

Fundamentos da educação escolar indígena: um olhar para a tríplice fronteira – Brasil, Colômbia e Peru

Foundations of indigenous school education: a look at the triple border region of Brazil, Colombia, and Peru

Samuel Rocha De Oliveira¹

Resumo:

A educação escolar indígena (EEI) no Brasil, especialmente em zonas de fronteira, representa um campo de tensões epistemológicas entre a hegemonia do Estado Nação e a autodeterminação dos povos originários. Na região da Tríplice Fronteira (Brasil, Colômbia e Peru), a escola não é apenas uma instituição de instrução, mas um território de disputa política e cultural. O presente artigo analisa os fundamentos da EEI sob a ótica da interculturalidade crítica, defendendo que a escolarização deve ser um instrumento de fortalecimento identitário e não de assimilação cultural. Nesse sentido, esta investigação apoia-se em uma revisão de bibliografia para apontar os caminhos para o desenvolvimento eficaz da escola indígena bem como mostrar as especificidades da população Ticuna, para este fim Cellard (2008), aponta que a Análise Documental é um procedimento que, de uma perspectiva qualitativa, "emprega técnicas para a apreensão e compreensão de todos os tipos de documentos e exige um processo rigoroso de seleção, coleta, análise e interpretação de dados".

Palavras-chave: Educação Indígena, Especificidades, Interculturalidade

Abstract:

Indigenous school education (EEI) in Brazil, particularly in border regions, represents a field of epistemological tensions between the hegemony of the nation-state and the self-determination of indigenous peoples. In the Tri-Border region (Brazil, Colombia, and Peru), the school is not merely an institution of instruction but a site of political and cultural contestation. This article analyzes the foundations of EEI through the lens of critical interculturality, arguing that schooling should serve as a tool for strengthening identity rather than for cultural assimilation. To this end, the study

¹ Professor GRADUADO em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, no ano 2010, GRADUADO em Filosofia pela Universidade de Taubaté, UNITAU, SP, no ano de 2022, MESTRE em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, SP, no ano de 2012, DOUTOR em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, SP, no ano de 2022.

Artigo extraído, da tese de doutorado apresentada ao do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, no ano de 2022, para obtenção do Título de Doutor em Educação.

draws on a literature review to outline pathways for the effective development of indigenous schools and to highlight the specific characteristics of the Ticuna population; in this context, Cellard (2008) notes that document analysis is a procedure that, from a qualitative perspective, "employs techniques for grasping and understanding all types of documents and requires a rigorous process of data selection, collection, analysis, and interpretation."

Keywords: Indigenous Education, Specificities, Interculturality

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil representa um campo de tensões epistemológicas e políticas profundas. Diferente do modelo de integração forçada que marcou o período colonial e pós-colonial, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) estabeleceram um novo paradigma: a educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. No entanto, a transição do marco legal para a prática pedagógica enfrenta obstáculos estruturais que transcendem a mera disponibilidade de recursos, tocando na própria ontologia da escola enquanto instituição ocidental em territórios de saberes ancestrais.

Um dos maiores desafios reside na adaptação dos currículos nacionais às realidades locais. A educação escolar, historicamente concebida como um instrumento de homogeneização cultural, colide frequentemente com a transmissão oral e prática do conhecimento indígena. A necessidade de articular a BNCC com saberes tradicionais exige uma reconfiguração do fazer pedagógico que não reduza a cultura indígena a um conteúdo folclórico, mas que a eleve ao status de matriz epistemológica. A dificuldade de encontrar professores indígenas qualificados, que possuam o domínio dos códigos acadêmicos sem perder a conexão com seus territórios, agrava esse fato.

A materialidade da escola em áreas remotas impõe uma barreira física e logística severa. A falta de saneamento, a precariedade das estruturas físicas e a ausência de conectividade limitam o acesso às tecnologias digitais e a uma infraestrutura de ensino digna. Além disso, a descontinuidade das políticas públicas de formação continuada — que muitas vezes dependem de ciclos políticos voláteis — impede a consolidação de projetos pedagógicos de longo prazo. A gestão escolar, por sua vez, enfrenta o desafio de equilibrar a autonomia administrativa dada pelas diretrizes nacionais com a escassez crônica de financiamento descentralizado.

Superar os desafios da educação escolar indígena exige mais do que reformas curriculares; demanda uma mudança na relação de poder entre o Estado e os povos originários. A autodeterminação educacional deve ser o Norte, garantindo que as comunidades tenham voz ativa na gestão, na escolha dos professores e na definição dos conteúdos.

Somente através de uma política de Estado que respeite a soberania cultural e garanta as condições materiais necessárias, será possível transformar a escola em um espaço de fortalecimento identitário e não em um mecanismo de assimilação cultural. O futuro da educação indígena passa, necessariamente, pela descolonização do currículo e pela valorização do intelectual indígena.

A FUNDAÇÃO DA ESCOLA TICUNA

Entendemos que para a fundação da escola nas aldeias Ticuna, ela foi idealizada e implantada com a participação dos Povos Indígenas Ticuna e os não indígenas, considerando a princípio a forma como eles pensaram a educação apropriada a sua realidade cultural, assim, propuseram ou sugeriram através do debate e muitas outras conversas sobre saberes escolares, que podem ajudar a construir os saberes no apropriados ao ambiente escolar para sua realidade cultural.

O Processo de construção e elaboração do conhecimento coletivo não é apenas um exercício de falar, mas também um exercício de ouvir e aprender profundamente com o que se ouve, neste sentido para Benjamim (1994): " Quanto mais uma pessoa participa ativamente na aquisição de um saber, mais ela integra e internaliza o que aprendeu" (BENJAMIN, 1994, p. 205). Portanto, entendemos que ouvir o território aumenta a compreensão do território, o ouvir o território possibilita um maior conhecimento dos problemas do território, o ouvir a identidade possibilita a compreensão da identidade e o ato de ouvir a diferença produz maior conhecimento sobre a diferença.

Nora (1993) define como papel da memória na história como o "prender o máximo de sentido num mínimo de sinais" (NORA, 1993 p. 22). Não obstante as grandes dificuldades e incertezas e contradições, os diálogos relacionados a escola nas comunidades indígenas Ticuna continua, e agora pode contar com os próprios Ticuna exercendo o papel de interlocutores, fazendo dessa maneira a escola maior possível e ao mesmo tempo viável a suas pretensões, objetivos e interesses do povo Ticuna e também para os objetivos e interesses de quem desenvolve parcerias em projetos com os Ticuna gerando o respeito e o encontro de culturas.

No caminho cada vez menor das escolas da comunidade Ticuna, aprendemos que elas estão dando sentido, embora ainda de forma tímida, aos seus ícones da cultura tradicional. Nesse sentido, o mapeamento social no cenário da tríplice fronteira com o processo participativo não se baseia apenas no discurso do grupo

socialmente dominante, mas há uma intenção de legitimar a diferença mesmo que de forma tímida.

Identidade e diferença se recriam como novos elementos que juntos proporcionam clareza, uma oportunidade de ver o que está presente, mas oculto; e fornecem ferramentas para novas definições e projetos: *O processo de clarificação que diminui as incertezas, a confusão e a desordem e gera um estado temporário de clareza e um princípio de nova ordem, quer dizer, um novo começo que conduz ao intercâmbio amigável e ao reconhecimento*” (VELAZCO, et al. 1998 p. 7 Tradução do autor).

Apesar das grandes dificuldades e contradições ou incertezas, o diálogo na escola Ticuna continua sendo a forma mais adequada para a manutenção da cultura, neste sentido a escola faz-se necessária os povos da etnia Ticuna.

A NECESSIDADE DA ESCOLA

Não há dúvidas de que a escola é uma necessidade para os Ticuna hoje, segundo Oliveira (2012) seu dinamismo cultural deu origem a um acúmulo histórico para que a escola adquirisse um novo significado, e quando se mostrou polêmica entre os Ticuna, tornou-se uma possibilidade cada vez mais necessária. No entanto, essa necessidade criou uma série de questões que não devem ser vistas como obstáculos, mas como suporte não apenas para as escolas da etnia indígena Ticuna, mas produz aporte necessário para os debates relacionados à educação indígena e à educação escolar indígena.

A primeira questão foi como colocar o conhecimento tradicional nas escolas, o mundo indígena Ticuna na sala de aula, porque o conhecimento é “ensinável”, “ensinável”. Como levar para a escola o conhecimento socializado através dos mundos cultural, natural e social e torná-lo ensinável. Uma questão contínua sobre a capacidade de ensino do conhecimento tradicional é como as pessoas podem representar o conhecimento, ensiná-lo e como entender esse conhecimento expresso em outra linguagem e outros conceitos.

Para os Ticuna, colocar em prática a possibilidade ou necessidade de tornar o conhecimento transferível e mudando a forma como ele é compreendido a partir do diálogo com outros conhecimentos e com outras culturas. Por isso, como parte das mudanças adotadas pelo Ticuna, a principal necessidade das escolas é dialogar com os conceitos que estão sendo incorporados, na perspectiva do próprio Ticuna, a

partir de seus conceitos e visão de mundo. Entendemos que se o foco dos indígenas Ticuna para a educação de seus membros passa pela escola na condição de um veículo que promove o diálogo e o aprendizado sobre as coisas do mundo ocidental, podemos então deduzir que haverá resistência em incorporar coisas do seu próprio mundo nas escolas, como Mahecha (2000) colocou para a Escola Yujup:

Os pais desejavam que seus filhos aprendessem a ler e escrever em espanhol; e as operações matemáticas básicas (refere-se a letras e números) com o objeto de superar a dependência e um certo grau de subordinação a outros grupos étnicos da região, para manejar com maior autonomia suas relações com o mundo ocidental e contar, num futuro próximo, com pessoas capacitadas para exercer os trabalhos de secretário, professor ou promotor de saúde na comunidade (MAHECHA, 2000 p. 5).

Na escola, os interesses dos indígenas não podem ser esquecidos, por isso a escola precisa ser discutida para a compreensão do significado das diferentes construções, o que possibilita ser um ponto de encontro com o mundo ocidental, porém, que esse encontro não seja a negação do que é próprio da cultura indígena ticuna. Este não é apenas um conflito escolar indígena na região do alto Rio Solimões. As escolas estão em constante discussão, e as preocupações com as escolas muitas vezes constituem uma questão global, e toda sociedade e todo indivíduo precisa de uma escola diferenciada:

Qual a educação para a sociedade deste começo de milênio, marcada pelos fenômenos da globalização da economia, da política e da cultura, e pelo discurso da pós-modernidade? O que fazer com a modernidade inconclusa e com as tentativas de compreensão racional da sociedade, da economia, da política, da cultura e da educação? (GAMBOA, 2001 p. 86).

O professor Silvio Sánchez Gamboa propõe uma escola comprometida com a democratização e a superação da desigualdade. Colocando isso na escola Ticuna bem como na escola indígena em geral, será possível perceber que ela deve estar comprometida com seus saberes, cultura e identidade garantindo que ela mesma seja um cenário que não reproduza a desigualdade.

A escola não pode ser um espaço voltado apenas para os ditames do mundo capitalista ditado pela economia e também não pode apenas reproduzir uma racionalidade, o que é um problema hoje, mesmo no mundo ocidental. As escolas não podem ser apenas o espaço mono cultural, mas deve ser um espaço multicultural, o lugar de identidade e também do encontro com o outro. Isso evidencia a necessidade de um conceito cultural mais amplo de educação, onde comunidades, pessoas ou sociedades orientam a forma de pensar sobre o que cada

etnia ou povo distinto quer para a sua coletividade, aprender é um projeto coletivo, um projeto humano, um projeto social, um projeto artístico e também um econômico onde o capital cultural maior seja o respeito ao outro e a diversidade.

Neste sentido existe um mecanismo previsto nos artigos 6º e 7º da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê que tribos ou sociedades indígenas têm o direito de participar das decisões que afetem sua cultura e território. Conforme Roldan (2000) a tendência desse tipo de acordo para um espaço multicultural pode ser aplicada a qualquer sociedade.

A escola é o centro de desenvolvimento, que promove a honra e prestígio, existe como fonte de necessidade de comunicação e igualdade com os outros povos e o mundo ocidental. As escolas são necessárias para constituir direitos, mas direitos conquistados de forma equivocada podem constituir o direito de subjugar culturas e povos.

Isso significa que temos que dar às escolas indígenas um sobrenome, mas um sobrenome com um conteúdo específico, por exemplo, Segundo Silveira (2005) o prefixo o prefixo Grego *ethno* vem sendo largamente utilizado para designar de maneira curta e fácil – como o modo de outras sociedades olharem o mundo. Na realidade, desde o surgimento do termo *Etnoconhecimento* ele está fortemente atrelado ao estudo de povos indígenas das Américas conforme a autora supracitada. Neste sentido a palavra *ethno*, ou as leis que outorgam direitos que não ocultem novas dominações ou novos meios de dominação: “A razoabilidade ética da colocação, na sua formalização legal através de decretos, directivas ministeriais e documentos de trabalho, o projeto etno educativo pode-se converter em um novo laço da dependência” (ECHEVERRY, 2002 p. 6).

A aplicação específica da lei voltada para os direitos dos povos indígenas é complexa, e a educação é um direito e desejo dos indígenas Ticuna, mas a lei e seus conceitos carregam os vieses morais e culturais da sociedade ocidental, entretanto, é necessário aprofundar os mecanismos pelos quais esses indivíduos podem tomar decisões de nível superior sobre o que desejam da escola. Ou seja, ao colocar prefixos raciais e aplicar o espírito da lei, estamos simplesmente mergulhando nas questões educacionais e encontrando novas preocupações para alimentar o debate geral na sociedade e na educação escolar indígena.

Segundo Oliveira (2012), a etnoeducação entre os indígenas Ticuna só será possível se for desenvolvida, adotada é compreendida como um programa adequado e em que os objetivos propostos impactem positivamente na perspectiva da comunidade. Se atingir os objetivos que foi criado para a educação indígena, também faz sentido para o mundo ocidental. Se os Ticuna possuem através da escola um novo espaço de comunicação, diálogo ou se expressam em um novo processo social na escola, é preciso discutir na escola quais manifestações ela tem e o impacto dessas manifestações sobre a vida cotidiana dos indígenas Ticuna, para eles identidade por causa de sua cultura e sua dinâmica de mudança e cultura.

Como a escola só atinge os objetivos do mundo ocidental, a família Ticuna pode manter a decisão de se importar menos com a escola como estratégia de autonomia. Não se importar com isso, não se interessar pelo resultado não importa, pode ser um mecanismo para garantir que não atrapalhe a própria cultura, mesmo que essa cultura esteja mudando. Mas se a escola é um lugar para reavaliar a cultura, então também é preciso reconhecer que ela não é cultura, mas uma expressão, ou que na verdade significa uma interpretação, não uma experiência, pois tradicionalmente realizam a mudança das sociedades culturais.

Uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada enfrenta barreiras significativas, tais como: como garantir que a escola, instituição aceita, exigida, procurada pelos indígenas Ticuna, não impacte negativamente a própria vida cotidiana, na cultura, na alimentação ou organização social do povo Ticuna? Se a cultura não for fortalecida, como garantir que pelo menos os meios ou mecanismos de desrespeito transcultural não sejam aprofundados? Como criar uma escola que não elimine a diversidade, não unifique saberes e saberes, não regule saberes, o que pode e deve ser conhecido, mas que possa ampliar as possibilidades de desenvolvimento de saberes; incluindo território do Alto Rio Solimões, tempo histórico Ticuna, as experiências e compreensão da floresta e da vida na floresta em todas as suas dimensões físicas e espirituais?

Estes empecilhos não são só para um modelo de etnoeducação, são questionamentos e conflitos que fazem parte da crise da educação ocidental, que também está em reavaliação e procura de novas metodologias e práticas pedagógicas. Por isso não pode ficar por fora a preocupação com o modelo educativo dos centros urbanos conforme observamos.

No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngue, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias. (MEC-CNE, 1999 p.17).

Como poderia uma educação diferenciada dialogar com o mundo ocidental, se quando um menino de uma comunidade indígena termina a quinta ou a oitava série, tem que passar a um modelo profundamente diferente de educação? Como articular uma educação diferenciada, se no primeiro centro urbano mais importante da região, cidade de Tabatinga, as escolas têm adotado o modelo ocidental? Então o menino que passou pelo nono ano, tem que esquecer que é indígena e se tornar aluno de um currículo nacional? Por isto o projeto de educação dos Ticuna, assim como é um projeto político no seu interior, estende o debate para a política etno educativa ou de educação diferenciada para a região do Alto Solimões.

Mais questões potenciais surgem à medida que desenvolvemos o debate sobre a educação indígena. Esses debates, no entanto, exigem maior interesse por escolas específicas, específicas, e é por meio dessa abordagem que faz mais sentido buscar ações culturais e institucionais que ajudem a esclarecer pequenos aspectos dessa educação e vão tornando possíveis as respostas específicas para a escola Ticuna.

A INSTITUCIONALIDADE PARA ESCOLA TICUNA

O Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação, através do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, têm compilado o conjunto dos fundamentos constitucionais e legais para a orientação e aplicação da educação indígena. Desafortunadamente existe um abismo entre o espírito das leis e a sua aplicabilidade, como temos visto para o caso específico dos Ticuna. Porém, vejamos partes de sua fundamentação, que possam ajudar a materializar transformações que a educação indígena está precisando:

A constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que bem sendo regulamentado através de vários textos legais. com o capítulo VIII, do título VIII, da constituição Brasileira de 05 de outubro de 1988, são-lhes restituídas suas lídimas prerrogativas de primeiros cidadãos do nosso imenso Brasil. No final , não foram os índios que invadiram o Brasil ...

suas tradições, seus costumes, seu habitat e, especialmente sua língua são os autóctones. A “gens” indígena é aquela verdadeira, original e primeira nas terras

“Brasílicas. Com o artigo 231, do capítulo VIII da constituição de 1988 fez-se justiça: Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (MEC-CNE, 1999 p. 5).

Segundo o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, baseados na Constituição Nacional de Brasil e suas Leis, os Ticuna fazem parte dos *primeiros cidadãos* do Brasil, e por isto lhes são reconhecidas as suas terras, a sua língua assim como têm o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. A responsabilidade da aplicação destas leis é do Ministério da Educação.

Este preceito legal (LDB/96) conduz à ordem Administrativa Superior da Educação Escolar Indígena, atribuindo à UNIÃO a incumbência sobre a organização plena da Escola Indígena, envolvendo todos os traços culturais e étnicos contextualizados das comunidades indígenas do Brasil. (MEC-CNE, 1999 p.6).

Para o Estado Amazonas o Conselho Estadual de Educação e o Município de Tabatinga através da sua Secretaria Municipal de Educação SEMED Tabatinga são os responsáveis por executar as políticas criadas para uma melhoria na educação escolar indígena.

NATUREZA INSTITUCIONAL DA ESCOLA TIKUNA

O Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação desenvolveram um conjunto de fundamentos constitucionais e legais para orientar e aplicar a educação indígena por meio do RCNEI. Infelizmente, como vimos no caso específico de Ticuna, há um abismo entre o espírito da lei e sua aplicabilidade. No entanto, alguns raciocínios ajudam a trazer a transformação necessária na educação indígena.

De acordo com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, de acordo com a constituição nacional do Brasil e suas leis, os indígenas e conseqüentemente os Ticuna fazem parte dos *primeiros cidadãos* do Brasil, portanto, o idioma, a aceitação de específicos, culturais e uma educação bilíngues

que constituem direitos adquiridos e para implementação dessas conquistas a responsabilidade é MEC em regime de parcerias com estados e municípios.

Conforme Oliveira (2012) constata em sua pesquisa que a política educacional aplicada aos Ticuna na prática não tem mudado, ou seja, não tem mudado a forma para aplicação de uma educação que de acordo com o que está consignado na legislação lhe é contrária. Neste sentido o MEC (1999) cita no documento o artigo 210 da constituição: 2º – 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 e referido documento continua citando o artigo 78 da LDB: A reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (MEC-CNE, 1999, p. 5 e 6).

O que não mudou é a aplicação da educação, conforme a legislação, ao contrário. Sem interesse em julgar as ações do Estado, município ou de suas instituições jurídicas, os Ticuna são destituídos de direitos essenciais. Muitas vezes essas leis não podem ser cumpridas devido ao desconhecimento de uma determinada realidade, distância, limitações de recursos, porém, essa realidade está sendo reconhecida pela Prefeitura municipal de Tabatinga ao constituir com ações são necessárias ações urgentes para permitir que os Ticuna tenham seus direitos respeitados.

Como assinala Oliveira Filho João Pacheco (1998) o espírito das leis, imagina as coisas conforme consta nos conhecimentos indígenas que teoricamente seriam *valorizados pela sociedade nacional*, quando a realidade evidencia que na realidade não são, assim sendo precisa de um compromisso real para que sejam realmente valorizados na prática, bem como a própria luta dos Ticuna e os seus aliados. Nesse sentido, existe um avanço proporcionado mediante parcerias tanto da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como da Universidade Estadual do Amazonas - UEA para procurar sistemas alternativos tanto para a educação como para a saúde indígena. Mas, é preciso tomar a lei e com urgência procurar sua aplicabilidade entre os Ticuna. “Para que isto seja possível, é imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente

com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas” (MEC-CNE, 1999 p. 18).

Para o estabelecimento de compromissos por parte das comunidades no caso dos Ticuna, sua única entidade indígena são as comunidades e suas organizações naturais (lideranças), além das organizações indigenistas como a FUNAI e OGPTB, que mostraram-se preocupadas com as políticas frente aos Ticuna, e está se gerando há algum tempo um cenário mais propício ao diálogo e desenvolvendo ações para o estabelecimento de novas relações entre: os Ticuna, as organizações indígenas, as ONG's e o Estado. Conforme já mencionamos sobre os diversos períodos que passaram a educação no Brasil, neste sentido, conforme Oliveira (2012), começou nos anos 1980 um período de experiências com os povos indígenas, na região do Alto Solimões essa experiência resulta na criação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB). Essa organização teve algum sucesso na elaboração de diretrizes norteadoras para que fosse garantida a preservação da cultura Ticuna.

As escolas das aldeias Ticuna participam do Projeto de Educação Ticuna, iniciado em 1993 pela Organização de Professores Bilíngues Ticuna (OGPTB), onde os professores Ticuna trabalham com professores de 93 escolas indígenas localizadas nas aldeias Ticuna do Alto Solimões. O ensino cultural oral por idosos com base em professores indígenas, visando estimular o interesse dos jovens pela cultura tikuna, e por meio da submissão às pressões da sociedade envolvente e às mudanças históricas da aldeia, praticamente desapareceu.

A narração do velho torna-se fonte de conhecimento para os professores compreenderem o significado da língua tikuna. Centenas de palavras foram registradas e trabalhos futuros podem resultar em apoio a um projeto desenvolvido pela escola que será parte do projeto de elaboração da Gramática e dicionário que visa resgatar a cultura Ticuna em suas origens.

Segundo a pesquisa de Oliveira (2012): O projeto foi executado por uma organização indígena, no caso a OGPTB, que representou uma inovação para aquele momento histórico, sobretudo porque a formação associado com à luta e no reconhecimento de uma educação indígena diferenciada, bandeira dos povos e organizações indígenas em toda a Amazônia evidenciada por Oliveira (2012) na fala de um entrevistado através da pesquisa é possível perceber que, a princípio, a

cultura era deixada de lado, por falta de conhecimento, para adquirir uma cultura alheia à sua.

Mas com o passar dos anos, a nova aprendizagem mediada pela escola garantia certo status a membros da etnia Ticuna na comunidade. Hoje, no entanto, com avanços nos estudos e sabendo a importância de sua cultura, lutam por preservá-la:

Olha, eles não prestaram atenção no começo, quando a escola começou em 1981/2, os próprios indígenas falaram: eu não quero falar minha língua, porque não vale a pena, eu quero aprender português. Eles só valorizavam o português porque a língua dele não valia nada para ele, isso era por falta de entendimento na época, mas quando a maioria das pessoas estudava na OGPTB da comunidade indígena da Filadélfia, quando muitos (professores) estavam na faculdade, então os professores já aprenderam o que é cultura e para que serve, fortalecendo assim a valorização da cultura e da língua. Os alunos aprenderam um pouco hoje e agora valorizam as línguas aborígenes, então a maioria dos professores disse que realmente tem que valorizá-las...(OLIVEIRA, S. R. 2012, p. 85).

Nesse sentido, sabemos que aprender português nas escolas da cidade é uma via de mão dupla, no sentido em que ajuda a preservar a cultura, mas onde aprender outra cultura e encontrar emprego na cidade. amor para viver nele, tanto quanto possível. parte do seu tempo. Este fato não significa que eles vão perder completamente uma cultura desde o nascimento, a maior preocupação são os filhos de povos indígenas que frequentam escolas não indígenas, que podem deixar a cultura Tikuna para sempre e viver sua própria cultura não indígena. compromisso está ligado aos elementos essenciais da formação de professores e inserido nos parâmetros curriculares do MEC-CNE:

Capacitação para a elaboração de currículos e programas de ensino específico para “as escolas indígenas”; Capacitação para produzir material didático-científico; Capacitação para o ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de Metodologia de Ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena; Capacitação sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; Capacitação linguística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade. (MEC-CNE, 1999 p. 15).

Esses compromissos, aceitos e reconhecidos pelos Ticuna, organizações e instituições indígenas, precisam ser colocados em prática para superar todas as questões burocráticas e legais que os funcionários enfrentam na implementação das políticas indígenas. A educação escolar oferecida aos indígenas Ticuna, procura atingir seus objetivos e exige credenciamento, o que pode colocar os indígenas

Ticuna em pé de igualdade com os demais estudantes da região do alto Rio Solimões, no entanto, a educação diferenciada não terá sentido se a educação não atingir seus objetivos.

Ainda fica a preocupação sobre a necessidade de desenvolver mecanismos para a institucionalização do sistema educativo diferenciado com relação ao sistema nacional de educação. A institucionalidade da escola Ticuna ainda é um processo de desenvolvimento, mas com o risco de que os procedimentos burocráticos estejam sempre correndo. Por esta razão, é necessária a gentileza e companheirismo dos aliados e apoiadores de Ticuna.

Além disso, há uma série de decisões que precisam ser acordadas com o Ticuna para manter a legitimidade e legitimidade do processo: seleção de professores, formação de professores e agentes de saúde, definição de conteúdo escolares, currículos, etc. Como as instituições podem manter o espírito de engajamento e processos de revalidação com o Ticuna, a escola trabalhará para garantir que os interesses do Ticuna na escola e os objetivos institucionais sejam alcançados.

O PROJETO EDUCATIVO DIFERENCIADO TICUNA

Para pensarmos sobre um projeto diferenciado Ticuna, embora convém acentuarmos os seguintes questionamento que fundamentam os objetivos deste trabalho: como pode o mundo Ticuna, ligado ao conhecimento da floresta, das plantas alimentícias, das plantas que curam e que matam, dos animais da água, do solo, das árvores e do ar, e que especialmente está em constante movimento, ser representado na escola? Como pode ser ensinado em uma aula fixa? Como os modelos de socialização de conhecimento, de conselho, de compartilhar vivenciados na comunidade Ticuna podem ser ensinados a partir da escola, como transformar os conhecimentos culturais em um modelo de ensino apropriado a escola e ensinado de forma diferenciada?

Estas perguntas não estão resolvidas, porém, são questões norteadoras para compreender que a educação é um projeto ocidental cheio de legalidades, injustiças e contradições, e que tem colocado como projeto moral, ético e procura corrigir frente aos povos tradicionais parte dos erros e equívocos cometidos ao longo do processo histórico, e neste sentido, reivindicando os direitos que sempre lhes foram

negados. Estas perguntas também permitiram compreender que os Ticuna, como muitos outros povos indígenas do Brasil e inclusive aqueles que vivem na Região do Alto Rio Solimões, possuem uma identidade, uma cultura, mas essa identidade e cultura estão em diálogo constante com o mundo ocidental, e tem significado fraturas internas, sonhos, submissões, escolhas. Estas transformações têm como cenário privilegiado a escola, e ela é um lugar apropriado para o diálogo, na experimentação de novas estratégias de encontro e de respeito.

A sociedade brasileira, por meio de suas normas, prevê:

A legislação, ora vigente, permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas. (MEC-CNE, 1999 p. 25).

A maior dificuldade em nossa ótica constitui-se em como colocar esses princípios em prática sem excluir sonhos, princípios e valores indígenas que não estão – e não podem estar na CF - Constituição Federal e na LDB - Leis de diretrizes e Bases da educação Brasileira. Como fazer com que a escola tenha uma relação com a dimensão Ticuna do tempo que está ligada ao universo, ao cultivo, aos rios, aos tempos dos animais, aos tempos espirituais. A proposta da educação diferenciada procura, então, fazer com que a escola seja um *tempo* de encontro.

Esse espaço-tempo de encontro que é a escola, tem uma significação cultural, política, religiosa, econômica, que tem que ser cheia de conteúdo, conteúdos que a fazem muito complexa. Assim, em nossa concepção poderíamos excluir alguns conteúdos que não devem compor este cenário como por exemplo: A escola indígena que não se fundamenta na realidade própria dos povos nos quais é implementada pode se constituir em uma nova exclusão, um novo analfabetismo de não saber o que significa a educação, o ensino, de não saber o que se quer ensinar, aprender, compartilhar, experimentar. A primeira alfabetização em relação à educação indígena é discutir, ensinar, para que serve a escola, qual é o seu sentido; tê-la sem estas definições implica tê-la analfabetamente e como parte de novas exclusões e dominações.

A escola é um cenário político, e suas definições são, em princípio, políticas. Por esta razão é necessário que as decisões sobre ela tenham a participação de todos os atores que nela convergem, sob pena de ser um instrumento de exclusão.

Aqui se apresentam dois perigos em nossa concepção, de uma parte a aplicação de políticas desenvolvimentistas, desconhecedoras da realidade cultural, social, territorial dos povos nos quais se aplicam decisões e recursos; e de outra as armadilhas burocráticas que regulamentam as leis, e que as fazem inalcançáveis para os povos que as têm supostamente como objetivo. O planejamento contrário a realidade e a submissão a burocracia que ele gera fazem parte dos paradoxos que se encontram na escola.

As escolas não são cenários puramente ideológicos, porém, a ideologia pode ser usada como ferramenta de compreensão, debate, interesse por diferentes saberes e saberes, ao invés de usar a escola como ferramenta de dominação ideológica. Esse elemento é fundamental e, dadas as diferenças entre os povos indígenas; mas não pode ser a causa da educação, nem fazer parte do currículo. A educação que promova a autonomia é uma necessidade constituída por lei e deve, em também, chegar para contribuir com os povos indígenas. Da mesma forma que assuntos poderiam ser excluídos em nossa ótica, poderíamos citar também muita coisa que deveria ser incluída na escola Ticuna. A principal característica é a composição da escola em um ambiente de encontro e respeito, neste sentido Oliveira Filho (1988) menciona que:

A elaboração de um planejamento racional ocorrido em esferas decisórias fechadas, sem a participação de especialistas especificamente qualificados na questão indígena (...) e sem representação direta dos interesses indígenas, decorre primordialmente de metas e prioridades estabelecidas por técnicos de outros órgãos. Imbuídos de uma ideologia desenvolvimentista que, burocratizada e despolitizada (em sua aparência mais externa), limita e comprime extraordinariamente os meios de ação e possibilidades novas" (OLIVEIRA FILHO, 1998 p. 72).

Assim sendo entendemos que uma escola democrática, no sentido mais profundo, é aquela na qual a definição de todos os seus conceitos são discutidos, e o povo, para o qual se desenvolve, tenha participação efetiva nas suas decisões: o lugar, o orçamento, os professores, os conteúdos; que a escola esteja articulada a um projeto muito mais amplo que o sentido de alfabetizar em letras e números, mas que seja um projeto de compromisso com a diferença e com a interculturalidade, quer dizer, que a cultura seja um instrumento de respeito, distante de etnocentrismos e pretensões de dominação.

Que a formalidade e a institucionalidade da escola não neguem ou eliminem outras formas de conhecer e aprender, que a escola seja encontro das músicas, das saúdes, da tradição cultural Ticuna com as suas expressões míticas, religiosas, musicais e artísticas; que as experiências da natureza, da vida cotidiana social e econômica, transpasse a escola e não a divorciem do espaço territorial e cultural onde está se desenvolvendo. Que se encontrem na escola os saberes e princípios que querem ensinar o mundo ocidental para eles, articulado com o que os Ticuna querem desenvolver uma mútua aprendizagem com o mundo ocidental.

Para que seja possível este processo, é preciso que se produza uma capacitação e debate com os Ticuna sobre o que significa a educação diferenciada, a importância de colocar a institucionalidade ocidental e aspectos da cultura tradicional na escola, quer dizer continuar e acompanhar a participação dos Ticuna para o desenvolvimento da sua escola. É importante trabalhar com as comunidades o que se entende por educação própria, diferenciada, o porquê de ensinar e de aprender em Ticuna, o porquê trabalhar com a escritura da língua Ticuna. Muitas vezes não parece certo para as comunidades o trabalho na língua própria, quando o que eles querem da escola é o conhecimento do mundo ocidental, do português.

Este pode ser o objetivo, em longo prazo, e muitas coisas podem mudar ou serem orientadas no processo de construção da escola diferenciada. Mas a realidade da escola tem que se iniciar partindo da base, colocando elementos que a possibilitem. Aqui alguns destes elementos compartilhados com os Ticuna, alguns dos seus aliados solidários e com as organizações governamentais e não governamentais que abordam a problemática da escola:

A LÍNGUA

A importância da língua reside na possibilidade de compreensão dos conceitos que se ensinam na escola, baseados nos próprios conceitos que estão expressos na língua própria, que são os pilares de Educação indígena em suas origens. O ensino na língua materna possibilita a permanência dos alunos indígenas na escola, e simultaneamente, o cumprimento dos objetivos da escola com a alfabetização.

O ensino da língua tradicional Ticuna na escola dialoga com a língua ocidental, tanto no caso do Português como o Espanhol, a antropóloga Dany Mahecha relata sua experiência com os indígenas Yujup da Colômbia:

Aspectos como a narrativa, como narrar contos e escutar cantar canções, como processos de comunicação, como formas de comunicar, que ajudam no processo de iniciação em leitura e escrita... Efetuamos algumas conversações sobre a origem da escritura, mostrando outras formas de grafia, como petróglifos, pintura rupestre, o abecedário chinês, o abecedário árabe, etc. Fizemos ênfase em que podem se expressar ideias, nomes ou histórias com distintas formas de grafias... O trabalho se iniciou com as crianças, apontando ao objetivo de ampliar sua competência cultural em espanhol, mais que à leitura e escrita. Trabalhamos as partes do corpo humano, as cores, as noções de espaço, forma e tamanho, incluindo as relações familiares e os elementos que conformam as distintas paisagens, estimulando o aumento da autoestima e o desenvolvimento da criatividade". (MAHECHA, 2000, p. 10, 13 e 15)

Entendemos que podem existir muitos resultados e possibilidades que geram o início da leitura e escrita, partindo da língua Ticuna e estendendo-se para o mundo ocidental. A observação dos elementos tradicionais são, por assim dizer, as bases para o início de uma educação comprometida e ao mesmo tempo diferenciada para os povos indígenas Ticuna.

O CURRÍCULO

É preciso ver os parâmetros para a construção de currículo, a partir dos quais se articulem o respeito cultural aos indígenas Ticuna, o sentido da educação ocidental, como modelo diferenciado e sua integridade como um meio para a superação de mecanismos de dominação e subjugação cultural. O currículo é a instrumentação específica, para que a aula seja no cotidiano uma representação da educação para o diálogo e o respeito de saberes, ele integra a concepção política da educação com a programação, as metodologias e instrumentações que sustentam a escola.

O currículo se articula aos princípios da educação diferenciada, que requer de uma conciliação e um diálogo permanente no seu processo de construção, desenvolvimento e consolidação, além da participação de pessoas qualificadas para a sua elaboração. Este processo de esclarecimento da educação, como diferenciada, tem que estar acompanhado de uma permanente capacitação e avaliação com os Ticuna, o que requer um apoio maior do projeto educativo.

Articulando o processo de desenvolvimento institucional da escola Ticuna e alguns aspectos do currículo, podemos sintetizar os seguintes momentos: desenvolver um debate sobre o que é a escola diferenciada, com a participação das comunidades (professores, pais, idosos, lideranças, agentes e responsável pela saúde indígena).

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES NA ESCRITA DA LÍNGUA TICUNA

Entendemos ser necessário a realização de capacitações com os professores e jovens de maior nível escolar na alfabetização em língua Ticuna. O calendário escolar ao nosso ver tem a necessidade de ser definido, mas aprofundando a possibilidade de deixar maiores espaços para que a escola facilite momentos de viagens e visitas dos Ticuna aos seus parentes ao interior do seu território na Região do Alto Rio Solimões.

Fica por definir também qual é a idade em que as crianças estariam preparadas para iniciar a escola de acordo com a cultura dos indígenas Ticuna e o interesse para a aprendizagem dos elementos da cultura ocidental. Outro elemento relacionado com o calendário escolar é a definição clara dos tempos de duração semanal e mensal e anual para a administração de aulas articulado com os objetivos da escola e os períodos ou níveis.

Desenvolver um debate político entre os Ticuna sobre o sentido da escola para a comunidade, para a cultura, para a relação com outros povos existentes na fronteira e com o mundo ocidental.

A capacitação dos professores deve ser articulada a reuniões comunitárias para a elaboração de conteúdo para os distintos níveis e disciplinas da escola. Alguns aspectos que podem ser incluídos articulando elementos da cultura tradicional com a escola ocidental são:

- Articular as matemáticas com danças, tecidos, artesanatos, ferramentas de caça e pesca, as quantidades de produtos da roça.
- Alfabetização em Ticuna e início do ensino do português como segunda língua.

- Trabalhar o calendário tradicional na escola, com suas danças, dietas, épocas de reza para a prevenção de doenças, festas e colheitas de alguns alimentos.
- A história e a geografia Ticuna, o território do Alto Rio Solimões, a mobilidade como sistema de aprendizado do povo Ticuna.
- A biologia está ligada à alimentação, o aproveitamento de frutas e animais, a agricultura, os insetos.
- Os esportes próprios dos indígenas Ticuna, como uso de instrumentos de caça ou pesca; caminhadas ou navegação.
- As artes integraram jogos tradicionais, músicas e preparação de instrumentos para os rituais de iniciação e rituais de ordem religiosa.

Outros mecanismos do currículo, sem pretender incluí-los, que procuram não fazer um divórcio entre a sociedade e a escola: Criar na escola instrumentos, ferramentas, brinquedos, com materiais da natureza (cestos, flechas, etc.), como parte da dinâmica pedagógica. Incentivar formas de expressão como a arte através do desenho, e a linguagem verbal como antecedente ao processo da escrita. Consideramos também como elemento importante a tradução de contos curtos incentivando a narrativa e a reconstrução coletiva de histórias e mitos na própria língua Ticuna.

No desenvolvimento da escola o professor tem um papel fundamental, ele necessita compreender de maneira cabal o sentido da educação própria, precisa saber articular o tempo da escola e o tempo da comunidade, os tempos da vida social, econômica e alimentaria; compartilhar com a comunidade os passos e processos da escola procurando sempre que este seja um processo coletivo e não individual dos alunos ou do professor.

O currículo constitui um processo complexo, que se consolidará realmente no seu desenvolvimento. Já existem processos similares dos que se pode aproveitar a experiência no Alto Rio Negro, especialmente com os programas de educação diferenciada que vem adiantando a ONG Instituto Sócio-Ambiental - ISA), a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues - OGPTB, Universidade Estadual do Amazonas - UEA entre outros que lutam pela educação Ticuna.

Entendemos que algumas coisas que não estarão na escola, mas que a escola pode alimentar ou propiciar um debate sobre elas, como a autonomia, a

mobilidade e a reflexão permanente entre o que os Ticuna adotam do mundo ocidental e os elementos que devem permanecer como parte da cultura própria, elementos que só se conseguirão se o professor for do mesmo grupo étnico.

Este processo deve ser adotado em todas as comunidades onde existem escolas com os Ticuna, incluindo as comunidades onde existem missões religiosas que têm que se comprometer a respeitar este processo educativo, particularmente com relação ao ensino sem imposição religiosa e a participar do processo da língua Ticuna.

Se existe o interesse por parte da igreja católica que tem presença se faz presente entre as comunidades indígenas Ticuna, poderiam fazer parte da construção de currículo, posto que também contam com experiências importantes neste sentido. Também existe entre a igreja uma tendência a implementar processos de respeito cultural que bem poderiam se articular como aliados para a escola Ticuna.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Ao abordar a importância do contexto histórico da região do Alto Rio Solimões para a formação e a educação cultural indígena priorizamos um trabalho sobre o território como cenário de múltiplos encontros e identidades, que centra o seu esforço e resultados nos mapas e calendário, elaborados pelas diversas comunidades da etnia Ticuna.

A fronteira, frequentemente vista sob a ótica da segurança nacional, é reconfigurada pelas populações indígenas como um espaço de circulação ancestral. A EEI na Tríplice Fronteira precisa considerar as dinâmicas transfronteiriças, onde as divisões geográficas impostas pelos Estados são, muitas vezes, ignoradas pelas cosmologias indígenas. A pedagogia escolar deve, portanto, incorporar o território como livro didático, onde o conhecimento geográfico, histórico e ecológico é mediado pela oralidade e pela vivência prática, superando a fragmentação disciplinar ocidental.

Para que a educação escolar seja efetivamente indígena, é imperativo que o currículo seja construído de forma participativa, integrando os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos globais. A interculturalidade crítica, conforme proposta

por teóricos como Catherine Walsh, exige um questionamento das estruturas de poder que perpetuam a colonialidade. Na prática, isso significa que a língua materna deve ser o veículo de ensino, enquanto o português é tratado como segunda língua, garantindo o direito à manutenção das línguas indígenas como pilares da resistência cultural.

Ao caráter incompleto do projeto de dominação, é preciso colocar um projeto que fundamente a sua base no saber das populações que são afetadas pelas políticas dos centros de decisão. Não é o historicismo ou o cientificismo que eliminaram a significação simbólica e o imaginário amazônico; as decisões e opções culturais e socioeconômicas dos povos da Região do Alto Rio Solimões têm a oportunidade de articular o seu imaginário e a sua memória, com projetos alternativos que consolida a sua integração com o território para alcançar o mesmo direito a sua própria democracia articulando-se com a democracia nacional e mundial.

Um dos gargalos fundamentais na Tríplice Fronteira é a formação específica de professores indígenas. A transição de um modelo de escola 'para' indígenas para uma escola 'dos' indígenas exige a valorização de mestres tradicionais dentro do ambiente escolar. As políticas públicas, frequentemente centralizadas e descontextualizadas, falham ao não reconhecer a necessidade de uma gestão democrática e intercultural, que respeite os calendários rituais e as especificidades regionais desses povos.

A educação escolar indígena na Tríplice Fronteira transcende a alfabetização formal. Ela é o locus da resistência política contra a invisibilização sistemática. Conclui-se que a consolidação de uma educação de qualidade depende do reconhecimento do Estado sobre a autonomia pedagógica dos povos, do investimento em infraestrutura que respeite o ambiente amazônico e, sobretudo, da escuta ativa das lideranças comunitárias.

A escola, nesse contexto, deve ser o espaço onde se negocia a sobrevivência cultural em um mundo globalizado, sem que para isso se perca a essência da ancestralidade que define esses povos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre a literatura e a história da cultura**. (Vol. 1) São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Presidência da República. **Constituição consagra direito indígena de manter terras, modo de vida e tradições**. 2017. Disponível em:
<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2017/abril/constituicaoconsagra-direito-indigena-de-manter-terras-modo-de-vida-e-tradicoes>. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.

_____, Ministério da Educação. Senso da educação Básica
<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalhapor-avancos-na-educacao-escolar-indigena> acessado em 10/08/2021.

_____, Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília. DF. INEP. 2021.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ECHEVERRY, Juan Álvaro. De Chagrera a Secretaria?. Balance de Algunas Acciones en Etnoeducación en el Amazonas Colombiano. Manuscrito Editores. Bogotá, 2002.

GAMBOA, Sánchez, Silvio. **A Globalização e os desafios da Educação no Limiar do Novo Século**. Em: Globalização, Pós-modernidade e Educação, José Claudineli Lombardi (org). Campinas S.P. Editora Autores Associados, 2001.

MAHECHA, Dany; FRANKY, Carlos; CABRERA, Gabriel. Nukak, Kakua, Juhup y Hupdu (Makú): **Cazadores nómadas de la Amazonía Colombiana**. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2000.

NORA, Pierre. **ENTRE MEMORIA E HISTÓRIA: A Problemática dos Lugares.** Revista do programa de estudos de pós-graduação em história e do departamento de história PUC/SP. Número 10, 1993.

OLIVEIRA, Samuel Rocha. **O processo educacional da cultura indígena Ticuna na região do Alto Solimões.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos.** Campinas: Editora Unicamp, 1964.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **"O nosso governo": os Tikúna e o regime tutelar.** São Paulo/Brasília: Marco Zero/MCT/CNPq., 1988.

ROLDAN, Roque. **Pueblos Indigenas y leyes en Colombia.** Tercer Mundo Editores. Bogotá, 2000.

VELAZCO, Alvaro. RESTREPO, Glória. PRECIADO, Juan Carlos. **Cartografia Social.** Universidad Pedagógica e Tecnológica de Tunja, 1998.