

Tema da mesa: **Sociedade(s), Educação(s) e identidades culturais**

Coordenadora da mesa: **Dra Maria Soeli Farias Lemoine**  
**Universidade de Estrasburgo- France**

### Resumos

Título do artigo: *Identidades, educação étnico-culturais e de ensino para comunidades indígenas brasileiras*

Autora: Maria Soeli Farias Lemoine – Universidade de Estrasburgo

A escola enfrenta a difícil tarefa de ajudar as comunidades étnicas e culturais distintas a construir sua identidade cultural, embora a sociedade brasileira tenha a sua origem em um complexo humano multicultural e intercultural. Para evocar este debate é importante buscar encontrar significados para algumas questões:

1. O que ocorre no processo de construção da identidade cultural no currículo escolar?
2. O que fazer para incentivar a construção da identidade cultural de uma comunidade indígena em uma escola baseada num modelo eminentemente ocidental?

Este estudo foi realizado numa comunidade indígena do Estado do Pará, Amazônia, Brasil, a partir da idéia de que os valores educativos e antropológicos de uma cultura, grupo ou sociedade, diferenciados, devem ser considerados como idéias-chave para a abordagem de uma proposta de educação étnico-cultural e de ensino, especialmente porque esta visão é uma permanente reivindicação das comunidades indígenas no Brasil.

## **ARTIGO**

### **1. INTRODUÇÃO**

No Brasil, há uma enorme variedade de modos de vida e culturas diferenciadas que podem ser reconhecidas como tradicionais. Reflectir a multiculturalidade brasileira e a particularidade dos povos indígenas no âmbito da educação escolar é um dos objectivos deste artigo.

No meio dessa diversidade brasileira, estão os povos ou as comunidades indígenas, negras, ribeirinhas, sertanezas, nativas ou remanescentes de etnias negras ou de mestiços.

Embora no Brasil consideramos várias denominações para referirmo-nos às comunidades indígenas como: povos, grupos, sociedades, aldeias, comunidades, existe no entanto uma referência oficial ao termo *povo*, depois da aprovação da LDB – Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Nesse documento foram oficializados dois pontos importantes para os povos indígenas do Brasil: o primeiro, a República tem a responsabilidade de oferecer a educação escolar indígena aos índios; e estes passam a ser tratados como *povos*.

Os povos indígenas deixaram de ser simples seguidores da sociedade nacional. O termo *tribu* não serve para os povos indígenas, pois denota populações indistintas. E entende-se que os povos indígenas devem ser reconhecidos como portadores de culturas e identidades próprias, condição que o termo sociedades, também aplicável a eles, não consegue expressar todo um conjunto completo da sua diversidade cultural. Dizemos aqui *povos* ou *povo*, tanto para as comunidades indígenas em geral como para uma aldeia em particular.

Ao negar-se a indianidade do povo brasileiro, nega-se também a identidade cultural deste povo e a multiplicidade de culturas que forma esse país. Contra qualquer outra denominação dada ao povo brasileiro, Rodrigues (1995)<sup>1</sup> proclama: “Nós somos uma República mestiça, étnica e culturalmente, não somos europeus, nem latinoamericanos, nós somos ocidentalizados, aboriginizados ou tupinizados, africanizados e temos traços orientais acentuados.” Nesse sentido, a identidade brasileira deve ser pensada a partir de um mosaico de identidades, mas cada uma com a sua especificidade, com a sua riqueza, com a sua alteridade.

As culturas nativas são consideradas guardiãs dos valores e conhecimentos ancestrais específicos e originais. Elas transmitem os seus padrões de comportamento, linguagem, técnicas, crenças, costumes, idéias, símbolos e significados, organização social, vida colectiva e trabalho comunitário, aos seus descendentes, caracterizando-se assim como *comunidades tradicionais*, cuja existência é comum na Amazônia brasileira.

Essas comunidades pouco ou quase nunca foram levadas em consideração dentro dos currículos escolares da educação nacional brasileira.

Considerando o exposto, optámos por realizar um trabalho de pesquisa etnográfica (etnografia educativa) com grupos indígenas da Amazônia brasileira para tentarmos entender o modo de vida que eles levam nas aldeias e o papel da escola na construção de suas identidades culturais. No campo teórico, baseámo-nos em autores da educação multicultural e intercultural e nos princípios da pedagogia antropológica que fundamentam esta reflexão.

Tendemos a afirmar que os *valores antropológicos*<sup>2</sup> de uma cultura, de um grupo ou de uma sociedade, em particular, devem ser considerados como

---

<sup>1</sup> Rodrigues, apud Alencastre, cit. por Cròs, Claudi R. (1995), p. 6.

<sup>2</sup>Aqui valores *antropológicos* está intimamente relacionado com o conceito proposto por Erny, P. (1991): *Ethopédagogie*. Serie “Documents Pédagogiques”, n° 14., p. 24. “O conceito de antropología em oposição ao da teología quando os científicos decidiram construir um inventário da realidade humana e escrever uma história natural do homem, separando-o de todo o presuposto

idéias-chave para a implantação de uma educação igualitária que levaria em conta as diversidades e as novas identidades culturais das sociedades contemporâneas, sejam elas culturas identificadas como modernas ou tradicionais.

No campo das crenças e da religiosidade, as comunidades indígenas do rio Tapajós, na Amazônia brasileira, como é o caso da comunidade indígena munduruku-takuara, onde observamos seus costumes e suas tradições, apresentam-se muito complexas. Tomando como exemplo o calendário de festas religiosas deste grupo indígena, podemos afirmar que na prática, eles mantêm rituais de carácter religioso-animista e rituais de carácter religioso cristão. Por isso, vamos aqui considerar que esta e outras comunidades indígenas observadas no Rio Tapajós vivenciam um *sincretismo religioso* complexo e não um modo de vida tradicional isolado da sociedade nacional.

Uma das práticas que podemos identificar como animista ou próxima do animismo, na comunidade indígena munduruku-takuara, é a prática da *pajelança*<sup>3</sup> e os rituais de cura através da pessoa do *Pajé*<sup>4</sup>.

De acordo com Arenz (2000b), a fundamentação antropológica da pajelança dos povos amazônicos está no processo de cura, levando em conta saberes não científicos ou não comprovados pela ciência moderna. Nesse sentido, o chamanismo é um dos sistemas religiosos mais antigos e complexos originário das sociedades tribais que viveram e ainda vivem intimamente relacionadas com a natureza.

Na verdade, são as forças vitais da natureza que regulam os eventos da vida cotidiana de homens, plantas, animais e outros seres e objectos dotados de uma alma ou de um espírito. Um dos exemplos na comunidade munduruku-takuara, é a crença no poder do peixe chamado “puraquê” ou peixe eléctrico. Segundo eles, este peixe tem o poder de “atrair os peixes” na hora da pesca ou de “afastar os peixes” quando os seres humanos não obedecem ao ciclo ecológico

---

transcendental e sobrenatural. Se *ethnos* nos conduz a um campo particular, *anthropos* conduz-nos ao homem com toda a sua generalidade. A noção da antropologia é comum a todas as ciências humanas [...]. A distinção impõe-se entre a etnologia da educação e a etnopedagogia de uma parte, termos pertinentes quando estão em jogo grupos particulares, povos ou campos culturais e ‘antropologia da educação’ e eventualmente ‘antropopedagogia’ da outra parte, quando tratamos do homem, da criança ou da educação em geral”.

<sup>3</sup>Arenz, Karl Heinz, (2000b), p. 41-70. “[...] A pajelança dos ribeirinhos do Baixo Amazonas é entendida aqui como uma prática religiosa de cunho chamanístico que interage com o catolicismo popular regional estabelecendo, por ele, um sistema religioso complexo e peculiar. [...]”

<sup>4</sup>Arenz, Karl Heinz, (2000b), p. 41-70. “Busca-se a sua origem em sociedades tribais do tronco linguístico tupi-guarani cujo experto religioso é chamado de ‘pajé’. Ele é a figura central e ‘titular’ da pajelança, pois deu-lhe o nome. [...] Desta maneira, os mesmos ribeirinhos amazônicos, que se consideram católicos, não usam o termo pajelança. Entre eles existe ainda um certo cuidado quando são solicitados para falar sobre o curandeiro ou a cura[...]”

destes, ou seja, quando os humanos não correspondem com as exigências do “espírito da mãe dos peixes”, o puraquê.

O sincretismo neste grupo está no facto de que os munduruku-takuara consideram-se católicos e praticam o catolicismo, porém, eles guardam a religiosidade de seus ancestrais e praticam os rituais de uma ou de outra tradição religiosa sem conflito e nem preconceitos. Os diferentes rituais são levados a sério e praticados com todo respeito e exprimem uma fé profunda, tanto nos rituais cristãos quanto nos seus rituais de origem.

Históricamente, o grupo indígena munduruku-takuara é formado por três etnias diferentes: munduruku, cumaruara e tupinambarana. Nos séculos XVI e XVII, os seus antepassados foram retirados das suas terras tradicionais e obrigados a viverem em aldeamentos<sup>5</sup> dos missionários, onde eram reagrupadas centena de etnias.

Até ao início do século XIX, muitos grupos indígenas do rio Tapajós foram reagrupados, cristianizados e submetidos ao trabalho escravo. Este período marca a transição e a transferência entre diferentes culturas indígenas e a cultura do branco. Sendo que a cultura do branco ficou predominante em muitos aspectos da vida do homem amazónico (o cristianismo, a língua portuguesa, a maneira de se vestir, o modelo de casas, a organização e a divisão social do trabalho, a organização da família, as lideranças, o aspecto político, jurídico e o económico).

Embora houvesse um enorme investimento da parte dos colonos e do governo para a aculturação total dos povos indígenas, eles conseguiram resistir e guardaram uma grande parte de sua riqueza cultural que pode ser observada até hoje nos hábitos alimentares, nas crenças em seres encantados, nos espíritos existentes nas águas e florestas e nos saberes populares de cura de doenças tropicais.

De acordo com Anthony (2001), o sincretismo religioso não caracteriza apenas os povos da Amazônia, mas está presente em toda a cultura brasileira. Além das religiões de origem ocidental europeia trazidas pelo colonialismo, existe também o sincretismo afro-brasileiro, que se manifesta nos rituais do catolicismo, da *umbanda* e do *candomblé*<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup>Sítio construído no período colonial pela coroa portuguesa para reagrupar índios de diferentes etnias (retirados de suas terras tradicionais) com o objectivo de cristianizá-los, domesticá-los e prepará-los para o trabalho escravo.

<sup>6</sup>Anthony, Ming, (2001): “*La présence de religions d’origine africaine au Brésil est une conséquence de la traite des esclaves. Pendant plus de trois siècles, du début du XVIe au milieu du XIXe siècle, des millions d’Africains furent amenés au Nouveau Monde pour y travailler dans les*

Outra particularidade das comunidades indígenas existe no campo alimentar e medicinal, e diferentes complexos coevolutivos também são frequentemente conhecidos pelos povos nativos e incluem relações intrincadas entre ecossistemas e as suas plantas indicadoras e animais associados. O cultivo da mandioca e de outras técnicas de agricultura, caça e pesca e o uso equilibrado dos recursos naturais, marcam profundamente a identidade desse povo. Na comunidade munduruku-takuara, cada família indígena habitante da aldeia possui um local de plantação da mandioca (*Manihot esculenta*), aonde podem também plantar tubérculos como a *macaxeira* ou *Aipim* (*Manihot utilíssima*), batata regional, cará, etc. Para esse trabalho, os indígenas organizam o “puxirum”. As actividades como limpar o terreno, plantar, colher e confeccionar ou preparar os productos, são realizadas colectivamente. Isso também se aplica à colheita das folhas, frutos, sementes, cascas medicinais como mucuracaá, copaíba<sup>7</sup> (*Copaifera sp.*), andiroba (*Carapa guianensis*) e ornamentais como mururé, genipapo, etc.

Algumas ciências foram encontradas nas tribos indígenas brasileiras pelo pesquisador Darrel Posey. Podemos observar conhecimentos semelhantes na cultura dos munduruku-takuara, como por exemplo a “Etnoecología, que classifica os ecossistemas; espécies de abelhas ferozes e não ferozes; a Etnopedología que reconhece as qualidades dos solos correlacionados com as espécies de plantas indicadoras, que permitem aos índios de predizer os componentes florísticos y faunísticos associados a tipos específicos de solos, cada um dos quais é manejado diferentemente, dependendo de características individuais. A Etnozoología – estuda, conscientemente, a anatomía animal, dando especial atenção ao conteúdo estomacal. O conhecimento profundo do comportamento de insectos é também explorado pelos povos indígenas”, entre outras (Darrel Posey, 1992: 23)<sup>8</sup>. Os munduruku-takuara, por exemplo, utilizam a árvore e o óleo da copaíba como remédio para golpe, luxação, inflamações, derrame. Utilizam também óleo de cobras, de jacaré, de tartaruga e de outros animais e mesmo insectos como remédio.

---

*plantations et les mines. Mais, en même temps que la main-d’œuvre servile, étaient importées cultures et traditions d’Afrique. Aujourd’hui, chaque centre religieux se réfère encore et dit appartenir à une ‘Nation d’Afrique’, culturellement liée aux Yoruba du Nigeria (Nations Nagô, Queto, Ijexá), aux Fon de l’ex-Dahomey (Nations Jeje, Mina) ou aux Bantu (Nations Angola, Congo), rappelant ainsi la grande diversité ethnique des esclaves amenés au Brésil. [...] Selon les régions, les cultes afro-brésiliens portent des dénominations différentes; ce sont les Xangôs à Recife, les batuques à Porto Alegre, la macumba à Rio de Janeiro. [...]”*

<sup>7</sup> Árvore da Amazônia de grande porte que mede entre 2 a 3 metros de largura e 100 palmas de altura (uns 20 metros) que dá azeite de copaíba e madeira nobre.

<sup>8</sup> In Posey, Darrel A. In Oliveira, Adélia Engrácia, / Hamú, Denise (orgs.) (1992), p. 27-36.

A educação escolar brasileira, e particularmente, amazônica, não pode mais seguir sem considerar o substrato socio-histórico e étnico-cultural dos diferentes povos: tratando a diversidade cultural como a-histórica e estrangeira a si mesma. Frente ao ressurgimento das identidades étnicas e culturais indígenas no Brasil, apontamos para a necessidade da educação intercultural e multicultural dentro do sistema escolar, como caminho de uma educação para a alteridade e para a democracia. O etnocentrismo nacional impede o desenvolvimento do auto-reconhecimento e da construção da identidade dos diferentes povos. O etnocentrismo retarda o acesso aos direitos humanos dos povos indígenas, a uma educação étnica, jurídica e politicamente correcta.

Depois de muitos anos de luta e debates com o governo brasileiro, as comunidades indígenas organizadas, com o apoio da sociedade civil e das Universidades brasileiras, conseguiram que a Constituição Federal de 1998 garantisse aos povos indígenas uma educação intercultural, diferenciada, bilingue e multilingue, específica e comunitária, enfatizando o saber, a cultura e o modo de viver indígenas. No artigo 231 da Constituição brasileira, ficou estabelecido que: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. No entanto, estas conquistas não significam que o sistema da Educação brasileira se comprometeu com a formação intercultural e multicultural dos professores para atender essas necessidades. Embora em muitas comunidades indígenas já sejam os próprios nativos os actores da educação formal de suas aldeias.

Sem uma política engajada e atenta às diferentes camadas culturais, as instituições de educação nacional não podem responder à formação de novas identidades que se aceleram nos dias de hoje. Identidades, no sentido ao que E. Levinas (1982) se refere “*a identidade do eu rompe-se, e é o outro que ocupa o lugar do eu; uma fusão estranha opera-se dentro de uma relação inter-pessoal que dissolve as fronteiras tradicionais*”.

Em tempos em que o pluralismo é escolhido como ideal antropológico, o diferente impõe-se e o respeito pela alteridade transforma-se num valor primordial para a convivência humana. A Educação Intercultural e Multicultural deve promover pelo menos aqueles valores étnicos que beneficiam do reconhecimento universal, como: a dignidade da pessoa humana; o respeito das pessoas e dos povos; o conhecimento mútuo, a abertura e o diálogo; a liberdade das pessoas; a

justiça e a paz; a cooperação e a solidariedade; a consciência de cidadania do mundo.

Consequentemente, a Educação Multicultural e Intercultural atribuem um determinado papel ao educador na transmissão desses valores. Nesse sentido, Quintana Cabanas, professor emérito da Universidade nacional de Madrid, identificou as circunstâncias sociais distintas em que a educação multicultural e intercultural se tornam necessárias dentro das instituições escolares contemporâneas: migrações intensas, movimentos fortes de subculturas, etc. Segundo o pedagogo e filósofo espanhol, a educação multicultural “implica madureza humana, individual e social, fomenta o diálogo, requer uma formação peculiar do professorado, precisa de apoio de uma cooperação Internacional” (Quintana Cabanas, 1992).

As tarefas da educação multicultural são numerosas: contribuir a edificar uma sociedade multicultural, ajudar a suprimir os conflitos entre culturas, favorecer a formação de uma identidade cultural para os filhos de imigrantes, desenvolver nos indivíduos a sua capacidade humana de relação social, superar as dificuldades próprias ao bilinguismo, empregar um método adequado, criar um ambiente pedagógico multicultural total, favorecendo as experiências culturais diversas e próximas como fontes socializadoras (Quintana Cabanas, 1992).

Conclui-se que a Educação Multicultural e Intercultural serão necessárias na situação real das ditas sociedades nacionais formadas por diferentes grupos étnicos, proporcionando o respeito pelos seus valores e normas, e políticas de direitos humanos que garantem a vida da comunidade, seja ela de imigrantes estrangeiros, de povos autóctonos, de grupos humanos com culturas, crenças, língua e costumes diferentes daqueles que formam o estado nacional.

Porém, a escola não pode abarcar sozinha esta problemática em termos de Educação; são também necessárias as políticas da Educação Intercultural e Multicultural para todos os níveis da escolaridade, onde as diferenças culturais não só deixariam de ser obstáculos de desenvolvimento para uma sociedade, como também seriam fonte de enriquecimento, crescimento mútuo e solidário. Portanto, a educação actual deve procurar as suas bases na *heterogeneidade* das culturas, onde o intercâmbio gera o respeito e a cooperação entre povos.

Para concluir este ponto de reflexão, recorreremos aos estudos de Soriano (2004) que nos apontam alguns horizontes do diagnóstico cultural necessário para o trabalho educativo em contextos interculturais e multiculturais. Segundo esta

pesquisadora espanhola, os componentes específicos da identidade étnica e cultural a partir das reflexões de Espín, Marín, Rodríguez e Cabrera (1998, 2000) são os seguintes:

“1. Autoidentificação de um grupo que leva em conta factores como: “1. Atitudes perante o próprio grupo cultural e a avaliação do mesmo. Obtem-se vendo a disposição emocional a aceitar e valorizar os costumes, os valores, as conductas dos membros do grupo cultural.

2. Valorização e aceitação da própria cultura. Sentir-se feliz por ser membro de um determinado grupo cultural.

3. Interesse que mostra a pessoa e conhecimento sobre factos, acontecimentos, costumes e valores do próprio grupo étnico e cultural. O conhecimento pode ser passivo ou activo, o primeiro representa a aprendizagem realizada na família, na escola, ou as próprias vivências levadas a cabo dentro da sua comunidade étnica e cultural. Por outro lado, o conhecimento activo faz referência à atitude da pessoa para buscar, indagar, conhecer e compreender a sua própria cultura.

4. Conductas e prácticas culturais. Manifestam-se nos papéis que desempenha a pessoa por pertencer a um determinado grupo.

5. Compromisso com a identidade étnica. Consiste na afirmação e no orgulho por pertencer ao seu grupo étnico e cultural.” (Soriano, 2004: 197).<sup>9</sup>

Um outro modelo apresentado por Soriano é o modelo de Mássot (2003). Este modelo tem como objectivo de identificar e compreender os modos em que os jovens vivem a sua identificação e pertença a um grupo, considerando: componentes externos da identidade étnica e cultural (contacto com o lugar de origem, linguagem, relações de amizade, escolarização, informação, associacionismo, relações étnicas) e componentes internos da identidade étnica e cultural (autoidentificação, dimensão afectiva, dimensão cognitiva, dimensão moral, integração) (Mássot, 2003: 140, cit. por Soriano, 2004: 199).

Ao interpretar o modelo de Mássot (2003), Soriano identifica muitas etapas da identidade e diferentes maneiras de viver, ou “fases ou transformações da identidade através das diferentes etapas de desenvolvimento dos jovens e das jovens”, investigados por ele. Segundo a autora, Mássot identifica 5 modelos de pertença e competências:

---

<sup>9</sup>Soriano Ayala, Encarnación, (2004): “La Construcción de la Identidad Cultural en Contextos Multiculturales” in Soecidad Española de Pedagogía (2004). “Estos componentes expuestos se conciben como un continuo y las personas pueden localizarse a lo largo de él.”



1- Modelo de mimetização. Com este modelo identificaram-se os jovens que não reconhecem ou rejeitam a sua cultura de origem. Possuem habilidade para mimetizar-se. Na escola e com os amigos actuam com códigos da sociedade de acolhimento e na família recuperam os costumes de origem. Estão convencidos que a cultura acolhedora é superior e imutável, por isso têm grande interesse em mudar as suas conductas e a educar-se à sociedade de acolhimento.

2 – Modelo de confusão. Os jovens não têm um sentido de pertença claro. Manifestam elementos das duas culturas mas pensam que não se pode ser as duas. Possuem competências para desenvolver-se nas duas culturas, mas duvidam dos comportamentos adequados ou inadequados de acordo com o contexto onde se encontram. Têm tendência a serem críticos e defensores das duas culturas.

3– Modelos de evasão imaginária. É uma etapa em que idealizam a cultura de origem, tem tendência a começar quando as pessoas apresentam dificuldades temporais e concebem que a forma de solucioná-las é de fugir do lugar em que estão. Têm tendência a manifestar uma atitude de rejeição da sociedade de acolhimento. Conhecem os seus códigos culturais, mas não os manejam, manifestam as suas características étnicas e culturais (Soriano, 2004: 200-201). Também rejeitam ou criticam elementos da cultura de origem.

4– Modelo de dupla pertença. Expressam um claro sentimento de pertença aos dois lugares. Possuem competências para participar nas duas culturas. Têm tendência a identificar-se com este modelo na etapa da maturidade.

5– Modelo de múltipla pertença. As pessoas constroem a sua identidade a partir de múltiplas pertenças e as competências desenvolvidas são pluriculturais. A autora assinala que estes modelos propostos não são estáticos, mas que têm carácter processual.” (Mássot, 2003 cit. por Soriano, 2004: 200-201)

O último modelo e o que mais nos interessa neste momento é o modelo proposto para interpretar e estudar as *Identities Colectivas* porque adapta-se mais ao nosso contexto de investigação, num grupo indígena, por exemplo, que neste modelo também pode ser identificado como uma comunidade política e uma comunidade cultural ao mesmo tempo.

Outro modelo para interpretar as *Identities Colectivas*, é o modelo proposto por Villoro (1998). Este autor mostra duas grandes vias para construir a identidade colectiva, uma é a singularidade, e a outra, a autenticidade.

A primeira vê a identidade como uma resistência a favor da transformação, dado que a sua grande obrigação é de procurar traços que a diferencie dos outros.

A segunda percebe a identidade como a própria coherência e permanência, explora as necessidades colectivas, as crenças e os valores compartilhados e trata de construir um projecto que responda a esta realidade. Neste caso, a identidade constrói-se num processo dinâmico, dialógico e complexo (Villoro, 1998, cit. por Soriano, 2004: 212).

Levando em consideração as propostas dos cientistas citados, apelamos aqui a favor da pedagogía da interculturalidade fundada na pedagogía da Alteridade, à qual já se referiu Ortega Ruíz (2004)<sup>10</sup> “como marco teórico de uma educação intercultural que contempla não só a integração das diferenças culturais (ideias, valores, crenças), mas também dos diferentes. O modelo de educação intercultural da corte ‘intelectualista’ mostra-se insuficiente para dar conta da aceitação e do reconhecimento do ‘outro’ na sua realidade concreta.”

---

<sup>10</sup>Ortega Ruíz, Pedro, (2004): “Cultura, Valores y Educación: principios de Integración” in Sociedad Española de Pedagogía (2004), p. 47.

## REFERÊNCIAS

- Altarejos Másota, Francisco, (2004): “Globalidad y Educación: Orientaciones de Glocalización” in Sociedad Española de Pedagogía (2004).
- Adorno, Theodor W., (1995): *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alencastre, Amilcar, (1974): “La Diáspora Negra” (Comunicação p. 6-7, Colloque Négritude et Amérique latine, Dakar, 7-12 janvier) in Cròs, Claudi R. (1995): *La civilization Amérindienne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amend, Stephan, (1992): *?Espacios sin habitantes? Parques nacionales en América del Sur*. UICN. Barcelona: Editora Nueva Sociedad.
- Amorim, A. T. dos Santos, (1995): *A dominação Norte Americana no Tapajós*. Santarém: Editora Tiagão.
- André, Marli Eliza, (1995): *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Anthony, Ming, (2001): *Des plantes et des dieux dans les cultes afro-brésiliens*. Paris : L’Harmattan.
- Aranguren, J. L., (1990): “Moral española de la democracia” in Luzini (1990): *Documentos para la Reforma*. Madrid: Alhambra.
- Arenz, Karl Heinz, (2000a): *Filhos e Filhas do Beiradão. A formação sócio-histórica dos ribeirinhos da Amazônia*. Santarém-Pará: Faculdades Integradas do Tapajós – FIT.
- Arenz, Karl Heinz, (2000b): *A Teimosia da Pajelança. O Sistema Religioso dos Ribeirinhos da Amazonia*. Santarém-Pará: ICBS.
- Artal, María, / Pérez, J. (1995): “Weber y Etzioni. Un contenciosos sobre los valores” in *Estudios filosóficos*, nº 127, p. 487-509.
- Assis, Eneida (Org<sup>a</sup>), (1996): *Educação Indígena na Amazonia: Experiências e Perspectivas*. Belém: Associação das Universidades Amazonicas/UFPa.
- Auzias, Jean-Marie, / Botigelli, Emile, / Bresson, François et al. (1970): *Structuralisme et Marxisme*. Paris VI: Union Générale d’éditions.
- Bouché Peris, J-H, (1993): *Antropología Pedagógica*. Madrid: UNED.

Bouché Peris, J-H y otros autores. (1998): *Antropología de la Educación*. Dykinson. Madrid.

Cròs, Claudi R. (1995): *La Civilisation Amérindienne*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gherbrant, Alain, (1997): *L'Amazone un géant blessé*. Paris: Gallimard.

Levinas, E., (1982): *Le Temps et l'Autre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Sociedad Española de Pedagogía (2004): *La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad*. XIII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía (13 – 16 de septiembre de 2004). Valencia, España.