

DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR: A QUESTÃO INDÍGENA NO CÂMPUS AMAJARI-IFRR

CULTURAL DIVERSITY IN THE SCHOOL'S ENVIRONMENT: THE INDIGENOUS ISSUES IN AMAJARI-IFRR CAMPUS

Marcos Antonio de Oliveira¹

RESUMO:

O presente artigo resulta de uma participação em uma mesa redonda na Universidade Federal de Roraima, no I Encontro Estadual de História da ANPUH e a X Semana de História da UFRR em 2018, com o tema Educação e diversidade. Nesta ocasião, foi apresentada uma experiência como docente de História e doutorando em Sociologia da Educação na Universidade de São Paulo (USP) no Programa de Educação, descrevendo o que ocorre no Instituto Federal de Roraima (IFRR), Câmpus Amajari, no qual, conjuntamente com outros docentes, há esforços para incluir aspectos das comunidades originárias locais nos componentes curriculares das disciplinas de Português, História, Sociologia, Biologia e disciplinas técnicas na área de Zootecnia, tendo como objetivo valorizar a diversidade cultural da região. Esse projeto foi contemplado com uma bolsa do INOVA (Programa Institucional de Fomento a Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras).

PALAVRAS-CHAVES: IFRR; Roraima; Indígenas; Diversidade.

ABSTRACT:

This article results the participation in a round table discussion at the Federal University of Roraima, in the First State Meeting of History at ANPUH at the X Week of History of UFRR in 2018, with the theme: Education and diversity. At this occasion, were presented an experience how an History teacher and PhD student in Sociology of Education at the University of São Paulo (USP) in the Education Program, describing what happens at the Federal Institute of Roraima (IFRR), Câmpus Amajari, in which, jointly with other teachers, there are efforts to include aspects of the local communities in the curricular components of the subjects of Portuguese, History, Sociology, Biology and technical subjects in the area of Animal Science, aiming to value the cultural diversity of the region. This project was awarded with a grant from called INOVA (Institutional Program for the Promotion of Projects of Innovative Pedagogical Practices).

KEYWORDS: IFRR; Roraima; Indigenous; Diversity.

INTRODUÇÃO

Amajari é um município no qual há 17 comunidades indígenas, migrantes de vários estados brasileiros, principalmente da região Nordeste, bem como de regiões da Venezuela, que faz fronteira com o município de Pacaraima, a 150 km de Amajari. Essa composição étnica é a base da população da Vila Brasil, a sede política do município, onde se localiza o Câmpus do IFRR.

A essas características, somam-se os 20 anos de experiência do autor nas redes de educação básica pública e privada da cidade de São Paulo, atuando como professor de História. Anos que não foram suficientes para dar suporte profissional na vivência na realidade de

¹ Professor mestre em História Social e doutorando em Educação pelo Programa de Pós graduação da Universidade de São Paulo (USP). Professor de Ensino Básico e tecnológico do Instituto Federal de Roraima - Câmpus Amajari.



diversidade cultural presente nesta região amazônica. Assim sendo, busquei conhecer a realidade social, política e econômica do estado de Roraima e da região de Amajari, para situar a disciplina que leciono dentro da realidade nova e complexa para mim, ao mesmo tempo instigante.

Como grande parte das pessoas que vivem em grandes metrópoles, eu tinha uma visão estereotipada dos povos indígenas que vivem no Brasil. Andrade (2012, p.10) é um dos autores que trata da presença dos povos Sateré Mawé na cidade de Manaus e aborda essa visão redutora por influência de vários elementos da literatura, cinema, de variadas mídias e do senso comum, que costumam associar os povos indígenas à floresta.

Da mesma forma, eu imaginava encontrar os indígenas em suas comunidades vivendo da agricultura, pesca e caça. Todavia, eles foram encontrados em várias atividades, inclusive como colegas de trabalho no Câmpus Amajari. Apesar de se tratar de uma área rural e uma escola considerada do campo (IFRR), é comum a situação de migração em grandes metrópoles. Notei, posteriormente, que a presença dos indígenas em São Paulo é grande, pois a cidade é a quarta em população indígena (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2013. p.26). Segundo a ONU-Habitat, citada no livro “Índios na cidade e políticas públicas”, a presença dos indígenas nas cidades é resultado de dois fatores principais, a saber:

“ (...) o crescimento das cidades, que alcançam as terras indígenas e as englobam na área urbana; e a migração dos índios para as cidades ... A migração para as cidades pode ser voluntária ou forçada e, em muitas situações, envolve violação de direitos humanos, como nos casos em que é motivada pela expulsão de suas terras de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos ou ainda por conflitos armados (apud ONU-HABITAT, 2011, p. 1-2) (idem, 2013, p. 9)

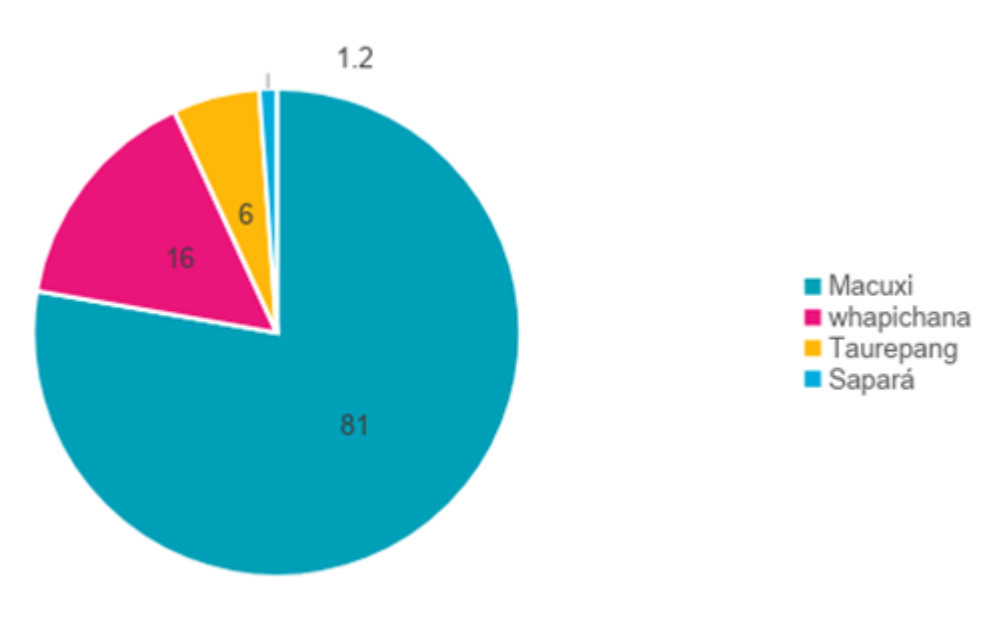
Essa realidade era totalmente desconhecida para mim, docente de História que chegou em Roraima em 2015. Ao longo dessa experiência, o contato com os novos temas e interesses me despertaram curiosidade, pois passaram a ser vivenciados e não apenas estudados. Sendo assim, tópicos como Educação no Campo, Pedagogia da Alternância e Educação Indígena passaram a permear as minhas leituras no cotidiano profissional.

A visita a comunidades na Terra Indígena (TI) de São Marcos e TI Raposa Serra do Sol, próximas do Câmpus Amajari do IFRR e o contato com representantes destas comunidades para a realização de visitas técnicas e melhor compreensão da situação da maioria dos/das discentes também passou a ser frequente. A partir dessas experiências, iniciei uma reflexão sobre a presença destes/as alunos/as indígenas e descendentes destes grupos em uma instituição pública federal instalada em uma cidade cuja área territorial é de 28.472,22 km², com população

em torno de 10.000 habitantes. Desse total, 84% vivem em áreas rurais. Além disso, as várias terras indígenas somam 16.790,99 km², representando 58,71% em relação às terras do município.

As etnias que vivem em Amajari são Macuxi, Wapichana Saporá e Yanomami. Esta última com pouca presença na Vila Brasil e no IFRR. Por fim, os Ingaricó, que residem na TI Raposa Serra do Sol. A etnia predominante na região é a Macuxi.

Imagem 1: Etnias presentes no Câmpus Amajari - 2017:



As principais áreas do município são: Ananás, Anaro (povo Wapichana), Aningal, Araçá (povo Macuxi/Wapichana), Cajueiro, Ouro, Ponta da Serra, Santa Inês (povo Macuxi) e Yanomami (Yanomami)² (SEPLAN, 2010, p. 07). Toda essa diversidade étnica da região também se mistura com alunos indígenas residentes de comunidades pertencentes aos municípios de Cantá, Pacaraima, Normandia, Uiramutã e a cidade venezuelana fronteiriça Santa Helena de Uairen.

De modo geral, esses/as estudantes sentem-se atraídos/as por uma instituição que possui uma estrutura acima da média da maioria das unidades escolares da região. A área total do câmpus é de 256 hectares e conta com a seguinte estrutura física:

- Bloco para área administrativa com 2 pisos;

² Dados obtidos com a Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. CGEES/SEPLAN – RR.

- 2 blocos para ensino, pesquisa e extensão, com 8 salas de aula, 3 laboratórios e 1 biblioteca;
- 1 restaurante;
- 2 alojamentos: 1 feminino e 1 masculino;
- 1 casa de apoio para o coordenador de alojamento;
- 1 ginásio poliesportivo, com 1 academia;
- 1 área de convivência em forma de tapiri³;
- 1 laboratório de aquicultura;
- 1 almoxarifado.

Ao mesmo tempo em que é vista como uma importante conquista para a região, a presença do Câmpus também provoca tensões entre servidores/as, discentes e os moradores/as da Vila Brasil, sede do município, que, muitas vezes, sentem estranhamento pela presença de pessoas vindas de cidades maiores, com hábitos e costumes diversos dos habitantes locais.

Imagem 2: Foto institucional do Câmpus Câmpus Amajari



Toda essa complexidade gera sentimentos marcados pela angústia, esperança, desconfiança e preconceitos. Também propicia um ambiente escolar recheado de expectativas e insatisfações destes/as estudantes indígenas e de servidores/as, que convivem diariamente tentando promover e vivenciar uma educação de qualidade, numa região distante dos grandes centros brasileiros.

Assim, como profissional da educação inserido nesta comunidade e vivenciando essa realidade complexa, considere importante discutir com os estudantes/as o tema da diversidade

³ O *tapiri* é uma forma artesanal de construção de casas por meio da fixação de estacas de madeira, tradicionalmente usado como abrigo pelos povos indígenas da Amazônia.



cultural e ampliar os questionamentos referentes ao universo indígena, permitindo que os/as discentes pudessem valorizar sua cultura. Segundo Maia, Caldeira e Tosta (2008) “diversidade é a manifestação dessa variedade humana e não existe diversidade sem diferença, daí a sua importância e significado. Diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos”. (MAIA, CALDEIRA e TOSTA, 2008, p. 15-16). Pode-se dizer, conseqüentemente, que o debate sobre diversidade evoca outros conceitos como os de cultura, diferença, etc.

Partindo desse ponto de vista, redigi um projeto que entendi ser de inovação educacional, buscando ampliar nos/nas estudantes a percepção da diversidade cultural presente na região e a necessidade de valorização das culturas indígenas, rompendo assim um círculo de preconceitos e tensões sociais existentes entre os estudantes e as comunidades, tendo em vista também o cumprimento da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da temática indígena nas disciplinas de História, Português e Artes.

O conceito de inovação educacional, para Ghanem (2016), está vinculado às diferentes práticas escolares que não seguem as rotinas costumeiras da maioria das instituições escolares, o que necessariamente não implica em algo totalmente original. O exemplo das escolas indígenas é interessante porque, segundo o autor, o costumeiro seria uma escola colonialista, ao mesmo tempo civilizatória e catequizadora, assumindo “o pressuposto central de que os povos indígenas não têm conhecimentos passíveis de serem objeto de aprendizagem no ambiente escolar” (GHANEM, 2016, p. 205). Entretanto, exemplos de povos como os Tuyuka ou os Kotiria, ambos no Alto rio Negro, situado no município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, são discutidos por Abbonizio (2013) como exemplo que apresentam características inovadoras porque:

os objetivos das escolas são compatíveis com aqueles dos povos que as utilizam, sendo ao menos conhecidos e dialogados com as comunidades. Consideraram-se também relatos assistemáticos de que a avaliação dos alunos, dos processos que as escolas desencadeiam nas comunidades, ou dos professores, é acompanhada e implementada pelas próprias comunidades em conjunto com os poderes públicos. Além disso, admitiram-se indicações de que os professores indígenas têm efetiva participação em todo o processo da educação escolar, em constante diálogo com as comunidades. Finalmente, a superação da educação colonialista foi sugerida pela crença de que o processo de escolha dos saberes que são objeto de ensino leva em conta aspirações de futuro das comunidades em que as escolas atuam. (GHANEM, 2016, p.2015)



O projeto

O projeto reuniu professores das disciplinas de Artes, História, Português, Biologia e Zootecnia, que, partindo de discussões em sala de aula a respeito do universo indígena, procurou apresentar elementos da cultura local como ponto de partida e como forma de valorização destes povos.

Foi apresentada aos/às estudantes a obra de um artista plástico, escritor e pensador local, Jaider Esbell, indígena Macuxi que tem se destacado no estado de Roraima. Em seguida, foram solicitadas aos/às alunos/as releituras das obras do artista que mostram conteúdo indígena. Ao mesmo tempo, foi apresentada a obra do indigenista Ricardo Dantas, técnico agrícola da instituição, casado com uma indígena que teve a obra “Meia Pata” (2013) indicada como referência para o vestibular da UFRR.

Também foram realizadas visitas técnicas na comunidade indígena Boca da Mata e no sítio Pedra Pintada, cujos resquícios arqueológicos e pinturas rupestres dos povos que viveram na região datam de, aproximadamente, seis mil anos. O intuito foi valorizar a cultura e a ancestralidade dos povos originários locais.

Por fim, os resultados dessas atividades foram apresentados no dia 13 de maio de 2016, quando alunos/as expuseram suas releituras e discutiram com os palestrantes Jaider Esbell, Ricardo Dantas, com exposição de algumas obras e explicação sobre a situação dos povos originários da região. Deste modo, foi possível ampliar as concepções dos alunos sobre o universo indígena local e também valorizar suas respectivas comunidades, tornando sua realidade presente no ambiente escolar que frequentam, até então parcialmente ignorada no cotidiano da instituição.

Posteriormente, com os recursos financeiros fornecidos pelo INOVA, foi iniciada a criação do Museu da Imagem e da Memória Indígena no Câmpus Amajari para tornar permanente a valorização da cultura originária local e ampliar a concepção de diversidade cultural de todos os membros da instituição.

Resultados e discussão

Nesta perspectiva cabe fazer algumas considerações a respeito de uma instituição que possuiu na qual mais da metade de seu corpo discente formado é composto por indígenas de etnias variadas como um espaço de contato, onde as “diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos” (TASSINARI, 2001). Pode-se também entender a escola, de um



modo geral, como um espaço de diálogo, no qual se entrecruzam diversos caminhos, formando uma “rede de significados”. Seguindo essa abordagem, Tassinari (2001) argumenta que:

não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Além disso, conforme estudos realizados por Soratto (2002; 2003), permanecem ainda na escola questões relacionadas às formas fragmentadas e compartimentadas de exposição de conteúdos considerados universais. Manfroi (2002, p 49), por sua vez, aponta que “o papel da escola permanece perpassado pelo conflito entre as perspectivas dos indígenas e as perspectivas desenhadas e impostas pelo entorno regional”.

Com efeito, trata-se de entender a escola a partir do sentido que os/as índios lhe atribuem, como parte do cotidiano da comunidade, na qual emergem e constroem as diferenças étnicas e reforçam sua condição de ser índio/a.

Com essas considerações, notei que o Câmpus, espaço de uma comunidade escolar de Amajari, apresentava uma especificidade, por ser um local de transição tanto para servidores/as, que muitas das vezes querem se remover para seus locais de origem e de/as estudantes que se deslocam de várias comunidades com até 150 km de distância buscando na instituição uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho não indígena, ou ainda uma forma de melhorar as condições de vida em suas comunidades, utilizando seus conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos em Agropecuária ou Aquicultura.

Assim, em que medida essas relações culturais podem atrapalhar ou impulsionar os objetivos dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e quantos percebem os conflitos gerados por seus objetivos pessoais ou acadêmicos neste ambiente escolar? Pensar na escolarização indígena seria um bom caminho para começar a entender toda essa complexidade.

Frequentemente se faz necessário esclarecer a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. A primeira diz respeito a todos os espaços nos quais os povos originários, de várias maneiras, estão aprendendo, seja oralmente com os mais velhos, observando os adultos em suas atividades ou através dos rituais e demais práticas tradicionais. Vale ainda salientar que tais formas de aprendizagem são variadas e ultrapassam o espaço da escola tanto para indígenas quanto para não índios (SILVA, 1997, p. 11-12).

Segundo Khan (1997, p. 53) não existe educação indígena que caiba num modelo de escola e todos os programas educacionais que visam a implementar um processo de ensino



usam como parâmetro a escola convencional, seja na reprodução ou na contestação do seu modelo. Educação escolar indígena se refere à prática desenvolvida no ambiente escolar, sendo assim definida por Freitas (2005):

O acréscimo do termo "escolar" chama a atenção para a distinção do ensino formal em contraponto à educação informal, fortemente marcada em comunidade de tradição oral, como é o caso em questão. Como tema de pesquisa no Brasil, constitui um objeto emergente de estudo e investigação embora seja pouco explorado. (FREITAS, 2005, p. 73).

Assim, a educação escolar indígena busca, ainda conforme Khan (1997, p. 53), uma educação específica e diferenciada, intercultural e multilíngue ou bilíngue. A especificidade da educação escolar indígena, segundo Abbonizio (2013), possibilitou aos indígenas um caminho para se relacionar com os não-índios e:

a partir do momento em que passa a ser requisitada no âmbito de um movimento político indígena e gerida por professores e professoras indígenas, a escolarização como intervenção sobre condições de vida se torna uma alternativa concreta. (ABBONIZIO, 2013, p. 93)

Entretanto, Luciano (2011) trata das experiências da educação escolar indígena no Alto Rio Negro apresentando as visões de alunos/as e professores/as indígenas, gestores/as e antropólogos/as, se contrapondo com posicionamentos que colocam a escola específica e diferenciada como incapaz de produzir um ensino chamado “convencional” de qualidade e muito menos um espaço capaz de formar eficazmente os cidadãos Baniwa (COHN, 2016, p. 319).

Dessa forma, o grande desafio de entendimento da educação escolar indígena está, segundo Cohn (2016) na capacidade dos indígenas e não indígenas em fugir do maniqueísmo que supervaloriza a escola específica e diferenciada como um meio de autonomização indígena e nos que “execram essa política pública, vendo apenas a banalização da cultura indígena e de sua aprendizagem” (COHN 2016, p. 334). Portanto, é preciso entender que:

(...) as apropriações indígenas da escola são variadas, e perpassam todo o arco que reúne os dois polos, a indigenização revelando-se, frequentemente, dos modos mais inesperados, ou no que nos pareceria o maior de todos os tradicionalismos, enquanto a banalização pode advir do que poderiam parecer os projetos pedagógicos mais inovadores, que arriscam, ao contrário, “escolarizar” aprendizagens e conhecimentos que mantêm sua circulação e sua produção fora da escola, as quais devem ser respeitadas para que se respeitem, efetivamente, infâncias e regimes de conhecimentos indígenas. (COHN, 2016, p. 319).



Torna-se pertinente compreender, então, o que os próprios indígenas valorizam nestas experiências escolares para que se possa observar mais criticamente as suas comunidades, através da escola. Gallois (2016, p. 509) resume esta questão, colocando a contradição existente entre a “autonomia” e a “domesticação de conhecimentos” nas experiências escolares indígenas como inerente à natureza da escola. Assim sendo, a interpretação da autora dialoga com as de Torres (2000), cujas as quais sugerem que ouvir estudantes indígenas seria o melhor caminho para saber por qual escola anseiam, já que:

Um bom sistema educacional é pensado desde, e deve responder prioritária e fundamentalmente, às necessidades dos alunos, crianças, jovens ou adultos. O sistema, a administração escolar e cada instituição educacional deve adaptar-se aos alunos, não o inverso. Isto inclui decisões em torno do para quê, onde, quando, quem e como da educação e da aprendizagem. O currículo e a pedagogia, mas também a organização dos tempos e os espaços, devem ser pensados e desenhados em primeiro lugar em função dos alunos, não dos docentes, da administração escolar ou dos pais de família. Os alunos não são meros clientes, usuários ou consumidores de educação, senão destinatários principais e agentes ativos de sua própria educação. Sua participação e consulta são, pois, essenciais. (TORRES, 2000, p. 83).

Cunha (2016) identifica a escolarização multicultural como uma das políticas culturais “para os índios” e, em alguns casos, “dos índios”⁴, pois, na escola, por intermédio do Estado, homogeneízam-se alguns conhecimentos enquanto o papel de outros é ofuscado. A escola, segundo a autora, “esquece que ela não é feita apenas de conteúdos e sim de procedimentos de regimes de transmissões” e outras realidades entendem essas transmissões de formas diversas (CUNHA, 2016, p. 14-15).

A escola em terras indígenas, segundo Cohn, traz efeitos econômicos, gerando renda e empregos. Há também efeitos políticos, fortalecendo e gerando lideranças, funções e cargos no Estado. Além desses, há efeitos culturais (CUNHA, 2016, p. 314). Entretanto, essas alterações não são gerais e sim específicas e localizadas. Cada comunidade afetada pela presença influente da escola tem seus regimes de conhecimento obrigados a dialogar com esta ou confrontá-la.

Trata-se, portanto, de um espaço respeitado e, muitas vezes, desejado por muitas comunidades. Assim sendo, trata-se de entender a escola a partir dos sentidos que os índios lhe atribuem. Estar em uma escola não indígena, onde o que se aprende e o que se troca culturalmente é feito sob uma óptica homogeneizante e onde se consideram determinados

⁴ Segundo Cunha, existem as políticas culturais para os índios e há políticas culturais dos índios. A autora considera que não são a mesma coisa. No nosso trabalho, pensarei sobre a política cultural feita para os índios, que, em alguns momentos, até tem presença indígena, mas, não é política feita pelos índios. Em alguns casos, é organizada pelo Estado ou pela sociedade civil (CUNHA, 2016, p. 11).



“conteúdos” como universalmente necessários acaba entrando em conflito com o ideário de uma escola multicultural. Porém, para algumas comunidades em Roraima, onde existem escolas indígenas, a opção pela escola não indígena se aproxima da satisfação de uma necessidade local e específica dessas comunidades, cujas próprias escolas não conseguem suprir. Nas conversas com os estudantes Macuxi, por exemplo, fica evidente o entendimento segundo o qual os conhecimentos que eles irão adquirir no Instituto Ihes serão mais úteis e necessários para o momento atual de suas vidas.

Em suma, os trabalhos mencionados possibilitam compreender a importância de observar como os indígenas entendem a escola e a sua necessidade mais prática e óbvia para sua sobrevivência. Apesar de desejar que a educação diferenciada e específica que valoriza a cultura e a língua materna prevaleça, não se pode fechar os olhos ao desejo desses povos de satisfazerem suas necessidades para sobreviverem em uma Roraima muitas vezes preconceituosa, que retirou quase todas as suas terras férteis, deixando apenas simulacros de direitos e modelos de organização muito próximos dos não índios.

Nas conversas com os estudantes e tuxauas⁵, observei a procura de uma formação mais voltada às necessidades das comunidades, muitas vezes não coincidentes com uma educação diferenciada e multiétnica. Entretanto, é preciso salientar que a escolarização indígena com professores/as indígenas, reflexões culturais e ensino da língua materna, como acontece nas escolas indígenas de Roraima, já caracteriza uma diferença muito importante em relação as escolas não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto auxiliou em uma melhora no entendimento da diversidade cultural existente do Câmpus Câmpus Amajari, tanto por parte dos estudantes quanto dos servidores e docentes. Uma vez que se vive atualmente em uma sociedade excludente, preconceituosa e intolerante com os grupos culturais originários, as ações nas instituições de ensino devem estimular uma convivência pacífica e uma visão adequada sobre essas culturas.

Pode-se dizer que o projeto cumpriu seu papel de despertar a discussão sobre a temática da diversidade. Entretanto, ainda são necessárias ações que tornem o ambiente propício à convivência de todos os grupos culturais que lá se relacionam. É de semelhante importância um conhecimento prévio dos servidores/as a respeito das etnias que estudam no Câmpus

⁵Termo comumente utilizado para se referir a lideranças locais nas comunidades indígenas. Pode ser utilizado como sinônimo de “cacique” ou “capitão”, referindo-se a uma liderança política da comunidade.



Câmpus e seus hábitos e costumes com vistas a melhorar a convivência e o respeito às diferenças que existem entre esses grupos culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, A. **Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações do futuro das comunidades**. 2013. 133 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANDRADE, J. A. A. D. **Indigenização da cidade: Etnografia dos circuitos Sateré-mawé em Manaus-AM e arredores**. 2012 152 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRADE, L.M.M., BELLINGER, C. K., PENTEADO, O. C. “Índios na cidade e políticas públicas”. In: **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Comissão Pró-índio de São Paulo; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

COHN, Clarice. “A cultura nas escolas indígenas”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Unesp, 2016.

CUNHA, M. C. **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, M. C. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. In: CESARINO, P. N., CUNHA, M. A. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DANTAS, Ricardo. **Meia pata**. São Paulo: Kuzuá. 2013.

FREITAS, D. B. A. P. **Escolas Macuxi: identidades em construção**. 2003. 354 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

GALLOIS, Dominique Tilkin. “A escola como problema: algumas posições”. In CESARINO, P. N.; CUNHA, M. C. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GHANEM, Elie. As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista”. In MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (Orgs.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores**



experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p:203-244.

KAHN, Marina. Educação indígena. **Cadernos de Pesquisa**, n. 7, maio, 1997. p. 49-63.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo:** entre a escola ideal e a escola real - os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MAIA, M. E. A. S., CALDEIRA, A. M. S. C., TOSTA, S. F. P. A produção da diferença e da aprendizagem na sala de aula. **Contrapontos**, v.8, n.1, p. 11-26, 2008.

MANFROI, José. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da Aldeia Te'y Kuê de Caarapó.** Um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. 2002. 156 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília. 2002.

SEPLAN. **Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. Informações Socioeconômicas do Município de Amajari – RR.** Boa Vista, 2010.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor na articulação de possibilidades:** um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais. 1997 Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

SORATTO, M. **Educação Escolar Indígena, as políticas públicas para o setor e a escola.** Câmpus de Dourados/UFMS. (Relatório de Iniciação Científica) 2001/2002.

TASSINARI, A. M. I. “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: LOPES da SILVA, A, FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

TORRES, Rosa María. **Sistema escolar y cambio educativo:** repasando la agenda y los actores. 2003. Disponível em: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf> Acesso: 5 de março de 2019.