

**POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS: DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE**

Célia Aparecida Bettiol
Universidade do Estado do Amazonas – Brasil
E-mail: celiabbettiol@gmail.com

Adria Simone Duarte de Souza
Universidade do Estado do Amazonas – Brasil
E-mail: adriasduarte@gmail.com

Yoshie Ussami Ferrari Leite
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Brasil
E-mail: yoshie@fct.unesp.br

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O texto apresenta uma discussão sobre a Interculturalidade no âmbito das Políticas Públicas e tem como objetivo fomentar o debate sobre a questão. Partindo da premissa de que nossa sociedade é plural e, portanto, abriga diferentes culturas, o diálogo intercultural é um imperativo nesse contexto. Documentos legais como o Plano Nacional de Educação abordam a diversidade como uma realidade que precisa ser contemplada nos currículos e na formação de professores e, nesse campo, a educação intercultural destaca-se como um desafio a ser enfrentado. O trabalho foi elaborado tendo como eixo norteador as seguintes questões: o que é a educação intercultural? Como essa discussão comparece nas políticas públicas? E nos currículos de formação de professores? Usamos como problematização a tessitura de um currículo de Pedagogia Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas, tendo como sujeitos professores indígenas das etnias Tikuna, Kambeba e Kokama no Território Etno Educacional do Alto Solimões. Das discussões e vivências concluímos que somos iniciantes na questão da Interculturalidade e precisamos avançar em Políticas Públicas que contemplem a temática.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Políticas Públicas. Currículo. Formação de Professores.

Introdução

Em meio a inúmeros debates sobre a escola e seus sujeitos, ainda questiona-se o lugar ocupado pela diversidade nesse espaço e em seus fazeres. Dentre as questões que se levantam no cenário educacional têm comparecido as indagações sobre o respeito às diferentes culturas e a forma como seus contextos estão presentes, seja nos currículos de formação de professores, seja nas relações estabelecidas entre os envolvidos nos processos educativos.

A aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014 traz essa questão presente em três de suas diretrizes, sendo a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a valorização dos (as) profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, art.2, incisos III, IX e X).

O Plano Nacional de Educação (2014) prevê ainda que essa diversidade da sociedade, historicamente ignorada, esteja contemplada no atendimento à educação.

Neste aspecto, uma importante discussão é sobre os currículos dos cursos de licenciatura. É preciso que a formação de professores dê fundamentação à uma docência crítica de si mesma, capaz de problematizar a realidade onde se concretiza, mas também que ancore uma reflexão do professor sobre seu fazer, conferindo-lhe uma dimensão autoral do próprio trabalho a partir dos contextos reais, como no caso dos povos indígenas.

Nessas discussões, salientamos a importância do diálogo como elemento imprescindível quando tratamos de uma sociedade plural como a nossa, onde diferentes culturas se fazem presentes e se relacionam, levando-nos a também entendê-la a partir de novas concepções. Nesse sentido, destacamos a atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre o homem dialógico nas relações interculturais que se tecem nos diferentes espaços da educação.

Nesta perspectiva, o texto é uma reflexão sobre o tema e pretende suscitar a discussão tendo como eixo norteador as seguintes questões: o que é a educação intercultural? Como essa discussão comparece nas políticas públicas? E nos currículos de formação de professores? Numa tentativa de problematizar a temática, focalizamos uma experiência trazida sobre formação de professores indígenas num curso de Pedagogia Intercultural.



Buscamos em teóricos como Fleuri, Candau, Geertz e Freire, dentre outros, um embasamento para as discussões aqui apresentadas buscando ser uma provocação para o debate sobre o tema.

A Interculturalidade

Somos uma sociedade plural, multiétnica e isso implica uma diversidade de culturas. Isso nos leva a pensar nas mudanças que a concepção de cultura vem passando no mundo atual. Para Candau citada por Souza e Fleuri (2003, p. 64):

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa nos modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.

Então, quando pensamos nas relações interculturais estamos falando de uma relação complexa, híbrida, onde estão envolvidas, para além dos conteúdos, as interpretações construídas na relação desses sujeitos.

Esse fato, desconsiderado no passado sob a ideia de uma cultura nacional homogênea, se refletiu nas relações que foram estabelecidas socialmente, muitas vezes hierarquizando-se numa lógica binária. Souza e Fleuri (2003, p. 57) chamam a atenção para o fato de que,

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.

Na perspectiva de uma educação intercultural é necessário romper com essa lógica para dar lugar ao diálogo entre as culturas, na busca do encontro dialógico entre os sujeitos onde não cabe a concepção de culturas superiores e

inferiores ou evolucionista da mesma. Ainda conforme Souza e Fleuri (2003, p. 63),

Assim, as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os(as) alunos(as). Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

A interculturalidade implica uma relação intencional em que os grupos envolvidos desconstruem relações que há séculos trazem o estigma da discriminação e da pretensa superioridade de umas sobre as outras. Dessa forma, a interculturalidade pressupõe uma atitude respeitosa e dialógica entre os grupos envolvidos. Repetto (2012, p.21) assim define esse diálogo:

[...] o sentido do diálogo entre culturas refere-se não apenas a desenvolver capacidades para ouvir e falar, mas, sobretudo, de refletir e pensar numa perspectiva dialógica, o que não deve remeter apenas à ideia de um colóquio entre dois (emissor e receptor), mas sim a uma discussão polifônica, sustentada por diferentes referências espaço-temporais, onde ideias, opiniões, conceitos, percepções sobre os processos históricos e do próprio mundo, devem ser compreendidos no complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos.

Na tessitura desse diálogo, as tensões e conflitos que se fazem presentes como afirma o autor, abre o espaço para o “entrelugar”¹ onde essas relações vão possibilitando, a intervenção, a busca do reconhecimento do outro que conduz ao encontro e exige dos envolvidos uma postura dialógica, como afirma Candau (2011. p. 247):

Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e

¹“entre-lugar” é um termo usado por Homi Bhabha e se define como o local onde ocorre um choque cultural permanente, onde as diferentes culturas disputam seus espaços, sem, contudo nunca haver hegemonia.

trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

Nessa relação, como explicitado pela autora, rompe-se a lógica de superioridade de conhecimentos ocidentais que subjuga como inferiores os saberes tradicionais dos povos indígenas, por exemplo.

A diversidade nas Políticas Públicas para a formação de professores

O texto da Conferência Nacional da Educação (CONAE) traz no eixo II as discussões e as proposições acerca de uma política para a diversidade. O texto trata das questões acerca dos diferentes grupos que se inserem nessa categoria como a educação especial, os indígenas e os quilombolas dentre outros. No caso deste trabalho, nosso recorte é sobre a questão indígena e ressaltamos as proposições 28, 29 e 35.

28. Fomentar a produção de material didático específico para cada território etnoeducacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena.

29. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.

35. Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. (2013, p.36 -37)

As proposições da CONAE acima citadas são elencadas como de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Elas remetem à discussão da formação do professor que para dar conta dessas questões no currículo necessita de uma especificidade para tal. A proposição de número 35 salienta a oferta de programa de formação inicial e continuada para esses profissionais de forma a concretizar o objetivo proposto como trataremos mais adiante.

O currículo e a interculturalidade

Na obra pedagogia do Oprimido, Paulo Freire tece importantes considerações sobre o que ele chama de dialogicidade na educação. Para Freire (2005, p. 89)

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. [...] ação e reflexão [...] Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Ao afirmar o diálogo como um fenômeno humano, afirmamos também a possibilidade de que ele se estabeleça entre todos sem restrição. Nesta perspectiva o diálogo se faz entre os diferentes, mediatizado pelas realidades que se apresentam e a reflexão desta na relação entre eles.

Nas palavras de Freire (2005, p.93)

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado [...] somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também, de gerá-la.

Conforme o autor, o diálogo é capaz de transformar a realidade. Talvez, seja nesse entrelugar onde as culturas se encontram, se respeitam e se relacionam mesmo nas tensões resultantes desse processo, que o



descentramento² possibilita o enriquecimento de nossa própria identidade. (SOUZA; FLEURI, 2003).

Nesse sentido, podemos pensar na transformação da realidade, pois o homem dialógico, imbuído das características do diálogo, será capaz de uma prática que leve à solidariedade e respeito para com todos em relações não mais da lógica binária já citada, mas na perspectiva intercultural.

O avanço na construção de relações mais dialógicas no campo educacional, haja vista os diferentes sujeitos, diferentes culturas, diferentes realidades que participam desse processo, ganhou espaço no currículo no que chamamos educação intercultural.

Geertz (1989, p. 63), antropólogo atual, diz que:

O que se faz necessário é ampliar a possibilidade de um diálogo inteligente entre pessoas que diferem consideravelmente entre si em interesses, perspectivas e poder, e no entanto, estão limitadas em um mundo onde, envolvidas em interminável conexão, fica cada vez mais difícil sair uma do caminho da outra.

Nessa direção, pensamos que as escolas não podem se ausentar do debate e nem das demandas que ele traz. Essas questões precisam estar presentes no currículo e ser concretizadas no espaço escolar. No entanto, sabemos o quanto é difícil que experiências interculturais sejam vivenciadas plenamente, sem preconceitos, sem imposições, sem hierarquias no seio das escolas. Trazemos o legado de anos de hegemonia cultural e de um currículo igualmente hegemônico.

Situando a teoria do currículo no Brasil, Moreira (1998, p.16) relata que:

Em 1986, José Luiz Domingues publica importante artigo verdadeiro marco do campo[...] Aponta a presença de duas vertentes críticas: uma primeira associada à pedagogia crítico social dos conteúdos e aos nomes de Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo e, uma segunda, associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire.

² O termo descentramento é usado pelos autores para definir a experiência de olhar a si mesmo e a sua cultura com o olhar de uma outra cultura.

O autor refere-se aos estudos culturais e ao direito à diferença como contribuições significativas para a construção de um currículo numa perspectiva multicultural.

Para ele o diálogo é fundamental na superação de dificuldades: “Mas as dificuldades teóricas e práticas envolvidas no diálogo precisam continuar a ser enfrentadas: algumas serão resolvidas; outras, certamente não” (MOREIRA, 1998, p.29).

No entanto, ressaltamos que somos iniciantes nesse processo e as experiências nesta área são igualmente recentes, conforme cita Silva e Horta (2010) se remetendo às experiências da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade do estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como licenciaturas específicas para professores indígenas.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014 relata na sua introdução que:

Segundo dados da CGEEI/MEC, de 2005 a 2011 estiveram em formação nos cursos de licenciaturas 2.620 (dois mil seiscentos e vinte) professores indígenas em 20 (vinte) IES que ofertaram 23 (vinte e três) cursos em 14 (catorze) estados da federação. A heterogeneidade destas experiências se traduziu em diferentes resultados institucionais, acarretando, por exemplo, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e dos espaços de realização dos cursos, bem como formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena (BRASIL, 2014, p. 5-6).

Como percebemos a construção de currículos voltados para esse magistério intercultural encontra-se em processo de desenvolvimento e realização nas universidades formadoras. Entendemos que dar visibilidade a esses processos é importante para fomentar as discussões sobre o tema e refletir sobre as políticas públicas voltadas para a formação de professores no tocante ao eixo da diversidade, conforme proposto na CONAE.

Assim, passo agora a relatar, a título de ilustração, uma experiência com a formação de professores indígenas, focalizando a tessitura de um currículo de pedagogia intercultural e os desafios de sua construção.



O diálogo intercultural entre indígenas e a Universidade do Estado do Amazonas

A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, parágrafo 2º garante aos povos indígenas o direito a uma educação que se organize a partir de seus modos próprios de aprendizagem e língua materna, reafirmado pela LDB 9394/96 no artigo 32, parágrafo 3º.

Segundo Grupioni (2006) a formação de professores indígenas tem trazido essas discussões em todo o Brasil no sentido de definir um currículo para esse magistério intercultural respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos.

Um marco importante nesta questão foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas, no Ensino Superior.

Neste contexto de afirmação de direitos dos povos indígenas à formação de professores para suas escolas, a Universidade do Estado do Amazonas recebeu a demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença por meio da plataforma Paulo Freire, dispositivo implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A necessidade colocada foi a formação de professores em serviço para professores indígenas das etnias Tikuna, Kambeba e Kokama.

Esses sujeitos, de culturas e línguas diferentes, traziam também saberes de experiência da docência e questionamentos específicos sobre o trabalho docente nas suas comunidades. Desta forma, entendemos que o currículo desse curso não poderia ser discutido fora desse contexto. Para Moreira e Silva (2002, p.8):

[...] currículo é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é

um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

A participação da comunidade indígena, por meio de seus representantes, foi ativa desde o início das discussões sobre a construção do currículo a ser implantado no curso, ora em andamento. Essa interlocução se deu em diferentes momentos e espaços, configurando-se como um diálogo intercultural de diferentes saberes e experiências que se entrelaçaram na tessitura deste currículo.

Após as discussões definiu-se que o eixo norteador desse currículo seria o ensino e utilização da língua materna. A proposição se justifica pelo trabalho dos professores indígenas no esforço da revitalização da língua materna e manutenção da cultura. As etnias Kokama e Kambeba estão vivenciando um processo de afirmação de sua identidade étnica. Os tikunas são falantes fluentes da própria língua e, para eles, o problema está em trabalhar a escrita e alfabetização dos alunos na língua materna, considerando também o desafio de manter vivas a língua e a cultura desse povo, haja vista o grande contato com a sociedade envolvente e a necessidade de interlocução com esses outros sujeitos, que como dizia Geertz, já citado neste texto, não dá para afastar do caminho.

A presença de saberes indígenas no currículo e as implicações pedagógicas do trabalho em suas comunidades foram colocadas para se buscar soluções coletivamente. Sobre essa questão a Resolução do CNE/CEB 5/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica diz que:

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§ 2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012).

Na perspectiva de trabalho com esses diferentes saberes, optou-se pela Pedagogia da Alternância como possibilidade de, no Tempo Comunidade, os trabalhos serem desenvolvidos com a participação de todos os comunitários na busca de recontar a história do povo, recuperar suas memórias e, nesse processo, garantir aos jovens e crianças, o acesso aos saberes específicos de seu povo.

Da experiência vivida, podemos concluir que o diálogo estabelecido é sempre lugar de tensões e conflitos, pois nele as diferenças ganham maior clareza e visibilidade. Há que se fazer um esforço coletivo para garantir que as relações não sejam restringidas à lógica binária e os conhecimentos a serem trabalhados não estejam organizados por uma hierarquia.

Nesse processo é importante o descentramento de nós mesmos a fim de que possamos enxergar o outro e a nós mesmos, pelo olhar do outro. Nesta relação, crescemos todos, embora a experiência nos alerta para o fato de que, em relações interculturais, somos todos aprendizes.

Considerações finais

Abordamos ao longo deste texto algumas ideias sobre a diversidade e interculturalidade. Entendemos que a interculturalidade pressupõe o diálogo e neste sentido, apresentamos um breve relato de uma experiência de postura dialógica na relação intercultural quando da feitura de um currículo. Temos clareza de que a interculturalidade e o diálogo são questões que devem avançar para além das teorias, pois a prática dessas questões são desafiadoras e ainda um tanto quanto reduzidas no grande universo que representa nossas escolas e universidades.



Avançar para práticas interculturais é um desafio, mas ao mesmo tempo, um imperativo numa sociedade pluriétnica como a nossa. Não é possível eximir-se dessa responsabilidade quando concebemos os currículos para formação de professores e para o trabalho com os alunos na Educação Básica.

Por fim, para se estabelecer esse diálogo é preciso que também se entenda a cultura numa concepção mais atualizada. Neste sentido, o texto é um convite à nossa discussão.

Referências

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n.3, p. 58-63, 1989.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p.39-68.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.11-32.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REPETTO, M. Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 13-30, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/1602>>. Acesso em 30 ago. 2014.

SILVA, R. H. D. da; HORTA, J. S. B. **Licenciaturas Específicas Para Formação De Professores Indígenas Nas Instituições De Ensino Superior Públicas Da Amazônia Brasileira: participação e protagonismo compartilhado**. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 10, n. 1, p.182-194, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silva-horta.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiões de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural**, Mediações necessárias. DP&A, 2003. p. 53-84.