

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA CULTURAL: DESAFIOS DAS ESCOLAS XACRIABÁ

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos* – PMBH e UFMG

GT-03: Movimentos Sociais e Educação

A Constituição de 1988 estabeleceu novas formas de tratar a relação com os povos indígenas em nosso território, e no que diz respeito à educação pode-se salientar algumas iniciativas relevantes quanto aos direitos indígenas, que asseguraram políticas diferenciadas de atendimento educacional. A demanda por uma educação específica e diferenciada se articulou a luta pelo reconhecimento das culturas e identidades específicas, bem como a necessidade de transformação do Estado para garantir direitos a populações culturalmente distintas. Nesse contexto emergiram iniciativas de implantação de escolas e formação de professores indígenas em diferentes estados e municípios do país, tendo em vista as condições de desigualdade educacionais vividas pelos povos indígenas em relação ao restante da sociedade brasileira. Desigualdade manifesta na ausência de infra-estrutura adequada para as escolas, bem como pela precariedade material, falta de professores(as) e restrições de acesso e permanência impostas pelas condições de pobreza em que vivem a maioria destas populações.

Este trabalho é resultado de um estudo que buscou compreender aspectos da gestão pública da educação em contextos culturais distintos. A partir de indagações sobre quais práticas e significados sobre a gestão das escolas foram sendo construídos no processo de ampliação da escolarização entre os povos indígenas Xacriabá, realizou-se uma pesquisa, que recorreu à etnografia como lógica-em-uso.

Para descrever e analisar o modo como se constitui a gestão das escolas Xacriabá, foram identificadas todos os(as) professores(as) indígenas que atuaram na gestão das escolas, lideranças e representantes das aldeias, professores e auxiliares de serviço. A pesquisa se orientou para a investigação das práticas dos diferentes atores que participaram deste processo e a análise de documentos produzidos pelas escolas e órgãos de gestão do sistema de ensino, bem como das práticas de gestão em curso e das interconexões destas práticas com outros processos comunitários mais amplos. Ao

* Grupo de Pesquisa: GEDUC/FAE UFMG.

entrar neste processo, busquei nos relatos dos entrevistados e nas experiências, compreender a forma incisiva com que os Xacriabá atuaram politicamente para o estabelecimento de uma política pública específica para a educação escolar indígena, construindo práticas diferenciadas de gestão da escola.

A hipótese que norteou a realização da pesquisa é a de que os Xacriabá vêm colocando em prática uma política cultural, que contesta e dá novos significados à escola, incidindo, nem sempre com sucesso, na construção de uma cultura política alternativa para a educação escolar indígena. As idéias de *cultura política* e de *política cultural* acabaram ocupando um lugar estratégico para entender as práticas de gestão presentes nas escolas Xacriabá. Neste caso, entende-se cultura política o que Alvarez, Dagnino e Escobar (2000, p. 25), com muita propriedade admitem, “como a construção social particular em cada sociedade do que conta como *político*”. A cultura política expressa, nesse sentido, determinados cânones locais que foram consagrados, com êxito, como dominantes.

Entende-se como política cultural a definição proposta por Jordan e Weedon citados por Alvarez, Dagnino e Escobar:

A legitimação das relações sociais de desigualdade e a luta para transformá-las são preocupações centrais da POLÍTICA CULTURAL. As políticas culturais determinam fundamentalmente os significados das práticas sociais e, além disso, quais grupos e indivíduos têm o poder para definir esses significados. Elas preocupam-se também com a subjetividade e identidade, uma vez que a cultura desempenha um papel central na constituição do sentido de nós mesmos. (...) Ademais para grupos marginalizados e oprimidos, a construção de identidades novas e resistentes é uma dimensão essencial de uma luta política mais ampla para transformar a sociedade (2000, p.22).

Assim, ao reinterpretar instituições como a escola, os diferentes grupos que compõem a comunidade Xacriabá estabelecem um jogo de relações, a partir de uma dinâmica própria, que modifica não só as relações internas, como reelabora também suas intervenções políticas, sua relação com o Estado. Nesse processo vão construindo uma política cultural relacional e ativa.

Tomou-se ainda como suposto que nas culturas escolares sempre estão em jogo diferentes ordens normativas que entram em conflito ou em cumplicidade. Assim, busquei pensar a escola como espaço de construção social, entendendo as estratégias sociais, gestadas pelos Xacriabá, que imbricam política e cultura construídas

a partir de valores, normas e concepções de mundo compartilhadas, mas que implicam, também, em opções e estratégias políticas.

Os Xacriabá conviveram, ao longo do século XX, com um ideário modernizador, que tinha na escola um de seus pilares. As primeiras escolas da região datam de 1930 e a universalização do ensino fundamental somente se estabeleceu depois dos anos noventa com a implantação das escolas estaduais indígenas. Contudo foi possível perceber que as diferentes agências do Estado que atuaram na região contribuíram para a construção de representações que aliavam a escolarização da população ao desenvolvimento e à modernidade.

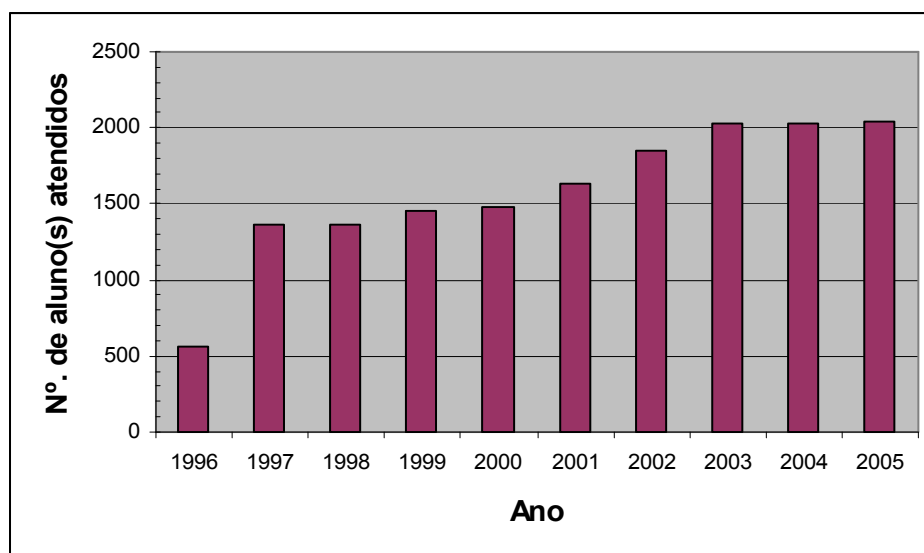
Na década de 70, a escolarização foi impulsionada pelo Plano Noroeste II, sob um paradigma de superação do atraso da região, constatada pela estagnação do setor agrícola. Este programa, financiado pelo BID, objetivava dotar a região da infraestrutura capaz de suportar e incentivar o seu desenvolvimento. Neste período, são construídos os primeiros prédios escolares, mas o atendimento continua bastante precário, tanto no que diz respeito à ampliação da cobertura educacional, quanto a uma responsabilização maior do Estado sobre a contratação de professores e provimento dos recursos necessários para o funcionamento das escolas já instaladas.

O estudo revelou as especificidades do contexto Xacriabá, no que diz respeito ao grande envolvimento das famílias no provisionamento da escolarização de seus filhos(as). Pode-se perceber uma diversidade de estratégias desenvolvidas ao longo do tempo, desde a constituição de uma pequena rede de escolas domésticas até as escolas estaduais indígenas. Inicialmente, num contexto de não reconhecimento pelo Estado de sua identidade, as famílias Xacriabá respondiam diretamente pela escolarização de seus filhos, instituindo uma rede de escolas em domicílio, com professores locais, em grande medida financiadas com recursos próprios. Na impossibilidade de custear os estudos de seus filhos, outra alternativa encontrada pelas famílias era a migração. Depois da homologação da Terra Indígena Xacriabá, inaugura-se nova fase de luta pela institucionalização das escolas indígenas.

Em meados da década de 90, aproximadamente 10 anos após a homologação da Terra Indígena Xacriabá e no contexto de um novo marco ordenador das relações do Estado com os povos indígenas em nosso país, dar-se-à a instituição das escolas estaduais indígenas. Os Xacriabá terão uma participação ativa neste processo,

uma vez que suas lideranças já vinham reivindicando da FUNAI, desde o seu reconhecimento, o atendimento das disposições constitucionais em relação à educação.

Depois da extrusão dos invasores da Terra Indígena, inaugurou-se uma nova fase de luta pela institucionalização das escolas indígenas, que vai se refletir num curto espaço de tempo na ampliação do atendimento escolar, como podemos perceber no quadro abaixo:



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e escolas indígenas

A evolução das matrículas nos permite afirmar que, embora iniciado há pelo menos 30 anos antes, o processo de escolarização entre os Xacriabá foi intensificado com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas. Em nove anos, os Xacriabá passaram de uma oferta escolar que atendia a menos da metade da demanda, à cobertura de quase totalidade da demanda, quadro bastante similar ao da oferta escolar em Minas Gerais, que garante vagas para quase a totalidade das crianças e adolescentes em idade de ensino fundamental.

A expansão do atendimento educacional foi favorecida com a publicação da Resolução nº. 8037 de 30 de julho de 1997¹, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Esta resolução dispõe sobre o atendimento escolar às populações indígenas no estado e garante que a escolha de servidores para o exercício nas escolas

¹ Resolução publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, no dia 06 de agosto de 1997, p.01, col. 01.

estaduais que atendem crianças indígenas recairá em membro da comunidade, especificamente qualificado para exercer a regência.

A partir desta resolução as escolas existentes na área Xacriabá serão aglutinadas na criação da primeira escola estadual indígena, que posteriormente será desmembrada em novas escolas, conforme evolução do número de alunos atendidos. Em 2006 a rede de escolas estaduais Xacriabá se organizava em quatro sedes administrativas, descentralizada em 29 aldeias e 03 subaldeias e compreendia os nove anos do Ensino Fundamental, os dois primeiros anos do Ensino Médio, algumas classes de Educação de Jovens e Adultos e ainda o atendimento de crianças de 4/5 anos da educação infantil.

Apesar de todo o avanço, do ponto de vista do acesso à escolarização, presente nas escolas Xacriabá, evidenciou-se também que o funcionamento das salas de aulas, e mais recentemente das escolas, depende fundamentalmente da ação das famílias. Ainda que recentemente se tenha todos os profissionais contratados pelo governo estadual e o repasse de recursos da merenda escolar pelo MEC/FNDE, as condições materiais das escolas ainda são, em boa parte, providas pelas famílias. Em várias aldeias, os barracos onde funcionam as escolas foram construídos pelas comunidades e ainda existem escolas que funcionam em casas de família e debaixo de árvores, à exceção de cinco prédios construídos pelo governo do estado. A precariedade das condições de funcionamento das escolas, no que diz respeito a ausência de infraestrutura demonstra as condições de desigualdade educacional a que estão submetidos os Xacriabá.

Nas escolas, a investigação pode trazer à tona as dificuldades relativas à gestão dos procedimentos administrativos e rotinas de trabalho das direções escolares. Na minha avaliação, estas dificuldades estão relacionadas:

- Ao desconhecimento por parte dos órgãos centrais do sistema das especificidades da cultura local;
- à complexidade dos problemas e desafios, de todas as ordens - política, pedagógica e financeira - a que estão submetidas as escolas;
- à ausência e inadequação de procedimentos políticos, administrativos e jurídicos, no mais das vezes, completamente impróprios para a realidade das escolas indígenas;

- ao desconhecimento por parte dos professores(as) e lideranças indígenas das dinâmicas administrativas e burocráticas dos órgãos de gestão do sistema;

Concordo com Gersem dos Santos (2001, p. 125) quando afirma que:

No campo da política oficial brasileira percebem-se grandes contradições no que se propõe e se estabelece como diretriz política para a educação indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas. Do outro, ausência total de mecanismos políticos e administrativos/ jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica.

Uma das principais dificuldades retratadas pelas direções das escolas alia-se aos complexos procedimentos burocráticos exigidos das escolas indígenas.

Se tem uma coisa que eu acho difícil é lidar com a parte burocrática. Todo dia muda alguma coisa, tem coisa nova, você tem que estar acompanhando, tem que estar instruído disso. Eu ainda acho muito trabalhoso, trabalhoso não, difícil essa burocracia de papelada que o Estado implanta. (...) Quando a gente começou não tinha nada, nenhum equipamento, nada. Nós fomos começando devagarinho. Começamos a pedir a relação dos alunos nas escolas, começamos a fazer os diários, pastas para cada um... Tinha que começar e a gente foi começando, colocando as fichas nos envelopes. (...) Sempre tinha um inspetor que às vezes orientava. (...)
(Diretor de escola Xacriabá)

Consoante a estes relatos, destaco as dificuldades vividas pelas direções escolares no preenchimento dos formulários do censo escolar do Ministério da Educação. O Censo Escolar abrange todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais de educação de todas as unidades da federação. São coletadas informações sobre matrícula, docentes e infra-estrutura nos diversos níveis e modalidades de ensino, além de indicadores de rendimento e movimento escolar como número de aprovados, reprovados e concluintes. O levantamento é a base para programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef/MEC), Merenda Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola e mais recentemente o transporte escolar.

É evidente, então, que responder ao Censo da Educação Básica torna-se estratégico para as escolas indígenas, que passam por tantos desafios. O problema é que, tal como em outros procedimentos, não existe um instrumento específico para a coleta

de informação sobre as escolas indígenas. Se por um lado, isto é bom, na medida em que são escolas públicas e, portanto, estão sendo concebidas dentro sistema. Por outro lado, este mecanismo tem gerado distorções no que diz respeito às informações das escolas estaduais indígenas Xacriabá, como relatou uma diretora de escola:

Semana passada mesmo passou por aqui o pessoal do Censo. (...) Nós temos lá turmas de 5ª a 8ª série que são imensas. É multisseriada. Para o Estado não existe de 5ª a 8ª multisseriado. Se não existe, como a gente vai fazer? É tentar pensar que elas estão juntas. Mas na verdade não está. Na verdade, está acontecendo uma coisa e você tem de tentar jogar no papel de outra forma. E nós temos que entregar isso depois do Censo. Tem cinco alunos de 5ª série lá, é tentar pegar aonde tem 5ª série e tentar juntar e colocar no papel que tem uma turma de 5ª série pura, e na verdade não está. O que vem do Estado, não tem como você jogar lá. E quando você vai jogar no Estado esse aluno, o sistema não aceita. É complicado se não aceita porque a realidade aqui é outra. O número de alunos bate, mas a forma de organização aqui é bem diferente. É complicado. Eu expus isso na reunião da organização, que quando a gente vai com uma realidade daqui e o sistema não aceita fica como a gente estivesse mentindo. Você fica com a consciência pesada, porque aqui é de um jeito e você chega lá e eles falam que desse jeito não pode. É difícil trabalhar com essa documentação que o Estado exige.

As questões apresentadas graves, pois tem repercussões diretas no que diz respeito à manutenção de programas estratégicos para a educação pública, conforme apresentado no próprio site do Ministério da Educação.

Como traduzir nos formulários do Censo escolar as verdadeiras condições das escolas Xacriabá, esse é um dos dilemas enfrentados pelas direções das escolas. Como lidar com um instrumento que traz em sua própria formulação uma contradição, que é desconsiderar as condições de existência das escolas indígenas, ao que parecem, não muito diferentes de várias escolas do campo em nosso país. Nesse sentido, *o que se percebe é que a documentação se preenche tal como se indica, todavia sempre com certos ajustes, diante dos fatos* (Rockwell, 1992, p.51) .

Inadequações da mesma ordem foram percebidas em relação aos procedimentos de descentralização e utilização de recursos da caixa escolar, merenda escolar, livros didáticos. Só a título de ilustração, um dos antigos diretores está sendo argüido pelos setores de fiscalização financeira da SEE pela compra de quadros para as salas de aulas na rubrica de material de consumo. O entendimento dos técnicos dos

órgãos gestores é que este item se configura como material permanente. O diretor explica a situação:

Porque quando vem o recurso, e a gente assina, alguma coisa já vem explicando o que pode ser comprado. E quando não vem a gente procura se informar lá no setor financeiro, o que deve e pode ser comprado. Agora, eu não sei por que que aconteceu isso aí em 2002. E acho que agora a gente tem outro erro, que com esse mesmo recurso, que foi dessa época, a escola comprou uns quadros e não podia comprar, porque a verba era material de consumo e quadro não é considerado material de consumo.

Se tomarmos como referência as condições de infra-estrutura das escolas Xacriabá é compreensível o raciocínio do diretor que comprou quadro como material de consumo, pois uma vez estando expostos a chuva, sol, é claro que apresentam pouca durabilidade. O fato é que as rotinas e procedimentos administrativos instituídos pelos órgãos centrais do sistema ignoram as especificidades das escolas indígenas e dificultam muito a sua gestão.

Um dos principais pressupostos defendidos pelas populações indígenas é o de criar mecanismos concretos para garantir o direito geral à autodeterminação. No que concerne à educação esta autodeterminação se relaciona aos processos de gestão local e coletiva das escolas, compreendidos como a possibilidade de influir coletivamente na educação que recebem os filhos e acompanhar o trabalho dos professores.

No caso Xacriabá, pode-se destacar o processo de escolha dos professores e direções pela comunidade, a partir de uma consulta pública, por aldeia, como exemplo desta idéia, somando-se a ela, outras práticas, tais como o desenvolvimento de diversos projetos de investigação em parceria com a comunidade local, que visam o mapeamento do patrimônio arqueológico, cultural, histórico e artístico das aldeias. Este conhecimento produzido traz subsídios para o trabalho de sala de aula, para a produção de material didático, mas também contribuem para subsidiar decisões políticas das lideranças e das comunidades das aldeias.

Cabe ainda destacar no âmbito da participação das famílias e lideranças no cotidiano das escolas, os processos de esvaziamento da proposta de constituição de uma associação de cunho corporativo dos(as) professores(as) indígenas em favor da construção de uma organização da educação escolar indígena, com ampla participação

popular. Além disso que as famílias optam, algumas vezes, pela transferência silenciosa de seus filhos(as) das classes, quando não aceitam o(a) professor(a) que ficará responsável pela educação de seus/suas filhos(as) e/ou discordam da condução de algum processo no âmbito da escola. Todas essas práticas foram observadas ao longo da pesquisa O que nos permite refletir sobre o grande valor dado pelos Xacriabá às pessoas que serão responsáveis por parte do processo educativo de seus filhos(as). Participação emblemática que instaura nas escolas novas formas de ordenamento comunitário. Neste caso, ao que parece as especificidades culturais se sobrepõem, neste processo, a mecanismos e regras da gestão proposta pelos órgãos centrais do sistema de ensino, que são na maioria das vezes muito pouco flexíveis e, em alguns momentos muito mais hierárquicos, que a dinâmica local de organização política, concebida de forma descentralizada nas figuras das várias lideranças e seus grupos familiares.

Esta prática causa estranhamento, porque se em princípio existe uma aceitação consensual de que o envolvimento das famílias na educação escolar dos filhos representa um pilar fundamental na educação contemporânea; na prática, as dificuldades são muitas e no geral são raras as experiências em que isto se verifica. Essa prática de gestão das famílias, retirando seus filhos das escolas, decidindo por este(a) ou aquele(a) professor(a), parece questionar radicalmente os limites em que se concebe a participação das famílias na escola pública brasileira, dada a tradição de concebê-las mais como escolas estatais do que como públicas.

Na escola pública brasileira, de modo geral, perspectivas como estas ainda não se tem colocado em questão. Quais sejam, que vínculos deve ter o(a) professor(a) com as comunidades e famílias onde estão inseridas as escolas? Quem tem o direito de dispor sobre a contratação e demissão de professores e em quais momentos. A idéia de escola pública, tal como se tem, guarda no mais das vezes, tais prerrogativas para os órgãos centrais de gestão do sistema, sob a prerrogativa de tratamento da coisa pública sob o importante princípio da impessoalidade e igualdade de oportunidades. Neste caso, todas as pessoas tem as mesmas condições de concorrer a uma vaga no serviço público. Todavia, parece que pouco ainda se tem a dizer sobre o direito das famílias de interferir nos processos educativos de seus filhos (as), quando as instituições escolares e ou alguns de seus profissionais não correspondem aos interesses comunitários.

Nesse contexto, os Xacriabá parecem estar cada dia mais consciente da eficiência de algumas ações para demarcar suas posições políticas, nas relações internas e externas ao território. Neste sentido, o esvaziamento das salas de aula tem se caracterizado como uma ação organizada das famílias para garantir o direito de escolher e definir por quanto tempo tal professor ou professora pode continuar a educar seus filhos.

No que diz respeito ao processo de escolha dos professores, foi possível perceber como os diferentes sujeitos envolvidos no processo estruturam a produção e a circulação dos significados desta prática cultural e como se dá o diálogo e o embate entre diferentes posições. Neste caso, o processo de escolha dos professores pelas famílias permite aos diferentes grupos locais revisitar suas posições, mobilizar-se coletivamente a partir de diferentes objetivos e pontos de vista e dessa forma, a partir de ações concretas, exercitarem o poder. Nesse sentido, proponho considerar que a gestão comunitária das escolas Xacriabá institui-se a partir de uma rede de relações comunitárias que extrapolam a escola e o que se concebe como comunidade escolar.

Diante dos desafios de equacionar este tipo de ordenamento comunitário, destacaram-se a participação de alguns(mas) professores (as) e de alguns(mas) diretores(as) das escolas, aqueles que tiveram um papel relevante neste cenário. Eles (as) foram capazes de reconhecer outros espaços e atores que fazem a gestão dos diferentes grupos locais e do território, souberam dialogar e ajustar diferentes concepções e interesses, para dar seqüência à construção da escola indígena diferenciada. Faço esta distinção, para destacar que as escolas Xacriabá envolvem populações discentes socialmente diversificadas, populações docentes não especificamente motivadas e com idades, engajamento político e interesses diferentes.

A posição trazida por Laclau e também presente nos trabalhos de Boaventura Santos (1997; 2005), Alvarez, Dagnino e Escobar (2000) foram muito importantes para a compreensão das práticas de gestão das escolas Xacriabá. Para estes autores, a construção de propostas coletivas de mudança pressupõe a existência do debate, a possibilidade de livre manifestação e o fortalecimento, bem como a criação, de espaços públicos de discussão. Pois somente através da definição e explicitação dos interesses de cada grupo será possível construir uma pauta comum, uma agenda de trabalho. Nesse sentido, foi possível perceber a existência de diferentes estruturas de mediação comunitárias das diferentes posições dos sujeitos, a criação de diferentes

fóruns de debate sobre as escolas, ora por lideranças, representantes, diretores (as) reconhecidos em sua atribuição, ora por aqueles, as famílias, por exemplo, que criam o fato político, ao exercerem, de fato, o poder de deliberar sobre a educação. Embora não dispor de todo o material necessário para um estudo detalhado desta questão, dada a relevância do tema, considerou-se oportuno trazê-lo à tona, embora mereça uma pesquisa mais detalhada.

A consideração que o sujeito não pode ser visto como uma categoria unitária, reconhecendo as especificidades dos antagonismos sociais constituídos nas bases de diferentes posições do sujeito, oferece possibilidades de se repensar o processo de transformação da sociedade e, conseqüentemente, das escolas públicas. No caso desta pesquisa, os estudos que tratam desta questão abriram novas perspectivas de análise para o entendimento da realidade vivida hoje pelas escolas Xacriabá e seus processos de mudanças no âmbito da gestão escolar.

Nesta ótica, foi possível reconhecer a existência de conflitos no interior das escolas Xacriabá, uma vez que o espaço escolar abriga diferentes grupos com interesses distintos. Todavia, pode-se perceber que essa diversidade foi valorizada e não vista como um problema, ajudando a enriquecer o debate e a capacidade individual e coletiva de todos os atores para analisar criticamente a política de escolas indígenas implementada.

Esses estudos foram aportes importantes também para a identificação de uma prática muito valorizada e que foi percebida na ação de líderes, representantes e direções das escolas nos diversos contextos de gestão, em suas relações internas e externas: a capacidade de mediação de conflitos, interesses, posições. Pode-se compreender que quanto maior a capacidade destes atores de dialogar, de fazer uma boa leitura dos diferentes interesses dos grupos e deliberar de forma transparente, coletiva e informada de forma a congregar diferentes interesses em disputa, maior a legitimação destes sujeitos e do lugar que ocupam.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os Xacriabá têm instuído práticas locais de gestão das suas escolas, que, não raramente, desafiam e buscam dar novos significados às interpretações culturais dominantes sobre gestão escolar. Através de amplos debates, têm conseguido perceber a existência de propósitos comuns aos diferentes grupos e, a partir daí, têm construído um projeto comum. Projeto este

transitório, sempre em reformulação, com a incorporação de novas reivindicações, trazidas por novos atores sociais ou a partir de novas demandas surgidas em função das transformações vividas. Neste caso, as concepções de *política cultural* e *cultura política* (Slater, 2000) contribuíram para este, ainda tímido, exercício de buscar nas práticas de gestão das escolas Xacriabá, as dimensões políticas do cultural e as dimensões culturais do político.

Referências Bibliográficas

- ALVAREZ, Sônia. DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, Sônia. DAGNINO, Evelina & ESCOBAR, Arturo (orgs), *Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Departamento de Publicações, Senado Federal, 1988.
- EZPELETA, Justa e FÚRLAN, Alfredo (comps). *La Gestion Pedagógica de la escuela*. Santiago: Orealc, 1992.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.
- JORDAN, Glenn, WEEDON, Chris, 1995. *Cultural Politics: Class, Gender, Race and the Postmodern World*. Oxford. Blackwell.
- LACLAU, Ernesto and MOUFFE, Chantall. *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso. 1985.
- LACLAU, Ernesto. *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso. 1990.
- LACLAU, Ernesto. Negotiating the paradoxes of contemporary Politics: An Interview. *Angelaki*. 1994. 1:3, 43-50.
- ROCKWELL, Elsie. Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, v. XII, n. 42, Mexico, 1992.
- ROCKWELL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: Alvarez, Amelia. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la education*. Editor Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice – o saber social e política na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: FELDMAN, Bela; CAPINHA, Bianco e Graça. *Estudos de Cultura e Poder: identidades*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SANTOS, Gerssem Luciano dos. 2001. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal. *Antropologia, historia e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- SLATER, David. Repensando as espacialidades dos movimentos sociais. In: ALVAREZ, Sonia. DAGNINO, Evelina. ESCOBAR, Arturo. *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.