



ÁREA TEMÁTICA: Novos Conhecimentos, Ciência e Tecnologia

As Tecnologias de Comunicação e a Construção do Conhecimento em Comunidades Indígenas¹

MARTINS, Guilherme

Doutorando em Sociologia

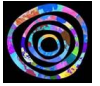
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

guilhermemartins@uern.br

Resumo

No Brasil, a educação indígena foi direcionada pelo princípio de integração das comunidades indígenas ao Estado-Nação. Tal direcionamento desconsiderava a preservação de línguas maternas, tradições e valores destas comunidades. Associações indígenas se constituíram, na década de 1970, em favor da luta pela preservação de formas de aprendizagem e do modo de construção do conhecimento característico dos povos indígenas. No Estado de Roraima, a luta de associações por uma educação escolar diferenciada resultou na criação, em 2003, de um Curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima. A proposta pedagógica do Curso enfatiza a utilização de metodologias de ensino à distância, bem como o uso e apropriação de tecnologias de informação e comunicação. Por outro lado, resultados parciais de pesquisa realizada no Brasil revelam desacordos em torno da educação à distância e do uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. O presente estudo tem como objetivo analisar a luta das comunidades indígenas de Roraima pelo direito à educação superior e as controvérsias em torno do uso de tecnologias de informação e comunicação e de metodologias de ensino à distância para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: educação indígena, tecnologia, conhecimento.





1.1. A redemocratização e o direito dos povos indígenas

A partir do processo de redemocratização, iniciado em meados da década de 1980, começa a delinear-se o reconhecimento da alteridade e, por conseguinte, da diversidade cultural que caracteriza a população brasileira. Tal processo de reconhecimento é recente e a não basta uma modificação do texto da lei para transformar as práticas sociais. Temos que considerar, porém, o avanço, no âmbito normativo, do reconhecimento da alteridade e a criação de políticas educacionais específicas para as comunidades indígenas. É no processo de redemocratização que o debate político em torno da educação indígena é renovado. “A discussão sobre a educação escolar indígena ganhou nova configuração a partir da década, quando organizações indígenas e indigenistas se uniram no sentido de intervir nas políticas do Estado para o setor indígena”. (ISAAC, 2004, p.94).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estendeu-se a noção de cidadania, promovendo o reconhecimento das diferenças concernentes às comunidades indígenas. De acordo com o art. 231, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. No art. 210, § 2º, são reconhecidos os direitos dos índios de utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O art. 215, § 1º, atribui ao Estado a competência de proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das outras participantes do processo civilizatório nacional”. E ainda no art. 242, § 1º, considera-se que, no respeitante ao ensino de História do Brasil, serão destacadas “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Vemos ainda que as concepções de cidadania e civilização, fundadas nos princípios do liberalismo e da cultura ocidental, nortearam a redemocratização no Brasil e a formulação da Constituição de 1988. Exatamente por isto que a aceitação da alteridade e das diferenças culturais conduziu os parlamentares na formulação da Carta Magna, dando ao texto certa originalidade já que a heterogeneidade da população brasileira permeou o reconhecimento da contribuição de diversas etnias na formação cultural do país. Reconhecer a alteridade e a contribuição de diferentes etnias na construção da nação foi um passo importante para a expansão da noção de cidadania, contudo, persistiam e ainda persistem algumas questões correlacionadas com o modo de preservação das tradições culturais destas etnias. Como preservar as línguas maternas, as crenças, as tradições culturais e o conhecimento das comunidades indígenas e qual o papel da educação neste processo?

Na conjuntura histórica da redemocratização, era quase um consenso entre os educadores que a educação indígena teria de ser diferenciada. Adotando um currículo homogêneo para índios e não-índios poder-se-ia repetir a aculturação, impondo valores da cultura ocidental e dizimando paulatinamente as tradições culturais das populações indígenas brasileiras. Não quero sustentar aqui a necessidade de ruptura entre valores culturais das comunidades indígenas e o conhecimento e a cultura dos não-índios. O choque cultural é inevitável e reconhecido pelas associações indígenas que passaram a reivindicar uma educação diferenciada que propiciasse a manutenção e preservação de seus valores culturais, bem como o acesso ao conhecimento e às tecnologias desenvolvidas pelos não-índios.

A questão da preservação dos valores culturais indígenas é complexa, trazendo dificuldades para o campo da educação. Aceitando o desafio, os parlamentares incluíram, entre as atribuições da União, a promoção da educação indígena, mesmo sem dizer como seriam efetivados na prática tais direitos e nem que órgãos se encarregariam de proporcionar a preservação da cultura e o acesso à informação e ao



conhecimento para os índios. Uma vaga alusão ao Sistema de Ensino da União no art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional corrobora com a premissa que a criação da norma não indicou um órgão específico e nem delegou funções para as secretarias das esferas de governo a nível federal, estadual e municipal no sentido da implantação de políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas. Segundo o texto da Lei 9.394/96:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Mesmo sem mencionar o modo como seriam formados os educadores das comunidades indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delegou à União o apoio financeiro aos sistemas de ensino para os índios, sustentando, no art. 79, que:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Ademais, por intermédio da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação contribuiu para fortalecer o reconhecimento da necessidade de adoção de uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. No entanto, restavam ainda algumas questões referentes à prática: Qual o papel das universidades na formação dos professores indígenas? Que cursos de nível superior serviriam para atender as disposições legislativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação? Como efetivar os dispositivos da Constituição Federal de 1988 relacionados com a preservação da língua materna, das tradições e da cultura indígena? Até 2002 não havia, nas universidades



federais brasileiras, sequer uma proposta de curso em nível superior que estivesse direcionada para a formação de professores indígenas. Então, como efetivar tais direitos se não havia — e quase não há — uma discussão sobre as necessidades e especificidades da educação indígena?

É certo que não basta o reconhecimento da lei para a efetivação de direitos. Lutas, confrontos, além da organização dos grupos sociais, são importantes para pressionar o Estado. Todavia, como as comunidades indígenas tomariam conhecimento dos seus direitos? Morin (2002: p.107) adverte que em uma democracia é imprescindível que os governados controlem a “máquina do poder” para reduzir a submissão. Daí o exemplo interessante das comunidades indígenas do Estado de Roraima que, para exigir a garantia e a efetivação de seus direitos, pressionaram as esferas de governo a nível estadual e federal, organizando-se em associações para a defesa de direitos fundamentais.

1.2. A criação do Núcleo Insikiran

Marcada por uma história de lutas incansáveis pela terra contra fazendeiros, garimpeiros e empresas, as comunidades indígenas tiveram dificuldades para manter e preservar a sua cultura. Para a preservação das tradições e a reprodução da própria coletividade (PAREDES, 1996, p.15), os índios precisam, primeiramente, ter garantido o direito a um território. Portanto, a história dos povos indígenas possui uma dimensão política que tem como cerne a luta pela terra.

Contudo, o confronto não cessa mesmo quando é garantido aos povos indígenas o direito a um território na medida em que a preservação da cultura perpassa pela manutenção da língua materna, das crenças, tradições e costumes dos índios. Cada sociedade possui métodos próprios para transmitir conhecimentos e tradições. Para os Xikrin da aldeia Bacajá (COHN, 2001, p.38-39), tribo Kayapó do sudoeste do Pará, a aprendizagem é mediada por órgãos sensitivos, como o olho e o ouvido. Ver (*omunh*) e ouvir (*mari*) são capacidades fundamentais para os Xikrin, sendo necessário desenvolvê-las para a aquisição do conhecimento. Ao analisar a noção de cultura dos Kayapó, Fisher (apud COHN, 2001) mostra que o termo *kukradjá* corresponde aos conhecimentos e à mitologia dos antepassados. Portanto, cada comunidade possui um modo específico de conceber o conhecimento.

A escola indígena pensada como instituição é resultante do encontro entre índios e não-índios. Por outro viés, concebendo a educação como um processo fundamental para a reprodução dos bens culturais, do saber local (GEERTZ, 1997) e a reconstrução do conhecimento, seria possível compreender a luta das populações indígenas na defesa do direito a uma educação específica e diferenciada.

Desde 1970, os povos indígenas, em diversas regiões do Brasil, buscam se estruturar em organizações e associações para exigir do governo uma educação escolar diferenciada que estivesse articulada com as peculiaridades da cultura indígena (SILVA apud SILVA, 1999: p.63). Para os índios, a educação escolar oferecida pelo Estado, ao centralizar-se na integração e na missão do processo civilizador, impôs valores etnocêntricos aos povos indígenas para a catequização e a profissionalização. Sem dúvida que a imposição de valores etnocêntricos, ao conduzi-los à integração nacional, provocava a aculturação e, por consequência, a perda da identidade cultural dos índios. Mitos, crenças e tradições foram mantidas através da resistência dos índios que tiveram que se esforçar para conservar o conhecimento dos seus antepassados. A insatisfação dos índios se centralizava, principalmente, na “perspectiva integracionista” (SILVA, 1999: p.65) da educação indígena que não reconhecia a diversidade cultural.

A realização de assembleias indígenas em todo o país, a partir de 1974, resultou na articulação de lideranças indígenas até então isoladas no cenário político nacional. Organizações indígenas foram sendo criadas, entre as quais se destacou a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980 (FERREIRA, 2001: p.87).



Lutando pela manutenção dos seus bens culturais, os professores indígenas de Roraima promoveram, a partir de meados da década de 1970, encontros anuais para discutirem problemas concernentes à educação escolar indígena.

Inicialmente, se tratavam de reuniões grupais promovidas pela Diocese de Roraima. A partir de 1977, o caráter desses encontros mudou, adquirindo cunho cada vez mais político e reivindicatório. Em janeiro de 1985, participaram da Assembléia de Tuxauas do Lavrado 150 indivíduos, sendo a maior parte dos povos Macuxi, Wapixana, Taurepang, Yanomami, Mundurucu e Apurinã, além de representações de organizações governamentais e não-governamentais (FERREIRA, 2001: p.97).

Já que o contato com os não-índios havia modificado sobremaneira o cotidiano dos povos indígenas, o sistema escolar institucionalizado passou a ser aceito pelos índios como uma necessidade vital para a sobrevivência do grupo. Como destaca Silva (1999: p.65), “ao aceitar a escola, e mesmo reivindicá-la, os índios a têm ‘ressignificado’, conferindo-lhe um novo valor: a possibilidade de decifrar o mundo ‘de fora’, ‘dos brancos’. Em síntese, decifrar a nova realidade advinda do contato. Longe de ser uma ‘adesão’ a nosso modelo, é, nesse sentido, uma estratégia de resistência”. Ao invés de aderir ao modelo dos não-índios, os professores índios propuseram a construção de um modelo próprio de educação escolar para viabilizar o acesso ao conhecimento dos não-índios e a manutenção das línguas maternas e da cultura indígena. Porém, seria preciso ainda indagar pelo modo como seria construída a formação dos professores indígenas já que as diretrizes curriculares dos cursos de nível superior não atendiam as demandas da educação indígena.

Para lutar pelo direito ao acesso à universidade, as comunidades indígenas de Roraima organizaram-se em associações que promoveram assembleias envolvendo representantes de várias etnias da região, entre as quais estavam lideranças dos povos Wapixana, Makuxi, Tauperang, Ingarikó, Yekuana e Wai-wai, juntamente com alunos e professores índios. A partir da década de 1990, as associações indígenas de Roraima intensificaram os debates em torno da questão do acesso de professores indígenas à universidade.

Em meados de 2001, por intermédio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRR era aprovado o Projeto do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. De acordo com o Gestor do Núcleo em 2005, há uma gestão democrática das atividades educacionais do Núcleo, envolvendo a participação da FUNAI, da Secretaria de Educação do Estado, dos conselhos formados pela reitoria da UFRR e do Núcleo Insikiran, bem como das comunidades indígenas.

Em março de 2002, o Conselho Nacional de Educação deu um parecer positivo para a solicitação da OPIR, legitimando e concedendo às comunidades indígenas do Estado de Roraima o direito a ter um curso de nível superior específico para a habilitação de professores indígenas, de acordo com as disposições e garantias reconhecidas em lei pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado pelos art. 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases. No mesmo ano foi elaborado o Projeto Político Pedagógico do Núcleo Insikiran que contou com a colaboração de representantes da Divisão de Educação Indígena (SECD – RR), da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), da Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), do Conselho Indígena de Roraima (CIR), da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Núcleo Insikiran e da Reitoria da Universidade Federal de Roraima.

1.3. O Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR

A criação de um curso de nível superior para a formação de professores indígenas representa um avanço na educação brasileira. Para analisar, a partir de uma perspectiva sociológica, os princípios curriculares e a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de



Roraima (2002), tomarei como base o Projeto Político Pedagógico do Curso. É preciso considerar ainda que a proposta de criação de um curso de nível superior para professores indígenas coloca-se como um projeto inovador na medida em que se apresenta como novidade, sendo, portanto, base para a implantação de outros cursos no país.

O Curso de Licenciatura Intercultural é caracterizado pela interdisciplinaridade, se concentrando em três áreas: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza, ou seja, há uma base de formação comum no transcorrer dos dois primeiros anos do curso, sendo que, nos três anos restantes, o aluno escolherá uma das áreas para aprofundar seus conhecimentos. No curso, que tem como objetivo a formação em Licenciatura Plena de professores indígenas, a pesquisa adquire uma relevância significativa, constituindo-se como metodologia básica para a aprendizagem. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima se aproxima da proposta de construção do conhecimento por intermédio da pesquisa, objetivando alcançar uma educação de qualidade que de acordo com Demo (2002: p.12) está “voltada para a construção do conhecimento”. Construção que tem como fundamento, principalmente, “a construção competente da autonomia do sujeito histórico” (Idem, *Ibidem*) e a formação da cidadania mediante a manipulação do conhecimento.

A noção de cidadania constitui um fator político essencial na proposta pedagógica do Curso na medida em que se pretende formar pessoas ativas com capacidade de defender os direitos das comunidades indígenas. Destarte, o conhecimento e a pesquisa são imprescindíveis para a emancipação e a autonomia, consolidando as bases metodológicas do Curso. Desenvolver uma consciência reflexiva para inscrever as manifestações culturais e os modos de sobrevivência das comunidades indígenas, percebendo-se como sujeito histórico, requer atitude crítica diante da realidade social.

A formação necessária para que os povos indígenas construam a sua própria história é desenvolvida por intermédio de um processo educativo participativo. Comunidade, professores e estudantes participam da construção do currículo e, por conseguinte, do processo de aprendizagem já que se propõe a revalorização da cultura, a documentação da língua e a pesquisa acerca dos problemas locais. Há, portanto, um cunho político na proposta pedagógica do curso que ressalta tanto a importância da teoria quanto da prática em um processo de aprendizagem mediado pela pesquisa e incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de construção do conhecimento. Aspecto político que é evidenciado também pela conscientização acerca do choque entre as culturas dos índios e dos não-índios. Interesses de exploração e dominação marcaram o contato entre ambas as culturas.

Flexibilidade e educação interdisciplinar são enfatizadas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso. A flexibilidade curricular e a educação interdisciplinar poderão proporcionar a inclusão de novos conteúdos no currículo do Curso de Licenciatura Intercultural. Através de pesquisas realizadas por alunos espera-se reconhecer a cultura local e a história das etnias existentes na região para o enriquecimento do currículo do Curso e a criação de materiais didáticos. Com o conhecimento produzido pelos estudantes, livros didáticos poderão ser concebidos para a adoção nas escolas indígenas. Assim sendo, um currículo flexível possibilitará a inclusão de novos conhecimentos produzidos e discutidos por professores e estudantes.

Devido à carência de profissionais qualificados, os povos indígenas geralmente precisam recorrer ao auxílio de não-índios para resolver problemas locais. A aprendizagem intermediada pela pesquisa poderá ser útil para analisar problemas da comunidade e buscar alternativas viáveis para solucioná-los. Afinal, o Projeto Político Pedagógico do Núcleo Insikiran, ao focalizar a pesquisa como princípio metodológico para a construção do conhecimento, concentrar-se-á na formação de profissionais qualificados para participarem ativamente na resolução de problemas locais da comunidade.

Na metodologia do Curso de Licenciatura Intercultural conciliar-se-ão aulas presenciais com o ensino à distância. As atividades propostas para o ensino à distância consistirão em pesquisas, leituras e programas educativos de rádio. Ainda pretende-se incentivar discussões para desenvolver uma postura crítica diante da adoção de novas tecnologias de informação e comunicação na construção do



conhecimento e na revalorização dos bens culturais das comunidades indígenas. Com isto, professores indígenas e professores formadores demonstram interesse em utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação na educação escolar indígena.

1.4. Considerações finais

A criação do Curso de Licenciatura Intercultural é um marco na história do ensino superior brasileiro. Contudo, a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade de Roraima não é tão difundida entre os educadores do ensino superior no Brasil.

Apesar de consensos quanto à proposta curricular, os povos indígenas tiveram e ainda têm posicionamentos divergentes. Além das divergências entre as comunidades indígenas, o Curso de Licenciatura Intercultural, por enfatizar a adoção de metodologias de ensino à distância e o uso de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais, talvez não seja bem visto pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, que vêem na educação à distância uma forma de privatização do ensino superior público brasileiro.

Para a concretização dos propósitos do Curso, os debates foram acirrados e a resistência esteve quase sempre presente nos encontros e nas assembleias das associações indígenas. É certo que transparece o interesse na tradução dos traços culturais peculiares de etnias para registro e preservação. No entanto, não é possível ainda sustentar que a criação do Curso de Licenciatura Intercultural levará os povos indígenas a uma “mercantilização da etnia”, mesmo considerando que a arte indígena está disponível para os turistas nas lojas de artesanato da cidade de Boa Vista. Antes de ser um modo de sobrevivência, o acesso ao conhecimento da cultura ocidental é uma forma de resistência das etnias indígenas à homogeneização cultural.

De acordo com Demo (1996: p.38), “é fundamental perceber que educação não é propriamente ‘coisa’ do Estado, mas exigência da sociedade civil organizada”. Além disso, “o espaço participativo revela, ademais, que política social não pode ser apenas pública. Parte dela [...] provém da própria sociedade, sob o signo do controle democrático do Estado”. Foi exatamente o que ocorreu em Roraima, onde diversas etnias indígenas organizaram-se em associações para reivindicar do Estado o direito a uma educação diferenciada e o acesso à universidade. No caso específico de Roraima, os povos indígenas organizados exigiram do Estado a concretização dos direitos promulgados e garantidos pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Ressaltamos ainda que o presente estudo apresenta apenas resultados superficiais de uma pesquisa que necessita de aprofundamento empírico e teórico, pautada no acompanhamento do desenvolvimento das atividades do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Referências bibliográficas:

BOLTANSKI, Luc, THÉVENOT, Laurent (1991), *De la justification: Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL (1996), *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*, Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

COHN, Clarice (2001), *Culturas em transformação: os índios e a civilização*, São Paulo *Perspectiva*, abr./jun., vol. 15, nº 2, pp.36-42.



- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002), *Parecer CNE/CP 10/2002*, Publicado no Diário Oficial da União de 11/04/2002, Seção 1, p.14.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (1987), *Os Direitos do Índio: Ensaio e documentos*, São Paulo, Editora Brasiliense S.A.
- DEMO, Pedro (1984), *Educação e qualidade*, Campinas, SP, Papirus.
- DEMO, Pedro (2000), *Pesquisa: princípio científico e educativo*, 7ª ed., São Paulo, Cortez.
- DEMO, Pedro (2002), *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- DEMO, Pedro (1996), *Política social: educação e cidadania*, 2ª ed. Campinas, SP, Papirus.
- EAGLETON, Terry (2005), *A idéia de cultura*, Tradução de Sandra Castello Branco, São Paulo, Editora UNESP.
- ELIAS, Norbert (1994), *O processo civilizador: Uma história dos costumes*, v.1, Tradução de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal (2001), "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil", *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira organizadoras, São Paulo, Global, pp.71-111.
- FREIRE, Paulo (2002), *Educação e mudança*, 26ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford (1997), *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*, Tradução de Vera Mello Joscelyne, Petrópolis, RJ, Vozes.
- HALL, Stuart (2004), *A identidade cultural na pós-modernidade*, Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 9ª ed. Rio de Janeiro, DP&A.
- IANNI, Octavio (1991), *Ensaio de sociologia da cultura*, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A..
- ISAAC, Paulo Augusto Mário (2004), *Drama da educação escolar indígena BOÉ-BORORO*, Cuiabá, EdUFMT.
- LARAIA, Roque de Barros (1993), *Cultura: um Conceito Antropológico*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- MORIN, Edgar (2002), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo, Cortez; Brasília, DF, UNESCO.
- NIETZSCHE, Friedrich W (1992), *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, Tradução de Paulo César Sousa, São Paulo, Companhia das Letras.
- ORTIZ, Renato (2003), *Mundialização e cultura*, São Paulo, Brasiliense.
- PAREDES, J. B. B. P. (1996), "Educação indígena e identidade", *Educação indígena na Amazônia: Experiências e perspectivas*, Eneida Assis (Org.), Belém, Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará.
- VELHO, Gilberto (2004), *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, 7ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- RIBEIRO, Darci (1980), *Uirá sai à procura de Deus: ensaios de etnologia e indigenismo*, 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- SILVA, Rosa Helena Dias da (1999), "A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena", *Cadernos CEDES*, dez. 1999, vol. 19, nº 49, pp.62-75.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR) (2002), *Projeto Político Pedagógico do Curso: Licenciatura Intercultural*, Boa Vista, Protocolo disponível em: <http://www.ufr.br> [Data de acesso: 22 Setembro de 2005].

ⁱ Para apresentação deste trabalho no VI Congresso Português de Sociologia, o pesquisador recebeu apoio financeiro da FINATEC – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos.