

Antropologia, Universidade e Povos Indígenas

# Interculturalizar ou guaranizar a escola?

## Questão posta ao Brasil plural<sup>1</sup>

Almires Martins Machado<sup>2</sup>

Jane Felipe Beltrão<sup>3</sup>

### Guaranizar<sup>4</sup> a escola é imperativo

Escola é instituição ocidental; entretanto, “apropriada” pelos guarani em Jacundá, no Pará (Brasil), ganha outro sentido e se torna território de sociabilidade, pois os espaços escolares são ocupados à moda guarani. Na área externa da escola Kariwassu, no alpendre ou embaixo da mangueira existente no quintal, ou ainda na roça, na pesca ou na mata em busca de matéria-prima para confecção de objetos, podem ocorrer “oficinas” (conversas compartilhadas) nas quais se aprende e ensina como produzir artefatos a partir de conhecimentos tradicionais que, ao “migrarem” para a escola, levados pelos adultos maiores (mulheres e homens mais experientes) da aldeia, guaranizam espaços e pessoas a contragosto dos professores que não são mbya guarani.

---

1 Intervenção feita por ocasião da mesa-redonda *A Antropologia Diante dos Desafios da Interculturalidade*, realizada por ocasião do seminário ABA+60: os Antropólogos e a Antropologia na Esfera Pública. Cenários Contemporâneos e Políticas para o Futuro, ocorrido no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília (UnB) entre 19 e 21 de agosto de 2015. Trabalho fundamentado no diálogo estabelecido com Almires Martins Machado por ocasião da elaboração de sua tese de doutorado (MACHADO, 2015).

2 Membro das etnias guarani e terena, é bacharel e mestre em Direito e doutor em Antropologia. *Endereço eletrônico*: teguara@yahoo.com.br.

3 Antropóloga, historiadora, docente dos Programas de Pós-graduação em Antropologia e Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA) e bolsista de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Endereço eletrônico*: janebeltrao@gmail.com.

4 Considerando que Almires Martins Machado (coautor do texto) é guarani/terena, os termos guarani não vêm em itálico, pois o idioma é sua língua materna. A primeira autora (Jane Felipe Beltrão) abre mão dos cânones epistemológicos da antropologia na tentativa de praticar a interculturalidade, visto que a proposta é compreender a escola pela ótica dos indígenas usuários.

No espaço, se potencializa o ser guarani sob a ótica e os modos de ser tradicional ou o *ava teé mbya*, como afirmam nossos interlocutores, evidentemente naquilo que os protagonistas conseguiram manter e atualizar em suas longas caminhadas, que provavelmente tiveram início na Argentina há mais de 100 anos até chegarem ao Pará.

Nesses espaços apropriados pelo povo guarani ocorrem sessões de grafismo corporal, embora os adultos maiores afirmem que os guarani não usam pintura corporal, salvo em ocasiões especiais. O fato indica uma das muitas mudanças ocorridas e a necessidade de se apresentar a partir de suas insígnias étnicas, requerida de forma contínua pelos não indígenas.

Pergunta-se: é imperativo, para o povo guarani, tornar a escola da aldeia adequada aos objetivos do coletivo indígena? O fato é indicio de ausência de práticas interculturais? Ou de interculturalidade desprovida do conteúdo político original, oferecido pelos movimentos indígenas? Se a pressuposição é correta, o desafio é descobrir o que acontece quando se instala a escola em território indígena: como ela é recebida?

## Instituindo a escola indígena

A escola Kuriwassu foi construída e entregue aos guarani em 2003. O nome da instituição foi oferecido pelos interessados e é uma homenagem ao *yvyraijá* (orientador religioso) Raimundo Guarani, que faleceu em 1998 vítima de acidente de trânsito, que era o *xe ramõi* (avô) do grupo.

A escola, que pertence ao município de Jacundá, PA, embora a aldeia esteja assentada dentro das fronteiras do município de Rondon do Pará, atende apenas estudantes de ensino fundamental. Aqueles estudantes que obtêm êxito e querem dar continuidade aos estudos, fazendo o ensino médio, são obrigados a se deslocar para a sede do município de Jacundá, que fica a 50 km da aldeia. As dificuldades dos estudantes que cursam o ensino médio começam com a escassez de transporte escolar: o ônibus não vai até o estudante, ele passa próximo da aldeia e, no inverno (período das chuvas na região), por

vezes, a condução escolar nem adentra a estrada vicinal, ficando nas proximidades da PA 150, ponto bastante distante da aldeia.

A Kuriwassu não tem projeto político-pedagógico (PPP), que se encontra em fase final de elaboração; pauta-se por educação bilíngue, usando as línguas guarani mbya e português, que abrange ações de respeito à cultura do coletivo, conquistadas pela mobilidade política do grupo e pelo aprendizado da “gramática” da sociedade civil brasileira, por intermédio da qual os indígenas buscam garantir direitos e interesses da comunidade.

Werá constata que:

[...] esse lado eu digo que a escola na aldeia, ela tem que respeitar o dia de acordo com os índios, com a comunidade. Eu acho por que não é ainda, [a escola] não respeita a nossa vontade aqui dentro, eles marcam assim um dia que nós temos que ‘tá estudando direto, quando não, manda um papel de Jacundá dizendo como pode fazer a merenda. Não é nós que vamos escolher o que vamos fazer amanhã pros meninos, o que que os meninos querem comer. Então tudo já vem marcadinho no papel, tal dia esse aqui, tal dia é esse, tal dia é esse aí. A gente faz isso aqui, aí os meninos não comem, aí se perde. Então eu queria que a gente mesmo fizesse, né? O que que a gente vai dar naquele dia pros meninos, fazer não aquilo escrito. Aqui, os meninos vão comer, então vamos marcar aqui, então isso que eu queria que todo mundo respeitasse, como é nosso jeito dentro da aldeia.

Pelo depoimento, é possível perceber que os guarani não “dominam” os rituais escolares, pois todos vêm ajustados da Secretaria Municipal de Educação (Semed), localizada em Jacundá. Werá informa que nem mesmo a alimentação oferecida na merenda escolar respeita os hábitos alimentares e o gosto dos estudantes guarani, fato que os desagrada profundamente.

A escola integra o cenário da aldeia, mas não diz respeito à vida guarani. Não atende ao desejo, sobretudo dos jovens, de estudar para obter qualificação via diploma em algum curso técnico e/ou fazer graduação em uma instituição de ensino superior. Desejo difícil de alcançar, pois a escola existente não desempenha papel relevante na

vida das crianças, apesar de ser um espaço de suposta transmissão de conhecimentos, mas estes são tanto alheios ao mundo guarani quanto insuficientes para os demais níveis escolares. Aliás, o conteúdo escolar sequer foi discutido de forma participativa com os interessados. A escola, mal comparando, é algo como a opy (casa de orações), com a diferença de que, na primeira, não se utiliza belas palavras; as conversas causam fastio acelerado, os estudantes ficam entediados. Acredita-se que o enfado ocorra, talvez, por não se respeitar o tempo de aprendizagem de cada estudante e tampouco se trabalhar a partir de narrativas que seduzem e encantam na opy.

As sessões/aulas mais interessantes, que trazem movimentação e descontração aos estudantes, dizem respeito à cultura e à língua guarani, pois, embora as crianças entendam a linguagem, poucas se arriscam a pronunciar, a falar na língua, apesar do esforço de Maria Guarani e Edmar Guarani, professores da escola, para que as kiringue (crianças), assim como os demais estudantes (que, vez ou outra, participam da prática) sejam todos, em breve, fluentes na língua materna.

Pensando no assunto, foi elaborado e impresso artesanalmente um livro sobre o modo de vida guarani mbya de Nova Jacundá, pois não há suporte para os trabalhos que objetivam fortalecer a maneira guarani de ser.

## Um pouco do passado

Agora, a partir das observações feitas por Werá, delinea-se e analisa-se o problema enfrentado pela escola. Antes dos não indígenas aportarem em terras guarani e, com eles, a escola, os povos indígenas tinham, por certo, pedagogia e metodologia de ensino. Alguns princípios se destacam, assim acreditam nossos interlocutores.

Primeiro, os pais e a comunidade procuravam educar as crianças para torná-las adultos conscientes dos deveres para com o coletivo, a família e, principalmente, para considerar respeitosamente as narrativas (mitos) tradicionais e a natureza. As crianças aprendiam, desde tenra idade, com os demais membros do povo ao qual pertenciam o ser guarani. A criança aprendia por exemplo e imitação. Os momentos de aprendizagem consistiam em sessões/aulas teó-

rico-práticas (não circunscritas a um determinado espaço), todos na aldeia podiam ser professores, se aprendia com muitos agentes sociais – assim sendo, as crianças não eram necessariamente educadas por essa ou aquela pessoa, a comunidade agenciava o ensino. A sala de aula era a grande e exuberante mãe natureza, as lições, quaisquer que fossem (desde astronomia até conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade, passando por física, biologia, geografia, história, filosofia), eram oferecidas durante as caçadas, a pescaria, as excursões de coleta de frutos e raízes e a exploração do território pertencente àquele povo. Nada era apartado do ambiente de convivência e das práticas cotidianas.

À noite, as lições continuavam ao redor da fogueira ou nas *opy* durante festas e rituais. A cada momento, novas lições podiam ser ensinadas. As meninas realizavam o aprendizado com as mulheres da comunidade, elas eram filhas de muitas mães, que ensinavam os deveres e obrigações de mulher e esposa, principalmente articulavam a indicação do papel político na sustentação das bases familiares que compunham os tekoas (aldeias) guarani.

No dia a dia, e em continuidade, se ensinava, no tempo adequado, como participar nos rituais religiosos e em quaisquer outras atividades. A premissa do aprendizado era/é tornar a criança um adulto capaz de ser independente, obter seu sustento sem ajuda de terceiros, trabalhar para o bem comum de sua comunidade e estar pronto, ao final do aprendizado, para o casamento, que se dá como rito de iniciação, quase sempre coincidindo com o início da puberdade, após o qual o iniciado passa a pertencer ao círculo dos adultos, isso por volta dos 12 ou 13 anos. Portanto, a idade adulta e as responsabilidades chegam cedo entre os guarani.

Toda a educação indígena é direcionada para a convivência em um espaço de igualdade, não se exclui ninguém da vida social, porque se busca potencializar, nas práticas sociais, as bases de uma sociabilidade na qual as relações expressam o reconhecimento do indivíduo na condição de sujeito de direito no âmbito da comunidade e, portanto, de igual. É inerente ao processo de reconhecimento da trajetória dos homens e mulheres como *avaetes* (idôneo, verdadeiro) serem portadores do poder da palavra.

O europeu chega e, com ele, o seu etnocentrismo e a sua escola, desprezando todos os métodos de educação indígena; o recém-chegado via no indígena um bárbaro, ignorante, inculto, chamou-o de negro da terra, selvagem, a quem fez guerra por conta de não concordarem com seus métodos “civilizados” de tratar o outro. Os europeus mataram, exterminaram dezenas de milhares de indígenas em nome da civilização para serem donos e senhores dos sertões e do que havia neles, incluindo aí seus habitantes, os legítimos donos da terra.

Com o passar do tempo, surge a escola nas aldeias ou nos redutos onde se amontoavam os indígenas mansos, amigos dos portugueses, cujos filhos participavam da escola, responsabilidade da Igreja católica no período colonial, sendo a mesma uma imposição aos povos indígenas que dela participavam. A escola para indígena, durante o período colonial, primava pela conversão religiosa e o uso de sua mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integrar”, entendendo que o mesmo era destituído de cultura; essa foi a ferramenta eficiente de destruição das culturas indígenas, significando a destruição das formas de organização social, regras de parentesco e da religião indígena predominante naquela comunidade, desprezando a operabilidade, praticidade e veracidade de suas instituições milenares, baseadas principalmente em sua cosmologia.

Essa é a chamada primeira fase da história da educação escolar indígena no Brasil colonial, fase da educação religiosa. A segunda fase se apresenta com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910 e, posteriormente, com sua substituição, em 1967, pela atual Funai; pode-se inferir que a terceira fase começa a se delinear na década de 1970, conforme Matos e Monte (2006, p. 72):

De 1500 para cá, é possível perceber que as preocupações com a educação escolar para os índios ganharam contornos mais específicos a partir da década de 1970, momento em que grupos sociais, formados por não-índios, iniciam um processo de assessoria a algumas comunidades indígenas, em busca de um modelo de escola mais respeitoso à diversidade e aos direitos coletivos assegurados mais tarde na Constituição brasileira.

A quarta fase se inicia na década de 1990. Em 1991, promulgou-se o decreto que delegou ao Ministério da Educação a coordenação de políticas públicas e ações em prol da educação escolar indígena em substituição à Funai. É o início do novo processo de política pública para a educação escolar indígena, redundando na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) em 1996; no Plano Nacional de Educação em 1998; e no Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) também em 1998. A Lei nº 9.394/1996 dedica dois artigos, no título Das Disposições Gerais, à educação escolar indígena: aqui nos interessa o artigo 78, que prevê que o sistema de ensino da União desenvolva sistemas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, oferecendo lastro à existência de subsistema de ensino voltado exclusivamente para a educação indígena, devendo ter uma estrutura diferente da vigente nas escolas fora das comunidades. A consequência imediata da LDBEN foi a elaboração do Plano Nacional de Educação, fundamentado nas previsões constitucionais que asseguram o direito à educação escolar indígena: artigo 5º, *caput*, CF/1988, artigo 4º, IV, artigo 205, artigo 206, I, artigo 208, I e IV – respectivamente, igualdade de todos perante a lei; todos têm direito a não ser discriminado; todos têm direito à educação; igualdade de condições a todos de acesso e permanência na escola; ensino fundamental obrigatório e gratuito; acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação.

Esse novo despertar se deu na proposição do constituinte de 1988 quando previu as nuances da educação indígena voltada para a valorização do ser indígena e não mais para sua integração na sociedade nacional. Com as normas constitucionais, o indígena deve ser ele mesmo, o que sempre foi, um indivíduo com usos, costumes e dotado de cosmovisão diferente, com reflexos na nova forma de conceber a escola, não mais escola para indígena e sim uma escola indígena, não que isso signifique uma radicalização, não é isso, mas que muita coisa do que pertence à escola formal pode ser aproveitado ou reinterpretado ao paradigma pedagógico indígena, que faz o papel interlocutório no estabelecimento do diálogo dessa transição.

A preocupação com essa interlocução é que merece atenção redobrada para que possa vir a bom termo. Vejamos as palavras

do professor Cosme Constantino Wa'Ore, membro do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso: *“A formação escolar, no meu ver, tem coisa rara: nem sempre é boa, de vez em quando tá ruim, de vez em quando tá pior. Mas precisa. Precisa para entrar em contato melhor com as pessoas da sociedade envolvente”* (MATO GROSSO, 1997, p. 14).

Até então, as escolas nas aldeias não eram senão cópias das escolas que existem nas cidades: os mesmos currículos, os mesmos critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento, arquitetura, professores não indígenas, material escolar pautado na cultura do não indígena; a escola era pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se integrassem à sociedade nacional, na filosofia do integracionismo, com o pensamento de que o indígena, com o passar do tempo, esqueceria o seu modo próprio de ser, se expressar e conceber o mundo.

A escola era tida como um fator de ascensão social: o indígena sai da sua comunidade, vai para a cidade concluir o ensino médio e, se possível, um curso superior e entra no mundo capitalista ou se torna um assalariado brasileiro; aí está a concretização do discurso integracionista ou da “inclusão”, da “ascensão”, do fruto produzido pela escolarização do indígena.

No entanto, são muito poucos os que conseguem essa “almejada” ascensão, a grande maioria da comunidade ainda está em situação de abandono escolar. Segundo Matos e Monte (2006, p. 72):

No Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz, de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram domesticar a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela.

Nesse raciocínio, Grupioni (2006, p. 43) informa:

[...] impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao

longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

Ponderamos essa questão e nos indagamos: na atualidade, o que mudou? O movimento indígena tem alcançado melhorias para a educação indígena? O princípio basilar em que as comunidades indígenas acreditam é que a escola só pode ser concebida da forma que eles a entendem, esse é o primeiro passo para que a educação indígena possa produzir bons resultados, ser modelada pela pedagogia e metodologia indígena (cada povo tem a sua), é claro que se deve aproveitar o que está posto e que é bom. A escola precisa se reinventar, se redescobrir a partir dos valores da comunidade, embora não exista um modelo universal, pronto e acabado, de aplicação instantânea.

À falta de assessoria antropológica para os cursos de formação de professores com público-alvo indígena, o que permitiria um mínimo de compreensão por parte dos docentes em relação ao ambiente onde se inserem, os não indígenas fazem comentários do tipo: “os pais índios não têm responsabilidade, vivem levando as crianças para todo lugar, (roça, expedição de coleta, visitas de parentes em outras aldeias, participação em festas etc.), faltam demais às aulas; têm pouco aproveitamento na aprendizagem, não valorizam a escola”. Pensa-se que, diante do racismo desenvolvido de forma despuddorada pelos professores não indígenas, o que falta mesmo são indígenas em sala de aula como professores, o que pode não resolver o problema, mas fica por certo melhor e menos discriminatório.

Não se atenta para o que é culturalmente importante para o outro, não se valoriza a alteridade, como a característica cultural crucial em uma família. O fato de os filhos acompanharem os mais velhos e os pais em suas atividades é uma forma de aprendizagem e interação social, garantindo a transmissão dos conhecimentos tradicionais via oralidade. A realidade é vivida pelos professores wajãpi, como denotam as palavras do professor Viseni Wajãpi: “se não tem escola, ensino na minha casa. Wajãpi ensina em qualquer lugar. Nós não esperamos a escola, o prédio, a gente vai atrás do ensino”. O documento informa peremptoriamente que:

A SEED precisa conversar com procurador-geral da República e com os wajãpi para achar um jeito do nosso Caixa Escolar ter funcionamento diferenciado. Nós queremos comprar munição e fornecer alimentação tradicional para os alunos na merenda escolar (APINA e APIWATA, 2006, p. 23).

Os wajãpi, no exemplo anterior, não querem merenda escolar vinda da Secretaria de Educação, reivindicam alimentar as crianças a partir da caça e, para tal, precisam que o dinheiro do caixa seja para comprar munição, pois as crianças precisam se alimentar como wajãpi que são. Eles não apenas reivindicam, eles apontam a solução.

Aqui temos as nuances de um primeiro problema, o fato de não se atentar para o tempo das comunidades: cada uma delas tem as suas prioridades, que nem sempre são a escola, e urge ter muito cuidado com reducionismos que se transformam em preconceitos, deduções como “os indígenas são preguiçosos, indolentes, cabeça dura, sem interesse na aprendizagem”, que culpam exclusivamente os indígenas por falhas da escola. As autoridades educacionais não pesam os prejuízos de um professor despreparado para estar em uma escola indígena.

O segundo problema é que, na ânsia de resolver as deficiências da escola para índios e transformá-la em escola indígena, a alfabetização bilíngue preconizada não deve ser feita de qualquer modo, com qualquer grafia, ou ainda se resumir ao ensino de cantos, mitos e ritos, como se fossem aulas de teatro, simples ensino de arte. Não se resume à confecção de artesanatos tradicionais, como se fosse simples “trabalhos manuais”; deve ser transmitida a simbologia, a religiosidade que contém cada rito, cada canto, cada mito reproduzido, por quem vive e transmite essa realidade, senão não será uma escola diferenciada, talvez diferente, mas vazia de significados, considerando que a cosmologia não faz parte do currículo escolar.

O ideal, observando o exemplo guarani, seria que teorias e práticas fossem submetidas ao “crivo” da comunidade, mas o que ocorre ainda é a aplicação das normas institucionalizadas do sistema de ensino nas escolas das aldeias, maquiadas como se escolas indígenas fossem.

Diante das exigências legais, as secretarias de educação se apressaram em realizar cursos de qualificação de professores indígenas e não indígenas para que, de qualquer modo, pudessem suprir a falta de professores e atender à demanda interna crescente de estudantes por bancos escolares nas aldeias, haja vista o crescimento da população indígena no país.

O esperado é um professor preparado, é ser professor e não estar professor; a tarefa de ensinar não deve ser pensada como um emprego, mas como a substituição da outrora casa dos homens ou casa das mulheres, isso sem ser pretensioso na substituição de uma instituição por outra. O professor, apesar de não ser um sábio nos moldes de experiência/idade, pode, sim, compreender, assimilar e reproduzir, para sua clientela em sala de aula, os valores holísticos de seu povo. O certo é que, através da língua materna, a criança forma o seu mundo de significados, é o meio pelo qual ela entende o que está a sua volta. Quando se deixa de falar a linguagem, é como se a terra que antes era uma floresta abundante fosse derrubada para dar lugar ao pasto dos bois: vai ser uma terra pobre e sem cobertura, um semideserto; ou, ainda, como os piscosos rios que, perdendo a floresta que os sustenta, ficam com as margens nuas, tornando-se um rio assoreado, sem peixe e com água contaminada, o primeiro passo para que seja um rio morto.

Diante desse dilema, o direito fundamental da pessoa humana à educação segue a passos de tartaruga no que tange à sua implementação: não depende de leis, elas já são inúmeras, das mais avançadas do mundo. Parece-nos que ainda falta o toque magistral de uma caneta no papel, no despacho dos prefeitos e governadores, reconhecendo e implementando a escola como indígena, e também, para não ter o olhar distorcido, no momento de empenhar os recursos recebidos para a educação indígena.

A caminhada com intencionalidade para se chegar à escola “sem males” e que nelas não se veja mais o abandono, a falta de merenda, de professor, de transporte escolar, o desrespeito às cosmologias e às outras formas de educar.

## Encerrando sem concluir

Voltando à problematização inicial, parece que o imperativo do povo guarani de adequar a escola da aldeia aos objetivos do coletivo indígena não é exclusivo do coletivo de Jacundá. O fato é que parece recorrente a certeza da ausência de práticas interculturais. A interculturalidade aparece nas políticas educacionais para povos indígenas, mas a prática não pode corresponder a uma simples tolerância com o que é culturalmente diferente, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor entre perspectivas diferenciadas. Pelos depoimentos, não há incorporação das práticas educacionais indígenas, embora suas lideranças pleiteiem o respeito às referidas práticas.

Por outro lado, as imposições coloniais se fazem presentes no cotidiano escolar – do planejamento aos materiais didáticos –, simetria é elemento escasso nas ações educacionais. A interculturalidade figura nas propostas educacionais como desprovida do conteúdo político original, enfatizado pelos movimentos indígenas. Entre os guarani ou entre os xavante, a ordem, segundo os protagonistas, é guaranizar, xavantizar tantas quantas forem as etnias presentes no, hoje, território brasileiro para fazer valer os direitos étnicos dos povos indígenas, os quais se encontram inscritos nas normas legais, mas permanecem não observados. Portanto, a questão posta ao Brasil plural continua a necessitar de resposta positiva. E os povos indígenas se perguntam: até quando?

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 12 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. Acesso em: 5 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CONSELHO DAS ALDEIAS WAJÃPI (APINA); ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS WAJÃPI DO TRIÂNGULO DO AMAPARI (APIWATA). *Prioridades dos wajãpi para 2006*. Macapá, abr. 2006. Disponível em: [https://www.institutoiepe.org.br/media/docs\\_indigenas/Prioridades\\_wajapi\\_2006\\_-\\_Apina.pdf](https://www.institutoiepe.org.br/media/docs_indigenas/Prioridades_wajapi_2006_-_Apina.pdf). Acesso em: 29 abr. 2018.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, Secad, 2006.

MACHADO, Almiros Martins. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe'y. De sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(s) de mal(es)*. Tese (doutorado). Belém: Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Antropologia, 2015.

MATO GROSSO (estado). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. *Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, Secad, 2006. p. 69-114.

