

ESCOLAS INDÍGENAS E AUTONOMIA: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA DO CONTROLE CULTURAL

Darci Secchi*

RESUMO

Todas as sociedades humanas dependem de recursos externos para viabilizar a sua autonomia e o seu desenvolvimento. A instituição escolar tem sido um importante elemento cultural externo incorporado ao cotidiano das sociedades indígenas contemporâneas. A escola indígena lhes disponibiliza conteúdos energéticos, organizativos e informativos até então inacessíveis e pode transformar-se numa instituição facilitadora da autonomia ou promotora de dependências. A escola adequada será aquela que lhes ensinará o controle crescente sobre si e sobre outros elementos culturais apropriados no convívio intersocietário. Esse controle materializa-se na tomada de decisões acerca das estratégias de ingresso, de administração e de aplicação dos recursos angariados, na definição dos conteúdos curriculares e na escolha do “perfil docente” dos seus professores. O exercício crescente do controle da escola pelas sociedades ameríndias qualifica a instituição escolar como mais um instrumento de luta para a sua autonomia, liberdade e desenvolvimento.

ABSTRACT

All the Human societies depend on external resources to render their autonomy and development viable. The school institution has been an important external cultural element incorporated into the daily life of contemporary indigenous societies. The indigenous school makes available to them the energetic, organizational and informative contents which until then were inaccessible, and can transform itself into an agency that eases the reach of autonomy - or into a promoter of dependencies. The adequate school will be the one that provi-

* Professor adjunto da UFMT, doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela PUC-SP. Consultor para assuntos indígenas do MEC, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e do PDPI/PPG7.

des them a growing control over themselves and over the other appropriate cultural elements within the intra-societal living together. This control materializes itself in the making of decisions about the strategies for the entry, administration and application of the collected resources, in the definition of curricular contents and in the choosing of a "teaching profile" for its teachers. The growing exercise of school control by the Amerindian societies qualifies the educational institution as one more instrument supporting the quest towards greater autonomy, liberty and development.

Autonomia versus dependência

O juízo de que *autonomia* e *dependência* não sejam necessariamente noções excludentes está presente também em outros "pares opositivos" tratados pelas ciências contemporâneas. A reflexão acerca da oposição entre teoria e prática, moderno e arcaico, oral e escrito, quantitativo e qualitativo, rural e urbano, centro e periferia e tantos outros, tornou-se um tema privilegiado das Ciências Sociais.

A oposição entre *autonomia* e *dependência* forjou-se ao longo da história sob diferentes enfoques.

Na Grécia Antiga a palavra *auto-onomia* esteve associada à faculdade ou direito daquele que podia *atribuir-se-lhe o próprio nome*, isso é, ao *cidadão* apto a *dizer de si* e a fazer suas próprias regras de cidadania nos três ambientes da *polis* (Casa, Ágora e Eclésia). Por oposição, trazia a idéia da *hetero-onomia*, condição daquele que recebia de outrem os seus desígnios (princípios, leis, valores, língua, etc.) e a eles era abrigado a submeter-se. Tratava-se, portanto, de uma diferenciação ôntica: os seres eram portadores de autonomia e cidadania, ou sujeitos à heteronomia e à escravidão.

Depois dos gregos, *autonomia* passou a ser entendida como a "consciência explícita que somos nós que criamos nossas próprias leis e que, portanto, podemos, também, mudá-las" (CASTORIADIS, 1998, p. 104). Essa concepção teria como maior expoente Descartes, cuja noção de "experiência absoluta" centrava-se no *homem que pensa* e que, em sua existência, tem a possibilidade de fazer escolhas, inclusive das leis que regem a sua con-

duta. A noção de *autonomia* vinha associada às noções de *reflexão* e de *verdade*. A *dependência*, por seu turno, estava focalizada no objeto, isso é, no homem tecnicado e incapaz de pensar, de exercer o *cogito*, de se elevar, de transcender. *Autonomia* e *dependência* seriam, portanto, *atos de escolha*: o homem decidia ser sujeito da sua existência ou, ao contrário, aceitava ser objetizado.

Seguindo a ótica marxiana, Castoriadis (1998) associa a idéia de *autonomia* à possibilidade do exercício (coletivo) da *liberdade*. Para ele, *autonomia* caracteriza a “ação de uma liberdade sobre outra liberdade” e a *alienação*, a expressão das “condições de privação (...) material e institucional de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência”.

Mais recentemente, diversos autores associaram a noção de *autonomia* às de *soberania* e de *desenvolvimento econômico e tecnológico*. Nessa perspectiva, o binômio autonomia-dependência expressaria a possibilidade ou a impossibilidade de uma população definir o seu próprio destino, predominantemente na forma e nos limites de um *estado nacional*. A *autonomia* estaria ancorada no exercício dos direitos individuais e coletivos de uma população; na capacidade competitiva do seu mercado e no poderio bélico nacional e dos países aliados. A noção de *dependência* estaria ligada à impossibilidade do exercício pleno dos direitos individuais e coletivos e ao cerceamento promovido por agentes externos. Nessa acepção, o mundo estaria dividido em dois grandes ‘blocos’: de um lado os países centrais, desenvolvidos, dominantes e autônomos e, do outro, os países periféricos, subdesenvolvidos, dominados e dependentes. Essa mesma dinâmica determinaria também as relações econômicas, políticas, culturais, étnicas, etc. existentes no interior da mesma unidade nacional.

No campo da Antropologia, essa matriz subsidiou grande parte dos trabalhos que tratam das relações históricas entre os povos indígenas e a sociedade nacional. O binômio autonomia-dependência estaria caracterizado por uma situação básica de conflito: de um lado estariam os agentes “colonizadores” e do outro, os “índios”. Da relação estabelecida entre essas sociedades resultaria uma *situação colonial* (BALANDIER, 1976), uma *fricção interétnica* (OLIVEIRA, 1976), dife-

rentes *graus de aculturação* (RIBEIRO, 1978), uma *situação de contato* (OLIVEIRA FILHO, 1998), etc. As diferentes formas históricas de contato dos índios com as “frentes de expansão”, com o “entorno regional”, com a “sociedade nacional”, etc. teria resultado na redução da autonomia e no surgimento de uma série de dependências. Seria, pois, nesse cenário de interesses opostos, de forças desiguais e de resistências heróicas que as sociedades indígenas deveriam lutar pelos seus direitos constitucionais, pelo direito de preservar a identidade e a diferença, pelo direito de construir os seus projetos de futuro.

No que foi possível perceber essa proposição enquanto uma relação, houve grande destaque no primeiro termo do binômio, especialmente pelo apoio à luta dos povos indígenas por determinados direitos e pelo *exercício da livre determinação dentro de um marco nacional* (DIAS DA SILVA, 1997, p. 219).

A abordagem da *autonomia* enquanto um *direito* a ser concedido e reconhecido, ou, enquanto um *valor* a ser perseguido, constituiu um passo importante na análise da realidade indígena contemporânea. Ainda assim, deixou descoberto três problemas importantes. O primeiro diz respeito à ausência de uma crítica mais apurada sobre o *direito de outorga*. Aceita-se tacitamente que as sociedades detentoras de maior grau de autonomia tenham o direito de admitir, conceber, conceder, reconhecer, tolerar, etc. os direitos das demais (leia-se, daquelas desprovidas do poder de estabelecer os seus direitos), e o fazem “dentro de um marco nacional” previamente existente. Como se vê, essa abordagem não questiona o presumido *direito de outorgar direitos*. O segundo problema diz respeito ao “império da lei”, isso é, à primazia da ordem jurídica sobre os demais aspectos da realidade social e cultural. A norma jurídica é tida como o escopo fundante sobre o qual se configura a relação autonomia-dependência. Mas, como já sabemos pelo poeta Drummond, “As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”. O terceiro ponto crítico é o próprio conceito de *autonomia*, tomado como sinônimo da supressão da *dependência*. Veremos adiante que tal situação é inexistente no mundo físico e social e que, ao contrário, a autonomia só pode ser realizada *por ou através* de dependências.

A autonomia *por* ou *através* de dependências

Como anunciei há pouco, não considerarei a expressão *autonomia-dependência* na acepção de um binômio divisível (quer por oposição, quer por excludência), mas como uma formulação complexa e relacional.

No encadeamento que pretendo imprimir à análise, a relação autonomia-dependência não será vista como um ato unidirecional, inexorável ou concluso, mas como um movimento composto por pequenos ciclos, por momentos de ordenação, de caos e de reorganização cuja dinâmica expressa um processo em permanente transformação.

Embora a análise possa resultar em desdobramentos éticos e políticos, buscarei os argumentos iniciais no campo da ciência da Física, na análise dos enunciados da Segunda Lei da Termodinâmica (CARNOT, 1824; GOLDEMBERG, 1970), e em sua interlocução com as reflexões de Guillermo Bonfil Batalla (BATTALLA, 1987, 1989, 1992) acerca do *controle cultural* na América Latina. A escolha dessas abordagens deveu-se a uma premissa básica presente nas duas formulações: ambas adotam como universo de análise a noção de *sistema*.

Sabemos pela História que a utilização da Segunda Lei da Termodinâmica vem sendo utilizada desde o início do século XIX para tratar da relação entre autonomia e dependência. Foi o engenheiro militar francês Sadi Carnot o primeiro a propor uma formulação para essa relação, mais tarde sintetizada nos seguintes enunciados de Kelvin-Planck e Rudolph Clausius:

- a) “É impossível construir uma máquina que, operando num ciclo, retire calor de uma fonte quente e o transforme integralmente numa equivalente de trabalho”. (PLANCK).
- b) “Não é possível a passagem espontânea do calor de um corpo frio para um corpo quente”. (CLAUSIUS).

Como sabemos, esses enunciados foram devidamente comprovados ao longo do século XIX em experimentos controlados e, posteriormente aplicados em diferentes empreendimentos dos

quais a máquina a vapor é o exemplo mais conhecido.

Vejamos como esses enunciados podem nos interessar especificamente para os propósitos deste texto.

Para um sistema funcionar e ser autônomo, é necessário que receba energia do exterior, sem a qual, se esgotaria. Assim é com os microssistemas mais simples – como uma ameba, por exemplo – que necessitam de energia externa para as suas ações de salvaguarda, proteção e defesa, ou com os sistemas mais complexos – como os sistemas sociais – cuja existência supõe também a dependência de múltiplas energias externas para a sua manutenção e reprodução.

Mas a dependência do mundo externo não é apenas energética, é também *informativa*. Além de energia, os sistemas extraem do mundo exterior as informações com as quais se organizam.

A autonomia supõe ainda dependências organizativas a respeito do mundo externo. A auto-organização, de um sistema depende do meio biológico, meteorológico, sociológico e cultural em que se situa. Para manter a auto-organização, o sistema precisa trabalhar na sua construção e reconstrução e gerar as condições para a reprodução de um novo ciclo no seu processo de autonomia.

Como vemos, *autonomia* e *dependência* são noções complementares e simultâneas presentes no meio físico, biológico, cultural e social. A autonomia das sociedades humanas alimenta-se de uma dependência original com uma língua, com um saber, enfim, com uma cultura. E ainda que tomássemos por base as sociedades “frias” caracterizadas por Lévi-Strauss como *aquelas que produzem pouquíssima desordem, (...) que parecem-nos sociedades sem história e sem progresso*, ainda assim, a sua reprodução demandaria alguma fonte de energia, de informação e de organização vindas de fora.

Se tomarmos como exemplo as “altas culturas” pré-colombianas, verificaremos a sua ascensão, apogeu e declínio como um processo cíclico sintetizado em três grandes atos: o primeiro, marcado pela construção dos impérios por meio de um agressivo sistema de exploração da força de trabalho escrava e da espolia-

ção das riquezas produzidas pelas sociedades dominadas; o segundo, um período de equilíbrio em que se esgotaram as reservas energéticas acumuladas e, por fim, um período de dependências crescentes associadas à obstrução dos canais de obtenção de novas energias e ao dismantelamento das formas tradicionais de organização e de controle do sistema. Na Mesoamérica, tal processo teria se reproduzido por dezenas de milhares de anos, sucedendo a diversas civilizações, das quais a *colonial* fora a última.

Da forma semelhante a que ocorreu com os *povos testemunhos* (RIBEIRO, 1977), a chegada dos “impérios coloniais” afetou também as demais sociedades indígenas. Muitas foram extintas, outras ainda persistem e recompõem a relação de autonomia-dependência em novos termos. As sociedades abriram-se para incorporar novas energias, informações e maneiras de organização ao tempo que criaram novas dependências que precisaram ser equacionadas. Nesse movimento, os dois elementos da relação *cultura-sociedade* assumiram dinâmicas de sentidos inversos: enquanto a cultura fabricou a organização (buscou acomodar o potencial energético e organizativo disponibilizado pela sociedade), a sociedade fabricou a desordem (disponibilizou energias e dependências). A cada novo ciclo desse processo, os *sistemas* precisaram dar respostas adequadas aos desafios que se apresentavam. A capacidade ou a incapacidade de implementar os ajustes, isso é, o *exercício do controle do sistema*, determinou, em última instância, a história dessas sociedades.

Autonomia e dependência na teoria do controle cultural

A *Teoria do Controle Cultural* é definida pelo antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla como uma “ferramenta holística” útil para analisar os processos culturais que ocorrem quando grupos com culturas diferentes e identidades contrastantes estão vinculados por *relações assimétricas* (dominação-subordinação).

Para Batalla (1992, p. 49), controle cultural é a *capacidade de decisão sobre os elementos culturais*, isso é, a capacidade social de

utilizá-los, produzi-los e reproduzi-los. Essa capacidade expressa um fenômeno cultural que supõe o exercício do controle.

Vejamos mais algumas de suas categorias de análise.

Elementos culturais são os “recursos que uma cultura necessita para realizar um propósito social” e podem ser de diferentes classes:

- a) **materiais**, tanto os naturais como os que foram transformados pelo trabalho humano;
- b) **de organização**, que são as relações sociais sistematizadas por meio das quais se realiza a participação (inclui a amplitude espacial e as condições demográficas);
- c) **de conhecimento**, isso é, as experiências assimiladas e sistematizadas e as capacidades criativas;
- d) **simbólicos**, códigos de comunicação e representação, signos e símbolos;
- e) **emotivos**, sentimentos, valores e motivações compartilhados; a subjetividade como recurso.

A execução de um determinado *projeto social* supõe a formulação e a colocação em ação de elementos culturais que o viabilizam. Por outro lado, os elementos culturais também limitam e condicionam tal projeto segundo a sua natureza. A abordagem do controle cultural trata, portanto, de verificar a relação existente entre o grupo social que decide e os elementos culturais sobre os quais decide.

Essa relação não é expressa apenas em termos descritivos (como em muitas etnografias), mas em termos políticos (de decisão, de controle, portanto, de poder), e pode ser sintetizada de forma aproximada pelo seguinte esquema:

<i>Elementos Culturais</i>	<i>Decisões</i>	
	Próprias	Alheias
Próprios	Cultura Autônoma	Cultura Alienada
Alheios	Cultura Apropriada	Cultura Imposta

Explicitando o quadro acima teremos que, se um determinado grupo social tomar decisões próprias sobre elementos cul-

turais próprios, expressará uma cultura *autônoma*; se as decisões forem alheias, uma cultura *alienada*. Ou ainda: se utilizar elementos culturais alheios e sobre eles tomar decisões próprias, expressará uma cultura *apropriada*; se as decisões forem alheias, uma cultura *imposta*.

Para Batalla, esse esquema formalmente estático deve ser dinamizado com outras categorias que expressam capacidades (crescentes ou decrescentes) de movimento, tais como a *resistência* (para a salvaguarda da cultura autônoma); a *apropriação* (dos elementos culturais alheios); a *alienação* (ou perda de capacidade de decisão sobre elementos culturais próprios) e a *imposição* (de culturas alheias).

O universo da *cultura própria* abarca a cultura *autônoma* e a cultura *apropriada* e é a partir delas que se viabilizam as inovações e a criatividade. Os elementos da cultura apropriada passam a integrar a cultura autônoma na medida em que o grupo social não se limita apenas a controlar o seu uso, mas quando adquire a capacidade de produzi-los e reproduzi-los.

De outra parte, a cultura *alienada* e a *imposta* sugerem um movimento de alteração dos elementos culturais, quer pela perda do controle sobre elementos próprios, quer pela introdução de elementos culturais estranhos àquele grupo social.

O controle cultural pode ser exercido de diferentes maneiras, segundo as condições históricas concretas e o universo específico em que o elemento cultural se apresenta. Pode variar em *grau* (maior ou menor controle) ou em *forma* (direta ou indireta). Uma das formas de exercício indireto e parcial do controle social discutida por Batalla é a limitação do *número* e da *natureza* das alternativas disponíveis para a análise e escolha. Essas escolhas, porém, nem sempre correspondem às prioridades das comunidades, uma vez que são previamente definidas por um *menu* hegemônico ou por parâmetros nacionais estabelecidos pelo poder do Estado.

Feitas essas considerações, passo a analisar um dos diversos elementos culturais externos incorporados ao cotidiano das atuais sociedades indígenas: a instituição escolar.

Escolas indígenas e autonomia

Como vimos, todas as sociedades têm a capacidade de agregar às suas culturas os elementos culturais externos que consideram necessários para o seu desenvolvimento, e que a manutenção da sua autonomia só é possível por ou através de dependências externas.

Uma das perguntas decorrentes dessa formulação poderá ser: como, então, podemos aferir o grau de autonomia ou de dependência de uma determinada sociedade?

Uma resposta possível para essa questão será: pela capacidade ou incapacidade do exercício do controle cultural sobre os elementos culturais. Se a capacidade social de incorporação do potencial energético e informativo for crescente, crescente será também a autonomia; ao contrário, se for decrescente, tenderá ao aumento da dependência. Obviamente, tal “aferição” supõe uma dinâmica tendencial que terá como referente a perspectiva de todos os atores sociais envolvidos. Poderão ocorrer situações em que grupos sociais passem a utilizar e a reproduzir grande número de elementos culturais externos ao sistema sem que com isso vejam reduzida a sua autonomia. Inversamente, situações em que a perda do controle cultural sobre apenas um, ou alguns elementos culturais externos, enseje um ciclo de dependência crescente e progressiva.

Tomemos como exemplo as escolas indígenas e verifiquemos o seu processo instituinte no interior das sociedades ameríndias.

A escola indígena caracteriza-se como um dos elementos culturais externos com grandes possibilidades tanto para promover a autonomia societária quanto para engendrar a sua dependência, uma vez que carrega consigo relevantes conteúdos energéticos (recursos, salários, equipamentos, etc.), organizativos (novas funções, instalações, etc.) e informativos (novos conhecimentos) até então indisponíveis.

Enquanto viabilizadora de conteúdos energéticos, a escola indígena é carreadora de um fluxo sistemático e permanente de recursos que se distingue em forma e em conteúdo de outras

fontes geradoras de excedentes internos. A rotina e a regularidade do ingresso de recursos da educação contrapõem-se às modalidades tradicionais, mormente de caráter sazonal, e cria uma nova rede de relações, de alianças e de oposições até então inexistentes. Os mecanismos reorganizativos da sociedade (sejam eles formadores de consensos ou geradores de conflitos) terão que incorporar esse novo potencial energético de forma a recompor o equilíbrio até então pautado sobre outros sistemas compensativos mais instáveis, como as trocas simbólicas, dádivas, presentes, etc. Altera-se também a rotina do atendimento aos compromissos e às obrigações individuais, familiares, clínicas, etc., cuja “quitação” agora pode ser efetuada de uma única vez, mediante um *quantum* de trabalho convertido em dinheiro ou em outra mercadoria.

O impacto da escola enquanto conteúdo organizativo é, certamente, o mais explorado pela literatura pedagógica e antropológica, quer por sua visibilidade, quer por seus efeitos sobre as formas tradicionais de organização social. Independentemente de a escrita ser considerada como uma *tecnologia* (GOODY, 1986) ou como uma *transação social* (OXENHAM, 1980), por seu intermédio se estabelece uma nova ordem espaço-temporal que afeta a tessitura intra-societária dos povos indígenas. Não me deterei aqui a considerar os inúmeros trabalhos que tratam dessa análise. No que respeita à ordem espacial, trago à memória apenas o desconforto de ter presenciado recentemente a construção de fossas cépticas para escolas indígenas bem no centro das aldeias, no ponto focal daquelas comunidades. Em muitos outros casos, a localização dos prédios escolares afeta a organização espacial tradicional das aldeias; em outros ainda, são motivos de orgulho e admiração!

Quanto aos efeitos da escola na organização do tempo social nas aldeias, faço um destaque apenas para o seu caráter de atividades de longa duração. Talvez seja o elemento cultural externo de maior duração, seja pela parcela do tempo diário que ocupa, seja pelo número de anos que exige para a sua finalização. Associado ao tempo escolar, devo considerar também as diferentes formas adotadas pelas sociedades para definir o seu próprio tempo. Sabemos que as escolas nasceram historicamente associadas a uma

perspectiva diacrônica de tempo em que os eventos “solenes”, as “catástrofes” e os “feitos” adquirem legitimidade e outorgam-se o direito de subordinar outras temporalidades e de negar outras interpretações. Atualmente, a tendência etnocêntrica e monoculturalista de um tempo ordenado e datado adentra às escolas indígenas com seus conteúdos e símbolos (relógios, calendários, ano letivo, séries, etc.) e confronta-se com o discurso pretensamente oposto, da interculturalidade, da diversidade e da especificidade. E como ensina Foucault, é distribuindo os indivíduos nos espaços, determinando seus respectivos lugares, classificando-os, decidindo sobre a forma de aproveitamento de seu tempo, articulando seus gestos e os movimentos de seus corpos aos objetos escolares, determinando seqüências de complexidade crescente, exercitando-os e examinando-os em cada etapa, que se processa o disciplinamento dos sujeitos e que se produzem as verdades.

Quanto ao seu conteúdo informativo, a escola indígena agrega conhecimentos externos, confere-lhes significado e os disponibiliza para eventuais utilizações no cotidiano sociocultural do sistema. Portanto, o seu potencial de produção de autonomia ou de dependências estará relacionado diretamente à natureza dos conteúdos externos que forem incorporados e ao grau de controle sobre eles. Nesse sentido, assemelha-se a quaisquer outros elementos culturais externos, sejam eles equipamentos, tecnologias ou outros conhecimentos. Se por um lado propiciam ao sistema um potencial informativo suficiente para reposicioná-lo diante das novas realidades, por outro, impõem-lhe seus traços característicos, isso é, a sua condição de conhecimento externo.

Portanto, a relação autonomia-dependência das escolas indígenas está fundada sobre uma tripla correlação: controle sobre recursos da escola, controle sobre o “formato” da escola e controle sobre os saberes confiados à escola.

Essas correlações consubstanciam-se em decisões acerca de estratégias de acesso, administração e aplicação dos recursos externos; de uma estratégia de organização escolar e curricular e de uma estratégia de formação de professores. É nessa correlação de forças e de interesses que estão sendo definidos os “for-

matos” das atuais escolas indígenas.

Desde a perspectiva da Teoria do Controle Cultural, a escola indígena adequada será aquela que, incorporada ao sistema, propiciará um potencial energético, organizativo e informativo cujo exercício ensinará o controle crescente sobre si e sobre outros elementos culturais do sistema.

Referências bibliográficas

BALANDIER, Georges. **As dinâmicas sociais - sentido e poder**. São Paulo - Rio de Janeiro: Difel, 1976.

BATALLA, Guillermo Bonfil. **Pensar nuestra cultura**. Ciudad de México: Alianza Editorial, 1992.

_____. **México profundo - una civilización negada**. Ciudad de México: Editorial Grijalbo, 1989.

_____. **La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos**. n. 3. Ciudad de México: Papeles de la Casa Chata, 1987.

BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*. In: NOVAES, Adauto (Org). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia de Letras / Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempo, esse irmão mais velho**. São Paulo: **Tempo e Presença**, n. 286, mar./abr., 1996.

BRUNI, José Carlos: **Tempo e trabalho intelectual**. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, n. 3, 1979.

BRÜSEKE, Franz J. **A lógica da dependência**. Belém: Editora Cejup, 1996.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARNOT, Sadi. **Réflexions sur la puissance motrice du feu et sur les machines propres à développer cette puissance**, Paris: s/e, 1824.

CASTORIADIS, Cornelius. **A autonomia em política – o indivíduo privatizado**. São Paulo: Revista margem n. 7, agosto de 1998.

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHARBONNIER, Georges. **Arte, linguagem, etnologia**. Entrevista com Lévi-Strauss. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papyrus, 1989.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CZAMOSI, Géza. **Tempo & Espaço: as dimensões gêmeas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando. Uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Tese de doutoramento, São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOODY, Jack. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1986.

GOLDEMBERG, José. **Física geral e experimental**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A conquista da América Latina vista pelos índios**. Petrópolis: Vozes, 1991.

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

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA FILHO João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”**: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Rio de Janeiro: MANA, v. 4, n. 1, p. 47-77. 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

OXENHAM, John. **Literacy, writing, reading and social organization**. Londres: Routledge, 1980.

PASSOS, Luiz Augusto. **Aguaçu na dança do tempo e a educação da escola. Ó tempora! Ó mores!** Tese de doutorado, Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **O processo civilizatório**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

SECCHI, Darci (Org.). **Ameríndia - tecendo os caminhos da educação escolar indígena**. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1997.

SEDUC. **Projeto Tucum: programa de formação de professores indígenas para o magistério**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1995.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

