

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme

(Organizador)

Contradições e Desafios na Educação Brasileira

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C764	Contradições e desafios na educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Contradições e Desafios na Educação Brasileira; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-373-6 DOI 10.22533/at.ed.736190106 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 370.710981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” foi dividido em 4 volumes e reuniu autores de diversas instituições de ensino superior, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas em vários estados brasileiros. O objetivo desta coleção foi de reunir relatos e pesquisas que apontassem, dentro da área da Educação, pontos em comuns.

Neste 1º Volume, estes pontos comuns convergiram nas temáticas “Ações afirmativas e inclusão social” e “Sustentabilidade, tecnologia e educação”, agrupando, respectivamente, na 1ª parte, 11 artigos e na 2ª, 14 artigos.

A coleção é um convite a leitura. No 2º Volume, os artigos foram agrupados em torno da “Interdisciplinaridade e educação” e “Um olhar crítico sobre a educação”. No 3º Volume, continuamos com a “Interdisciplinaridade e educação” e incluímos a “Educação especial, família, práticas e identidade”. E por fim, no 4º e último Volume, reunimos os artigos em torno dos temas “Dialogando com a História da Educação Brasileira” e “Estudo de casos”, fechando a publicação.

Entregamos ao leitor o livro “Contradições e Desafios na Educação Brasileira” com a intenção de cooperar com o diálogo científico e acadêmico e contribuir para a democratização do conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ETICA TRABALHADA PELOS PCN'S E DIMINUIÇÃO DA VIOLENCIA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR	
<i>Luana Nayara de Brito Ferreira</i> <i>Vívian da Silva Lobato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901061	
CAPÍTULO 2	7
AS AFETIVIDADES E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM ABORDAGENS SOBRE TRANSGÊNICOS EM REVISTAS NACIONAIS DA ÁREA DE ENSINO E NAS ÚLTIMAS CINCO EDIÇÕES DO ENPEC	
<i>Karla de Oliveira Munarin</i> <i>Sérgio Choiti Yamazaki</i> <i>Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901062	
CAPÍTULO 3	23
CARTOGRAFIA DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE ARTE, PEDAGOGIA E MEDIAÇÃO: QUEM SOMOS? QUANTOS SOMOS? E ONDE ESTAMOS?	
<i>Fabiana Souto Lima Vidal</i> <i>Ana Paula Abrahamian de Souza</i> <i>Daniel Bruno Momoli</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901063	
CAPÍTULO 4	34
DISCRIMINAÇÃO RACIAL NOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Ketno Lucas Santiago</i> <i>Ana Paula Vieira e Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901064	
CAPÍTULO 5	44
DISCURSOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE PRÁTICAS E DESAFIOS	
<i>Marcos Vinicius Sousa de Oliveira</i> <i>Deidiane Costa Guimarães</i> <i>Ana Paula Vieira e Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901065	
CAPÍTULO 6	51
EDUCAÇÃO ESCOLAR, MOVIMENTO E PROFESSORES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA: DIMENSÕES DA LUTA PELO RECONHECIMENTO DA <i>DIVERSIDADE</i> E DA <i>DIFERENÇA</i> DE POVOS EXISTENTES NO BRASIL	
<i>Fernando Roque Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.7361901066	

CAPÍTULO 7 65

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Debora Brito Lima

Railda da Silva Santos

Dhessia da Silva Lima

Amélia Maria Araújo Mesquita

Brenda Aryanne Damasceno Monteiro

Jakson Brito Lima

DOI 10.22533/at.ed.7361901067

CAPÍTULO 8 71

EDUCAÇÃO INDÍGENA: A IDEOLOGIA DO ÍNDIO NO LIVRO DIDÁTICO EM UMA ESCOLA INDÍGENA DA REDE PÚBLICA NO ESTADO DE RORAIMA

Rízia Maria Gomes Furtado

Alex Arlen da Silva Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.7361901068

CAPÍTULO 9 87

A (IN) EXISTÊNCIA DE UM PROJETO EDUCACIONAL PARA OS NEGROS QUILOMBOLAS NO PARANÁ: DO IMPÉRIO A REPÚBLICA

Lucia Mara de Lima Padilha

DOI 10.22533/at.ed.7361901069

CAPÍTULO 10 102

O EMPODERAMENTO DA MULHER À PROFISSÃO DE MOTOTAXISTA NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PA

Davi Corrêa Gomes

Tatiane do Socorro Correa Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.73619010610

CAPÍTULO 11 108

REVISÃO SISTEMÁTICA EM ANAIS DE EVENTOS SOBRE A TEMÁTICA EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE

Caroline Alfieri Massan

Priscila Carozza Frasson Costa

DOI 10.22533/at.ed.73619010611

CAPÍTULO 12 121

A MITOPOÉTICA CULTURAL AMAZÔNICA COMO ELEMENTO EDUCATIVO SOCIALIZADOR

Riceli da Natividade Silva

Jefferson da Silva Alves

Luiz Carlos de Carvalho Dias

DOI 10.22533/at.ed.73619010612

CAPÍTULO 13 133

COMO ALINHAR UMA FERRAMENTA DE GAMIFICAÇÃO EM UM CURSO DE COMPUTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR?

Rodrigo Alves Costa

André Luiz Henriques Bernardo

Ingrid Morgane Medeiros de Lucena

DOI 10.22533/at.ed.73619010613

CAPÍTULO 14 139

CRIAÇÃO DE INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO COMPUTACIONAL: VALIDAÇÃO COM O GRUPO FOCAL

Williane Rodrigues de Almeida Silva

Edmir Parada Vasques Prado

DOI 10.22533/at.ed.73619010614

CAPÍTULO 15 151

DO CORAÇÃO DA TERRA: MANUFATURA DE TINTAS ARTESANAIS COM TERRAS JUAZEIRENSES

Ana Emidia Sousa Rocha

Luiz Maurício Barretto Alfaya

DOI 10.22533/at.ed.73619010615

CAPÍTULO 16 165

EDUCAÇÃO DIGITAL E SUAS INTERFACES: DISCUTINDO CONCEITOS E PROCESSOS A PARTIR DE AÇÕES LOCAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Nadja da Nóbrega Rodrigues,

Mércia Rejane Rangel Batista

DOI 10.22533/at.ed.73619010616

CAPÍTULO 17 181

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

Tânia Maria Figueiredo Barreto Freitas

DOI 10.22533/at.ed.73619010617

CAPÍTULO 18 187

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E UTILIZAÇÃO DE TICS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Artur Pires de Camargos Júnior

DOI 10.22533/at.ed.73619010618

CAPÍTULO 19 193

O LETRAMENTO DIGITAL E A INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UM ESTUDO DE CASO COM DISCENTES DO CURSO DE BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Ana Paula da Silva

Maria do Carmo Maracajá Alves

Alessandra Carla Ceolin

Alexandre de Melo Abicht

DOI 10.22533/at.ed.73619010619

CAPÍTULO 20 207

O MANEJO FLORESTAL SUSTENTÁVEL NA BOCA DAS MULHERES

Jamyllle de Souza Oliveira

Maria Inês Gasparetto Higuchi

Niro Higuchi

DOI 10.22533/at.ed.73619010620

CAPÍTULO 21 219

O NOVO CÓDIGO FLORESTAL (LEI 12.651/2012): BREVES APONTAMENTOS SOBRE SUAS IMPLICAÇÕES JURÍDICAS E RESPECTIVOS REFLEXOS SOBRE A BIODIVERSIDADE

Fernando Martinez Hungaro

DOI 10.22533/at.ed.73619010621

CAPÍTULO 22 229

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MEDIADO PELAS TIC: ARTICULAÇÕES E RUPTURAS

Cinthya Maduro de Lima

Dinair Leal da Hora

DOI 10.22533/at.ed.73619010622

CAPÍTULO 23 238

PROCESSOS CRIATIVOS DE ENSINO DE DESENHO EM ESPAÇOS VIRTUAIS

Leda Maria de Barros Guimarães

Maria de Fatima França Rosa

Hélia Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.73619010623

CAPÍTULO 24 249

QUALIFICAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DO LIXO DA PRAIA DO MOA

Carlos Henrique Profírio Marques

DOI 10.22533/at.ed.73619010624

CAPÍTULO 25 255

RESIDÊNCIA AGRÁRIA JOVEM: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO QUE INTEGRA PESQUISA, PRÁTICA E ENSINO

Juliany Serra Miranda

Denival de Lira Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.73619010625

SOBRE O ORGANIZADOR..... 263

EDUCAÇÃO ESCOLAR, MOVIMENTO E PROFESSORES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA: DIMENSÕES DA LUTA PELO RECONHECIMENTO DA *DIVERSIDADE* E DA *DIFERENÇA* DE POVOS EXISTENTES NO BRASIL

Fernando Roque Fernandes

Departamento de Educação Escolar Indígena
(DEEI)

Faculdade de Educação (FACED)

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Manaus - Amazonas

RESUMO: Desde meados do século XX, os povos indígenas têm sistematizado atuações políticas por meio de instrumentos recorrentes entre os não índios, sem abandonar suas práticas milenares. Os movimentos indígenas atuam de modo amplo, pautando demandas e alcançando conquistas. Dentre elas, a Educação é uma baliza importante. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar elementos que nos permitam refletir sobre as articulações indígenas por uma *educação específica e diferenciada* sopesando o lugar que ela ocupa nos processos políticos nos quais os indígenas estão inseridos e seus desdobramentos. Os apontamentos apresentados informam indícios e rascunham interpretações, desde uma perspectiva que privilegia o *protagonismo indígena*. Assim, encaminhamos um ensaio acerca da evolução do panorama educacional vinculado à questão indígena, indicando alguns apontamentos acerca dos dados reunidos no início de uma pesquisa sobre Educação Escolar Indígena na Amazônia Brasileira. Por

meio dela, pretendemos indicar umnexo que, segundo nos parece, deve ser ressaltado: a importância do *protagonismo indígena* na conformação de uma política de Estado para a Educação Escolar Indígena. Desse modo, o texto dá os primeiros passos na reflexão não somente dos nexos que ligam aquela educação às lutas dos movimentos indígenas, mas, também, na ponderação acerca de uma inflexão nas políticas indigenistas, as quais, nos últimos anos, passaram a contar com a participação direta dos coletivos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento Indígena Contemporâneo; Educação Escolar Indígena; Amazônia brasileira; Protagonismo Indígena; Agência Indígena.

ABSTRACT: Since the mid-20th century, indigenous peoples have systematized political actions through recurrent instruments among non-Indians, without abandoning their millennial practices. The indigenous movements act in a broad way, setting demands and achieving achievements. Among them, Education is an important landmark. In this sense, the purpose of this text is to present elements that allow us to reflect on the indigenous articulations by a specific and differentiated education, considering the place that it occupies in the political processes in which the Indians are inserted and their unfolding. The notes

presented present clues and sketch interpretations, from a perspective that privileges the indigenous protagonism. Thus, we forward an essay about the evolution of the educational landscape linked to the indigenous question, indicating some notes about the data collected at the beginning of a research on Indigenous School Education in the Brazilian Amazon. Through it, we intend to indicate a nexus that, it seems to us, must be emphasized: the importance of indigenous protagonism in shaping a State policy for Indigenous School Education. Thus, the text takes the first steps in the reflection not only of the links that link that education to the struggles of the indigenous movements, but also in the consideration of an inflection in indigenous policies, which in recent years have relied on the direct participation of indigenous groups.

KEYWORDS: Contemporary Indigenous Movement; Indigenous School Education; Brazilian Amazonia; Indigenous Protagonism; Indigenous Agency.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola, como instituição de origem ocidental, se apresenta como importante elemento nas relações estabelecidas entre índios e não-índios. Durante muito tempo, a mesma foi utilizada como mecanismo estratégico na materialização de projetos *assimilacionistas* e *integracionistas* que intentaram, desde os primeiros contatos, processos de desestruturação étnica de sujeitos e coletivos étnicos. No entanto, nas últimas décadas, a Educação tem se conformado como mecanismo de *autodeterminação* à medida que possibilita a certos indivíduos e coletivos indígenas a oportunidade de estabelecer diálogo entre conhecimentos científicos e cosmológicos a partir de processos educacionais *específicos* e *diferenciados* que se propõem a disseminar ideias de respeito à *diversidade* e a *diferença* de povos existentes no Brasil. Tais mudanças resultam de logas processos de articulação política de movimentos indígenas relacionados à questão da *terra*, *saúde* e *educação* num processo ainda em curso na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar algumas questões relacionadas aos sentidos atribuídos às escolas e os processos educacionais empreendidos pelos coletivos indígenas no sentido de fortalecer a luta pela defesa e conquista de direitos educacionais na Amazônia. A partir disso, consideramos oportuno indicar algumas questões para se pensar certos processos históricos que dimensionaram a criação de propostas educacionais para sujeitos e coletivos indígenas a partir da concepção de que tais políticas resultaram e ainda hoje têm resultado das diferentes estratégias empreendidas pelos próprios indígenas, especialmente, através das articulações políticas dos movimentos étnicos representados por suas associações e organizações em dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais.

2 | ESCOLAS INDÍGENAS EM PERSPECTIVA

As nações e povos indígenas têm direito a receber educação e a negociar com os Estados nas suas próprias línguas e de criar suas próprias instituições educativas (ONU, Genebra, 1985).

Ao longo do processo educacional na história brasileira, a escola foi tomada como uma *instituição indigenista* na conformação do processo de *assimilação* dos povos indígenas pela comunidade envolvente. O binômio *política indígena/política indigenista* foi, durante muito tempo, utilizado para diferenciar as *estratégias* utilizadas pelos diferentes sujeitos em *interação*, considerando as ações de cada um como *estratégia* particular. Hoje, podemos pensar a Educação Escolar Indígena como parte de uma política de natureza profundamente indígena que se conforma a partir da *interação* entre atores sociais indígenas e não indígenas conformando, em certo sentido, a criação de *políticas indigenistas* por parte do Estado que, em suas origens são informadas pelas *políticas indígenas*. Isso decorre do fato de a Escola Indígena, na atualidade, resultar da luta dos povos indígenas pelo direito à uma educação *específica e diferenciada*. Ela se constitui, também, como um *espaço* a partir do qual diferentes sujeitos e coletivos indígenas se articulam na construção de uma consciência do necessário posicionamento político frente à sociedade não indígena. O resultado dessas ações se dá pela ampliação seus espaços de liberdade e de atuação política no âmbito da sociedade brasileira.

Em perspectiva, as escolas indígenas podem ser pensadas por suas possibilidades de *uso*. Como *processo histórico*, ela se constitui como importante instituição que, ao longo da história do contato, foi utilizada para diferentes finalidades que vão desde a evangelização dos povos indígenas à *cooptação* para o trabalho compulsório. Como movimento político ela se constitui como importante mecanismo para se pensar as *estratégias* utilizadas pelos povos indígenas e suas conquistas. Como *lugar* de sociabilidades, tais escolas se constituem, no seio das aldeias, como importantes espaços onde diferentes sujeitos sociais se reúnem e refletem sobre diferentes conhecimentos. Como *espaço intercultural* ela se apresenta como oportunidade ao diálogo entre diferentes culturas, possibilitando a construção de novos saberes. Como *estratégia política*, ela se apresenta como importante ferramenta no processo de *cidadanização* e *valorização* étnica potencializados no contexto do Regime Civil-Militar, ocorrido entre os anos 1964 e 1985 no Brasil.

Como *campo de estudo* as escolas indígenas se constituem como espaços pedagógicos construtores de ferramentas diferenciadas no processo educacional. Como *objeto de pesquisa* elas se apresentam como seara fértil no desenvolvimento de novos estudos nos cursos de pós-graduação. Como *proposta pedagógica*, cria a possibilidade de cada escola indígena ser única e *diferenciada*, não somente em comparação às escolas não indígenas, senão também entre si, já que os Projetos

Político-Pedagógicos têm a possibilidade de serem desenvolvidos seguindo direcionamentos específicos, considerando as particularidades dessas coletividades, de cada comunidade.

Conforme indicado oportunamente por Gersem José dos Santo Luciano (2006), liderança indígena do grupo étnico Baniwa, do Alto Rio Negro e Professor do Curso de Formação de Professores Indígenas do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Escola Indígena serve para ser um *espaço* de reafirmação das *identidades* e da construção permanente de *autonomias* e alteridades. Como resultado de uma demanda desses povos, ela mesma tem forte relação com as conquistas ligadas à demarcação de terras indígenas e estas possibilitaram a certos povos o avanço em direção a questões como: saúde, educação e saneamento básico, pontos de conexão basilares das múltiplas articulações de caráter étnico que poderíamos, sem ressalvas, denominar de *Movimento Indígena Contemporâneo*.

Considerando a Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou pela primeira vez as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, tais escolas podem ser definidas a partir de, pelo menos, quatro características, a saber: 1. Aquelas escolas localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas; 2. Aquelas a partir das quais o atendimento educacional ocorre exclusivamente em consideração às comunidades indígenas; 3. Aquelas onde o ensino é ministrado nas línguas maternas de suas comunidades e 4. Escolas onde há uma organização administrativa própria. Considerando também o que aponta a Resolução CNE/CEB n° 5, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a organização destas escolas deve ser pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

3 | EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS PROCESSOS DE LUTA

Para Gersem Baniwa (2006), dentre as principais conquistas do Movimento Indígena no Brasil podemos considerar o desenvolvimento de uma rede de Educação Escolar Indígena *Específica e Diferenciada* como uma das mais importantes. A característica desta instituição tem fundamento nos critérios de uma educação bilíngue, pluricultural, autônoma e auto gestada pelos índios, semelhante ao que consta nas resoluções educacionais da comunidade envolvente. Dentre os desafios enfrentados pelos indígenas estaria a garantia de “uma educação ou formação política e técnica para os índios de uma maneira geral, necessária para eles ampliarem suas competências de compreensão e de interação” (Luciano, 2006, p. 82).

De acordo com o Ministério da Educação, o direito à uma Educação Escolar Indígena *específica e diferenciada* é uma conquista que resultou das lutas empreendidas

pelos povos indígenas e seus aliados tendendo, a partir disso, a ser considerada como importante passo na direção da democratização das relações sociais no país. Ela se caracteriza pela afirmação de identidades étnicas, recuperação de memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalização da relação escola/sociedade/identidade, se apresentando como importante ferramenta na manutenção de direitos e na constituição de espaços a partir dos quais os diferentes grupos indígenas têm articulado suas pautas de luta (Brasil, 2007).

Considerando o que aponta a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no site oficial da instituição, os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena (FUNAI, 2016). De acordo com Luis Donizete Benzi Grupioni (2016), a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, ocorrida em 1991, permitiu a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país. Dessa forma, juridicamente, os professores indígenas passaram a ter direitos à uma formação superior específica e a ser respeitados em suas diferenças. Nesse sentido, o atendimento das necessidades educacionais indígenas passou a ser tratado como parte de uma política educacional pública e de responsabilidade do Estado Nacional (Grupioni, 2016). Nessa reformulação também se inclui a formação superior para professores indígenas e o crescimento de demandas nessa direção. Tais ganhos resultam de longos processos de luta iniciados ainda nos anos 1970 e informa a emergência de um processo de *cidadanização* ainda em curso na sociedade.

Conforme apontou Fernandes (2018), a cidadanização é um conceito histórico que aponta para um fenômeno político e social, a partir do qual, as relações entre Estado, políticas sociais e cidadania passaram a operar sob novos significados à medida que os movimentos sociais, especialmente os movimentos indígenas, passaram a indicar que tanto o Estado, quanto as políticas sociais implementadas pelos governos, deveriam ser pensadas como elementos a serviço da democracia. Na segunda metade do século XX, determinados sujeitos e coletivos indígenas instauraram no pensamento político e social brasileiro uma compreensão de que o cidadão seria, então, o agente central de todo o processo estatal. Desse modo, o modelo constitucional estabelecido em 1988 foi influenciado pelas agências indígenas iniciadas ainda no contexto do Regime Civil-Militar no Brasil, especialmente a partir dos anos 1970.

Conforme observou Grupioni (2016), esse movimento foi importante porque, certamente, encerrou uma histórica situação da educação escolar indígena, quando a responsabilidade sobre esta, desde o período colonial, foi passada dos órgãos indigenistas do Estado para as missões religiosas e vice-versa. No entanto, para a Educação Escolar Indígena os desafios ainda estão por ser solucionados. Grupioni (2016) também observa que, apesar desse movimento, a parceria entre FUNAI e MEC, ocorrida em 1991, condicionou a existência de dois órgãos federais voltados ao mesmo setor, abrindo espaço para desentendimentos não só administrativos como de

orientação política.

Mas, nem todas as medidas adotadas pelo Estado surtiram efeitos positivos para a Educação Escolar Indígena. Em outra ocasião, ao analisar o Censo Escolar desenvolvido em 2005, Grupioni (2016) aponta que os dados apresentados pelo INEP/MEC, no que diz respeito às Escolas Indígenas, revelaram que a inclusão desta modalidade ao sistema nacional de ensino não significou uma melhoria nas condições de oferta. O que ocorreu, de forma mais imediata, foi o reconhecimento da necessidade de adequação dos programas educacionais do Governo às especificidades das Escolas Indígenas. Assim, o quadro resultante desse processo significou poucas alterações após a inclusão dessas escolas ao sistema educacional do país.

Rosani de Fátima Fernandes (2010), indígena Kaingang e ex-Coordenadora de Educação Escolar Indígena na 4ª Unidade Regional de Ensino – URE da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, em Marabá, ao analisar a Educação Escolar desenvolvida pelos índios Kyikatêjê, observou que aquela escola indígena se constitui como espaço estratégico a serviço dos ideais de *autodeterminação* dos Kyikatêjê. Fernandes (2010, p. 103) ainda observa, por outro lado que, muitas vezes, o Estado não cumpre sua responsabilidade “na promoção do bem comum, para que a sociedade, indivíduos e coletividades tenham a possibilidade de desenvolver suas potencialidades humanas e sociais de maneira plena”. Ainda assim, mesmo com os atropelos cometidos pelo Estado, os Kyikatêjê têm desenvolvido *estratégias* de superação dos obstáculos e procurado fazer da escola indígena uma aliada no projeto de fortalecimento cultural de sua comunidade.

Foi nesse sentido e considerando a luta dos povos indígenas pelo fortalecimento de suas identidades étnicas a partir das escolas indígenas, transformando-as em espaços de luta, que Gilberto Cesar Lopes Rodrigues (2016) desenvolveu uma análise acerca da escola indígena situada na Terra Indígena Maró (TI Maró) que abrange a Gleba Nova Olinda, no Município de Santarém, região Oeste do Estado do Pará, onde se localizam as etnias Borari e Arapium. Conforme sua pesquisa, essas etnias vêm sofrendo constantes ataques do Estado e de empresários que tentam por diversos meios – os ataques mais incisivos se relacionam à negação da condição étnica desses grupos e por meio de ações jurídicas - integrar a TI Maró e seus recursos naturais ao capitalismo internacional.

A tese defendida por Rodrigues (2016, p. 177) é de que a escola diferenciada da TI Maró “contribui para o fortalecimento das reivindicações pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela manutenção enquanto grupo étnico diferenciado, através das disciplinas de *Notório Saber e Língua Indígena Nheengatú*”. Os resultados do estudo indicam que as disciplinas diferenciadas, ministradas na escola indígena da TI Maró, auxiliam no fortalecimento da *etnicidade* e da memória histórica desses grupos nas relações que estabelecem com suas tradições e os processos históricos relacionados. Assim, vale observar que a escola indígena dos Borari e Arapium se tornou importante ferramenta no fortalecimento dos processos de

etnicidade experimentados por esses grupos indígenas (Rodrigues, 2016).

As duas pesquisas mencionadas evidenciam partes de uma complexa rede educacional escolar indígena existente na Amazônia Brasileira. Deve-se observar que a mesma resulta não somente das relações que nelas se estabelecem hoje e que revelam um conjunto de forças que só podem ser melhor compreendidos quando se desenvolvem análises sobre evidências que informam sobre os processos históricos que possibilitaram a produção de propostas educacionais específicas para povos indígenas de diferentes características étnicas, em especial, na Amazônia brasileira.

Além disso, se deve ter em mente que cada escola representa anseios particulares das comunidades nas quais foram criadas e dialogam com questões cotidianas conectadas a cada caso. De todo modo, é importante notar que tais escolas resultam de articulações políticas particulares de determinados coletivos indígenas. As escolas indígenas, assim como as propostas nelas apresentadas informam as lutas desses movimentos étnicos.

4 | MOVIMENTO INDÍGENA CONTEMPORÂNEO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Conforme já indicado por Gersem Baniwa (2006), uma das conquistas mais significativas, relacionadas aos Movimentos Indígenas que passaram a se organizar em âmbito nacional a partir da década de 1970, tem sido os reconhecimentos territoriais, ganhos na área da saúde e a educação escolar indígena específica e diferenciada. Tais conquistas, conforme apontado também por Fernandes (2018), resultam de longos processos de emergências políticas e sociais desenvolvidas por indivíduos e coletivos étnicos a partir da segunda metade do século XX. Nos idos de 1980, diferentes propostas foram desenvolvidas sobre as características básicas a partir das quais seria possível desenvolver um processo educacional que levasse em consideração os saberes diferenciados e que tivesse significado para os povos indígenas. As discussões ocorreram em diferentes áreas do saber e no Movimento Indígena Organizado.

Conforme apontou Rosa Helena Dias da Silva (2000), a década de 1980 foi marcada por lutas concretas de recuperação e reconstrução de territórios e identidades indígenas. Como exemplo dessas mobilizações no âmbito educacional, a autora analisou o internato/escola de São José de Surumu, ligado à Igreja Católica e implementado nos anos 1940, em Roraima, para atender comunidades indígenas Macuxi e Wapixana. A escola havia sido criada com objetivos catequéticos ligados à *integração e assimilação* de sujeitos indígenas à comunidade envolvente. Fechado nos anos 1970, por consequência das mudanças de paradigmas na relação entre os povos indígenas e o Estado, o Internato/Escola Surumu ressurgia nos anos 1980 com base em propostas criadas pelo movimento indígena em Roraima.

Em 1985 as lideranças indígenas de Roraima decidiram dar novos significados para o internato/escola Surumu, criando o Projeto “Uma escola Indígena em Surumu”. A ideia era pensar um novo modelo de escola que se constituísse em “Centro de Irradiação da Cultura Indígena” e num espaço onde fosse possível “formar professores indígenas para atuarem dentro das malocas, desenvolvendo uma ação educativa de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, bem como propiciar um crescimento da comunidade no seu contexto cultural” (Dias, 2000). Por sua importância, o projeto acabou por se materializar como espaço de assembleias, cursos de formação de professores e lugar de desenvolvimento de encontros do movimento indígena de Roraima. Além disso, Surumu se transformou em um espaço de formação de lideranças indígenas e importante modelo para outros projetos educacionais.

Essas articulações, iniciadas no seio das assembleias indígenas de Roraima, ainda na década de 1980 já alcançava o âmbito das universidades. Em 1987, em artigo intitulado: *O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas*, que compôs uma coletânea de ensaios, organizada por João Pacheco de Oliveira Filho (1987), intitulada *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*, Yonne Leite, Marília Soares e Tânia Clemente de Souza apontaram alguns aspectos característicos de uma educação voltada para os indígenas. De acordo com as autoras, uma educação escolar indígena resultaria de um amplo processo que ocorre fundamentalmente nas aldeias, no qual, as escolas assumem a função de fornecer os instrumentos necessários para que tais populações possam entender de modo cada vez mais específico a sociedade envolvente para, assim, poderem optar pelo seu grau de participação na comunidade nacional. Outro de seus fundamentos, em sentido interno para as aldeias, seria fazer valer seus direitos adquiridos histórica e juridicamente sempre que necessário.

Por outro lado, tal processo educacional se caracterizaria pela incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos, por meio do diálogo sempre constante entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes científicos oriundos da sociedade envolvente. As autoras ainda denominariam de um processo educacional bicultural a incorporação, através de metodologias científicas da comunidade envolvente, dos conhecimentos indígenas a partir de suas visões de mundo e de seus modos próprios de contar e medir, seus domínios sobre a natureza, etc. (Leite, Soares, & Souza, 1987).

Apesar de tais ideias brotarem inicialmente no cotidiano das comunidades indígenas e posteriormente no âmbito acadêmico, era no ambiente político que se plantavam as principais sementes que dariam forma a luta do Movimento Indígena Contemporâneo pelo direito a uma educação de qualidade que considerasse a *diversidade* e a *diferença* no âmbito da sociedade brasileira. Tais lutas não ocorriam primariamente por representações não governamentais pró-indígenas (como se defendeu durante algum tempo), mas foram sumariamente encabeçadas pelos próprios atores sociais da base do Movimento Indígena Contemporâneo no Brasil. Nos anos

1980, lideranças indígenas de projeção nacional e mesmo internacional, articularam estratégias e apresentaram propostas que ultrapassavam as representações defendidas pelo Estado para os povos indígenas. As articulações entre diferentes grupos indígenas por uma formação diferenciada, pensadas em âmbito local e muitas vezes regional, através das assembleias indígenas, se conectavam aos *projetos políticos indígenas* articulados em caráter nacional. Sigamos um exemplo:

Em 1º de fevereiro de 1987, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal se reuniram em Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Em meio aos processos de transição democrática, a ANC foi convocada como parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos conflitos, debates, negociações e impasses foi promulgada a sétima Constituição Brasileira. No entanto, tal evento resultou de calorosos debates.

No contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada no dia 29 de abril de 1987, povos e organizações indígenas e pró-indígenas apresentaram propostas relacionadas a processos educacionais que consideravam a diversidade de povos e as dificuldades educacionais da sociedade brasileira. Naquela ocasião, Ailton Krenak, representante da União das Nações Indígenas (UNI), aliada ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio (CPI), ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) apresentava uma Proposta à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes na qual indicava questões que diziam respeito à Educação Escolar Indígena inserida na problemática mais abrangente da educação escolar brasileira (DOU, 29 abr. 1987).

Naquela ocasião, entidades não governamentais como o CTI, representado pela Assessoria de Assuntos Educacionais na pessoa da Professora Marina Kahn Villas-Boas, requeriam a garantia do acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, através da educação, atendendo aos interesses de cada comunidade em particular e do País em geral. A justificativa era de que se fazia urgente e necessário uma somatória das vozes dos movimentos sociais em “defesa de uma educação pública gratuita e de boa qualidade para todos os brasileiros”, nos quais se incluem os atores indígenas (DOU, 29 abr. 1987).

De acordo com Danielle Bastos Lopes (2011, p. 153-154), ao apresentar suas propostas para a conformação do texto constitucional que ora se projetava, a UNI considerava a necessidade de incluir a educação escolar indígena numa estrutura mais abrangente da “educação referente a toda população brasileira, notadamente dos grupos sociais estigmatizados e alijados dos centros de tomadas de decisões de poder e dos benefícios dali decorrentes”. Inserindo os povos indígenas naquele contexto, a UNI apontava para a necessidade de se realçar no texto constitucional “o respeito às diversidades de um país pluriétnico e plurilíngue como o Brasil” (Lopes, 2011, p. 153-154). A síntese do documento apontava numa direção importante para se considerar

a relação entre o Movimento Indígena Contemporâneo, demais movimentos sociais naquele contexto e a questão educacional como elemento basilar do fortalecimento da *cidadanização* no Brasil. Em sua redação se lia:

Defendemos, assim, uma educação que garanta a consolidação de um espaço democrático a todos os brasileiros, rompendo com a discriminação que historicamente vem atingindo índios, negros e outros grupos sociais minoritários que são, na verdade, os que compõem a grande maioria da população (DOU, 29 abr. 1987).

Na mesma direção, Ailton Krenak (1987) indicava caminhos para os impasses nos quais se encontrava a questão educacional na sociedade brasileira. Em seu depoimento naquela mesma comissão declarava:

Ao longo de todo o período de convivência interétnica dos vários grupos representados por outras etnias e por outras culturas que habitam também esta terra brasileira, a questão da identidade, a questão da tradição de uma cultura original, a questão da cultura das populações indígenas, do conhecimento que os povos indígenas, que cada um dos grupos tem, não foram, não têm sido contemplados na formulação das políticas para a educação (DOU, 29 abr. 1987).

Com essas palavras, Ailton Krenak (1987) apontava que a questão educacional se constituía como chave de reivindicação de grupos sociais plurais, representados naquele contexto pela UNI e demais entidades não governamentais. Eventos como este não foram exceção na formulação do texto constitucional e, muito menos, deixaram de ocorrer depois da promulgação do mesmo. Após 1988, a luta por uma educação *específica e diferenciada*, mas que ao mesmo tempo apresentasse qualidade equiparável à educação escolar não indígena, manteve-se como base da agenda de muitos grupos étnicos.

A luta de determinados movimentos indígenas por uma educação *específica e diferenciada* acompanhava movimentos educacionais de caráter mais amplo pela melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao mesmo tempo em que dimensionava os limites necessários de suas especificidades. Nesse caminho, o Movimento de Professores Indígenas, especialmente na Amazônia, se constituíram como base reivindicatória por demandas específicas relacionadas à ampliação da luta do Movimento Indígena Contemporâneo por uma educação pública brasileira em múltiplas escalas.

Na mesma conjuntura de lutas em direção ao reconhecimento das diferenças étnicas no texto constitucional e, por consequência, reivindicações pela criação de políticas sociais diferenciadas para os povos indígenas, o Movimento de Professores Indígenas na Amazônia, na busca concreta pela definição e construção de escolas *específicas e diferenciadas* para suas comunidades, iniciaram em fins dos anos 1980, uma série de encontros anuais, envolvendo várias associações e organizações indígenas em torno da questão educacional. Com base na análise das atas de

doze encontros de professores indígenas ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, Silva (2000) chegou à conclusão de que apesar das dificuldades encontradas pelo Movimento de Professores Indígenas para a criação de modelos pedagógicos com base em novas formas de pensar e fazer escolas, a consciência da força das articulações entre organizações e associações indígenas frente às políticas de homogeneização do Estado, especialmente àquelas relacionadas à educação, conformou as bases da própria natureza do Movimento de Professores Indígenas na Amazônia. Pensar essas questões no seio das articulações do Movimento Indígena Contemporâneo, em caráter local e regional, nos permite vislumbrar algumas questões sobre o modo como as articulações de associações e organizações indígenas se conformavam nas dimensões educacionais pensadas com base em processos sócio-históricos específicos.

5 | CONSIDERAÇÕES PONTUAIS

Nos termos apresentados, podemos considerar que, em relação aos movimentos educacionais indígenas, uma das contribuições mais importantes foi a luta pela materialização de projetos educacionais que, alternativamente, dialogassem com a questão do *multiculturalismo* existente no Brasil e reconhecido constitucionalmente através da Carta Magna de 1988. Desse modo, as articulações dos movimentos educacionais indígenas, iniciados a partir da segunda metade do século XX, foram importantes não apenas para aqueles grupos étnicos que encabeçaram tais movimentos em caráter local, regional, nacional e mesmo internacional, mas concorreram para a problematização sobre os rumos da educação escolar brasileira, especialmente no que diz respeito a questão da *diversidade* e da *diferença* de povos existentes no país. Tais mudanças não resultaram apenas de uma conjuntura de crise política e econômica característica da sociedade brasileira do contexto do Regime Civil-Militar ocorrido no Brasil. As emergências políticas e sociais dos povos indígenas não devem ser dimensionadas apenas pelos fatores exógenos que auxiliaram em tais processos. Mas, especialmente, pelas demandas político-sociais defendidas a partir dos anos 1970 e apresentadas de modo particular no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte, ocorrida nos anos 1980.

Os povos indígenas, a partir de suas articulações, participaram da conformação do espaço político brasileiro, constituindo-se como atores sociais protagonistas do processo de *cidadanização* iniciado, no Brasil, na segunda metade do século XX e ainda em curso. Semelhante aos movimentos empreendidos pelos trabalhadores, associações de classes e partidos políticos que emergiram especialmente nos anos 1980 e, talvez, até mais que todos os outros movimentos sociais daquele período, os povos indígenas que atuaram na luta política desempenharam papel importante no processo de redemocratização do país, contribuindo com uma questão primordial na concepção de *cidadania* e, conseqüentemente, de *democracia* que temos hoje: o

reconhecimento da *diversidade* e da *diferença*.

Também nessa questão, em linhas semelhantes ao Movimento Negro, os movimentos indígenas atentaram para uma dimensão fundamental da vida democrática tal como a entendemos hoje. Independentemente da natureza do(s) Movimento(s) Indígena(s), se uno ou diversos, estes concorreram para a conformação de um processo que ultrapassa as intenções e os objetivos dos próprios movimentos – a construção de um novo paradigma de *cidadania* que não se limita à restituição dos direitos democráticos do período anterior à Ditadura, mas, que propõe uma *cidadania* demarcada pela plenitude dos direitos civis e, além disso, pela inclusão da *Diversidade* e da *Diferença* como valores que a constituem tanto quanto aqueles como voto, liberdade de opinião, direito de ir e vir, inviolabilidade do lar e da privacidade, dentre outros.

Apesar dos diferentes caminhos traçados por sujeitos e coletivos indígenas nas emergências políticas e sociais a partir das relações que estabeleceram com o Estado, os ganhos em certo sentido, puderam fazer parte de uma conquista jurídica em direção ao reconhecimento de suas diferenças frente à comunidade envolvente e, também, entre si. Constatações como esta se tornam mais evidentes quando passamos a analisar ganhos educacionais ocorridos nas últimas décadas. Apesar dos vários problemas que os povos indígenas enfrentam ainda hoje, os desafios relacionados às pautas de luta por educação *específica e diferenciada* têm resultado em projetos positivos para certas comunidades. Como parte daquele processo histórico, a consolidação de uma *Rede de Educação Escolar Indígena* na Amazônia que considere e privilegie a *diversidade* e a *diferença* é parte de uma luta ainda em curso no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#> Acesso: 16 nov. 2016.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Censo Escolar Indígena**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Indigena; Acesso: 17 maio 2018.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Da Funai para o Mec**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/da-funai-para-o-mec>. Acesso: 16 nov. 2016.

NOTÍCIA: **Justiça Federal declara inexistente terra indígena no município de Santarém**. Justiça Federal – Seção Judiciária do Pará. Processos 2010.39.02.000249-0 E 2091-80.2010.4.01.3902.

Disponível em: <http://portal.trf1.jus.br/sjpa/comunicacao-social/imprensa/noticias/justica-federal-declara-inexistente-terra-indigena-no-municipio-de-santarem.htm>. Acesso: 10 ago. 2016.

ONU. **Organização das Nações Unidas: Declaração de Princípios**. Genebra, julho de 1985. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20-%20SUB.%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

PROPOSTA da União das Nações Indígenas encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. Cf. LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, [s.n.] 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibl&PagFis=1>; Acesso em: 14 nov. 2017.

UNIÃO, Diário Oficial. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. **Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte**. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20-%20SUB.%20EDUCAÇÃO,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília/DF, 2007.

FERNANDES, Fernando Roque. **Cidadanização e Etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX**. Revista Estudos Históricos, v. 31, n. 63, p. 71-88, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862018000100071&lang=pt; Acesso em: 17 maio 2018.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Ciências Jurídicas através do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará – UFPA; Belém [s.n.], 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>; Acesso em: 13 dez. 2017.

LEITE, Yonne; SOARES, Marília Faco e SOUZA, Tânia Clemente de. **O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas**. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*. Ed. Marco Zero; RJ, 1987.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, [s.n.] 2011. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibl&PagFis=1>; Acesso em: 14 nov. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. 1ª edição. Ed. Brasília: MEC/SECAD Museu Nacional/UFRJ, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>; Acesso em: 13 dez. 2017.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. **Surara Borari, Surara Arapium: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, SP [S.N.], 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305041>; Acesso em: 13 dez. 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em Movimento: trajetória de uma política indígena de educação.** *Cadernos de Pesquisa*, nº III, p. 31-45, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300002&script=sci_abstract&tlng=pt; Acesso em: 17 maio 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-373-6

