

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

INTERCULTURALITY AND TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF RORAIMA

Geisel Bento Julião

Graduação em Licenciatura Intercultural e em Pedagogia

Mestre e Doutor em Educação

Professor da Secretaria de Educação do Estado de Roraima

geiselwapichana@gmail.com

RESUMO

A desvalorização dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar é o problema que norteou a pesquisa que deu origem a este texto. O presente estudo, de cunho qualitativo, envolveu pesquisa teórica e observação de campo. Teve como objetivo apontar e descrever a interculturalidade como princípio teórico-metodológico de um currículo de formação de professores indígenas que prima pela valorização dos diferentes conhecimentos indígenas nas diferentes dimensões da prática pedagógica. As pesquisas de campo foram realizadas na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima. Concluiu-se que as lideranças indígenas e os colaboradores não índios, ao construírem a Licenciatura Intercultural, estabeleceram em sua proposta pedagógica princípios teóricos e metodológicos que romperam com a realidade do currículo integracionista, trazendo para o centro do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula os diferentes conhecimentos indígenas em diálogo com os conhecimentos acadêmicos. Essa mudança tem possibilitado a construção de uma prática pedagógica diferenciada, com perspectiva crítica e libertadora, cuja característica principal é a valorização física e cultural do índio, bem como dos diferentes conhecimentos indígenas em seu currículo.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo. Interculturalidade. Escola Indígena. Roraima. Licenciatura Intercultural.

ABSTRACT

Devaluation of different indigenous knowledge in the school curriculum is the problem that guided the research that originated this text. This qualitative study involved theoretical research and field observation, and aimed to point out and describe interculturality as a theoretical-methodological principle of a curriculum for indigenous teacher training that strives for valuing different indigenous knowledge in different dimensions of pedagogical practice. Field research was performed at the Intercultural Degree of the Federal University of Roraima. It was concluded that indigenous leaders and non-indigenous collaborators, in building the Intercultural Degree, established in their pedagogical proposal theoretical and methodological principles that broke with the reality of the integrationist curriculum, bringing to the center of the teaching and learning process in the classroom the different indigenous knowledge in dialogue with the academic knowledge. This change has enabled the construction of a differentiated pedagogical practice, with a critical and liberating perspective, whose main characteristic is the physical and cultural appreciation of indigenous people as well as the different indigenous knowledge in their curriculum.

KEYWORDS:

Curriculum. Interculturality. Indigenous School. Roraima. Intercultural degree.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização sofrido pelos povos indígenas no Brasil por meio da escola engloba dois aspectos importantes, a saber: a desvalorização física e a desvalorização cultural. Esse processo colonizador envolve, principalmente, a negação dos conhecimentos indígenas no currículo escolar. Durante décadas, por exemplo, a ciência indígena foi marginalizada e desvalorizada no currículo da escola integracionista (JULIÃO, 2011).

Segundo Repetto (2016), ao pensar a construção da Licenciatura Intercultural, houve a necessidade de pensar em princípios teóricos e metodológicos capazes de mudar essa realidade, visto que o momento era

propício para isso. Segundo ele, era preciso estabelecer instrumentos pedagógicos que, além de reconhecerem e valorizarem os conhecimentos indígenas no currículo, pudessem aproximar a prática docente, realizada em sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem ocorrido no dia a dia indígena.

Desse debate, estabeleceu-se a transdisciplinaridade, a interculturalidade, a dialogia social e o diálogo como princípios teórico-metodológicos, além da pesquisa como ferramenta de formação dos professores indígenas na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima. Neste artigo, por conta do espaço, destacar-se-ão apenas os aspectos teóricos e metodológicos da interculturalidade.

Sabe-se que, desde os anos 1970, professores e lideranças indígenas lutam por uma educação escolar diferenciada, que, em seu currículo, respeite e valorize, física e culturalmente, o índio. Ao pensar a Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima, lideranças indígenas e colaboradores não indígenas estabeleceram a interculturalidade como um princípio teórico-metodológico capaz de dar conta dessa demanda.

Esse princípio tem um objetivo claro, qual seja, estabelecer uma relação horizontal entre pessoas e conhecimentos com origem em contextos culturais diferenciados, visto que a escola integracionista, ao longo dos séculos, estabeleceu uma relação verticalizada, de imposição física e cultural entre índios e não índios, bem como entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas.

Essa maneira de pensar a formação de professores indígenas mudou a lógica do currículo integracionista e o modo como se formavam professores no âmbito da academia até então (JULIÃO, 2017). Para alguns professores formadores do curso intercultural da UFRR que contribuíram para esta pesquisa, as lideranças indígenas acreditavam que a formação de professores indígenas deveria contribuir para mudar a realidade do currículo escolar, principalmente no que diz respeito à relação verticalizada, de imposição física e cultural entre índios e não índios, bem como entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas.

Dessa forma, o escopo deste trabalho, além de apresentar uma breve exposição teórica sobre o tema, é discorrer sobre alguns aspectos da interculturalidade como princípios teóricos e metodológicos importantes para a formação de professores indígenas no âmbito da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima.

Este texto é parte de um estudo realizado no período de 2014-2017 para a construção da tese de doutorado do autor. Portanto, os trechos das entrevistas compartilhados têm autorização assinada para divulgação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A INTERCULTURALIDADE E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Toda a produção bibliográfica que analisamos, assim como os depoimentos dos (as) entrevistados (as) dos diferentes países foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena [...]. Neste resgate não pretendemos negar a grande diversidade de situações e os diferentes contextos onde se dá o seu desenvolvimento. Também não propomos a existência de uma linha única e progressiva da história da educação escolar indígena na América Latina, visto que o início de uma nova fase não significa o término da anterior, pois em muitos momentos elas ocorrem sobrepostas umas às outras (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155).

Para entender a relação existente entre a interculturalidade e a política de educação escolar indígena no continente americano e, em especial, no Brasil, é preciso fazer uma rápida retrospectiva a partir do fim do século XIX e do início do século XX, quando o termo interculturalidade começa a ser utilizado na América do Norte.

Nesse breve levantamento histórico sobre a interculturalidade, tomamos como referência os estudos de Collet (2006). Segundo essa autora, a partir do fim do século XIX e do início do século XX, o governo estadunidense promoveu um projeto educacional de cunho assimilacionista voltado às populações indígenas daquele país.

A educação escolar ofertada às populações indígenas estadunidenses começou a mudar somente a partir dos anos 1920, quando foi divulgado o Relatório Merian, documento fruto de pesquisas que apontavam a real situação vivida pelos povos indígenas naquele país. Na ocasião, esse relatório trouxe a público a situação precária em que se encontravam os índios, principalmente no que se referia à saúde e à educação.

Em 1926, Lewis Merían foi nomeado pela Secretaria do Interior dos Estados Unidos para chefiar uma equipe de pesquisa que investigaria a situação em que viviam os índios. Merían passou três anos trabalhando nesse projeto, que ficou conhecido como “Comissão Merían”, e os resultados da pesquisa foram registrados no “Relatório Merían”. Esse apontou que os índios estadunidenses viviam em situação de extrema pobreza, incapazes de se adequar à sociedade branca. Além disso, a saúde era precária, bem como a qualidade de ensino.

Até aquele momento, a educação para os índios nos Estados Unidos da América funcionava no modelo de internatos, que requeria retirar as crianças de seu convívio social para viverem integralmente longe de sua família e do povo de origem. Esses e outros fatos de mesma envergadura geraram críticas, principalmente por parte dos pesquisadores. Com base nos resultados do relatório, o governo propôs algumas mudanças na educação oferecida aos índios.

Uma das mudanças mais visíveis foi a implantação de um projeto educativo de cunho intercultural, que trouxe como proposta a “valorização” da cultura nativa. Além disso, houve o desenvolvimento de outras ações voltadas às populações indígenas daquele país. Segundo a fonte pesquisada, no lugar dos internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário e familiar, começaram a surgir escolas diurnas integradas à comunidade, onde os alunos podiam estudar sem ter que deixar seu povo e seu modo próprio de vida.

Essa política do governo estadunidense propôs que a escola fosse o centro da comunidade. Além disso, mulheres, crianças, homens e idosos deveriam, uma vez ou outra, voltar suas atividades para essa instituição, promovendo, assim, o que chamavam de “espírito comunitário”. Nesse

sentido, a escola foi planejada com funções extraclasse, como lavanderia, horta, local para banho, oficina com ferramentas diversas e biblioteca.

Um aspecto que merece destaque está relacionado ao novo currículo, que passou a ter como fundamento, ao menos em teoria, a valorização da cultura indígena. Nele foram incluídas disciplinas como História, Arte e Língua Indígena. Além disso, os alunos seriam incentivados à produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e à manutenção de seus costumes, religião e organização social.

É bem verdade que nesse período as escolas bilíngues voltadas para os povos indígenas, com raras e preciosas exceções, viam o bilinguismo apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente povos inteiros. Uma das agências de maior influência para o estabelecimento do bilinguismo de transição na América Latina foi a organização estadunidense Summer Institute of Linguistics.

Daí em diante, a interculturalidade, como sinônimo de reciprocidade e valorização das culturas indígenas, ganhou força no campo educacional. Posteriormente, essa proposta de educação escolar para índios chega à América Latina por meio do trabalho do Summer Institute of Linguistics (SIL) e do Instituto Indigenista Interamericano (III).

O primeiro país da América Latina em que uma proposta educacional baseada na interculturalidade e no bilinguismo ganhou a condição de política oficial foi o México. Somente depois de desenvolvê-la nesse país é que se iniciou a expansão para o restante do continente, inclusive para o Brasil.

Durante um longo período histórico, a proposta de educação intercultural foi se consolidando na condição de política educacional para as populações indígenas americanas, inicialmente nos EUA e no México, depois chegando a vários países da América Latina, entre os quais o Brasil, em meados dos anos 1950.

A partir da década de 1970, a interculturalidade veio a ocupar um lugar central nos debates sobre educação escolar indígena no Brasil, uma vez que o conceito denota uma relação de reciprocidade e respeito entre culturas distintas, possibilitando, dessa forma, a valorização de culturas

historicamente inferiorizadas. Além disso, viu-se na interculturalidade um instrumento de luta contra a imposição física e cultural realizada pelo Estado e pelo currículo de cunho integracionista.

Na atualidade, a interculturalidade é um importante princípio da educação escolar indígena no Brasil e, por isso mesmo, está presente nos documentos legais que tratam da questão, fundamentando-os, inclusive no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em que aparece como um dos fundamentos gerais da educação escolar indígena.

Atualmente, após décadas de debates sobre interculturalidade, o termo ganhou significados diferentes e, por esse motivo, faz-se necessário proceder a algumas considerações conceituais sobre ele. Para isso, é preciso aprofundar a análise sobre alguns conceitos importantes que podem contribuir para o debate proposto neste texto.

De uma forma bem geral, o termo interculturalidade pressupõe a relação horizontal entre culturas diferentes. Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que, para definir conceitualmente interculturalidade, seria preciso, em primeiro lugar, definir o próprio termo cultura utilizado neste trabalho, pois, como afirma Junqueira (2008, p. 14-15),

no uso corrente, o termo cultura tem muitos significados. O trabalho com a terra, o ato de cultivar, pode ser chamado de cultura. Cultura serve também para designar instrução, desenvolvimento intelectual. Em antropologia, convencionou-se que os padrões de comportamento, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo são a sua cultura. Assim, toda sociedade possui uma cultura, elaborada e modificada no decorrer da sua história.

É no conceito antropológico de cultura, a partir das observações de Carmen Junqueira (ano), que se assenta a referência ao termo cultura (indígena e não indígena) neste artigo. É com base nessa definição e no tipo de relação estabelecida entre as diferentes culturas que Candau (2000, p.3) define o seu conceito de interculturalidade ou interculturalismo. Para essa autora,

o interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo [...] se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas.

Esse é um conceito de interculturalismo por demasiado abstrato, uma vez que não são as culturas em si que se relacionam, mas pessoas de culturas diferentes. O conceito de interculturalidade utilizado na proposta pedagógica da Licenciatura Intercultural avança, pois não deixa de afirmar a necessidade do respeito na relação entre as culturas, mas vai além, ao propor a efetivação da interculturalidade no cotidiano da sala de aula. Esse documento afirma que:

[...] o princípio da interculturalidade permite estabelecer uma relação de respeito entre culturas diferenciadas. Entretanto, a efetivação desse princípio não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade parece ser um princípio que oferece apoio para o enfrentamento, o desvelamento e a posterior busca de soluções para os conflitos originados do contato e do relacionamento, que gera aprendizagens contínuas. Pelo seu caráter a um só tempo relacional e contrastivo, esse princípio tornou-se uma importante ferramenta pedagógica (CARVALHO; FERNANDES; REPETTO, 2008, p. 20).

O que chama a atenção nesse texto é o fato de a interculturalidade, da forma como está exposta na proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural, ser um instrumento teórico e metodológico de enfrentamento e busca de soluções para os conflitos gerados pelo contato entre índios e não índios, ou mesmo entre índios de origens étnicas diferentes.

Dessa forma, o conceito de interculturalidade adotado neste texto está em acordo com a definição exposta no Diccionario de Relaciones Interculturales, Diversidad y Globalización (BARAÑANO et al., 2007), no qual interculturalidade “hace alusión a los encuentros que se producen entre

sujetos de distintas culturas. Desde este punto de vista, la humanidad es e ha sido siempre intercultural [...]”.

Esse conceito de interculturalidade não contempla apenas as diferentes relações sociais e culturais, mas vai além, ao abranger os indivíduos oriundos de diferentes contextos culturais, pois são as pessoas que se relacionam em um primeiro momento. Isso significa que são as pessoas portadoras de culturas diferentes que se relacionam, e não as culturas em si.

De acordo com essa concepção, pode-se afirmar que entre índios e não índios sempre houve uma relação intercultural, mas que essa relação, historicamente, vem ocorrendo de forma verticalizada, do homem branco de “cultura superior” (eurocêntrica) para o homem não branco e, portanto, de “cultura inferior” (nativa).

A esse respeito, Candau e Russo (2010, p. 167) afirmam que “em diferentes países, a interculturalidade foi assumida por políticas públicas distintas, particularmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação se deu na lógica da integração ao modelo social e econômico hegemônico”.

Para não cair nessa armadilha, não é suficiente dizer ou escrever que a educação escolar indígena é intercultural. Essa afirmação precisa vir acompanhada do seguinte questionamento: a interculturalidade explícita em proposta pedagógica de qualquer escola indígena é capaz de mudar a relação verticalizada entre índios e não índios estabelecida historicamente pelo currículo integracionista?

A INTERCULTURALIDADE QUE PROPOMOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

Para nos ajudar a pensar o questionamento acima, cabe dizer que há ao menos duas perspectivas fundamentais da interculturalidade: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica (TUBINO, 2009).

Para este autor, a interculturalidade funcional é aquela incorporada pelo discurso oficial dos representantes dos estados e dos organismos internacionais. Esse discurso tem por fundamento um enfoque que não

questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países, e é marcado pela lógica neoliberal e, por isso, não questiona as “regras do jogo”.

A interculturalidade funcional é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Trata-se de promover a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural vigente. As relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocadas em questão.

Dessa forma, o seu principal objetivo é diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sociais e identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Esse tipo de interculturalidade é adotado, na grande maioria das vezes, em seus discursos, por agentes e instituições que representam o Estado brasileiro integracionista.

Por esse motivo, segundo Tubino (2009), é preciso lutar pela realização da interculturalidade crítica, pois ela questiona as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes pessoas que pertencem a grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

A interculturalidade crítica aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia; pessoas que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias e respeitadas entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe reconhecimento e dar voz àqueles que foram historicamente inferiorizados. Por esse motivo,

[...] a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos – ético, epistemológico e político –, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155).

Para ele, esse princípio é imprescindível nesse processo formativo e justifica-se quando visualizamos o pesado processo histórico de contato entre índios e seus colonizadores. A esse respeito, cabe destacar o que está escrito na proposta pedagógica da Licenciatura Intercultural:

O processo de construção nacional brasileiro avançou nos séculos XIX e XX e implantou, em terras indígenas, uma infra-estrutura apropriada para a invasão de colonos civis e militares. Isso acarretou a imposição de instituições e de categorias sociais revestidas de ideologias legitimadoras das práticas de dominação, que tomaram a forma de fazendas, retiros, escolas e de internatos, que foram sendo edificados em terras indígenas e utilizados como fronteiras civilizatórias. Neste contexto, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios (CARVALHO; FERNANDES; REPETTO, 2008, p. 32).

O princípio da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena em Roraima precisa ser rediscutido. Em entrevista para este estudo, o professor Maxim Repetto afirmou que, no início dos debates, quando se pensava a construção do curso, se tinha uma visão muito abstrata, idealizada e, em alguns momentos, até “angelical” do que realmente seria a interculturalidade no cotidiano da escola. A esse respeito, ele afirma que:

[...] a gente pensava, nesse momento, interculturalidade como um diálogo de conhecimento e de cultura, depois que eu vim ter uma visão mais crítica acerca disso e, hoje, já não penso mais como diálogo, né?, a interculturalidade! Depois do Projeto RIDEI, né?, que permitiu, assim..., uma abertura, passei a ver já outras dimensões da interculturalidade e depois, com Gasché, já assumi uma perspectiva de entender a interculturalidade como conflito mais de que como diálogo, né? A interculturalidade existe e não é algo que a gente vai colocar, é algo que já existe e tá colocado no mundo aí, e é conflitiva, não é algo assim harmonioso, um diálogo entre índios e não-índios, pois os europeus chegaram dando

cacetadas, então, aí, eu vim ter uma visão mais crítica e autocrítica, né?, reconhecendo que era meio que idealista; o Gasché usa “angelical”, né?, falar em diálogo de culturas, né?

Essa afirmação vai ao encontro do que este texto vem defendendo: que o processo integracionista implementado pelo Estado brasileiro teve como fundamento a desvalorização física e cultural dos índios. Na escola e, em especial, nas salas de aulas, esse processo estabeleceu, além do mais, um tipo de relacionamento social (entre sujeitos diferentes) e cultural (entre conhecimentos) verticalizado, de imposição física e cultural.

Por esse motivo, reafirmamos que a interculturalidade que se deve assumir como fundamento para a educação escolar indígena da atualidade é esta com perspectiva crítica, visto que propõe e possibilita a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia.

Como fundamento do currículo, a interculturalidade crítica contribui para a formação de pessoas capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias e respeitadas, entre os diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade, em sua perspectiva crítica, reconhece e dá voz àqueles que foram historicamente inferiorizados, entre os quais se destacam as diferentes populações indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 1970, professores e lideranças indígenas lutam para construir uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural que, em seu currículo, respeite e valorize, física e culturalmente, o índio. Ao pensar a Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima, lideranças indígenas e colaboradores não indígenas estabeleceram a interculturalidade como um princípio teórico-metodológico capaz de dar conta dessa demanda.

Como princípio teórico e metodológico, a interculturalidade tem um objetivo claro, qual seja, estabelecer uma relação horizontal entre pessoas e conhecimentos com origem em contextos culturais diferenciados, visto que a escola integracionista, ao longo dos séculos, estabeleceu uma relação

verticalizada, de imposição física e cultural entre índios e não índios, bem como entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas.

Nesse sentido, a interculturalidade adotada como princípio de formação na Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran, daUFRR, se propõe, em primeiro lugar, a reconhecer e estabelecer o respeito entre os diferentes. Essa forma de pensar a interculturalidade a coloca como princípio pedagógico para o enfrentamento, o desvelamento e a posterior busca de soluções dos conflitos originados do contato e do relacionamento entre pessoas diferentes.

Desse debate, destacamos duas considerações importantes. A primeira é que a interculturalidade, como princípio pedagógico, é importantíssima para a educação escolar indígena contemporânea, mas precisa ser mais bem estudada e compreendida conceitualmente.

A segunda é que a interculturalidade que serve para o currículo diferenciado, crítico e libertador da escola indígena atual deve ser conjunta da perspectiva crítica. Nesse caso, seu principal objetivo é mudar a prática pedagógica em que predomina a relação verticalizada e integracionista entre pessoas oriundas de contextos culturais diferentes.

REFERÊNCIAS

BARAÑANO, A.; GARCIA, J.L.; CÁTEDRA, M.; DEVILLARD, M.J. **Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización**. Madrid, España: Editorial Complutense, 2007.

CANDAU, V.M. **Interculturalidade e educação escolar**. Rio de Janeiro: GECEC-Grupo de Estudos sobre Educação, Cotidiano e Cultura(s); PUC-RJ, 2000.

CANDAU, V.M.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, PUCPR, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CARVALHO, F.A.; FERNANDES, M. .; REPETTO, M. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural**. Boa Vista, RR: Ed. UFRR, 2008.

COLLET, C.L.G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 115-129.

JULIÃO, G.B. **O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

JULIÃO, G.B. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena: uma nova introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

REPETTO, M. Entrevista concedida a Geisel Bento Julião. Boa Vista, 01 dez. 2016.

SANTOS, J.V. Entrevista concedida a Geisel Bento Julião. Boa Vista, 07 dez. 2016.

TUBINO, F. No una sino muchas ciudadanías. Una reflexión desde el Perú y América Latina. **Revista Cultural Electrónica Construindo Nuestra Interculturalidade**, año 5, v. 4, p. 1-13, 2009. Disponível em: http://interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf. Acesso em: 30 ago. 2010.