

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: UM PANORAMA
HISTORIOGRÁFICO**

*Maria Larisse Elias da Silva*³⁰

*Orientadora: Rosemere Olímpio de Santana*³¹

RESUMO

A educação dos grupos étnicos no Brasil desde meados da década de 1980 chama atenção de antropólogos, pedagogos e lingüistas que buscam compreender os anseios educacionais que os indígenas possuem e de que forma tais interesses estão em diálogo com as políticas públicas governamentais. O antropólogo Luís Grupioni (2008) atenta-nos para o fato de que existe uma “rede discursiva” em torno da temática a qual possibilita encontros e desencontros entre os lugares de fala dos grupos que estão envolvidos na promoção dessa política educacional diferenciada. Destarte, tendo como arcabouço teórico e estímulo para esse artigo, uma pesquisa monográfica no campo da História em torno da temática de Educação Escolar Indígena, além de outros trabalhos – objetivamos problematizar de que forma o panorama discursivo se constituiu no Brasil entre 1988 e 2010, tendo como campo de análise as discussões governamentais, através das legislações, como também através do espaço de produção acadêmico, a partir de algumas publicações.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; “Rede discursiva”; Historiografia; Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Esse artigo é uma breve introdução do que foi uma pesquisa maior que deu origem à monografia, intitulada “Trajetórias históricas da produção de uma política de Educação Escolar Indígena no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI”, no curso de Licenciatura Plena em História pelo Centro de Formação de Professores CFP/UFCG. Para que se tornasse possível construir uma rede historiográfica desta discussão, foi preciso analisar a maneira como, a partir de alguns

³⁰ Licencianda no curso de História pelo Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), e-mail: larisse_elias@hotmail.com.

³¹ Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora no curso de História da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS) no Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG), e-mail: rosemere.santana@hotmail.com.

documentos do legislativo brasileiro, os discursos em torno da educação escolar indígena se entrelaçavam a partir dos diferentes sujeitos que se propunham a refletir sobre essa perspectiva educacional.

A tecitura historiográfica aqui trabalhada pretende apresentar os discursos sobre a temática não mais como de representantes que se mantêm sobre lugares fixos, mas, que incorporam perfis flexíveis entre as relações empreendidas pelos diálogos, de acordo com o que se entende necessário.

Foi possível problematizar as falas presentes na documentação e construir possíveis interpretações sobre o processo de articulação desses lugares a partir do momento em que a produção das subjetividades estava intrinsecamente ligada ao dinamismo articulado por esses lugares de atuação. Para isto, na pesquisa maior utilizamos um extenso aporte documental, com recorte temporal pautado entre os últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI, que não seria sensato tentar encaixar um pouco dessa dimensão nas normatividades deste trabalho.

Para o momento, tomaremos como foco da análise desse artigo o *discurso legislativo* –, o modo como pensam, o desenvolvimento dessas políticas de educação escolar indígena, pois, entendemos que é imprescindível compreendermos a maneira como esses grupos locomovem-se dentro desse espaço discursivo.

LEGISLAÇÕES “EM PROMOÇÃO”: QUEM SÃO OS COMPRADORES DESSA IDEALIZAÇÃO?

Os modos de governar o Brasil iam se modificando no decorrer do século XX, em especial, a partir da segunda metade deste período uma série de medidas começaram a ser pensadas em prol de mudanças Constitucionais, e, uma delas foi à própria Constituição Brasileira. Em 1988, foi aprovada em Assembleia Nacional Constituinte, pelos “representantes do povo brasileiro”, a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Esta nova Constituinte foi “pintada” como um símbolo do *Estado democrático de direito*. Mas, para onde caminharia essa democracia? Que mecanismos o Estado fazia uso para estabelecer mecanismos democráticos com os povos indígenas? A educação dos grupos étnicos situados no Brasil, dentro dessa ótica da nova Constituição, seria pensada pelo lugar estratégico do Estado ou haveria possibilidade de deslocamento para participações indígenas no processo de formulação de políticas educacionais?

Temos aqui um ciclo de mudanças que encarrega-se de (re)figurar o índio, que antes não era aceito como participante da sociedade nacional – pois os costumes, tradições, ritos, mitos dos indígenas foram vistos como impróprio para o desenvolvimento da sociedade, sendo necessário disseminar a esses povos novos hábitos – aos poucos começa a ganhar novas formas (FERREIRA; PRADO, 2013, p. 3).

Nesse sentido, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foi um grande passo para se pensar outros processos educacionais para os povos indígenas, pois, além disso, esse documento trouxe consigo uma seguridade aos povos indígenas do direito à terra, à educação e à cultura. Logo, vale ressaltar que a promulgação assegurou esses direitos, no entanto, não conseguiu possibilitar que esses fossem, de maneira enfática, garantidos até poucas décadas atrás e em algumas comunidades, ainda hoje. Mas, mais que isso, existe no próprio documento, incoerências discursivas quando se pensa maneiras de como lidar e abordar tudo o que constitui o universo indígena brasileiro.

O CASO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Analisando a Constituição Brasileira (1988), no Capítulo III intitulado **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, temos a Sessão I intitulada **Da Educação**. Nessa Sessão I, direcionamos nossa atenção, inicialmente, ao **Art. 210**, o qual estabelece os conteúdos mínimos [para o ensino fundamental] a serem garantidos pela Constituição e que resguardem, primordialmente, os “[...] valores culturais e artísticos, bem como, sejam eles nacionais ou regionais.” (BRASIL, 1988, p. 124), [grifo nosso].

Nota-se que, embora no plano legislativo viesse a ser demonstrado um cuidado com aquilo que se institui como valores culturais – entendemos que neste trecho (Sessão I Da Educação) o que procede é a inexistência da compreensão dos valores étnicos. Além disso, no inciso § 1º do mesmo artigo tem-se a presença do ensino religioso enquanto disciplina das escolas públicas de ensino fundamental. Só que nesse documento não temos uma caracterização de como será esse ensino religioso enquanto disciplina obrigatória no currículo visto isso, abre-se espaço para várias interpretações em torno dos recursos metodológicos os quais tratarão de executar a presente disciplina.

Desse modo, vemos que não é resguardada a cultura indígena na sessão voltada para a educação. E, tem-se também a seguridade de um ensino religioso que possui

grande chance de não corresponder ou dialogar com as crenças dos povos indígenas. Veremos essa discussão aprofundada a partir do Sistema de Ensino Estadual no terceiro capítulo deste trabalho.

O inciso § 2º, de certa forma, fundamenta essa organização posta pela Constituição.

Tendo inserido a normatização de padrão de educação formal, a qual é atribuída o ensino religioso, bem como a prática de matrícula numa ordem de disciplinas de horários e datas, ditas, “normais” – pois, muitas vezes estes não condizem com a cultura e estrutura organizacional das comunidades indígenas ou mesmo dos grupos étnicos que se deslocam até as escolas que situam-se fora das terras indígenas.

Vamos explicar melhor a análise desta incoerência legislativa.

Ao lermos a Sessão II intitulada **Da Cultura** especialmente no **Art. 215** inciso § 1º a escritura da Constituição agora cita o resguardo das “[...] manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” (BRASIL, 1988, p. 126). Vejamos com atenção que, ao final do respectivo inciso o texto deixa claro que essa atenção está sendo concebida em prol de um *processo de civilização nacional*. Então, por qual motivo essa atenção está posta na Sessão II e não na I, Da educação?

Explicamo-nos essa questão das Sessões... se o resguardo das manifestações culturais dos diferentes povos está na Sessão Da Cultura, isso abre uma lacuna para que não haja comprometimento do referido resguardo por parte do estado, em torno dessas manifestações culturais, quando essas forem expressas em âmbito educacional.

Com vistas a isso, como pode a Constituição de 1988, querer manter fixo um padrão de ensino [de uma forma que talvez estabelecesse uma identidade educacional „de caráter civilizatório“ para a Nação] e dizer que este padrão vai, simplesmente, assegurar os múltiplos valores culturais? Certeau nos diz que essa prática de manter uma ideia, um corpo instituído a partir de estratégias fixas nada mais do que “[...] uma realidade da ordem estabelecida.” (CERTEAU, 2008, p. 85).

Essa faceta da respeitabilidade étnico-educacional corrobora, nesse momento, apenas de forma teórica, tendo em vista que as especificidades dos grupos étnicos muitas vezes não são respeitadas. Um exemplo disso é o calendário escolar; quando se fala em uma educação nas comunidades indígenas, e, põe-se numa ordem político-pedagógica o dinamismo da escola, não se fala na inserção, a exemplo, das datas

memorialísticas que são comemoradas pelos mais variados grupos étnicos, no calendário escolar.

Portanto, pondo em problemática os aspectos educacionais contidos na Constituição brasileira de 1988 em torno da Educação Escolar Indígena: o que temos de apontamento é uma respeitabilidade simbólica [aos povos indígenas] no campo do legislativo que usa de facetas discursivas para exercer a manutenção da escolarização formal, mas que essa chegue às comunidades indígenas [independente da forma que se chegue].

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O **Plano Nacional de Educação (PNE)**, de 1998, possui um caráter abrangente. A partir dele busca-se traçar um plano de trabalho contínuo que atenda a todos os níveis e espaços educacionais. No processo de elaboração do PNE busca-se, por sua vez, criar um diálogo com os atores secundários aos grupos étnicos, que são os órgãos institucionais e interinstitucionais que trabalham em função da seguridade e desenvolvimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Dentro desse processo, ao que tange os encontros designados como “reuniões gerais” para construção desse plano, pôde-se contar com a participação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – e, os órgãos que receberam subsídios para elaboração do PNE, contou com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) e com a FUNAI, como elenca Brasil (1998) nas partes finais de seu texto.

O que temos até aqui são organismos superiores que dialogam na/pela comunidade étnica, e não a comunidade étnica em sua natureza. Mas, como o referido documento parte de um lugar institucional, entendemos essa forma de pensar a construção da legislação a partir desses atores secundários, entretanto, para além disso, uma pergunta que queremos responder aqui é: esse campo dinâmico em que se constituiu o PNE de fato incorporou os grupos étnicos no processo maduro de efetivo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena ou não passou de um excesso de normas legais que em sua teoria agrega a diversidade cultural?

Embora não possua sua escritura partindo do diálogo direto com o indígena, é notável que, diferentemente dos outros documentos, o PNE possui um diferencial – há

reflexões problematizadoras em torno da perspectiva de Educação Escolar Indígena em suas linhas. Segundo Brasil (1998, p. 61):

[...] A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos.

É posto os novos significados que os grupos étnicos passaram a atribuir sobre a instituição escolar, ressaltando, assim, uma mudança no cotidiano das comunidades, que parte, essencialmente, do protagonismo dos povos indígenas. Além disso, no aspecto geral, o PNE ressalta que embora tenha se desenvolvido propostas para se pensar o desenvolvimento da Educação dos povos indígenas, há muito a ser feito. Um exemplo disso vemos no índice de desigualdade posto no quadro de experiências, que se caracterizam como “descontínuas e fragmentadas” (BRASIL, 1998, p. 62), por conta dos fatores desregulares que permeiam o desenvolvimento da política de Educação Escolar Indígena.

Para que tenhamos uma política de Educação Escolar Indígena efetiva não basta que aja a propagação da boa vontade dos organismos do Estado nem somente a luta do movimento indígena e de organizações não-governamentais; é preciso mais que isso, necessita-se de algo “[...] que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 62).

Uma ideia ímpar que o PNE (1998) trás é a de formação inicial atrelada à formação continuada. Assim, ao passo que o indígena se dispõe a estar no lugar de aluno, ele também se afirma na posição de futuro formador indígena. Embora pouco trabalhada, essa proposta carrega um caráter positivo. Pois o aluno poderá exercer o mecanismo de metacognição e avaliar-se diante desses lugares que lhe são possibilitados. Ao tempo que ele entra em contato com formadores [indígenas e não-indígenas] ele pode passar a perceber-se nesse processo de formação e construir mecanismos de ensino-aprendizagem que possibilitem a criação de movimentos teórico-

metodológicos que melhor atendam a necessidade dos alunos e da comunidade em geral.

Como metas futuras o PNE (1998) ainda estipula uma lista de dezenove itens que corroboram com o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, dentre eles os que dependem da iniciativa da União e as que dependem, também, da colaboração de outros órgãos.

Essas metas contam com estabelecimento de tempo [seja ele de curto ou longo prazo] para serem executadas. Isso promove uma flexibilização do que é possível trabalhar diretamente com a comunidade e do que necessita de uma instrução maior dos povos indígenas, bem como a constituição de espaços para partilha de conhecimento étnico.

No seio dessas metas podemos visualizar a atribuição ao Estado em responder de forma legal pelo desenvolvimento das políticas de educação na/para as comunidades indígenas. Além disso, é instituído à universalização dos projetos de escola indígena, visando à adoção [nessas escolas indígenas] das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. O reconhecimento oficial das escolas indígenas deve vir nesse segmento de metas, logo, este deve proceder com as escolas que se localizarem no interior das terras indígenas e se adequarem às especificidades exigidas, tais como educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

O estabelecimento de uma estrutura física de qualidade deve-se dar no prazo de um ano nessas instituições e esta deve atender as especificidades da comunidade, bem como das condições sanitárias e higiênicas mínimas. Essas escolas ainda devem ser equipadas de aparelhos de mídia e materiais específicos para a educação indígena, além de móveis e aparelhos de computação – para que os professores possam desenvolver um ensino de qualidade e que o acesso as mídias e meios de informação digitais possam vir a se instalar na comunidade a fim de desenvolver a relação da comunidade com os espaços fora da aldeia. Assim, vemos que em termos documentais o PNE (1998) possui um estímulo para o desenvolvimento mais específico da educação, e, no caso em questão, para os povos indígenas.

No entanto, em termos práticos não é bem essa realidade que se vê quando pensamos a Educação Escolar Indígena a partir da implantação do PNE. Algumas pesquisas desenvolvidas após esse momento se contrapõem a esse aspecto transformador que gira em torno desse Plano.

A pesquisadora Rosângela Célia Faustino (2006) discute em sua tese de doutoramento que não foi bem assim que o PNE foi percebido quando esta foi ao campo que deu pano de fundo para sua pesquisa sobre políticas educacionais na última década do século XX. Em seu texto a autora chama nossa atenção, de forma bem pontual, para casos de incoerência entre o discurso e a prática – de um lado há a universalização da escola indígena, o bilinguismo, a autonomia, a especificidade e interculturalidade, e que a execução e manutenção de tudo isso é dever, agora, de vários órgãos, como aborda Faustino (2006) e Dermeval Saviani (1998, p. 84) também partilha da ideia:

[...] a proposta do Plano se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino, para estados e Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.

Faustino (2006) trás para seu texto a posição de que o movimento que o PNE fez não foi o de ir além do que já fora garantido, mas, sim, contribuir com um inchaço de leis já discutidas anteriormente. Nesse ensejo, a autora mostra que quando se vai às escolas oficiais [então reconhecidas como escolas indígenas] o que se vê são os mecanismos desenvolvidos pela velha política de “integração nacional” do que “[...] instrumento de apoio aos projetos de construção do presente e futuro.” (FAUSTINO, 2006, p. 160).

Apoiamo-nos aqui nessa concepção de Faustino (2006), no estudo promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (2005) e em Luis Enrique Lopez (2001) para tecer a concepção de que mesmo com todo aparato legislativo e teórico, quando o movimento de execução desse documento se vê diante da realidade posta nas comunidades indígenas, e, em especial, nas escolas indígenas – nota-se que nenhum dos setores responsabilizados pelo desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, cumpre com essa política de ações afirmativas. Além disso, vê-se uma inércia na transformação dos modelos de ensino, inclusive ao que compete ao caráter bilíngue e intercultural. A pesquisa realizada pelo INESC no ano de 2005 mostra-nos que essa proposta de aprofundamento democrático do indígena nas políticas específicas e nacionais [mesmo que a cabo de representação secundária] não se realizou em vias de termos práticos (FAUSTINO, 2006). “[...] Os canais institucionais de interlocução com o Estado

nacional não vão além das clássicas consultas e da coleta de sugestões.” (FAUSTINO, 2006, p. 161).

DECRETO 6.861/2009

O Decreto presidencial de nº 6.861 define os Parâmetros que regem a organização dos territórios etnoeducacionais, mas não só eles. Maria Aparecida Bergamaschi e Fernanda Brabo Sousa (2015) elencam que a proposta desse Decreto se institui como uma recomendação original, a qual não busca estabelecer apenas um movimento em torno das territorialidades – mas, sim, “[...] aliar a questão educacional à territorial...” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145).

Mas como dar segmento a esta propositura sem que o desenvolvimento educacional acabasse desterritorializando os grupos étnicos? No **Art. 2º** o Estado incumbe-se de assegurar uma Educação Escolar Indígena que a valorização das culturas presentes nos grupos étnicos vindo a fortalecer as práticas socioculturais, para mais, é cabível a formulação e manutenção de programas que atendam diretamente professores indígenas; o que não se põe em pauta é a ausência da comunidade indígena [local] nesse processo de construção dos programas.

A localização da escola indígena será de suma importância para situá-la no raio territorial indígena. Logo, muitas vezes encontramos problemas na oficialização de escolas indígenas pelo fato de não se localizarem em territórios então demarcados como sendo dos povos indígenas. Aqui, eis a questão, as escolas situadas fora da aldeia que atendem a maior parte de seus alunos como sendo povos indígenas e buscam uma política intercultural, não seria indígena? Assim, existe também a possibilidade de oficialização de uma escola indígena que não esteja diretamente ligada à aldeia pelo simples fato de atenderem, muitas vezes, a maioria do público como pertencente a algum grupo étnico, deve-se, entender-se como escola indígena.

Outro ponto que nos chama atenção é a caracterização estrutural do plano de ação¹⁸ para a Educação Escolar Indígena. Este, ao contrário dos demais documentos já abordados neste capítulo, enfatiza o lugar da comunidade indígena não só enquanto consumidor da educação, mas, de forma protagonista, como também sendo produtor de referencial. Percebemos o que fora contextualizado acima no **Parágrafo IV** do referido documento, quando fala que deve ter “[...] um representante de cada entidade

indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.” (BRASIL, 2009, p. 2).

O **Art. 12º** traz consigo um pensar em torno das questões alimentares da comunidade, quando inserida em tempo e espaço escolar; tem que se considerar as singularidades das culinárias indígenas não apenas nos momentos de sociabilidade escolar, mas também, de forma sensível e agregadora, o aspecto simbolista que cada culinária indígena porta em seu núcleo. Assim sendo, captamos a partir da interpretação do Decreto em questão que o perante documento traz em sua articulação teórica os povos indígenas como ator e autor correlativo nesse processo de construção dos planos de ação, visto que estes sujeitos possuem fundamental importância no processo de elaboração e revisão dessas ações – ao passo que estão falando de seus respectivos lugares, sem tomar lugar de autoria do outro.

Além dessas questões, o Decreto propõe em seu texto original, outras questões burocráticas, como a exemplo, a discussão do financiamento da Educação Escolar Indígena, logo, estas já foram discutidas em outros momentos desse capítulo e seria redundante apresentá-las mais uma vez – para tanto, focalizamos em questões menos abordadas.

Aqui estão são apenas algumas produções em âmbito legislativo que contribuem para o desenvolvimento da discussão sobre Educação Escolar Indígena. Além dessas, existe uma infinidade de materiais produzidos pelo MEC, entre eles cartilhas de orientação pedagógica, bem como, programas de formação continuada para professores indígenas que, por vezes superam algumas das lacunas apresentadas nessas legislações. Há uma variedade de temas que corroboram de forma específica com o desenvolvimento prático no cotidiano dessa política de educação, como por exemplo, tem-se a proposta da formação continuada do professor indígena; a criação de materiais didáticos; os processos de manutenção da escola na comunidade – isso tudo demanda uma atenção específica que não se adéqua aos objetivos do momento, de maneira aprofundada.

Para realização dessa pesquisa foi necessário fazer recortes que nem sempre contemplaram todas as discussões no eixo da temática, como ressaltamos acima. O que abordamos aqui corresponde mais a perspectiva de pensar as estratégias usadas pelo Estado para manter um controle sobre a política de educação escolar indígena e também manter próximo aqueles que desejam contribuir para uma nova política de educação. E também perceber as táticas que os atores que não possuem um „lugar próprio“ nesse

espaço de discussão usam para terem acesso ao movimento de produção. Assim, o objetivo desta pesquisa debruça-se justamente em problematizar historicamente esse campo específico das legislações e como esses discursos se constituíram ao longo do tempo, como se formam as redes relacionais e a partir do que se estabelecem as conexões dialéticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Certeau (2008, p. 103) “[...] As estratégias são as ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um lugar próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem.” Vemos essas Legislações Nacionais problematizadas por esta pesquisa, a partir dessa ótica de entendimento. O lugar institucionalizado que pressionado por diversos movimentos, inclusive, pelos povos indígenas passa a tentar estabelecer uma nova perspectiva de educação, contrária ao modelo do colonizador europeu.

No entanto, compreendemos que, embora tenha-se dado essa iniciativa, nem sempre os arranjos produzidos nas entrelinhas das legislações deram conta de aproximar esta nova proposta de educação aos interesses dos povos indígenas nem possibilitaram, de modo coerente, interferências das comunidades étnicas.

Em contrapartida, Certeau (2008) ainda nos auxilia a perceber o *não-lugar* que é o lugar do indígena a partir da ideia de *tática*. “[...] As táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.” (CERTEAU, 2008, p. 102). Nesse espaço de discussão o não-lugar dos povos indígenas encontra nas “redes relacionais” - que discute e produz essa temática – um caminho para produzir diferentes formas de interação, um fluxo de novos enunciados. Nessas redes relacionais, onde vários atores entram em contato, não há espaços para neutralidade.

Uma relação que segundo Luís Donisete Benzi Grupioni (2008) ora se contrai, outrora se expande, se constitui como um lugar que produz uma constante interação entre os mais diversos contextos representados pelos atores em posições distintas. Portanto, os representantes indígenas se inserem nessa rede discursiva resignificando os processos próprios de produção que o Estado utiliza para produzir novos sentidos. É

escapando do controle e tornando-se parte do jogo que os povos indígenas estão galgando diferentes maneiras de construir políticas para uma educação escolar indígenas.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: vol. 1 - Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008, 351p. Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/74892255-A-Invenc-a-o-do-cotidiano-Michel-de-Certeau.pdf>.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006, 334p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88422/275237.pdf?sequence=1>.

FERREIRA, Aline; PRADO, Mayla Graziela. **Um novo olhar a educação indígena a partir da Constituição Federal de 1988**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação. 2013, 13p. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8703_4694.pdf.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008, 240p. Disponível em: <http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>.

LÓPEZ, Luis Enrique et al. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. **Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe**, 2001, p. 382-406.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.