



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, CURRÍCULO E MUNDOS AMERÍNDIOS: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS DE ENSINO DE CULTURAS AME- RÍNDIAS NO BRASIL

Danielle Bastos Lopes

daniellebastoslopes@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

GT 24 Sociología de la Educación y Políticas Educativas

RESUMO:

A especificidade do ensino sobre sociedades indígenas no Brasil reflete culturas que abrangem mais de 230 sociedades distintas e 188 línguas diferentes (Funasa, 2010), com grande parte dessas variações linguísticas não comunicantes entre si. O presente artigo, tem como objetivo discutir as políticas de ensino que discorrem sobre as sociedades ameríndias e sua aplicabilidade na educação básica no Brasil. Este texto é um desdobramento de minha pesquisa de doutorado concluída em 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Passados oito anos da efetivação da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório a História e o ensino das culturas indígenas no currículo escolar em nível nacional, é propício que aprofundemos a discussão sobre como esta legislação vem sendo implicada e atualizada nas políticas interculturais dos estados brasileiros. Utilizo como material empírico os teóricos do campo do currículo (Macedo, 2013, 2014; Lopes, 2014) e literatura dos autores ameríndios sul e norteamericanos (Benites, 2012; Kopenawa e Albert, 2010; Wildcat, 2013). A noção de currículo que apresento é entendida além dos documentos escritos ou protocolares (Macedo, 2013, 2014). A questão que este texto tenciona, portanto, reside no questionamento de que apesar da interculturalidade e busca por uma representação mais diversa e global das sociedades indígenas, ainda restringimos a figura intercultural do mestiço em retratos de identidade colonizados, pouco aprofundados em suas distinções culturais e variantes linguísticas. Ao tratar de currículo, política e alteridade parto da premissa de que a interlocução com a literatura própria dos autores indígenas espelha diferença, subjetividades e outras formas de entender a linguagem ocidental.

Palavras-Chave: política, ensino de culturas ameríndias e currículo

ABSTRACT

The specificity of teaching about indigenous societies in Brazil reflects cultures that cover more than 230 distinct societies and 188 different languages (Funasa, 2010), with much of these linguistic



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

variations not communicating with each other. The purpose of this article is to discuss the educational policies that discuss Amerindian societies and their applicability in basic education in Brazil. This text is an unfolding of my doctoral research completed in 2016, at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ). Eight years after the implementation of Law 11.645 / 2008, which made the history and teaching of indigenous cultures compulsory in the school curriculum at the national level, it is fitting that we deepen the discussion about how this legislation has been implicated and updated in the intercultural policies of the Brazilian states. I use as an empirical material the curriculum field theorists (Macedo, 2013, 2014, Lopes, 2014) and literary author of the South American and North American authors (Benites, 2012, Kopenawa and Albert, 2010, Wild-cat, 2013). The notion of curriculum I present is understood beyond written or pro-tocolar documents (Macedo, 2013, 2014). The question that this text intends, therefore, lies in the questioning that despite interculturality and a search for a more diverse and global representation of indigenous societies, we still restrict the cross-cultural figure of the mestizo in portraits of colonized identities, not deepened in cultural distinctions and linguistic variants. In dealing with curriculum, politics, and otherness, I assume from the premise that the interlocution with the indigenous authors' own literature reflects differences, subjectivities and other ways of understanding western language.

Keywords: politics, teaching of Amerindian cultures and curriculum

Introdução:

Este artigo analisa um caso particular, a o conceito de interculturalidade na educação indígena vivida no Brasil. Naturalmente muitos autores e teorias tem se debruçado sobre o tema e variante indígena, o conceito interculturalidade, entretanto, que disorro diz respeito ao conceito utilizado nas políticas interculturais da ONU e Unesco. Os atuais documentos têm produzido uma série de metas e padrões para os currículos das escolas indígenas. Arrisco dizer que estas normas e padrões são produzidas em uma linguagem *desencantada*, ou seja, fogem a linguagem dos espíritos, transitoriedade e cosmologia própria das culturas ameríndias. Exploro até que ponto nossas culturas castram os sistemas de pensamento e espiritualidade a partir das políticas interculturais.

Mundos ameríndios, desafios de uma interculturalidade

De acordo com a UNESCO (2015), a noção de interculturalidade é responsável por uma nova tensão conceitual que atravessa o debate latino-americano. O termo propõe uma reparação da desigualdade histórica, indo de proposições que marcam uma identidade intercultural essencial a leituras



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

de interculturalidade¹ híbridas e que se transportam. Foi em meio a esse interlúdio que o termo divulgado pelas reformas curriculares ocorridas durante os anos 1990 (Macedo, 2013, 2014), assim como legislações que tornam obrigatório o ensino das culturas indígenas em contexto nacional, tem conseguido a problematização do ensino e irrupção das identidades estereotipadas. Este aspecto é positivo para o ensino das sociabilidades não ocidentais, entretanto, a questão que este artigo tenciona, diz respeito a certa ocidentalização e arrefecimento do conceito interculturalidade.

Em vez de olhar para o contraste apenas no nível legislativo quero, levar, o argumento, em outra direção: A interculturalidade tem aparecido como elemento chave para as lacunas do ensino indígena ou para falta do conhecimento sobre o mesmo. Em um estudo redigido por autores ameríndios sul e norteamericanos (Baniwa, 2011; Benites, 2012; s. Benites, 2015; Wildcat, 2013), observou-se, que os materiais oferecidos ao ensino de culturas indígenas, por exemplo, em grande parte fundamentam-se em uma linguagem humanista ou universal². A presença dos autores indígenas nestes materiais é espaçada, apesar do esforço recente das obras na abordagem. Argumento que embora as concepções de interculturalidade e procura por uma representação autêntica, tanto quanto “original” dessas representações nos contextos escolares, ainda restringimos as culturas ameríndias em uma linguagem normativa ou “desencantada” (Appadurai, 1996; Chakrabarty, 1992, 1997).

Como adverte Chakrabarty (1992, 1997) -- quando o sobrenatural participa ativamente da circulação do Ocidente, contrastam-se, em primeiro plano, os efeitos violentos e normativos de uma gramática etnológica que estrutura os conhecimentos e suas intenções em uma lógica antropocêntrica e desencantada. Transcrevo nesta perspectiva a entrevista que tive com Bartomeu Melià (Bastos Lopes, 2016a); um dos primeiros autores sobre educação intercultural indígena no Brasil e América Latina. Entre outros pontos que analisam o conceito (convergências / afastamentos), o autor ressalta a qualidade enganosa do termo, quando em sociedades de forte influência ameríndia, auferimos leis

¹ A concepção de interculturalidade que discuto aqui é a fundamentada por órgãos como a UNESCO e outras políticas interamericanas da América Latina, naturalmente como a própria UNESCO (2015) enfatiza o termo passa por inúmeras apropriações e leituras que envolvem autores de diferentes abordagens e campos distintos. Não iremos neste artigo explorar uma revisão de literatura destes autores e conceito, para tanto sugiro ver outros textos em quais pude me alongar nas abordagens do tema. Bastos Lopes (2016a, 2016b).

² Para uma discussão sobre os aspectos humanistas e universais do currículo sugiro ver: Macedo (2012, 2013).



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

que incentivam os indígenas aprenderem o idioma vernáculo, mas não incluímos em mesma voga o idioma indígena nas escolas formais.

Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir; interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse sentido, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade (Melià *apud* Bastos Lopes, 2016a, p.296).

A questão não se baseia em incluir um outro idioma ameríndio como língua obrigatória. É interessante notar como objetificamos a cultura ameríndia em modelos universalizantes³, mesmo nos valendo da interculturalidade (Melià, 2010) como resposta. O autor enfatiza a importância de se considerarem aspectos das realidades estudadas, assim, aborda a maneira como a ocidentalização encara os sistemas de pensamento sob os quais deuses, espíritos e o sobrenatural participam ativamente do mundo não indígena (Chakrabarty, 2010).

Como argumenta Vilaça (2013a, 2013b), acerca da noção dos ritos *Wari*, que aqui aproximo particularmente a noções práticas do ensino indígena e participação no contexto da educação intercultural: “Não se sai de um ritual com o alívio da solução de um conflito de valores, mas com a

³ Esta noção universalizante com que apresentamos os povos ameríndios leva-me, portanto, a achar interessante a crítica ao multiculturalismo utilizada por Eduardo Viveiros de Castro (2012a, p. 120) para reafirmar justamente os traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às teorias “multiculturalistas modernas”; “-- enquanto os multiculturalismos se apoiam na implicação entre unicidade da natureza e “multiplicidade das culturas” — a primeira garantida pelo humanismo e unidade dos indivíduos —, a segunda, a concepção ameríndia a qual denomina de - multinaturalismo - suporia, ao contrário, uma unidade do espírito/cultura e uma diversidade dos corpos.” A “cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular. Haveriam, em suma, para o perspectivismo ameríndio uma única cultura e variabilidade de outros corpos e “naturezas” por assim dizer.



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

certeza da existência de outros tipos de seres e com um determinado tipo de relação estabelecido entre eles; em suma, saímos com um “novo mundo” (Vilaça, 2014, p. 46).

O “novo mundo” que as experiências atribuem, com seres, ritos, invisibilidades passam, portanto, pela relação ao que não é tão somente contrário ao que é do branco, nem “autêntico”, mas acenam como cada cultura e linguagem são distintas umas das outras. É curioso, nesse sentido, como o contexto escolar e as literaturas indígenas (Kopenawa e Albert, 2010, Benites, 2012) desafiam a lógica entre racionalidade e conhecimento / conhecimento e xamanismos que compartilham outros sistemas de pensamento.

Assessores de Currículo Indígena

Entretanto, voltemos uns anos. É preciso esclarecer que as conquistas relativas à educação indígena no Brasil, são posteriores à Constituição de 1988, qual assegura o direito à uma educação bilíngue e específica (Bastos Lopes, 2016b).

O campo da pedagogia indígena (Lopes da Silva, 1987; Monserrat, 1989; Monte, 1996), introduzido timidamente durante os anos 1970 com experiências isoladas ou clandestinas, cerceado pelo modelo tutelar, obteve maior visibilidade durante os anos dos movimentos sociais, vivido não só no Brasil, mas em muitos países da América Latina⁴. De acordo com Algemiro (2015) e Álvaro Tukano (2011), o último, liderança do movimento indígena durante os anos Constituinte (1987-1986), em entrevista concedida a mim em períodos distintos⁵, ambos afirmam que houveram substantivos avanços no campo da educação bilíngue, o que fortaleceu o movimento das aldeias, entretanto, ampliou normas e exigências para uma educação que era anteriormente cosmológica.

⁴ A maioria das Constituições da América Latina emergiram entre os anos 1980-1990; com exceção da Bolívia e Equador que promulgaram suas reformas ainda nas primeiras décadas dos anos 2000. A pluralidade étnica jurídica está descrita nas atuais constituições federais de maioria dos países da América Latina. Os principais artigos de diversidade étnica e escolarização bilíngue estão no México, art. 4; Equador, art. 173; Peru, art.191; Paraguai, arts. 62, 63 e 140; Venezuela, art. 260; Colômbia, art. 246, e, no Brasil, arts. 210 e 231. Destacando neste quadro a Constituição da Bolívia, promulgada em 7 de fevereiro de 2009, ao dispor que a jurisdição ordinária e a jurisdição indígena gozam de igual hierarquia e direito (UNESCO, 2015).

⁵ As entrevistas com Álvaro Tukano foram concedidas à autora na época de conclusão do mestrado e no período do doutorado. O relato de Álvaro Fernandes Sampaio, (Álvaro Tukano), citado neste artigo foi obtido em 17 de julho de 2011 em Brasília. Cf. Bastos Lopes, 2014.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Documentos como o Referencial Nacional Curricular para Educação Indígena (RCNEI, 1998), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DCNEI, 1999), bem como o Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena (2002) materializam a libertação dos modelos de escolarização monolíngue e o avanço para uma educação intercultural.

O currículo nacional indígena estabelece muitos benefícios quais as populações utilizam atualmente. Contudo, alguns autores indígenas (Baniwa, 2011; Benites, 2013; S. Benites, 2015; Da Silva, 2013) vêm chamando atenção para as exigências das políticas curriculares. Incluindo também críticas aos padrões como são produzidos a maioria dos documentos. Criticam entre outros aspectos, o fato dos grupos assessorarem grande parte das legislações, entretanto, apenas educadores brancos assinam a versão oficial dos currículos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1998) insiste, de modo interessante que “uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas” (RCNEI, 1998, p. 34). Em outro texto, entretanto, tal proposição desloca o caráter mais intercultural dessa política, para afirmar que a educação indígena é um instrumento de “construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (DCNEI, 1999, p. 547). Em suma, conceitos como competência, transversalidade e indivíduo global, são dialetos comuns às políticas de diversidade.

Valendo-me das críticas dos autores guarani, entendo, que embora os avanços e recursos inegáveis que a legislação tem conquistado, ainda, restringimos os textos das legislações em uma ótica ocidental. Apesar de mencionar um ensino diferenciado e bilíngue, a legislação oficializa uma constituição “global” e “universal” para escolarização diferenciada. Argumento, portanto, que estamos lidando com um outro tipo de linguagem, cuja categoria do vivível e não vível ultrapassam as fronteiras normativas (Viveiros de Castro, 1996, 2012; Vilaça, 2013a, 2013b).

O relato de S. Benites (2015, p. 30), autora guarani, informa muito neste sentido:

É muito simples de perceber essa opressão, as contradições das escolas indígenas nas aldeias. Na escola de Três Palmeiras, a Secretaria de Educação colocou uma máquina de ponto digital com o objetivo de controlar a entrada e a saída dos funcionários. [...] Como nós, professores, temos autonomia para ensinarmos nossos conhecimentos e fugirmos



XXXI CONGRESO ALAS URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

das imposições curriculares das Secretarias de Educação estaduais? [...] Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico, e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. [...] À noite é o momento em que as crianças estão com seus pais, ao redor de uma fogueira, e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã?

Conclusão

O que tentei resumir neste ensaio consiste no questionamento da interculturalidade como categoria e prática normativa. Obviamente não podemos pura e inevocamente escapar da norma ou padrões de inteligibilidade para um convívio em grupo (DAS, 2011), entretanto, tentei destacar como a norma da interculturalidade subalterniza certos conhecimentos e lógicas indígenas.

Os autores indígenas e literaturas pós-coloniais, desconstrutoras, tem evidenciado este rebaixamento dos valores cosmológicos e variantes dos mundos não ocidentais. Uma alternativa interessante talvez seja a incorporação do diálogo com as leituras indígenas no campo das legislações e teoria institucional. Entretanto, como ressalta Gersen Baniwa (2011), ex-diretor de uma das Secretarias do Ministério de Educação Brasileiro, quando o indígena é convocado a ocupar cargos de lideranças institucionais, observamos frequentemente poucas aberturas para o manejo e presença jurídica nas áreas de atuação. O autor tematiza de modo interessante como o afamado protagonismo indígena nas políticas culturais tem limitações consideráveis e experiências subalternas. As mesmas que o autor nomina de terceira tutela, ou sub-tutela, para referir-se à presença indígena em espaços federativos, com poucas participações ou raso espaço acadêmico.

Um aspecto interessante, portanto, é observar como as políticas tem se apresentado dentro de uma perspectiva de inclusão do indígena, por outro lado, são excludentes com seus sistemas de pensamento e normas de inteligibilidade. Em suma, a ideia de subalternização das cosmologias ameríndias e arrefecimento na política, é o que tenho destacado.

Referências Bibliográficas



XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Appadurai, A (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Ball, S. (2012). Global Education. In: *New policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge.

Baniwa, G. J. S. L (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado (Educação). Universidade de Brasília – UNB. Brasília.

Bastos Lopes, D. (2016a). Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), v. 10, p. 289-298.

Bastos Lopes, D. (2016b). *A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani)*. Tese de doutorado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro -- UERJ, Rio de Janeiro.

Benites, T. (2012). *A escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa.

Chakrabarty, D (1992). *Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Past?* Representations, N°. 37, *Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories*, Winter, pp. 1-26.

Chakrabarty, D. (1997). The time of history and the time of gods. In: LOWE, Lisa; LLOYD, David (Ed.). *Politics of culture in the shadow of capital*. Durban & London: Duke University Press.

Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) (2017). *Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena (Siasi)*. Demografia dos povos indígenas, 2010. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br>>.

Lopes, A. C. (2014). Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C. e DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ.

Lopes da Silva, A. (1987). Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: _____ (Org.) *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies* (Print), v. 45, p. 28-38.

Macedo, E. (2014). Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

Melià, B. (2010). *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción, Paraguai: Ed. CEA-DUC/ISEHF.

Monte, N. L. (1996). *Escolas da Floresta Entre o Passado Oral e o Presente Letrado: diários de classe de professores Kaxinawá*. Rio de Janeiro: Ed. Multiletra.

Monserrat, R. M. F. e EMIRI, L. (1989). *A Conquista da Escrita*. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989

Kopenawa, D e Albert, B. (2010). *La chute du ciel paroles d'un chaman Yanomami*. Paris: Paris Plon.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura) (2015). *Desafíos. Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. n° 14. Santiago.

Vilaça, A. M. N. (2013a). Two or three things that I know about talking to the invisible. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, v. 3, 2013, pp. 359-363.

Vilaça, A. M. N. (2013b). Communicating through difference. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, v. 3, 2013b, pp. 174-178.

Vilaça, A. M. N. (2014). De ritos e Mundos. *Debates do Ner*, Porto Alegre, ano 15, N.26. Pp 45-48, Jul -Dez.

Viveiros de Castro, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, 2(2), pp.115-43.

Viveiros de Castro, E. (2012). Radical dualism: a meta-fantasy on the square root of dual organizations. 1. ed. *Kassel: documenta 13*, v. 1., pp.1-43.

S. Benites, (Ara Rete) (2015). *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC.

Wildcat, D. R. (2013). Introduction: climate change and indigenous peoples of the USA. *Climatic Change*. v.120, p.509-515.

Leis, Regimentos e Legislações



**XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017**

3 - 8 Diciembre / Montevideo

Las encrucijadas abiertas de América Latina

La sociología en tiempos de cambio

BRASIL, *Constituição Federal de 1988* (1993). Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Escolar Indígena* (1999). Ministério da Educação, Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1994). Ministério da Educação, Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, *Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar Indígena* (2002). Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998). Ministério da Educação. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>