al. **O processo histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: Guaicurus, 1990.

SPAARGAREN, G. "Environment and society: environmental sociology in the Netherlands". **The Netherlands Journal of Sociology**, Amsterdam, 23 (1): 54-72, 1987.

SPAZZIANI, M. de L. **A compreensão da educação ambiental**. Mato Grosso, Monografia de Especialização, UFMT, 1993.

SPELLER, Paulo. **Political mediation of peonner frontier**. Tese de doutoramento, Inglaterra: Universidade de Essex, 1988, mimeo.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Derechos Indígenas y Proyectos de Nación. **Foro de Discusión de la Propuesta de Reforma Constitucional para Reconocer los Derechos Culturales de los Pueblos Indígenas de México**, ENAH, México, 1989.

STEENBERGEN, B. V. "Towards a global ecological citizen". In: STEENBERGEN, B. V. (ed.). **The condition of citizenship**. Londres, Sage Publications, 1994.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalism: examining the politics of recognition**. New Jersey, Princeton University Press, 1994.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

TREND, David. **Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics**. New York, Bergin & Garvey, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1994. 175p.

UNGER, N. M. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. São Paulo, Loyola, 1991.

VAINER, C. B. "População, meio ambiente e conflito social na construção de

hidroelétricas”. In: MARTINE, G. (org.). **População, meio ambiente e desenvolvimento**. São Paulo, Editora da Unicamp, 1996.

WALDMAN, M. **Ecologia e lutas sociais no Brasil**. São Paulo, Contexto.1997.

WEHRLE, Andrés. O movimento agroecológico da América latina e do caribe – Maela: por uma nova face para nossa agricultura. In: ALMEIDA & NAVARROS Z. (Orgs.) **Reconstruindo a agricultura**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1997. p. 167-168.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educational Research**, 47: 245-265, 1977.

WOLCOTT, H. W. Criteria for an ethnographic approach to research education. **Human Organization**, 34: 111-128, 1975.