



3262 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade

POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: INSPIRAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

Fernando Ferreira Pinheiro - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
Gilson Divino Araújo da Silva - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
Sirlei Soares dos Santos - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: INSPIRAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

O estado de Rondônia possui uma população de diferentes povos indígenas envolvidos em conflitos com os não indígenas. Esse contexto mobilizou para a proposição de três pesquisas que se encontram em andamento (2017-2019) desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Escolar da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Porto Velho-RO sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra Josélia Neves. Os estudos estão vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), UNIR – Campus de Ji-Paraná, Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo e envolvem os temas: Políticas de Ação Afirmativa e o estudo sobre História e a Cultura Indígena na Escola, Lei 11.645/2008. As leituras teóricas até o momento apontam para entrelaçamentos entre os três estudos, o que permite afirmar que a presença indígena na escola atual tem ocorrido mediante pressão social. Tais mecanismos possivelmente podem tensionar as práticas sociais e pedagógicas a favor de pedagogias interculturais e freireanas como reações às tradicionais dinâmicas coloniais na Amazônia.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas. Histórias e culturas Indígenas. Lei 11.645/08. Currículo Intercultural.

POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA: INSPIRAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EM PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS

Resumo: O estado de Rondônia constitui uma parte relevante do território amazônico. Possui uma população de diferentes povos originários que apesar dos conflitos com a sociedade não indígena conseguiu assegurar seus projetos de vida - línguas e culturas no jogo da alteridade. Este contexto foi inspirador e mobilizador para a proposição de três pesquisas que se encontram em andamento (2017-2019) desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em Porto Velho-RO sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra Josélia Gomes Neves. Os estudos estão vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), UNIR – Campus de Ji-Paraná, por meio da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo e envolvem as seguintes temáticas: Políticas de Ação Afirmativa no IFRO Porto Velho Zona Norte, a temática indígena no componente curricular de História no IFRO Cacoal e o estudo da História e culturas indígenas na disciplina de Arte no IFRO Ji-Paraná. As leituras teóricas até o momento apontam para entrelaçamentos entre os três estudos, o que permite afirmar que a presença indígena na escola atual tem ocorrido mediante pressão social para inserção do estudo da História e culturas dos povos originários ou mediante acesso em estabelecimentos de ensino urbanos através das ações afirmativas, mecanismos que possivelmente podem tensionar as práticas sociais e pedagógicas a favor de pedagogias interculturais e freireanas como reações às tradicionais dinâmicas coloniais na Amazônia.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas. Histórias e culturas Indígenas. Lei 11.645/2008. Currículo Intercultural.

#### Introdução

Por meio da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro estabeleceu junto às sociedades indígenas uma nova pactuação sobre seus modos de vida. Desde então constituem direitos dos povos originários a terra para a elaboração e continuidade de suas existências e sobrevivências, a comunicação oral e escrita em língua materna, as formas próprias de aprender e ensinar o que consideram relevante e adequado no que diz respeito às suas tradições e aos contextos não indígenas.

No entanto, observações empíricas evidenciam que após trinta anos de relacionamento na perspectiva da coexistência entre as culturas indígenas e não indígenas, considerando a publicação da Constituição Federal, persiste nestas relações comportamentos coloniais por parte do grupo majoritário sobre as minorias indígenas.

Esta afirmação está ancorada em algumas situações ocorridas em diferentes temporalidades e amplamente divulgadas nas mídias eletrônicas: o assassinato de Galdino Pataxó em Brasília em 1997 por um grupo de jovens de classe média, que o queimaram enquanto dormia em uma praça pública; a morte do menino Vitor Kaingang de dois anos em 2016 por esfaqueamento em uma rodoviária de Santa Catarina enquanto era alimentado pela mãe e a tentativa de homicídio de indígenas do Povo Suruí em Rondônia em 2017 em função de conflito com madeireiros da região, dentre outros.

Nesta direção, é possível inferir que as pactuações estabelecidas na legislação brasileira ainda não têm sido suficientemente cumpridas. Antigas práticas coloniais existentes desde o processo de invasão europeia - escravidão, aprisionamentos, proibições de comunicação em língua materna, estupros, raptos de mulheres e crianças, além de mortes individuais e coletivas – são reeditadas demonstrando a necessidade da revisão e atualização da imagem indígena na atualidade.

Avaliamos que esta atualização exige a elaboração de políticas públicas que promovam a ampliação da compreensão sobre o modo de vida das populações indígenas, retomando as suas contribuições no passado para a formação da sociedade brasileira, bem como ao conhecimento de suas vidas na atualidade.

Isso requer o reconhecimento de sua cidadania no âmbito do estatuto da igualdade como os demais brasileiros de nosso país. Mas só a igualdade não basta, em função de suas singularidades é preciso o estabelecimento do direito à diferença. Diferença referente à forma de falar, pensar, estudar,

sonhar, de compreender e interpretar o mundo.

Neste sentido, a metodologia adotada neste texto é a pesquisa bibliográfica que considera as leituras teóricas da Pedagogia Freireana (FREIRE, 1987), Pedagogias Decoloniais (WALSH, 2009), Estudos culturais (HALL, 2006) e as teorias Pós-Coloniais (BHABHA, 1998), textos importantes para repensar, contextualizar e sistematizar as investigações em curso que tem como aspecto comum o estudo das diferenças culturais evidenciadas nas relações entre os Povos Indígenas e a sociedade não indígena.

A pesquisa bibliográfica constitui um recurso que na fase inicial da investigação permite a ampliação da compreensão do tema na medida em que articula as discussões entre os temas: Povos Indígenas, Currículo Intercultural, Lei 11.645/2008 e Inclusão cidadã com vistas ao exercício reflexivo de realidades complexas envolvendo as diferenças culturais.

Assim, o texto ora apresentado divide-se em duas partes. A primeira apresenta a discussão em construção sobre as ações afirmativas como mecanismo de combate as desigualdades sociais ao reconhecer que grupos específicos como negros e indígenas foram ao longo dos anos privados de seus direitos. A segunda sistematiza uma compreensão inicial entre a Lei 11.645/2008 – História e a culturas indígenas no âmbito dos componentes curriculares de Arte e História, vinculados à formação e a prática docente na educação pública.

Por fim, apresentaremos as considerações finais relacionando História e Culturas Indígenas, Currículo Intercultural e Ações Afirmativas como possibilidades educacionais frente as realidades impactadas pelas dinâmicas coloniais impeditivas do direito à educação diferenciada na Amazônia.

## 1. Ações afirmativas como mecanismo de combate as desigualdades sociais

Os intelectuais indígenas têm bastante clareza de que se o acesso às universidades é importantíssimo e que as cotas podem servir como um instrumento valioso tanto para a situação de povos territorializados – ainda que muitos de seus integrantes estejam em trânsitos permanentes entre esses territórios e ambientes urbanos deles próximos ou distantes, ou que nesses territórios suas aldeias muitas vezes estejam adquirindo o perfil de cidades –, quanto para aqueles que, muitas vezes motivados pela busca da educação, se deslocaram para os centros regionais ou mesmo para cidades distantes, [...] foram pouquíssimos os indígenas que acessaram universidades públicas antes de em algumas delas existirem cotas. Em geral, até então, os indígenas acessavam (e continuam na sua maioria acessando) faculdades e universidades particulares, de qualidade muito duvidosa. (LIMA, 2007, p. 19).

O pleno direito dos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade foi assegurado, pela primeira vez, através da Constituição Federal promulgada em 1988. O reconhecimento de suas línguas, culturas e tradições nos processos de aprendizagem na educação escolar possibilitou o diálogo entre diferentes saberes: orientais – tendo em vista o contexto pós-contato e a manutenção dos conhecimentos da tradição.

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), nos seus artigos 78 e 79, estabelece que a União, em colaboração com estados e municípios, garanta a oferta de educação escolar bilingue e intercultural. Assim é atribuição da União garantir a construção e fixação de diretrizes da política de educação escolar indígena, assegurando o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas e de permanecerem como tal.

No entanto, é possível observar que o percurso dos estudantes indígenas nos níveis do ensino médio e superior tem sido comprometido, uma vez que tem que concorrer com estudantes que tiveram a vida escolar pautada em outra proposta curricular culturalmente diferente.

Diante desse contexto, para garantir o ingresso e continuidade do quadro indígena na educação, após contínuos processos de pressão social o poder público brasileiro passou a utilizar a proposta de ações afirmativas. Uma ação pensada e protagonizada pelos próprios excluídos, uma [...] a interculturalidade crítica, [...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização". (WALSH, 2009, p. 22).

A expressão ações afirmativas é compreendida neste trabalho como "[...] um esforço de elaboração e materialização de políticas públicas em espaços cujas regras da forma em que se configuram, privilegiam certos grupos e fecham os olhos para outros [...]", (NEVES, 2012, p. 2), mecanismos estes que sob o manto meritocrático ou universalista acaba por produzir mais exclusão social.

A cota racial é um dos modelos de ação afirmativa que ganhou visibilidade no ano 2003, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) decidiu adotar o sistema de cotas raciais, por meio de uma lei estadual aprovada em 2001. Já em junho de 2004 a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira federal a adotar as cotas. No entanto, somente em 2012 foi criada uma lei que obriga as instituições de ensino superior federais a reservarem vagas para índios que estudaram na rede pública, a chamada Lei de Cotas (Lei 12.711).

Atualmente, a inclusão de estudantes através das ações afirmativas baseadas em etnias e raças aumentou nas instituições federais de ensino e levanta reflexões e debates sobre os resultados na vida acadêmica de estudantes oriundos desse tipo de cotas. As cotas voltadas para questões étnico-raciais oportunizam a entrada na escola de estudantes considerados excluídos da educação. Ressalta-se que no Brasil, sempre houve discriminação, com tratamentos e interação social desigual, de indivíduos negros, pardos e indígenas (características imutáveis) por sua condição historicamente de excluídos da sociedade. Essa compreensão é importante para atentar sobre a interculturalidade funcional, uma vez que, "[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo [...]" (WALSH, 2009, p. 14).

As ações afirmativas são medidas que tem por objetivo reverter situações de assimetrias sociais, o reconhecimento de que grupos específicos como negros e indígenas foram ao longo dos anos privados de seus direitos e cidadania. Sobre essa condição de desigualdade, a visão de Gomes (2000), é que a educação é o local onde as diferenças sociais e raciais são mais visibilizadas.

Ressalta-se que a desigualdade é considerada prejudicial para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Isto pode ser demonstrado na constatação de que sujeitos de camadas populares formada por maioria dos negros e indígenas não possuem educação básica de boa qualidade em decorrência da precariedade do ensino o que impossibilita a aquisição de conhecimentos em igualdade de condições com outros estudantes.

De acordo com Grupioni e Silva (1995), o "como pensar na diferença" é o desafio. Há diferentes povos, culturas, costumes, classes sociais, mas essas diferenças não podem ser condicionadas e vividas como aspecto de desigualdade, ainda mais em um ambiente escolar. De acordo com os autores, a questão indígena na escola abre caminho para uma reflexão múltipla:

Por que escolhemos, como interlocutores, a escola, os alunos, os professores? Porque a escola é, exatamente, espaço de troca, diálogo, descobertas, convivências. E ela abriga - especialmente a escola pública - uma fantástica riqueza em diversidade. Tão rica e tão fantástica que, por vezes, chega a assustar: como lidar, numa escola pública de uma grande cidade, por exemplo, com as diferenças de hábitos, de concepções, de formação, de expectativas, de origens regionais, de cor, de religião, de cultura, nas situações concretas do dia-a-dia? (GRUPIONI; SILVA, 1995, p. 18)

O uso do sistema de cotas na educação federal se concretizou por meio da Lei 12.711 de 29/08/2012, na qual as instituições de ensino devem reservar metade de suas vagas a estudantes egressos da rede pública, ou seja, a pessoas que possuam no seu "currículo" uma vida estudantil integralmente construída em escola pública. No que diz respeito à educação profissional, a lei traz em seu 4º e 5º artigo:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão em cada concurso seletivo para ingresso de cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados negros, pardos e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012, p. 2).

As ações afirmativas atuam como constituinte de medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnica e raciais. Um mecanismo de compreender as diferenças na perspectiva fronteiriça do "entre-lugar":

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 2013, p. 20).

Conforme observa Amaral (2010), é um desafio para os estudantes indígenas o seu ingresso e permanência no espaço universitário e urbano, pois eles aprendem e vivenciam diferentes concepções e experiências. É inevitável que, nessa perspectiva, eles provocam e são provocados por esses fatores a refletirem sobre suas identidades.

## 2. O estudo da História e das Culturas Indígenas nos componentes curriculares de Arte e História: interculturalidade no ambiente escolar?

De acordo com Almeida Silva (2012), a constituição do estado de Rondônia foi marcada por disputas, enfrentamento e aniquilação de vários povos indígenas. O processo de ocupação data desde o século XVII com as missões religiosas na Amazônia Ocidental e são intensificadas no final do século XIX com início da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM).

No decorrer do século XX com a abertura e pavimentação da BR 364, e a partir desses marcos é que de fato ocorreram os processos de desterritorialização indígena, decorrentes de violentos processos de ocupação territorial resultando em desaldeamentos, mortes e extinção de povos, provocados pelos empreendimentos desenvolvimentistas, em função disso surgiu a visão colonizadora da integração indígena à sociedade nacional.

A partir da Constituição de 1988 mediante atuação dos movimentos sociais indígenas, mudanças significativas acontecem na relação entre os Povos Indígenas e o Estado brasileiro, ocasião em que há uma ruptura formal com a mentalidade integracionista. Há então a pactuação da perspectiva intercultural de reconhecimento de seus territórios, culturas, línguas e interesses. No entanto apesar desta revisão constitucional e dos direitos previstos na legislação, ainda há muito caminho a ser percorrido nessa relação entre sociedades indígenas e não indígenas.

Esta afirmação ancora-se em estudos (NEVES, 2013; SILVA; 2018) que têm apontado que o trabalho sobre Povos Indígenas na escola ocorre de forma isolada. A concepção e prática curricular neste sentido estão ancoradas em datas comemorativas e não nas necessidades e direito de aprendizagem dos estudantes. Citamos como exemplo, o "dia do índio", atividade que serve apenas para reforçar estereótipos, que: "[...] não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação [...]". (BHABHA, 2013, p. 130).

Cada vez mais a instituição escolar tem sido problematizada a considerar no dizer freireano, outras leituras de mundo em suas instalações:

[...] Reconhecer outras produções positivas de auto-imagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão [...] pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de aprender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. (ARROYO, 2011, p. 42).

Além da insuficiente carga horária e do despreparo docente vale acrescentar que os temas supostamente estudados tratam de uma imagem indígena distanciada e distorcida dos povos da contemporaneidade. A perspectiva da justiça curricular questiona este descompasso, ao afirmar que o bom desempenho da educação: "[...] se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção [...] de novos conhecimentos, (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Nesta direção, o contexto histórico marcado pelos processos de colonização e colonialidade mobilizaram as organizações indígenas e o sistema educacional brasileiro de modo a elaborar normativas curriculares para a inserção do estudo da História e das Culturas indígenas na sala de aula da educação básica, a Lei 11.645 de 2008 - uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996:

**Art. 26-A** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1). (grifo nosso).

Esse desafio perpassa por uma série de situações que abordam desde processos políticos internos de cada instituição de ensino, pela formação inicial e continuada de professores chegando ao estudante na sala de aula e pelos ambientes da própria escola. E nesta revisão de novas relações com os Povos Indígenas a linguagem precisa ser inspecionada, assim termos como tolerância, por exemplo, sorrateiramente instalado na discussão sobre as diferenças, passa a ser questionado: "Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

A Lei 11.645/2008 propõe a construção de um currículo que atenda as exigências da contemporaneidade na medida em que considera a dimensão intercultural escolar. Segundo Moreira (2002), reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz como primeira implicação, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural.

Uma construção curricular nesta perspectiva deve contemplar a heterogeneidade, a riqueza cultural, entendimento corroborado por Hall (1997), que ver a cultura na centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que deles se elaboram. Além de um "[...] projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais [...]" (WALSH, 2009, p. 26), um mecanismo que possibilita a construção de posturas sociais diferentes.

Assim, os sistemas educacionais devem se colocar à frente do desafio de estabelecer uma proposta intercultural no ambiente escolar, de desconstruir os estereótipos raciais presentes na escola disseminados por um currículo marcado por práticas eurocêntricas nos processos sociais educativos. Segundo Candau e Russo (2010) propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais.

Esse vem sendo o desafio posto às Instituições de ensino, de buscar um currículo que provoque uma inter-relação, um diálogo, sem sobreposições culturais de dominação. Uma proposta curricular inspirada nas diferenças considerando o lugar de fala, que "[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade". (FREIRE, 1987, p. 17).

Essas proposições desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural (CANDAU; RUSSO, 2010 p. 160).

Esse pressuposto intercultural estabelece uma prática do pensar no "outro", deste modo a educação das relações étnico-raciais deve se desenvolver no cotidiano das escolas, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 12).

### Considerações finais

A materialização da Lei 11.645/2008 que trata da História e Culturas Indígenas representa uma proposta que processualmente pode possibilitar uma narrativa menos colonial na prática pedagógica, na medida em que propõe outras narrativas explicativas acerca da compreensão do mundo e das pessoas.

Anuncia elementos de um Currículo Intercultural no ambiente escolar com a enunciação de outras vozes, outros olhares até então invisibilizados na pauta do ensinar e do aprender. Nesta direção, contribui para correções e também para qualificar os processos de universalização das oportunidades educacionais, uma vez que o referido processo que resultou no "todos na escola" não considerou as diferenças culturais, a escola não alterou uma vírgula de sua pauta curricular em função deste novo contexto, não houve justiça curricular.

A presença indígena na escola atual seja por meio da exigência do estudo da História e das culturas dos povos originários ou do acesso nas instituições de ensino urbanas permitido pelas ações afirmativas, tem contribuído para tensionar a sociedade, a escola e o currículo. Como propostas de pedagogias decoloniais e freireanas representam possibilidades educacionais formativas de caráter crítico frente às tradicionais dinâmicas coloniais na Amazônia.

### Referências

ARROYO, M.  **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010, 591f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

BRASIL. **LEI N° 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível on-line <http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action> Acesso em: 01 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, J. B. **O uso da lei no combate ao racismo**: direitos difusos e ações civis públicas. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, p. 389-410, 2000.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi; SILVA, Araci Lopes da. (Org). **A temática indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995..

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007.

NEVES, J. G. **Universidade pública brasileira, a quem será que se destina?** A UNIR e as Políticas de Ações Afirmativas na Amazônia. Revista Partes. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2012/10/22/universidade-publica-brasileira-a-quem-sera-que-se-destina/> Acesso 22/05/2016.

\_\_\_\_\_.  **Currículo Intercultural**: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia. Revista Partes: SP. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 de outubro de 2013.

SANTOMÉ, J. T.  **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.