

A RELAÇÃO MOVIMENTO INDÍGENA/UNIVERSIDADE: análise de uma experiência de formação de professores indígenas

Iraci Aguiar Medeiros*

RESUMO: Com base em pesquisa de campo, esse trabalho analisa uma experiência de relação movimento indígena/universidade para formação de professores indígenas, realizada na Universidade do Estado de Mato Grosso. A formação de indígenas surgiu da reivindicação do movimento indígena, e iniciou-se na UNEMAT em 2001, com 3 cursos: *Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemática e da Natureza e; Ciências Sociais*. Na 1ª turma, 186 professores de escolas das aldeias formaram-se, envolvendo 36 etnias e 26 idiomas. O artigo discute em que medida essa experiência contribui para capacitação e organização do movimento indígena, especialmente dos professores indígenas, que lutam pela transformação de suas escolas, vistas como espaço de resistência, instrumento de afirmação da identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e da demarcação de terras.

PALAVRAS-CHAVE: movimento indígena, universidade, professores indígenas

ABSTRACT: Based on field research, this paper analyzes an experience of relationship between indigenous movement / university for training of indigenous teachers, held at the (University of the State of Mato Grosso) Mato Grosso State University. The training of indigenous claims arose from the indigenous movement, and started in the UNEMAT in 2001, with 3 courses: Languages, Literature and Arts, Sciences and Mathematics and Nature, Social Sciences. In 1st class, 196 teachers from schools in the villages are formed, including 36 ethnic groups and 26 languages. The article discusses how far this experience contributes to training and organization of the indigenous movement, especially of indigenous teachers, who struggle for the transformation of their schools, seen as a space of resistance, an instrument (of) for affirmation of his identity, always on the theme of rights and demarcation of land.

KEY WORDS: indigenous movement, university, professors indigenous.

No Brasil, diversos movimentos sociais surgiram durante a década de 70, com base em demandas referentes à reprodução social e às condições de vida, caracterizando-se por seu caráter local e regional e por uma identidade de resistência. O movimento indígena tem seu fortalecimento nesse período. As mudanças na relação entre o Estado e as sociedades indígenas são recentes no país. As conquistas experimentadas no campo da educação estão relacionadas a conceitos e práticas de educação como parte de lutas políticas mais amplas pela demarcação de terras, que ocorreram especialmente na Amazônia nos anos 70, a partir de experiências locais de responsabilidade de ONG's e organizações indígenas, ambos nascentes.

Algumas das práticas e demandas desses atores passaram a ter repercussões na formulação de um conjunto de leis, impulsionando uma nova política indigenista a partir da

* Iraci Aguiar Medeiros é mestre em Política Científica e Tecnológica e doutoranda do DPCT. E-mail: iraci@ige.unicamp.br. Endereço: Instituto de Geociências/UNICAMP - Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal: 6152 CEP: 13083-970 Campinas - SP- BRASIL.

cooperação crescente entre representantes indígenas, sociedade civil organizada e órgãos governamentais. Até então, a história da educação escolar indígena no Brasil se consistia em uma educação para os índios e não com os índios.

A escolarização indígena começou no período colonial com a participação de missionários da Igreja Católica, principalmente os jesuítas, passando a ser, no início do século XX, de responsabilidade do poder público, na época Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A partir da década de 1960, com a criação da “Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no contexto da política indigenista dos governos militares, a educação escolar indígena fica a cargo de diversas missões religiosas católicas e evangélicas, entre outras, salesianos, Summer Institute Of Linguistics (SIL), Batista, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e organizações não governamentais, como a Operação Amazônia Nativa (OPAN).

A partir dos anos 1980, fortalecidos pela ampla mobilização da sociedade durante o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais, a exemplo do movimento indígena, passaram a reivindicar junto ao poder público, a participação em processos decisórios de planejamento e gestão de políticas sociais.

De acordo com Francisca P. Novantino, conhecida como Chikinha Pareci¹ (entrevistada em agosto de 2007):

O movimento indígena se articula bem. No momento que há uma reivindicação de ordem coletiva, todos se juntam e participam. Esse movimento vem atuando desde a década de 70 e 80 na luta pela demarcação das terras indígenas, uma luta considerada prioridade, a mola propulsora do processo. Além da participação na consolidação da CF/88, a partir da década de 90, com as mudanças na constituição, o movimento indígena passa a reivindicar outros direitos, como a educação, a saúde, o meio ambiente. Desenvolvimento e sustentabilidade vêm se consolidando e a reivindicação pela melhoria do ensino nas escolas das aldeias.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta do movimento indígena pela sua importância para a transformação das escolas indígenas. Como resultado da ação do movimento indígena e organizações indigenistas, tais reivindicações se traduziram em direitos, que se incorporaram à Constituição de 1988, entre eles o direito à educação escolar diferenciada, ministrada por professores indígenas nas áreas onde vivem suas comunidades. De acordo com Chikinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), nesse período, “começa a acirrar o movimento indígena em nível nacional, reivindicando a melhoria

¹ Chikinha Pareci nasceu em 1960, na Aldeia Paresi - Formoso, município de Tangará da Serra, é graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso, com especialização em Antropologia e mestrado em Educação Indígena, com foco em Políticas Públicas pela mesma Universidade. A professora é vice-presidente do Conselho Estadual Indígena, representante estadual na Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI) e a primeira indígena a integrar o Conselho Nacional de Educação.

da educação de maneira geral e a possibilidade de os indígenas assumirem suas escolas, considerando que muitos índios estavam abandonando suas aldeias”.

Assim, a demanda de formação de professores indígenas para as escolas das aldeias decorre do processo de fortalecimento e institucionalização do movimento social indígena no país. Uma geração de lideranças desse movimento constituiu e se constitui como sujeitos coletivos e individuais, associando intimamente o processo de lutas sociais, as reivindicações por direito à terra e à cidadania, e à educação escolar. Na concepção de tais lideranças, a educação escolar, sem negar as tradições e os valores próprios de cada etnia indígena é uma dimensão de vital importância para seus povos. A escola é vista pelo movimento indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas.

É possível afirmar, usando a analogia de Castells (1999, p.24)², que diversos movimentos sociais brasileiros, entre as décadas de 70 e 80, decorrentes de um processo de fortalecimento e institucionalização de suas organizações, passaram de uma identidade de resistência para uma identidade de projeto, o que é caso do movimento indígena.

Com base nas reivindicações e pressões populares de lideranças indígenas e de grupos de apoio, a Assembléia Constituinte de 1988, entre outros direitos, reconheceu o direito dos povos indígenas à diferença sócio-cultural e à valorização de suas línguas maternas, assegurando, no Capítulo da Educação da Nova Constituição, CF/88, artigo 210, processos próprios de aprendizagem:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Para Chikinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), “os povos indígenas aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, reconhecendo que, mesmo sendo originários e nativos desta terra, na prática, a cidadania não existia”. Para ela, a história dos povos indígenas é dividida em quatro tempos:

² Para Castells (1999, p.24) a “Identidade de Resistência é criada por atores sociais que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo oposta a estes últimos... e a “Identidade de Projeto” se constitui quando os atores sociais utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

O tempo da maloca que antecede a chegada dos portugueses, quando viviam só os índios, inclusive havia casos de povos que eram inimigos naturais, havia guerras entre os grupos por conquistas, mas se entendia, havia pactos; o tempo dos castigos, conflito com os não índios, esse tempo não é contado no mundo aqui fora, é contado de outra forma; e lá pra nós é esse o tempo da correria, onde o povo corria para se esconder e por último o tempo dos nossos direitos (Constituição) que é muito recente. Esses tempos que nos separa da história entre índio e o não índio, o que não é fácil de contar, é necessário ter uma lógica, uma justificativa.

A capacitação e organização dos professores indígenas e a luta por maior autonomia para as escolas, tornou os professores atores centrais neste novo cenário. Sua atuação viabilizou, a partir da década de 1990, com o apoio de organizações indigenistas e universidades, a implementação de diversos projetos educacionais específicos para a realidade sociocultural e histórica das comunidades indígenas. Essas experiências adotam a prática da interculturalidade, o uso das línguas maternas e se constituem em referências importantes para a configuração de políticas públicas para a educação escolar indígena.

Nesse período, os índios já lecionavam, mas a passagem de uma escola tradicional (escola tradicional em que professores não-índios lecionavam em português assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução) para uma escola com professores indígenas como protagonistas de uma nova proposta de educação, só foi legitimada com a Constituição de 1988. A partir do reconhecimento do direito dos povos indígenas à educação escolar específica e diferenciada, de acordo com suas tradições e costumes, mediante garantia legal, impulsiona a alteração da responsabilidade pela educação escolar, ou seja, deixa de ser uma função da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e passa a ser do Ministério de Educação e Cultura (MEC), no sentido de agilizar ações para cumprir as exigências constitucionais.

Assim, com o Decreto do MEC/92, as novas Leis e Diretrizes da Educação Nacional/96 e o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena – RCNEI/98, bem como a Resolução nº 3 de 1999, também do MEC, os povos indígenas são reconhecidos em seus direitos, passando a adotar formas culturais próprias, assegurando legalmente uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngüe (português e língua materna), com um currículo que privilegia os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada comunidade indígena.

Essa mudança de paradigma na relação entre Estado brasileiro e as sociedades indígenas, conforme Januário (2002, p.17) “teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe das doutrinas positivistas, civilizatórias e evangelizadoras que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas”.

Para John Monteiro (2007, p.59), professor no Departamento de Antropologia da UNICAMP:

A luta dos povos indígenas vem ganhando força desde os anos 1970, com um ponto de inflexão em torno da Constituição de 1988. As mudanças na composição deste movimento foram muito abrangentes e os resultados, em certos aspectos, marcantes. Uma mudança que começou nos anos 80 e hoje domina o cenário diz respeito à criação de organizações indígenas, governadas por lideranças capacitadas através de projetos de ONG's indigenistas ou ambientalistas ou, mais recentemente, nas universidades públicas.

Em Mato Grosso, região Centro-oeste do Brasil, as primeiras experiências alternativas de escolarização indígena tiveram início na década de 1970. Uma dessas experiências foram os cursos da Escola Tapirapé, uma iniciativa de indigenistas da Prelazia de São Félix do Araguaia com o envolvimento de professores da UNICAMP (especialmente do Instituto de Matemática), que nasceu em função da luta pela terra. Dirigida e administrada por professores indígenas da Aldeia Tapirapé, essa iniciativa já realizava a alfabetização na língua materna.

Em 1987, a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Graus, ligada à Secretaria de Educação de Mato Grosso (atual SEDUC/MT), dava assistência às aldeias e, em função das dificuldades e multiplicidade de instituições e entidades que vinham atuando na questão indígena no Estado, buscou-se uma articulação dos diferentes frentes de trabalhos, pela criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT), constituindo um primeiro fórum de discussões de ações entre as diversas instituições. (PEGGION, 2003, p.45). A partir do NEI/MT, em 1995, foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI-MT), constituindo um espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena em Mato Grosso. Para Chikinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), “tais fóruns compostos com representação indígena estendem-se da academia às coordenações de projetos e conflui no Conselho, instância “mater” das decisões colegiadas”.

O Conselho de Educação Escolar Indígena, surge como uma organização protagonista de acontecimentos da história do movimento indígena em Mato Grosso. Constituído de forma paritária, com a participação de professores indígenas, indicados por suas comunidades, e representantes não indígenas de instituições que apóiam a questão indígena.

Além do CEI/MT, mais duas organizações representam a articulação do movimento indígena em Mato Grosso: a Organização de Professores Indígenas de Mato Grosso (OPRIMT) que nasce com o objetivo de fortalecer a discussão da educação escolar indígena, além de constituir-se em um espaço de participação de professores e lideranças indígenas do Estado na luta por outros direitos como cursos profissionalizantes para indígenas, concurso público para professores índios, demarcação de terras, a universidade ameríndia, vagas em

universidades, etc. e, o Instituto Indígena Maiwu de Estudos e Pesquisas do Estado de Mato Grosso, uma organização que envolve mais de 40 povos indígenas de diversas regiões do Estado. Dirigido por indígenas, que tem entre as suas atribuições, discutir a questão da demarcação de terras para os povos indígenas.

O Conselho de Educação Escolas Indígena, presidido por um indígena, tem entre suas finalidades, apoiar e assessorar as escolas indígenas, prestar atendimento técnico aos docentes indígenas e a agências que trabalham com a educação escolar, e deliberar sobre a política indigenista estadual na área da educação. A ativação de um Conselho com as características e composição envolvendo índio e não índio, na época, constituiu-se em algo inédito no país, e tornou-se um importante instrumento para a autodeterminação dos povos indígenas.

Uma das primeiras ações do Conselho, foi elaborar um programa de formação de professores, nível médio, contemplando os princípios legais constitucionais. Do trabalho coletivo resultou o “Projeto Tucum”. Dirigido aos professores de escolas públicas indígenas de ensino fundamental, iniciou-se em 1996 e concluiu-se em 2001, formando 176 professores indígenas de escolas municipais e estaduais localizadas em aldeias, em diversas regiões do Estado. Segundo Peggion (2003, p.52) “O Projeto Tucum foi uma grande conquista do movimento indígena do Estado de Mato Grosso e reflete, hoje, na formação universitária.”

Nesse contexto, configura-se o Projeto “3º Grau Indígena” da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), decorrente de algumas iniciativas de formação de indígenas já desenvolvidas no Estado desde os anos 1970 e, fundamentado nas discussões e reivindicações do movimento indígena, especialmente de professores, no campo da educação escolar indígena. Segundo Chikinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), a proposta do 3º Grau Indígena, “vem de uma reivindicação antiga do movimento social, vem do movimento indígena do Estado de Mato Grosso desde 1984, quando um cacique indígena Xavante enviou uma carta ao reitor da Universidade Federal pedindo que fosse aberto um curso para atender os indígenas”.

De acordo com Januário (2002, p.15), o 3º Grau Indígena na UNEMAT:

Nasceu no contexto dos projetos de formação de professores leigos, como o “Inajá”, o “Homem-Natureza” e o “Geração”, em meados da década 80, até tomar corpo em 1996, na forma de cursos de Magistério Específico e Diferenciado, como o “Projeto Tucum” e o “Urucum/Pedra Brilhante”. Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas.

No entanto, a concretização do Projeto 3º Grau Indígena (atual Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI) da UNEMAT, se deu na Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e no Congresso de Professores Indígenas do Brasil, realizados em Cuiabá/MT, no período de 17 a 21 de novembro de 1997. Promovidos pelo CEI/MT e SEDUC/MT, contou com o apoio de diversas entidades governamentais e não governamentais e representantes de 86 povos indígenas e convidados de 9 países latino-americanos, quando entre outros temas, foi discutida e aprovada a proposta de abertura de cursos de nível superior para os povos indígenas.

Logo após essa Conferência, por meio do Decreto nº 1.842/97 do Governo do Estado de Mato Grosso, foi criada a Comissão Interinstitucional e Paritária (participação de índios e não índios) com o objetivo de formular um anteprojeto de cursos específicos e diferenciados, assentado numa política pública de garantia dos direitos e saberes dos índios, voltado para a formação de professores indígenas em nível superior, em atendimento às demandas do movimento indígena, especialmente de professores de Mato Grosso³, que haviam concluído o Magistério no Projeto Tucum e reivindicavam uma formação continuada.

Dada a natureza das parcerias institucionais formadas, já que, na Comissão, estiveram reunidos representantes do movimento indígena e suas organizações, os próprios professores indígenas em formação, as lideranças e outros membros das comunidades envolvidas, especialistas e educadores de universidades, indigenistas e representantes de organizações civis de apoio e, em alguns casos, algumas missões religiosas que tinham se estabelecido como aliados, além de outros atores institucionais, a formulação da proposta foi permeada por dificuldades e conquistas relativas aos processos de consulta, negociação e pactuação.

Concluído no final de 1999, o projeto para formação de indígenas em nível superior, com as diretrizes gerais da proposta, foi entregue oficialmente pela Comissão ao Governo do Estado (Dante de Oliveira). Em 2001, a proposta foi publicada com o título *3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas*. Trata-se de uma versão resumida do Projeto de Cursos de Licenciaturas, Núcleo Específico para a Formação de Professores Indígenas, elaborado entre 1997 e 2000, pela Comissão Interinstitucional e Paritária.

³ Mato Grosso é o segundo Estado brasileiro com maior número de povos indígenas (cerca de 30 mil índios de 39 etnias, com 14 línguas diferentes, além de 9 referências de grupos isolados, ainda não contatados e não identificados oficialmente) ocupando 58 territórios, ou seja, 13% da extensão territorial do Estado, com 170 escolas em aldeias, entre municipais e estaduais, atendendo a mais de 11 mil alunos matriculados no ensino fundamental e médio.

Em 2001, a UNEMAT, universidade escolhida⁴ para execução do Projeto 3º Grau Indígena, dedicou-se às negociações políticas e financeiras para a formalização dos convênios entre as instituições parceiras: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional da Saúde (FUNASA), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e Prefeitura Municipal de Barra do Bugres.

Com 3 cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemáticas e da Natureza, e Ciências Sociais, o 3º Grau Indígena teve início na UNEMAT em julho de 2001. Os cursos têm a duração de cinco anos, com uma carga horária total de 3.570 horas, distribuídas em *Etapas de Estudos Presenciais* (no Campus Universitário de Barra do Bugres) e *Etapas de Estudos Cooperados de Ensino*, incluindo as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades indígenas de origem. O Projeto envolve professores e pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, entre outras, UNICAMP, UFRJ, USP, UFMT, UFMG

Entre 2001 e 2006 formou-se a primeira turma do Projeto, composta por 186 professores que atuam nas escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio, envolvendo 36 etnias e 26 idiomas. A segunda turma, iniciada em 2005, envolve 94 professores indígenas de Mato Grosso, que estarão se formando em julho de 2009. A terceira turma, iniciada em 2008, é composta por 40 professores indígenas. Além da graduação, o projeto oferece cursos de especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena para professores indígenas que já concluíram o ensino superior. Atualmente, são 60 professores cursando a pós-graduação. No início de 2008, dois professores que se formaram no 3º Grau Indígena em 2006, ingressaram no Mestrado em Ciências Ambientais, em desenvolvimento na UNEMAT.

Em 2007, o “3º Grau Indígena” é institucionalizado na Universidade passando a denominar-se “Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)”, com objetivo de realizar cursos de Licenciatura Plena, Bacharelado e formação continuada para indígenas; ofertar vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; acompanhar estudantes indígenas nos cursos de graduação e; administrar o Museu Indígena. Em dezembro de 2008, por ocasião do II Congresso Universitário da UNEMAT, foi criada a “Faculdade Intercultural Indígena” na estrutura da Universidade.

⁴ A UFMT também participou da elaboração da proposta, mas dadas às suas condições estruturais não quis executar os cursos do projeto.

A relação movimento indígena/universidade tem sido importante no país para a formação de professores indígenas para as escolas das aldeias, segundo dados do MEC⁵, incluindo a UNEMAT, são oito universidades públicas (estaduais e federais) com cursos interculturais, onde estudam 870 professores indígenas.

Na opinião de Chiquinha Paresi (entrevistada em agosto de 2007), os índios, ao participar do 3º Grau Indígena, passaram a compreender melhor a sociedade nacional, as contradições, os impasses que existem, e encontram-se mais abertos para assumir suas escolas indígenas como espaços de transformação, como escolas que vão fortalecer a identidade étnica. A líder destaca a existência de um “casamento” entre os saberes da aldeia, por exemplo, os saberes tradicionais registrados na memória dos mais velhos, com o saber ocidental, científico que a Universidade está passando. Diz ainda que, essa conciliação está sendo possível a partir da pesquisa acadêmica e social, em que o professor/aluno, aliando a figura do professor ao pesquisador, para trabalhar questões da sociedade indígena para poder tomar determinadas decisões junto às suas comunidades.

Apesar dos avanços na relação movimento indígena/universidade para a inclusão de indígenas no ensino superior, a proposta do Movimento Indígena é a criação de uma universidade indígena⁶, dirigida pelos próprios índios. Esta idéia surgiu e vem sendo debatida nas conferências indígenas desde os anos 80, e fortaleceu-se depois da formatura da primeira turma no Projeto 3º Grau Indígena, considerando que para isso, faz-se necessário ter quadro suficiente de pessoal qualificado em nível de pós-graduação, o que deve levar um certo tempo, além de mecanismos legais e da vontade política de dirigentes da esfera federal. Para Chiquinha Paresi, uma das principais lideranças do movimento indígena em Mato Grosso, “O 3º Grau da UNEMAT é um avanço no processo de formação dos professores indígenas. A meta é criar uma universidade indígena pensada e elaborada pelos próprios índios, coisa que deve acontecer dentro de 15 ou 20 anos”⁷.

⁵ Maiores informações, consultar: <http://www.mec.gov.br/>, acessado em novembro de 2006.

⁶ Para a criação de universidade indígena, encontra-se em trâmite na Câmara dos Deputados Federais, um Projeto de Lei de nº 1456/03, de autoria do deputado federal Carlos Abicalil, do Partido dos Trabalhadores de Mato Grosso, que dispõe sobre a criação da Fundação Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas, vinculada ao Ministério da Educação e com sede em Cuiabá/MT.

⁷ Entrevista concedida a Ionice Lorenzoni - enviada especial da ACS/MEC, publicada no Jornal do MEC Ano XV, nº 17/Brasília/ DF – Abril de 2002, p.5.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castells, M. (1999). *Poder da Identidade: a Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura - V. 2* – São Paulo: Editora: Paz e Terra.
- Grupioni, L. D. B., (2003) Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*. Brasília. V.20 n° 76.
- Januário, E. (2002) “Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1.
- Medeiros, I. A (2008) *Inclusão social na Universidade: Experiências na Unemat*, dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Política Científica e Tecnológica, 04/ 2008. Campinas: Instituto de Geociências da UNICAMP (disponível na biblioteca digital).
- Medeiros, I. A.; Gitahy, L. (2008) “Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT”, 02/2008, *Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas en Ciencia y Tecnología*, Madrid, ESPANHA. http://www.oei.es/CongresoCiudadania/orales_mesas/IraciLedaMadrid.pdf
- Medeiros, I. A.; Gitahy, L. (2008) “A relação entre a universidade e movimentos sociais – o caso do curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo da Universidade do Estado de Mato Grosso” 12/2007, *V Simposio Internacional de Análisis Organizacional*, Buenos Aires, ARGENTINA (CD ROM).
- Monteiro, J. M. (2007) “Escravidão indígena nas Américas - Interpretações do Brasil: dos clássicos às novas abordagens”. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Edição 211 de 12 de março de 2007.
- Parsi. F. N. de A. (2002) “A Educação e a Diversidade Cultural”. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena. Barra do Bugres. UNEMAT, v.1, n.1.
- Peggion, Edmundo Antonio. (2003) Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. Em aberto/INEP, vol. 20, n° 76.
- Santos, Boaventura de S. (2003) *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.
- _____. (2004) *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.