

FRANCYELLE MOREIRA FREITAS DA SILVA

**DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE:
preservação da identidade cultural**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Neuenschwander Magalhães
Coorientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo de Vasconcellos Figueira

Rio de Janeiro
2024

CIP - Catalogação na Publicação

d826d da Silva, Francielle Moreira Freitas
Direito à educação escolar indígena bilíngue:
preservação da identidade cultural / Francielle
Moreira Freitas da Silva. -- Rio de Janeiro, 2024.
165 f.

Orientadora: Juliana Neuenschwander Magalhães.
Coorientador: Luiz Eduardo de Vasconcellos
Figueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito,
Programa de Pós-Graduação em Direito, 2024.

1. Povos indígenas. 2. Educação bilíngue . 3.
Direitos humanos. 4. Interculturalidade. 5.
Identidade cultural. I. Magalhães, Juliana
Neuenschwander, orient. II. Figueira, Luiz Eduardo
de Vasconcellos, coorient. III. Título.

FRANCYELLE MOREIRA FREITAS DA SILVA

DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE:

preservação da identidade cultural

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Direito.

Aprovada em: 18 de abril de 2024



Documento assinado digitalmente

JULIANA NEUENSCHWANDER MAGALHÃES

Data: 24/04/2024 15:03:21 -0300

Verifique em <https://validar.jli.gov.br>

DA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Juliana Neuenschwander Magalhães
Facul



Documento assinado digitalmente

LUÍZ EDUARDO DE VASCONCELLOS FIGUEIRA

Data: 25/04/2024 19:41:27-0300

Verifique em <https://validar.jli.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Eduardo de Vasconcellos Figueira
Faculdade Nacional de Direito – UFRJ



Documento assinado digitalmente

ELAINE DUPAS

Data: 27/04/2024 09:16:41-0300

Verifique em <https://validar.jli.gov.br>

Prof^ª. Dra. Elaine Dupas



Documento assinado digitalmente

MARCO ANTONIO DELFINO DE ALMEIDA

Data: 29/04/2024 10:48:47-0300

Verifique em <https://validar.jli.gov.br>

do Sul – UFMS

Prof. Dr. Marco Antônio Delfino de Almeida
Ministério Público Federal - MPF



Documento assinado digitalmente

RUBEN CAIXETA DE QUEIROZ

Data: 29/04/2024 13:50:55-0300

Verifique em <https://validar.jli.gov.br>

Prof. Dr. Ruben Caixeta de Queiroz
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos originários do Brasil, que com bravura e perseverança lutam, há mais de 500 anos, por sua sobrevivência, pela preservação da natureza, de suas culturas e pela conquista de seus direitos. Dedicção especial aos Terena das aldeias Tereré e Córrego do Meio, situadas em Sidrolândia/MS, que com boa vontade me receberam em suas escolas.

AGRADECIMENTOS

Ao Sérgio, pela companhia e apoiou nos estudos.

A minha amada filha Iara, por compreender a redução do tempo de brincar.

Ao amado e esperado Jonas, gestado em meu ventre ao tempo em que também gestava esta dissertação, entre as angústias e as alegrias do porvir.

Ao Fernando, irmão, constante inspiração e incentivo para meus estudos.

Ao Michel, pelo apoio durante minha pesquisa.

Ao Fábio, irmão, que me auxiliou nas formatações deste trabalho.

A meus pais, por todo amor e pela educação que me proporcionaram.

À Prof^a. Dra. Juliana Neuenschwander Magalhães, pela transmissão de seus conhecimentos e orientações para esta dissertação.

Ao Prof. Dr. Luiz Eduardo de Vasconcellos Figueira, pela coorientação nesta pesquisa.

Aos professores doutores, membros da banca, pela colaboração.

RESUMO

Este trabalho investigou o direito à educação escolar indígena bilíngue e diferenciada, sob a perspectiva da interculturalidade, tendo como marco teórico o educador indígena, da etnia Baniwa, Gersem José dos Santos Luciano. Buscou-se entender de que forma essa educação contribui para o resgate das línguas indígenas, que estão se extinguindo no Brasil, e para o fortalecimento da identidade cultural desses povos. O estudo baseou-se em bibliografias, com ênfase nas teorias críticas sobre direitos humanos, além de dados coletados por instituições oficiais responsáveis pelos apontamentos sobre os povos indígenas no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação. Para observar a realidade das escolas na prática dos Terena de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul, foram feitas entrevistas presenciais a fim de averiguar tais dados nas escolas das aldeias Tereré e Córrego do Meio. Embora haja diversas previsões legais, nacionais e internacionais acerca da garantia à educação escolar indígena bilíngue, os resultados indicaram que ela não se efetiva da forma como prevista no ordenamento jurídico e tampouco respeita a garantia de uma educação diferenciada e de qualidade de modo a contribuir ao resgate e manutenção das línguas originárias. A pesquisa foi acrescida de algumas imagens registradas durante as entrevistas realizadas, em setembro de 2023.

Palavras-chave: povos indígenas; educação bilíngue; legislação; direitos humanos; interculturalidade; identidade cultural e realidade sociolinguística.

ABSTRACT

This study investigated the right to bilingual and differentiated indigenous school education from the perspective of interculturality, with the theoretical framework of the indigenous educator Gersem José dos Santos Luciano, who is from the Baniwa ethnicity. The aim was to understand how this education contributes to the rescue of indigenous languages, which are becoming extinct in Brazil, and to the strengthening of the cultural identity of these peoples. The study was based on bibliographic sources, with an emphasis on critical human rights theories, as well as data collected by official institutions responsible for monitoring indigenous peoples in Brazil, particularly concerning education. In order to observe the reality of schools in the practice of the Terena people in Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, in-person interviews were conducted to verify such data in the schools of the Tereré and Córrego do Meio villages. Although there are various legal provisions, both national and international, regarding the guarantee of bilingual indigenous school education, the results indicated that it is not effectively implemented as envisaged in the legal framework, nor does it respect the guarantee of differentiated and appropriate education in a way that contributes to the rescue and maintenance of indigenous languages. The research was supplemented with some images taken during the interviews conducted in September 2023.

Keywords: indigenous peoples; bilingual education; legislation; human rights; interculturality; cultural identity; and sociolinguistic reality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE	18
2.1. A diversidade cultural vista desde diferentes perspectivas e suas consequências político-jurídicas	18
2.1.1 Multiculturalismo e tolerância do outro.....	19
2.1.2 Políticas de reconhecimento e lutas por igualdade.....	23
2.1.3 A crítica pós-colonial e o decolonialismo	27
2.1.4 Interculturalidade	30
2.2 Direitos Humanos para quem? Ideias para adiar seu fim	31
2.2.1 A crítica dos Direitos Humanos.....	33
2.2.2 Direitos Humanos e interculturalidade	35
2.3 Perspectivismo ameríndio e práticas interculturais	42
3 DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E DIFERENCIADA	48
3.1 Legislação e o direito à educação escolar indígena no contexto histórico-social brasileiro	48
3.2. Cosmologias e Territórios etnoeducacionais.....	62
3.3. O direito e a inclusão da exclusão dos povos indígenas no Brasil.....	68
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	74
4.1 Grupo étnico, línguas indígenas e identidade cultural.....	74
4.2 Educação Escolar Indígena Bilíngue	83
4.3 Formação de Professores Indígenas	97
5 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO POVO TERENA NO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS	104
5.1 Povo Terena.....	105
5.2 Dados sobre a educação escolar indígena em Sidrolândia/MS	108

5.3 Entrevistas	112
5.3.1 Cleidineia Alves de Oliveira Ávila - Supervisora de Ensino da Secretaria de educação do Município de Sidrolândia	113
5.3.2 Otacir Figueiredo – Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Sidrolândia.....	116
5.3.3 Maioque Rodrigues Figueiredo – Professor, Diretor da Escola Cacique João Batista Figueiredo e membro do Conselho Municipal de Educação	120
5.3.4 As visitas às escolas.....	124
6 CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO	148

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, há uma população de 1.693.535 pessoas que se autodeclararam indígenas, distribuídas entre 266 etnias, que falam cerca de 274 línguas diferentes e possuem uma pluralidade de cosmovisões e realidades diversas.¹

Esses dados foram divulgados a partir das pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2022, mas o Brasil não tem um censo especificamente indígena, fazendo com que as informações acerca desses povos não correspondam à realidade, sendo, muitas vezes, imprecisas e desatualizadas², a exemplo desse número relativo a 274 línguas indígenas existentes no país, visto que este dado foi publicado em 2010, e ainda não atualizado.

O que vem sendo constatado é que essa diversidade linguística tende a “desaparecer em um ritmo alarmante” caso não sejam tomadas medidas para sua valorização e preservação. Não à toa a UNESCO, por meio da Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução A/RES/74/135, proclamou a Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil, de 2022 a 2032, “para chamar atenção mundial sobre a situação crítica de muitas línguas em perigo de desaparecimento e a necessidade de usá-las e preservá-las para gerações futuras”.³

Um dos fatores apontados como motivadores dessa perda linguística é a proximidade que algumas aldeias têm das cidades e o fato de que muitos jovens indígenas se deslocam de suas comunidades para estudar em escolas com ensino regular, cuja língua em que se leciona é o português e com grade curricular elaborada pelo MEC. Assim, as línguas maternas e os saberes tradicionais estão sendo esquecidos e ameaçados de extinção, fator agravado pelas mortes por Covid-19 de muitos anciãos de diversas etnias, os quais transmitiam seus ensinamentos e idiomas às gerações seguintes, por meio da oralidade.⁴

¹ BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

² Neste momento ainda não foi divulgado o censo cuja publicação é esperada para o primeiro semestre de 2023.

³ UNESCO. Lançamento Oficial da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/lancamento-oficial-da-decadainternacionaldaslinguasindigenas-no-brasil>. Acesso em: 29 mai 2023.

⁴ Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil: 2017/2022**. RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane e DOS SANTOS, Tiago (orgs.). 1.ed. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental, 2023.

A língua materna de diferentes etnias indígenas nacionais, bem como a cultura desses povos originários tendem a ser esquecidas na medida em que as novas gerações passam a maior parte do tempo em contato somente com o português e com a estreita visão de mundo transmitida por um sistema que homogeneíza o ensino.

O idioma Terena, da família Aruak, por exemplo, tem seu nível de vitalidade classificado pela UNESCO como “seriamente em perigo”, o que significa que somente as pessoas das gerações mais velhas falam a língua, daí meu interesse em olhar mais de perto a realidade dos terena de Sidrolândia/MS, como será visto no capítulo 5.

Para o resgate dessas línguas e das culturas indígenas como um todo, a educação escolar bilíngue e diferenciada tem importante papel. A lógica é: se foi por meio dos primeiros modelos escolares impostos pelos colonizadores, a catequese e os diretórios, que começaram os processos de extermínio das línguas indígenas, sua reconstrução pode se dar pelo auxílio da mesma via, ou seja, a educação escolar. Dessa maneira, as escolas indígenas com ensino bilíngue seriam um modo de preservação da realidade sociolinguística das aldeias. O desafio consistiria na implantação de políticas públicas que, ao tempo em que assegurem tal direito a esses povos, também respeitem sua autonomia.

Diante desses fatos, meu problema de pesquisa consiste em um esforço de tentar compreender a construção dos direitos indígenas vinculados à educação, por meio das escolas indígenas bilíngues, como forma de preservação de sua identidade e de sua cultura, constituindo relevante patrimônio cultural brasileiro, na forma do art. 216 da Constituição Federal.⁵

Como resultado de constantes lutas dos movimentos indígenas e suas lideranças, a Constituição brasileira de 1988 incorporou diversos direitos destinados aos indígenas, dos quais derivaram diversas políticas identitárias com o intuito de

⁵ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

configurar uma sociedade nacional plural ao mesmo tempo em que conformou o Estado como instância descolonizadora⁶.

No âmbito internacional, o art. 14⁷ da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas dispõe que esses povos têm direito a estabelecer e controlar seus sistemas educativos, com ensino em sua própria língua e em consonância com seus costumes e que o Estado deve propiciar seu acesso ao ensino, sem discriminação.

Nesse sentido, é o artigo XV, 3 da Declaração Americana dos Direitos dos Povos Indígenas, regulamentando o direito destes de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes, em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem⁸.

Do mesmo modo, o art. 28 da Resolução nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais estabelece a igualdade de ensino às crianças indígenas, devendo estas aprenderem a ler e escrever na língua mais comumente falada em seu grupo e, caso não seja possível, as autoridades competentes deverão consultar esses povos para viabilizar a consecução de tal objetivo⁹.

No âmbito nacional, o art. 32, § 3º da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional prevê que os povos indígenas têm direito a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada¹⁰.

⁶ DUPRAT, Deborah; TERENA, Eloy. O Genocídio Indígena Atual. **Guarimã –Revista de Antropologia & Política**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/guarima/article/view/2645>. Acesso em: 28 ago. 2021, p.63.

⁷ 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

⁸ ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos indígenas 2016**, p.1. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

⁹ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT - 2011**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

¹⁰ § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica especifica o artigo supramencionado e fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Diante do acima exposto, nota-se ser suficiente a legislação sobre o tema das escolas indígenas com ensino bilíngue. O conflito que ora se pretende narrar está entre a teoria e a prática. Embora garantida na Constituição e previsto o direito na legislação, muitas aldeias não têm escola, o que contribui para a baixa frequência escolar dos que precisam deslocar grandes distâncias para estudar, além da inadequação das propostas das escolas urbanas, que, por óbvio, não atendem às demandas específicas das comunidades indígenas.

Dentre as políticas públicas apontadas como eficazes, está a formação de professores indígenas, que dominem sua língua materna, porque possibilita um ensino mais completo e intercultural, já que transmitido por um falante da língua de seu povo e inserido na cultura e saberes da aldeia, mas que também teve parte de sua formação com base no ensino convencional estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão responsável pelo censo escolar indígena, sendo que foi observada, na última coleta de dados, em 2022, a existência de 3.597 escolas em todos os Estados da Federação, sendo que 3.267 oferecem turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e 1.984 de anos finais (6º ao 9º).¹¹

A fim de abranger as necessidades específicas de cada etnia e fazer as adaptações necessárias, conforme disposto no art. 48 do Estatuto do Índio: “Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País”, as escolas devem tomar rumos diferentes para os quais elas são designadas pelo sistema, fazendo uma espécie de mediação cultural entre os sujeitos que constituem seu espaço.

Essa concepção remeteria à tomada de uma nova postura frente ao ensino e ao conceito de espaço escolar, corroborando na construção de narrativas que possam contribuir para a formação de uma escola mais humanitária, daí a

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2023.

importância de se formar cada vez mais professores indígenas, para que eles próprios possam transmitir seus conhecimentos aos alunos de suas comunidades, dando voz e vez à língua e à cultura de cada etnia.

Nessa via, o espaço escolar permitiria uma participação mais ativa e democrática entre seus integrantes, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade, promovendo um diálogo que potencializaria a produção cultural dos alunos e estes fortaleceriam sua identidade¹².

Aos próprios indígenas cabe escolher as ações para fortalecimento de sua identidade cultural, e não impor-lhes escolhas a partir do ponto de vista da sociedade envolvente, sob o pretexto de querer auxiliá-los, pois tais decisões podem estar imbuídas de deturpações e inadequações de aplicabilidade. Uma vez feitas tais escolhas, a luta na proteção desses direitos passa a ser de todos.

Nessa perspectiva, trata-se de dispor, e não impor, às comunidades indígenas o acesso aos direitos garantidos pela Constituição Federal de 88 e pelas demais legislações nacionais, bem como pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, obrigando-se o Estado a efetivar o cumprimento desses direitos após as adaptações do ensino a ser aplicado a cada povo, conforme seus costumes, línguas e cultura.

Essa autonomia para escolha do ensino apropriado pelas comunidades indígenas também se justifica pela resistência que ainda existe, por parte de alguns anciãos de determinadas etnias, em aceitar o ensino escolar como forma de aprendizado, justamente porque em suas tradições o ensinamento é passado por meio da oralidade, dos mais velhos aos mais jovens. Para eles, aceitar a educação escolar poderia significar a deterioração de sua cultura.

As reflexões que se pretende suscitar com esta pesquisa são necessárias e urgentes, especialmente neste momento em que se discute a inconstitucional tese do “marco temporal”, pela qual, dentre outras análises, nega-se a existência dos povos originários e o direito que eles têm a suas terras, sendo estas o lugar imprescindível para continuarem plantando sua cultura, expandindo sua cosmovisão e falando sua língua através das gerações.

¹² MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Cultura, Resistência e Diferenciação Social**. PontaGrossa:Atena,2019,p.5.Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/cultura-resistencia-e-diferenciacao-social>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Nessa toada, minha pesquisa consistirá em explorar as questões indígenas e suas lutas na conquista de direitos que auxiliem na manutenção da identidade cultural de seus povos e na perpetuação de sua língua. Para tanto, necessário questionar como o direito contribui e auxilia na efetivação de políticas públicas que garantam o acesso ao ensino bilíngue e, ao mesmo tempo, respeitem a autonomia daqueles autóctones.

A crítica aos Direitos Humanos da forma como ele se estabeleceu no ocidente, a partir de uma visão universalista, será importante ponto de partida para indagar a quem esses direitos servem e para trazer à tona as necessárias ideias de multiculturalismo e interculturalidade quando se trata da aplicação de direitos aos povos originários. Para tratar desse aspecto, recorrerei a autores como Costas Douzinas, Juliana Neuenschwander Magalhães e Joaquín Herrera Flores.

Para ser coerente com esse compromisso de pensar criticamente os direitos a partir de uma visão indígena, terei como fundamento os conhecimentos e experiências de Gersem Baniwa¹³ para “aprofundar a compreensão acerca das dificuldades de concretização dos ideários conceituais e metodológicos da chamada escola indígena específica, diferenciada e bilíngue, tal como preconizada pelo arcabouço legal do país”¹⁴.

A literatura e os artigos escritos por Gersem Baniwa e por outros indígenas que citarei durante o trabalho serão importantes para melhor compreensão de como os povos originários encaram o processo de transmissão dos saberes, da escolarização bilíngue e da formação de professores em suas comunidades e de que forma isso serve para a preservação da cultura de onde originaram.

¹³ Gersem José dos Santos Luciano é da etnia Baniwa, professor, doutor em antropologia pela UNB e um dos principais intelectuais e líderes indígenas do Brasil. Foi vice-presidente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e articulou a criação da primeira organização Baniwa, a Associação das Comunidades Indígenas do Rio Içana (Aciri). Em 1996, foi eleito coordenador geral das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e, entre 1997 e 1999, atuou como secretário municipal de Educação do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Em 1989, atuou na criação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar - Copiam) e da Comissão de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (Capoib). Foi coordenador e gerente técnico do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDI), do Ministério do Meio Ambiente, entre 1999 e 2003 e conselheiro titular do Conselho Nacional de Educação (CNE) para um mandato de quatro anos (2007-2010). Em 2008, assumiu a Coordenação geral de Educação Escolar Indígena do MEC.

¹⁴ LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013, p.24

Assim, o objetivo geral da pesquisa é entender de que forma a educação escolar indígena bilíngue pode auxiliar no fortalecimento das culturas indígenas em nosso país, sobretudo no que tange à sobrevivência das línguas maternas, e de que modo a formação de professores indígenas pode contribuir a essa sobrevivência étnico-cultural.

A partir desse contexto, traço os objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Mostrar um panorama geral sobre como os direitos humanos dos povos indígenas podem ser assimilados sob a ótica da interculturalidade. Para essa análise, trarei alguns conceitos teóricos sobre multiculturalismo, as teorias do reconhecimento, do pós-colonialismo, do decolonialismo e de como o “perspectivismo ameríndio” enxerga esses direitos.
- b) Analisar as legislações nacionais e internacionais, que foram sendo modificadas ao longo da história, que garantem o direito desses povos tradicionais ao ensino escolar em sua língua materna, além do português. Também, abordarei a questão dos territórios etnoeducacionais, que foram criados por meio do Decreto nº 6.861/09 com a pretensão de organizar a educação escolar indígena por territórios e, ao final, tratarei sobre como a inclusão dos direitos indígenas no ordenamento jurídico brasileiro terminou por excluir esses povos, que são marginalizados quando tentam se inserir na sociedade hegemônica valendo-se de seus direitos;
- c) Explorar os desafios e as perspectivas da educação escolar indígena e suas especificidades, fundamentadas sob os regramentos jurídicos que tratam do tema, abordando, sobretudo, o bilinguismo e a formação de professores sob uma perspectiva intercultural. Para tanto, passarei por conceitos como grupo étnico, línguas indígenas e identidade cultural;
- d) Abordar o contexto histórico-cultural do Povo Terena do município de Sidrolândia, no Mato Grosso do Sul e apresentar a realidade das escolas municipais Cacique João Batista Figueiredo, situada na aldeia urbana Tereré, e Cacique Armando Gabriel, na aldeia rural Córrego do Meio, as quais visitarei pessoalmente e observarei, por meio de diálogos informais e entrevistas formais, um pouco da situação em que se encontram tais escolas e suas demandas. O formato dessas entrevistas serão semi-estruturadas, com perguntas abertas, de modo que os entrevistados possam discorrer sobre o tema de pesquisa sem muitas interferências minhas.

Portanto, trata-se de uma pesquisa descritiva e de abordagem qualitativa, a ser realizada por meio da análise de textos e pesquisas bibliográficas acerca da garantia do direito dos povos indígenas ao ensino bilíngue como forma de perpetuação de sua identidade cultural, dividida em 4 capítulos.

A fim de viabilizar tais pesquisas, serão consultadas instituições como o Arquivo Nacional, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB, o Instituto Socioambiental – ISA, dentre outros.

No primeiro capítulo farei um paralelo entre os direitos dos povos indígenas e os direitos humanos, abordando conceitos como o multiculturalismo e seus limites, a interculturalidade, bem como a proposta de apropriação da semântica dos direitos humanos desde a perspectiva ameríndia e decolonial.

O segundo capítulo terá como foco introduzir a questão indígena, falar da luta e conquista de direitos pelos povos originários do Brasil, por meio de um ponto de vista histórico-sociológico e pelas ferramentas de inclusão e exclusão utilizadas pelo Direito para a construção das realidades. Nesse contexto, será desenvolvido o problema existente na versão colonial sobre os povos indígenas, contextualizado pelas intenções da Constituição Federal de 1988, que reconheceu as diversidades culturais e identitárias dos indígenas brasileiros e rompeu com a intenção integracionista prevista no Estatuto do Índio, adentrando, também, nas declarações e nos tratados internacionais que cuidam do assunto.

O terceiro capítulo buscará relacionar o direito fundamental à educação escolar indígena bilíngue com a preservação das línguas faladas nas diversas etnias brasileiras como meio de autodeterminação e identificação cultural desses povos. Para isso, apresentarei as experiências narradas por professores indígenas, como é o caso de Gersem Baniwa, nas escolas da região do Alto Rio Negro, no Amazonas.

No capítulo quarto, serão apontadas políticas públicas existentes no Município de Sidrolândia/MS e quais as demandas das comunidades Terena para a concretização de suas escolas indígenas bilíngues e para a formação de seus professores, com base nos saberes tradicionais e no currículo formulado pelo MEC. Para chegar o mais próximo possível dessas realidades analisarei as entrevistas feitas nos dias 14 e 15 de setembro de 2023, com a supervisora de ensino da

Secretaria Municipal de Educação, com o vereador e Presidente da Câmara Municipal e com o diretor da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo.

2 DIREITOS HUMANOS DOS POVOS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE

A reflexão sobre a educação escolar indígena que desenvolverei ao longo da presente dissertação assume uma perspectiva transdisciplinar, em que buscarei reunir conhecimentos do campo do direito, da sociologia, da antropologia e da pedagogia. É a partir dessa confluência de saberes que abordarei a temática sob o prisma da interculturalidade e dos Direitos Humanos.

Para tanto, começo o capítulo falando sobre os caminhos para se chegar à interculturalidade, passando pelos conceitos de multiculturalismo e suas críticas, pelas teorias do reconhecimento, do decolonialismo e do pós-colonialismo, trazendo alguns dos principais autores que falam sobre o tema. Num segundo momento, trato dos Direitos Humanos e suas perspectivas críticas quanto ao discurso aplainador da universalidade.

Por último, trago uma abordagem sobre as práticas interculturais como base para a discussão sobre o direito à educação indígena que realizarei ao longo da presente pesquisa. Nessa direção, considerarei a importante contribuição da antropologia de Eduardo Viveiros de Castro e seu perspectivismo ameríndio, bem como as reflexões de pensadores e lideranças indígenas como Ailton Krenak e David Kopenawa.

2.1. A diversidade cultural vista desde diferentes perspectivas e suas consequências político-jurídicas

O tema da diversidade cultural, tem sido objeto de especial atenção nas ciências sociais, dadas as condições de uma sociedade que se reconhece tanto como global quanto como multicultural. O reconhecimento dessa diversidade, no entanto, implica em diferentes formas de tratamento da alteridade e em novos desafios nos campos do direito, da política e, como especialmente aqui irá nos interessar, da educação. Nesses espaços, a alteridade pode ser vista como uma barreira quando culturas distintas se relacionam, ao mesmo tempo em que desestabiliza a concepção clássica de Direitos Humanos. Isso porque, como será visto adiante, essa noção clássica traz consigo uma promessa de universalidade fundada numa ideia de natureza humana que, longe de ser universal, é

eurocentrada, pois o homem universal no discurso clássico dos direitos humanos é o homem branco e europeu. Esconde-se sob a noção universal de direitos, portanto, um projeto de universalização não de direitos, mas sim da cultura europeia.

É no século XIX que o termo cultura surge com o duplo sentido de cultura e civilização¹⁵. Ocorre que cultura não é um conceito monolítico, no mundo há diversas culturas e aí vem a questão de como encarar essas diversidades. Nós, países do Sul, fomos forjados de diferentes culturas, uma miscigenação de indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc.. e, de certo modo, aprendemos a conviver com essas diferenças. Muito embora o racismo e preconceitos contra povos diversos sempre tenha existido, ele vem acompanhado de disfarces, como aquele do mito da “democracia racial”.

Bem diferente é a situação que resulta dos processos de decolonização da África, da Índia e do Oriente Médio, cujos emigrantes vão para os países do Norte, que, por sua vez, precisam aprender a lidar com essas outras culturas que recebem.

Foi nesse contexto que despontou o multiculturalismo como um determinado modo de lidar com o contato desses países com os diferentes povos e culturas, como uma política de tolerância com o outro na sua diversidade.

2.1.1 Multiculturalismo e tolerância do outro

O que se chama de multiculturalismo, na verdade, consiste num leque de políticas públicas que os países do Norte constroem para lidar com a diversidade cultural que, com a descolonização, a eles aflui. No multiculturalismo, existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Há uma tendência à mescla de culturas, de visões de vida e valores, mas também há o risco da “guetorização”¹⁶.

O multiculturalismo é pluralista, na medida em que aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema e, aparentemente, pretende-se o diálogo entre culturas diversas para a convivência pacífica e com resultados positivos a ambas. “O

¹⁵ EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Unesp, 2011.

¹⁶ Num primeiro momento, o multiculturalismo é louvável em seu projeto de inclusão, mas ele gera segregação, com novas formas de exclusão, que fazem criar guetos e problemas de integração entre as culturas. Assim, as políticas multiculturais encontram limites cuja solução razoável seria o caminho da interculturalidade, passando pelo reconhecimento da alteridade.

problema reside no fato de que o multiculturalismo pode ser abordado de forma relativista e de forma universalista”. Segundo Reis (2023), ao mesmo tempo que o multiculturalismo tenta relativizar as realidades, sem estabelecer um critério mínimo para o diálogo entre culturas, ele também pode ser universalista, estabelecendo um denominador mínimo comum nesse diálogo, que seriam os valores universais respaldados pelos direitos humanos.¹⁷

Segundo Turner (1994, apud MACAGNO, 2014), o multiculturalismo seria uma espécie de reação moderna à deslegitimação do Estado em consequência do enfraquecimento da hegemonia da cultura dominante nos países capitalistas, passando a estimular a produção de micronarrativas com reivindicações atreladas a discursos de raça e etnia, por exemplo. Quando essas narrativas tomam a forma de “políticas de reconhecimento”, o pós-modernismo adquire uma linguagem cultural definitiva, cuja virada se deu em 1960, nos Estados Unidos.¹⁸

As políticas multiculturais levam em consideração as noções de cultura, etnicidade e identidade como ponto de partida para lidar com a diversidade em geral e com as problemáticas que dela surgem num contexto pós-colonial, como imigração, segregação, racismo, etnocentrismo, e assim por diante. Assim, o multiculturalismo, ao menos em tese, funcionaria como um promotor de aceitação das pluralidades, a fim de compatibilizar os direitos dos grupos e suas individualidades.

Exemplo de país em que o multiculturalismo foi oficializado em sua Constituição foi o Canadá, que teve como ponto de partida o conflito da língua francesa e sua contraparte anglófona, em Quebec. A solução foi reconhecer o bilinguismo e o biculturalismo, que depois foi ampliado para o multiculturalismo, em 1971, a fim de englobar os indígenas, levando-se em consideração toda diversidade étnica canadense para a construção da “unidade nacional”. Assim, na fala do então primeiro ministro do Canadá, Pierre Trudeau, “mesmo que existam duas línguas oficiais, não há uma cultural oficial, nem um grupo étnico que possua precedência sobre outro, nenhum cidadão ou grupo de cidadãos é outra coisa senão canadense e todos devem ser tratados com equidade” (Wilson, 1933 apud Macagno, 2014: 140).

¹⁷ REIS, Marcus Vinícius. Multiculturalismo e Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

¹⁸ MACAGNO, Lorenzo. **O Dilema Multicultural**. Curitiba: Ed.UFPR; Rio de Janeiro: Graphia, 2014, p.133.

Na América do Sul, o multiculturalismo se destacou na Bolívia, que redefiniu sua Constituição, em 2009, e instaurou um Estado plurinacional, inovador em suas políticas indigenistas a partir de então.

No Brasil, o tema foi debatido oficialmente quando o Governo promoveu um evento em Brasília, em 1996, intitulado “Multiculturalismo e racismo, o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Daí, o multiculturalismo deu voz às ações afirmativas que deveriam ser postas em práticas por meio de políticas públicas.¹⁹

Em relação aos povos indígenas, desde a década de 60, por influência dos movimentos indígenas canadenses e estadunidenses, os tratados internacionais têm reconhecido o direito à própria cultura e língua. Entretanto, como é notório, as pluralidades nunca foram aceitas pela sociedade dominante, que sempre oprimiu e silenciou aquelas culturas com a adoção de processos sistemáticos, a exemplo das tentativas de inutilização das línguas originárias e do controle de seus comportamentos e de seus corpos, com as constantes retiradas de seus territórios, o que auxiliou na construção do imaginário de inferiorização dos indígenas e na negação de suas identidades e de seus direitos básicos.

Nesse contexto, em que foram tratados como subalternos, como cidadãos de segunda classe em vias de aculturação, o índio foi tratado como estrangeiro no próprio país.

Ao longo dos últimos séculos vivemos em permanente estado de tensão: de fato, o índio continua sendo um tema caro para a nossa sociedade. As imagens que nossa cultura produz do índio evocam memórias saturadas de piedade e primitivismo. A estranheza diante do desconhecido desperta o delírio, e uma série de estereótipos logo apaziguam o nosso contato com o outro. O índio, mesmo dentro do Brasil, ainda é um estrangeiro.²⁰

A partir de relatos como esse, é possível notar toda ordem de prejuízos que os povos indígenas sofreram e continuam a sofrer em decorrência do contato com o branco e a imposição de sua cultura. Basta pensar no espírito que norteou o Estatuto do Índio, de 1973, que conclama a integração dos indígenas à “comunhão nacional”.

¹⁹ MACAGNO, op.cit., p.145.

²⁰ FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo Muniz (org). **Tradição e Resistência**: encontro de povos indígenas. São Paulo: edições SESCSP, 2008, p.9.

Juliana Neuenschwander critica o conceito de multiculturalismo para os países do Sul, lançados sob uma perspectiva de cunho liberal, exatamente pelo fato de que, em que pese contribua para debates sobre a tutela dos direitos, não consegue equacionamento jurídico para problemas típicos da América Latina, especialmente do Brasil, onde há dificuldade de solucionar o problema da inclusão social que os direitos humanos modernos prometem fazer²¹.

O Brasil tem pluralidades, cosmovisões e realidades diversas. Segundo os dados do IBGE, a partir do censo realizado em 2022, há mais de 266 etnias indígenas no Brasil, totalizando uma população de 1.693.535 pessoas que autodeclararam indígenas²². Em 2010, esse número era de 817.963 indígenas, distribuídos entre 305 etnias, falantes de 274 línguas diferentes²³.

Com base nesses dados, podemos observar o desaparecimento de 39 etnias, o que importa na diminuição das diversidades e possível desaparecimento de diversas línguas, embora o número de pessoas que se declaram indígenas tenha aumentado. Ainda assim, persistem os pluralismos em nosso país e a necessidade de contemplar as demandas das diversas alteridades, que vão além dos povos indígenas, envolvendo também os quilombolas, negros, comunidade LGBTQIA+ etc..

Portanto, há grande multiplicidade étnica, sociocultural, histórica e cosmológica que constituem o País. Sem contar que, no caso dos indígenas, cada povo forma um universo cultural próprio, com seus próprios regramentos e modos de estar no mundo, sendo que essas culturas e línguas foram transmitidas pelos antepassados dos que ainda resistem, mas não são estagnadas, elas passam por constantes processos de transformação e reformulação para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, cuja importância foi ressaltada pela Constituição Federal de 1988.²⁴

Zizek (1998) sugere que o multiculturalismo, apesar de suas boas intenções, esconde uma superioridade da sociedade eurocentrista que se torna respeitosa em

²¹ MAGALHÃES, Juliana. **A Inclusão da exclusão dos índios no Brasil**: do caso “Raposa Serra do Sol” à Aldeia Maracanã. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=b9e1596ee2ffd515>. Acesso em 12 mai. 2023.

²² BRASIL. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>. Acesso em: 05 dez. 2023.

²³ Ibid. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>. Acesso em: 6 dez. 2023.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

relação às culturas locais e às identidades das alteridades, mas que se mantém distante destas numa espécie de “racismo invertido”, ou seja, o multiculturalista mantém uma distância que se faz possível graças a sua posição universal privilegiada “(...) o respeito multiculturalista pela especificidade do Outro é precisamente a forma de reafirmar a própria superioridade”.²⁵

Assim, como será visto no próximo capítulo, no tópico “incluir para excluir”, o multiculturalismo, por trás de sua tolerância, sugere uma igualdade entre os diferentes, mas os separa e exclui os socialmente já marginalizados. Trata-se de um cenário com mestiçagens culturais, mas que ainda valoriza uma determinada cultura em detrimento de outra. Daí surge mais um paradoxo: de um lado, a reivindicação multicultural que surge das impossibilidades de o Estado dar conta das demandas derivadas da exclusão social e cultural; de outro, o multiculturalismo enquanto política de reconhecimento precisa desse quadro nacional-estatal.²⁶

2.1.2 Políticas de reconhecimento e lutas por igualdade

O problema do reconhecimento da alteridade está presente desde 1492, segundo Medici (2021)²⁷. A falta de reconhecimento do outro foi agravada no contexto da sociedade globalizada e capitalista, marcada por uma estrutura de desprezo e rejeição da humanidade dos diversos “outros”.

Por “reconhecimento da alteridade”, refiro-me aos diferentes modos com que as teorias observam a alteridade. Desse tema se ocupam as teorias do reconhecimento, o pensamento pós-colonial e o pensamento decolonial, sobre os quais tratarei a seguir.

Diante das inúmeras situações de desrespeito, os excluídos passam a lutar por reconhecimento, o que implica diretamente na construção de suas identidades, formadas mediante trocas intersubjetivas. Assim, o reconhecimento seria uma necessidade vital humana, mas ele depende de políticas de diferenciação, de base

²⁵ ZIZEK, Slavoj. *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. In Fredric Jameson; Slavoj Zizek. **Estudios Culturales**. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós, 1998, p.172.

²⁶ MACAGNO, op.cit., p. 168.

²⁷ MEDICI, Alejandro. Para Além do Reconhecimento: Liberdade e Interculturalidade. 50 Anos da Origem da Filosofia da Liberdade. In: Cultura e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Instituto Joaquín Herrera Flores, 2021.

universalista, em que a identidade de um indivíduo ou de um grupo, incluindo suas distinções, sejam preservadas. Para a teoria liberal, esse último aspecto é ignorado e se privilegia a assimilação a uma identidade dominante.²⁸

Charles Taylor (1994) se destacou na promoção do conceito de reconhecimento quando se debatia o multiculturalismo no Canadá, voltando seu olhar à realidade específica do Quebec, cuja comunidade francófona tinha diversas demandas protetivas para a sobrevivência de sua cultura minoritária. Ele faz uma associação direta entre uma identidade considerada inferiorizada e a falta de reconhecimento desta, como o caso dos indígenas perante a sociedade envolvente, devido a suas trajetórias culturais distintas.²⁹

Outro nome de destaque foi o de Axel Honneth (2003), quem enfatizou como a experiência do desrespeito sinaliza a denegação de direitos básicos elementares que privam o reconhecimento de determinadas pretensões de identidade. Essas experiências de desrespeito tocam questões das vivências afetivas de quem as sofre, podendo ter a consequência positiva do “impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento”.³⁰

Nessa linha, o que podemos concluir sobre os povos indígenas do Brasil é que, nesses mais de 500 anos de história, o que eles obtiveram da sociedade nacional foram, preponderantemente, as negativas apontadas por Honneth: o desprezo, a negação de seus direitos e a exclusão social.

Nancy Fraser aduz que as políticas de reconhecimento não são suficientes se não se deixarem integrar por políticas de redistribuição, promotoras de igualdade. Nesse sentido, Fraser (2001) elabora uma “teoria bidimensional de justiça” que pretende compatibilizar as demandas por igualdade social e pelo reconhecimento à diferença. Para ela, o reconhecimento inapropriado não significa a deformação da identidade do grupo, mas sua subordinação social e, sendo assim, os indivíduos reconhecidos de forma inapropriada são impedidos de participar como iguais na vida

²⁸ TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

²⁹ Id. *The politics of recognition*. In: Taylor, Charles; GUTMANN, Amy (eds). **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition**. Princeton: University Press, 1994, p.27-29.

³⁰ HONNETH, Axel. **A gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Ed 34, 2003, p.214.

social.³¹

No intuito de resolver essas questões advindas do reconhecimento, de sua falta ou de sua forma equivocada, ela propõe “remédios afirmativos”³², como o combate à miséria e a valorização da identidade, e “remédios transformativos”, como o socialismo e a extinção das diferenças entre heterossexuais e homossexuais. Ela reconhece as dificuldades de implantação destes últimos e, por isso, defende a aplicação de mais ações afirmativas para que estas, com o tempo, tenham como resultado as transformações sociais, fazendo surgir um terceiro modelo de remédio, os “afirmativos com viés transformativo”³³.

Tomando como exemplo a consulta prévia, livre e informada, prevista na Convenção nº 169 da OIT e cuja aplicação será citada no próximo capítulo, no caso dos territórios etnoeducacionais, se essa consulta tiver apenas o caráter de uma audiência homologatória das ideias que não foram formadas por indígenas, ou seja, um mecanismo meramente procedimental, ela terá características somente de remédio afirmativo. Por outro lado, se houver efetiva participação dos próprios interessados na confecção das políticas públicas a serem tratadas nessas audiências, estaria configurada a utilização de verdadeiros “remédios afirmativos com viés transformativos”, pois atendidas as demandas educacionais daqueles povos de acordo com suas necessidades, o que tem o potencial positivo de transformar realidades.

A consulta prévia, portanto, pode ser um elemento central para reforçar a liberdade expressiva desses povos invisibilizados e com pouca presença nos debates públicos nacionais. Contudo, sua previsão na Convenção 169 ainda está carregada de terminologias coloniais como as expressões referidas a seus destinatários: “indígenas, tribais e semitribais”. Estes últimos seriam definidos como

³¹ FRAZER, Nancy. Fala na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UERJ, em 19 mar. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4143831/mod_resource/content/1/Fraser.pdf. Acesso em 14 de jul. 2023.

³² A política de cotas, na condição de “remédio alternativo” surgido a partir do reconhecimento do pluralismo social, visa justamente se contrapor à tese do embranquecimento da população (direito de quarta geração de que fala Bonavides, o direito ao pluralismo consiste na universalização dos direitos fundamentais sem perda de identidade). A Constituição, no seu preâmbulo e no art. 3º reconhece o pluralismo como Princípio Fundamental do Estado e da sociedade brasileira. Portanto, segundo a Constituição, o índio tem o direito de ser índio. Não se trata de lhe dar o direito de se tornar branco, mas de aceitá-lo na sua condição de índio. Esse processo resgata a autoestima do grupo, suas tradições, seus costumes, sua identidade, seu orgulho (LEONCY, Leo, op.cit., p.1972).

³³ ARAÚJO JUNIOR, Julio José. **Direitos Territoriais Indígenas**: uma interpretação intercultural. Rio de Janeiro: Processo, 2018.

“aqueles cujas condições sociais e econômicas correspondem a um estágio menos adiantado que o atingido pelos outros setores da comunidade nacional”. Além disso, a convenção pretende que as definições de identidade indígena sejam aparentemente fixas, ao estabelecer no item 2 do art. 1º que “sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção”.³⁴

Nesse contexto, até a consulta prévia, que deveria ser feita diretamente aos povos interessados, passa pela “peneira” do reconhecimento do outro, que primeiro deve ter consciência de sua identidade para somente então ter o direito de opinar, de antemão, sobre as demandas de sua comunidade.

Alejandro Medici (2021) aduz que existem ambiguidades entre os campos teórico e prático do reconhecimento e que as políticas oficiais de governo são mais ou menos “politicamente corretas” a depender dos contextos regionais, conforme os padrões constitucionais e de direitos humanos de cada país.

O “reconhecimento” estatal dos povos originários, migrantes, mulheres e povos minoritários sempre tem um grau de ambiguidade, um grau de ineficácia, em relação às expectativas institucionalizadas do direito. Há sempre uma lacuna entre essas práticas e o senso comum cotidiano preconceituoso.³⁵

Portanto, muito mais que pensar o multiculturalismo, é preciso ter uma “dinâmica do reconhecimento” que não ignore as realidades políticas, religiosas, de divisão social etc. que faz desiguais os que deveriam ser tratados de forma igual e faz com que uns seres humanos tenham mais valor que outros. “Quem fala de reconhecimento fala de um problema de desigualdade e quem fala de desigualdade fala de conflito e injustiça”.³⁶ Como veremos ao longo desta pesquisa, conflito e injustiça têm sido uma constante nas “lutas por reconhecimento” dos povos indígenas no Brasil.

³⁴ DUPRAT, Deborah. **A Convenção n. 169 da OIT e o direito à consulta prévia, livre e informada.** In: Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais. Brasília: ESMPU, 2015.

³⁵ MEDICI, op.cit., p.171.

³⁶ FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento.** Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2011, p.9.

2.1.3 A crítica pós-colonial e o decolonialismo

Para os povos colonizados, no entanto, não basta que se fale em teorias do reconhecimento ou políticas de reconhecimento, assim como a ideia de igualdade pode parecer por demais eurocêntrica se deixar de considerar as desigualdades estruturantes das sociedades pós-coloniais.³⁷

As teorias pós-coloniais surgiram como crítica a essas desigualdades advindas do regime colonial e ganharam força a partir da descolonização da Ásia e da África, quando estes continentes foram se libertando da dominação imposta por países imperialistas e um novo cenário surgiu, de questionamento às práticas colonialistas e ao pensamento ocidental hegemônico. Um dos autores mais importantes nesse debate foi Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra e filósofo político originário da Martinica.

Fanon (1968) sustenta que, do confronto violento com o colonizado, nasceram posições defensivas e uma negação sistematizada do outro, “uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade”. Dessa forma, prossegue “o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: ‘Quem sou eu na realidade?’”. Em sua essência, a natureza é rebelde, indócil, como os mosquitos, as febres e os indígenas antes do contato com o colonizador, que alcança êxito quando essa natureza insubmissa é domada. “Estradas de ferro através da savana, secagem dos pântanos, inexistência política e econômica do Indigenato são na realidade uma só e mesma coisa”.³⁸

Por essas e outras é que Edward Said (2005), outro grande nome das teorias pós-coloniais, defendia a existência de movimentos de resistência, a fim de restaurar as comunidades e corroborar na afirmação das identidades dos povos. Esses grupos constituem instrumentos de luta contra a dominação e a exploração ocidental: “opor-se a isto tem tanto resultado quanto opor-se à descoberta da gravidade por Newton”.³⁹ A respeito, ele ressalta a complexidade dessa luta, que exige muito mais

³⁷ ORTEGA, Adriana. *Pedagogías Decoloniales y la Interculturalidad: perspectivas situadas*. In: DI CAUDO, María; ERAZO, Daniel; OSPINA, María (coord.). ***Interculturalidad y Educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces***. Cuenca-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2016, p.47.

³⁸ FANON, Frantz. ***Os Condenados da Terra***. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968, p.212.

³⁹ SAID, Edward. ***Cultura e imperialismo***. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.276.

que armas e exército; exige “ideias, formas, imagens e representações”.⁴⁰

Contudo, quando os colonizados buscam seus espaços no campo das ideias, eles são menosprezados por essa própria condição e considerados subalternos em seus discursos, precisando de um intercessor superior que fale por ele, como no caso dos povos indígenas que, até 2022, tiveram brancos intercedendo por eles, no cargo de presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai, hoje ocupado por uma liderança indígena feminina, Joenia Wapichana.

A esse respeito, Spivak (1985), também importante teórica do pós-colonialismo, indaga se o subalterno pode falar e explicita os conceitos do termo “representação”, que na política significaria “falar por”; na arte ou na filosofia implicaria em “re-presentação”. No campo teórico, o colonizador fala pelo colonizado oprimido, que permanece sem voz, porque esse sujeito não é visto como consciência representativa, então, há uma afirmação do sujeito por outro, quem o “re-presenta” de forma inadequada diante da realidade.⁴¹

O teórico pós-colonial, Homi Bhabha (1998), afirma que, nessa busca pela “representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa”, surge a mímica como uma tentativa de o colonizado imitar o colonizador e, assim, poder ser inserido na cultura dominante. Por esse mecanismo, o colonizador se mantém no poder ao impor sua superioridade cultural e racial, fazendo com que haja uma imitação de imagens imperfeitas de si mesmo, isso porque ele nunca admitirá se igualar ao “outro”. “A título de exemplo podemos citar dois casos específicos de doutrinações, que são a tradução da Bíblia para o idioma dos colonizados e o ensino da língua do colonizador nas escolas coloniais”.⁴²

Nesse cenário, surgem as teorias decoloniais com o intuito de provocar a libertação dos subalternos colonizados contra os discursos dominantes. Dentre esses teóricos, está Enrique Dussel, que propõe uma filosofia da libertação na América Latina, consistente numa espécie de luta contra a morte que o próprio sistema lhes assinala e que deve ser estabelecida mediante articulações concretas e

⁴⁰ Idem, p.38.

⁴¹ SPIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.32.

⁴² NEVES, Cleiton; DE ALMEIDA, Amélia. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos pós-coloniais. *In: Tempo de Histórias, [S.l.]*, n. 20, p.123-135, 2012. DOI: 10.26512/emtempos.v0i20.19862. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19862>. Acesso em 18 jan. 2024.

organizadas. “Ser orgânicos com o sujeito histórico significa adquirir resolutamente uma *posição* de classe oprimida; significa comprometer-se a fazer parte dos movimentos de base das classes operária, camponesa ou dos grupos marginalizados”.⁴³

Outro decolonialista que se destacou foi Walter Mignolo, que reforçou a importância do pensamento decolonial nas universidades, afirmando que nós pesquisadores devemos contribuir para descolonizar o conhecimento imperial, não no sentido de relatar aos estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, “porque eles conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como fora dos seres humanos foi consolidada e persiste”⁴⁴. Aqui ele se refere ao abismo que há entre o conceito de natureza sob a ótica do colonizador e seu mesmo significado para as cosmologias indígenas.

Nessa prática pedagógica decolonialista também se destacou Catherine Walsh (2017), que compartilha das ideias voltadas a uma educação para a libertação, em conformidade com os pensamentos de Paulo Freire. Ela suscita a necessidade de descolonizar os saberes por meio de uma postura crítica que questione os modos como o sistema capitalista opera na construção do conhecimento e contra o qual é preciso resistir, existindo nas práticas da vida cotidiana, lutando, por exemplo, pelo direito dos povos tradicionais se manterem em seus territórios, para manter a memória ancestral e as tradições culturais: “o território foi e segue sendo um espaço vital, o espaço onde semeou e se semeia tudo, inclusive os atos de resistência e a tradição ancestral”.⁴⁵

Sob esse viés, Boaventura de Sousa Santos (2010) tratou da importância de “descolonizar o saber para reinventar o poder” a partir de ideias críticas ao pensamento dominante, que é capitalista e colonial, que passa a ser contestado com o surgimento de movimentos e lutas sociais em vários continentes, propondo a

⁴³ DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977, p.250.

⁴⁴ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 32, Nº 94, p.1-18, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVkl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

⁴⁵ WALSH, Catherine; SALAZAR, Juan. *Sobre Pedagogías y Siembras Ancestrales*. In: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Vol.II. Equador: Abya-Yala, 2017, p.295.

interculturalidade como fundamento de uma epistemologia baseada no que denomina “ecologia de saberes”.⁴⁶

Nesse contexto, e para a concretização de uma educação decolonial, para a efetivação do reconhecimento das diferenças numa sociedade multicultural e pós-colonial, em que prevalece a dinâmica da desumanidade e do desprezo pela alteridade, a interculturalidade surge como método alternativo para tentar se pensar a partir do pensamento de cada povo, de suas contextualizações históricas e de suas cosmovisões, a fim de que essas referências influenciem, inclusive, no poder constituinte dos povos⁴⁷.

A perspectiva intercultural radicaliza o reconhecimento para além dos limites do liberalismo, como uma disposição de renascimento do mundo e da humanidade com o outro, num processo de aceitação mútua, de envolvimento e de participação real nos assuntos do outro, que passam a ser comuns.⁴⁸

Nesse ambiente da interculturalidade, torna-se possível o reconhecimento do outro por meio da compreensão da subjetividade étnica de cada povo e suas alteridades, o que possibilita uma crítica maior aos processos de divisão social que inferioriza a diversidade.

Assim, para além do multiculturalismo, da teoria do reconhecimento pura e simples, dos pensamentos pós-colonial e decolonial, propõe-se a interculturalidade como abordagem da diversidade cultural.

2.1.4 Interculturalidade

Diferentemente do Multiculturalismo, a perspectiva intercultural representa os esforços para lograr uma integração horizontal e respeitosa entre culturas diversas, enquanto o primeiro termo aludiria a uma integração de culturas subordinadas à hegemônica. Nesse sentido, a interculturalidade somente é alcançada após a superação integracionista do multiculturalismo e, no campo do Direito, ela representa um pressuposto de respeito à autonomia de cada cultura que compõe o

⁴⁶ SANTOS, Boaventura. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo: Trilce, 2010.

⁴⁷ MEDICI, op.cit., p.173.

⁴⁸ Ibid, p.186.

todo nacional, e nunca a imposição de valores hegemônicos que não sejam compatíveis com as tradições e costumes de determinadas culturas.⁴⁹

A teoria da interculturalidade foi desenvolvida em diversos campos do conhecimento, por diversos autores, como Boaventura de Sousa Santos e Giacomo Marramao.

Na literatura sobre os direitos dos povos originários, o termo tem sido invocado, em especial no que diz respeito à educação indígena, sobre o que retornarei no terceiro capítulo da presente dissertação.

Acerca do tema, Araújo Júnior (2018) traz o conceito de “distintividade” como característica marcante para a defesa dos direitos dos povos originários, necessária para desenvolver formas de organização cultural própria. Ele reforça a necessidade de se falar em interculturalidade, mais que multiculturalismo, como um movimento que reconhece os direitos dos povos tradicionais dentro de uma perspectiva em que estes possam influenciar na interpretação dos textos constitucionais e nos rumos da sociedade.⁵⁰

A esse respeito, Marramao (2021) toma como ponto de partida a realidade da mestiçagem, e não simplesmente o pluralismo afirmado por algumas filosofias políticas, inspiradas no neocontratualismo de John Rawls. Segundo o autor, a pluralidade não é somente um “infra”, mas também um “intra”; não só intercultural, mas também intracultural; não só intersubjetiva, mas também intrassubjetiva, e assim por diante⁵¹.

Esse paradigma inter e intracultural será a base a partir da qual, desde uma crítica do universalismo aplainador das diferenças, ínsito às concepções clássicas de direitos humanos, ressituearei na presente pesquisa o direito à educação indígena, voltando à temática dos direitos humanos.

2.2 Direitos Humanos para quem? Ideias para adiar seu fim

As teorias críticas repensam os direitos humanos como um conjunto de

⁴⁹ CARRASCO, Morita; LOMBRAÑA, Andrea; OJEDA, Natalia (coord.). *Antropología Jurídica: diálogos entre antropología y derecho*. Buenos Aires, Eudeba, 2015.

⁵⁰ ARAÚJO JÚNIOR, op.cit, p.60.

⁵¹ MARRAMAO, Giacomo. *Pensar Babel: o universal, o múltiplo, a diferença*. In: *Universais em Conflito: identidade e diferença na era global*, Belo Horizonte: Conhecimento, 2021.

convenções, princípios e normas não estagnados em pressupostos básicos considerados naturais e irreversíveis, colocando-se, dessa forma, em posição diversa da ótica liberal sobre o tema. Para os povos indígenas, isso implica numa concepção histórica e contextualizada de sua realidade, invocando-se a interculturalidade e o respeito à pluriétnia como pressupostos necessários à interpretação dos direitos humanos.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa defende que, na concepção de direitos humanos dos povos indígenas, deve ser considerada a perspectiva desses povos, sua cosmovisão e sua própria concepção de humanidade. Para tanto, busco inspiração em diferentes autores que cuidaram de realizar uma crítica à noção liberal e antropologicamente eurocentrada dos direitos humanos.

Joaquín Herrera Flores (2000) propõe uma concepção histórica e contextualizada dos direitos humanos de forma alternativa ao naturalismo concebido pela razão liberal.⁵² Já Costas Douzinas (2009) discorre sobre propostas de ruptura com o direito natural em seu livro “O fim dos Direitos Humanos”, e afirma que os Direitos Humanos chegam ao fim quando perdem a utopia, quando deixam de ser o discurso da resistência contra a dominação para se transformar em “instrumento de política externa das grandes potências do momento, a ‘ética’ de uma missão ‘civilizatória’ contemporânea que espalha o capitalismo e a democracia nos rincões mais escuros do planeta”.⁵³

A tarefa de reinventar os direitos humanos desde a perspectiva ameríndia, portanto, não é tarefa fácil. Em “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak (2019) traz questões acerca das dificuldades que os não indígenas têm em aceitar cosmovisões e culturas diferentes das suas, inclusive querendo impor-lhes seus direitos, que seriam uma espécie de “garantias dadas ao integrar esse clube da humanidade”⁵⁴.

Tanto Krenak quanto Douzinas inspiram o título deste tópico, que, dentre seus questionamentos, traz à reflexão se os direitos humanos contemplam a cosmovisão dos povos indígenas, reconhecendo com a necessária radicalidade sua diversidade

⁵² FLORES, Joaquín Herrera. ***Hacia una visión compleja de los derechos humanos***. En *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A., 2000, p. 19-78.

⁵³ DOUZINAS, Costas. **O Fim dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009, p.13.

⁵⁴ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ou se eles continuam sendo mais um conjunto de normas convencionadas a partir dos pressupostos liberais e que, em sua aplicação, podem acabar por reforçar a exclusão dos indígenas.

2.2.1 A crítica dos Direitos Humanos

Segundo Herrera Flores (2000), os Direitos Humanos são objeto cultural e como tal devem ser observados com os vínculos que possui com a realidade para que dela possa ser extraído seu contexto. Desse modo, não se pode entendê-los do mesmo modo que faziam os que escreveram a Declaração de 1948.

O autor se serve da mitológica batalha de *Anteo versus Heracles*⁵⁵, no texto *El vuelo de Anteo* para fazer analogia aos investigadores e atores sociais que se fixam em seus focos ideológicos e deixam de enxergar as sombras que estão para além dos seus olhos e que constituem a realidade, o que contribuiria com a derrota e com o fim da aplicabilidade dos Direitos Humanos.

Quando se pretende aplicar e interpretar os Direitos Humanos sob a lógica do Direito Natural, violam-se as restrições do tempo porque o naturalismo não pertence a nenhuma época específica e não se trata somente de pregar uma lei eterna no lugar de uma positividade temporal decadente, mas de julgar o presente com os protocolos do passado em nome do futuro, tal como *Anteo* creditava suas forças e invencibilidade às raízes que o fincavam ao chão de suas imutáveis certezas.

Nesse texto, ele faz uma crítica ao naturalismo e afirma que a razão liberal se apresenta sob forma de “força compulsiva dos fatos”, ou seja, nada nem ninguém pode questionar uma série de pressupostos básicos que se consideram naturais e irreversíveis, a exemplo de tudo que é privado. Desse modo, a humanidade assiste a uma entrega dos Direitos Humanos à lógica capitalista.

Sobre esse aspecto, Gándara Carballido⁵⁶ observa a relação direta que há entre capitalismo e Direitos Humanos, a partir da qual se pensam esses direitos por

⁵⁵ *Anteo* se sentia seguro e invencível enquanto estava com os pés no chão, mantendo contato com seu mundo de certezas, certo de que nada muda, de que tudo permanece igual a si mesmo. *Heracles* assume a mudança e a transformação como formas de luta contra todo tipo de certezas e derrota *Anteo* ao desestabilizá-lo de sua base, vencendo o duelo convocado por *Anteo* quando *Herracles* adentrou seu território.

⁵⁶ GÁNDARA, Manuel. **Derechos humanos y capitalismo**: reflexiones en perspectiva socio-histórica. In: *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*. N° 10, Julio-Diciembre 2013.

uma lógica mercadológica e de competitividade, sustentada na racionalidade, no benefício e enriquecimento próprio em detrimento das bases de toda a riqueza, que é o homem e a natureza. Assim, propõe uma teoria anticapitalista dos Direitos Humanos, por meio da qual os atores sociais consigam dialogar de forma permanente, a fim de proporem alternativas concretas e estabelecerem outro laço social que não seja o do capital.

Nessa lógica, Gándara (2017) argumenta que os Direitos Humanos, ao conceber o universalismo e seu discurso hegemônico liberal, foram elevados à categoria de barema absoluto com o qual se mede toda proposta normativa e define seus rumos quando há conflito entre marcos normativos.⁵⁷

Nesse contexto, e para rechaçar todo tipo de naturalismo, de universalismos, e entrelaçamento do capital com os direitos, a favor de uma concepção histórica e contextualizada da realidade dos Direitos Humanos, Herrera Flores (2000) já havia sugerido implantar alternativas que consistiriam em: recuperar a ação política dos seres humanos corporais; formar uma filosofia impura dos direitos, objetivando colocar os Direitos Humanos no espaço (ação), na pluralidade (corporalidade) e no tempo (história), exigindo uma nova metodologia que abarque essas múltiplas relações.⁵⁸

Sobre esses pontos, Herrera Flores (2000) ressignifica os Direitos Humanos enquanto instrumento de luta, o que aproxima da estratégia de Costas Douzinas (2009), quem afirma que tais direitos contribuem para a criação da identidade na medida em que são radicalmente intersubjetivos e não individualista: “(...)os direitos humanos são construtos políticos que não apenas escamoteiam importantes maneiras por meio das quais o poder é exercido, mas também podem ser usados para desafiar mecanismos de opressão e dominação”⁵⁹.

Segundo Douzinas (2009), na medida em que os Direitos Humanos acabam se perdendo entre declarações, tratados e almoços diplomáticos, ele vai se transformando no “‘mito concretizado’ das sociedades pós-modernas, este é um mito concretizado apenas nas energias dos que sofrem violações em maior e menor grau

⁵⁷ Id. *Hacia una teoria no-colonial de derechos humanos*. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Vol.8, N.4, p.3117-3143, nov. 2017.

⁵⁸ FLORES, op.cit., p.8-16.

⁵⁹ DOUZINAS, op.cit., p.375.

nas mãos dos poderes que proclamam seu triunfo”⁶⁰.

Nessa toada, quando o pensamento pragmatista proclama o fim da ideologia, da história ou da utopia, ele coloca um fim nos Direitos Humanos, e não assinala seu triunfo.

Sousa Santos (1997) busca apontar um caminho para que as divergências interculturais sejam minimizadas, na forma de política progressista e emancipatória, já que falar de cultura implica falar de diferenças, fronteiras e particularismos que não podem ser generalizados e globalizados. Segundo ele, “os direitos humanos só poderão desenvolver seu caráter emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais”.⁶¹ Poderíamos aqui acrescentar que, uma concepção de direitos humanos “verdadeiramente multicultural” abarca a interculturalidade. Caso contrário, concebidos da forma universal como estão postos, os Direitos Humanos sempre serão um instrumento de choque entre as civilizações, isto é, de luta do Ocidente contra o resto do mundo, do cosmopolitismo do Ocidente imperial contra qualquer concepção alternativa da dignidade humana que seja socialmente aceita em outros lugares. Sousa Santos (2010) vai dizer que, concebido dessa maneira, o âmbito global dos Direitos Humanos será obtido à custa de sua legitimidade local. De modo contrário, o multiculturalismo progressista, segundo o autor, é uma pré-condição para uma relação equilibrada e mútua entre a competência global e a legitimidade local, os dois atributos de uma política contra-hegemônica de direitos humanos nos tempos atuais.⁶²

2.2.2 Direitos Humanos e interculturalidade

Torna-se necessário reinventar os direitos humanos sob um marco não naturalista e não capitalista, conforme já sinalizado acima. O paradigma da interculturalidade é um caminho possível para essa reinvenção, que deve se dar não apenas no plano teórico, mas também na prática interpretativa dos direitos humanos em diferentes contextos sociais e culturais. Sob o paradigma da interculturalidade,

⁶⁰ DOUZINAS, op.cit., p.384.

⁶¹ SANTOS, Boaventura. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, 1997, p.11.

⁶² Id. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*, op.cit., p.67.

os marcos normativos dos direitos humanos merecem ser reinterpretados.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, por exemplo, cuidou de estabelecer normas que respeitem as diferenças e peculiaridades de cada povo ou seria, sob o pretexto de defender os direitos dessas minorias, mais um exemplo de conjunto de normas que se ateve ao universalismo, reforçando a lógica liberalista que concebe as leis a partir de um olhar hegemônico?

Tomando como exemplo o artigo primeiro da Declaração⁶³, que assegura aos povos indígenas o pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pelo direito internacional e demais convenções, o que a Declaração faz é limitar os direitos desses diversos povos ao reconhecimento previamente chancelado por homens que desconhecem suas culturas e cosmovisões, homens que pautam os direitos a partir do que para eles significa, por exemplo, o conceito de dignidade.

Já o artigo segundo⁶⁴ estipula uma suposta igualdade dos povos indígenas perante todos os demais, o que, além de não corresponder à realidade, camufla as desigualdades que deveriam ser ressaltadas no momento de estabelecer os direitos de acordo com as diferenciações entre aquelas sociedades e a globalizada.

Vale também citar a redação do artigo terceiro da Declaração: “Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”. Nesse trecho, verifica-se que os povos indígenas têm a permissão (sinalada por um grupo superior de pessoas) de se organizarem socioculturalmente, de acordo com suas tradições.

Não se trata aqui de fazer um ataque à Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, afinal essa é uma declaração que chegou tardiamente (2007) para recolher a luta secular dos povos indígenas de diferentes países e deve ser reconhecida. A crítica aqui é no sentido de que, mesmo quando o discurso é feito em prol das diversidades, ele é feito sob a ótica eurocêntrica, que tem na universalização dos direitos as suas raízes.

⁶³ “Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos³ e o direito internacional dos direitos humanos”.

⁶⁴ “Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena”.

Nesta análise, pode-se constatar que, embora a Declaração das Nações Unidas tenha avançado ao tratar especificamente dos povos indígenas, conferindo-lhes o direito de continuarem a ser “índios”, ela foi redigida por uma assembleia constituída por homens brancos que olham de longe as realidades dos autóctones, o que, por si só, prenuncia previsões normativas destinadas a não abarcar as reais demandas desses povos, que necessitarão de outras ferramentas legais para legitimar sua identidade e seus anseios.

Contudo, os direitos humanos, observados de forma crítica a partir do viés da interculturalidade e das realidades de cada povo, têm o potencial de atuar como instrumento político de reparação e de luta, e isso acontece quando as diversidades são reconhecidas e respeitadas como tais, independentemente da literalidade das leis e tratados. Os direitos humanos se mostram, assim, como uma saída para a concretização do que o Estado não proporciona. A tarefa que se coloca, então, é aquela de ressignificar os termos da Declaração, desde uma perspectiva intercultural que realmente considere o ponto de vista dos indígenas, sua cosmovisão e, sobretudo, a particularidade das relações sociais que constituem uma sociedade indígena. Sob a interculturalidade, trata-se tanto de ver como a noção de Direitos Humanos pode impactar culturas não ocidentais quanto de observar como essas culturas podem ressignificar os próprios direitos humanos.

Panikkar (2004), por meio de metodologias de investigação, tenta entender de que forma a ideia de Direitos Humanos influencia determinadas culturas, já que seria impossível universalizar seu significado. Com base no método do “equivalente homeomórfico” o autor diz que não se deve transliterar os Direitos Humanos a outras linguagens culturais ou procurar simples analogias⁶⁵. Eles devem servir como base para respeitar a “dignidade humana”, mas antes deve-se descobrir como a outra cultura atende a essa necessidade equivalente, o que somente seria possível após as diferentes culturas terem logrado construir uma base comum, em linguagem mutuamente compreensível. Como essa troca intercultural não ocorre, o discurso sobre Direitos Humanos acaba sendo analisado sob as raízes ocidental e liberal-protestantes.

⁶⁵ PANIKKAR, Raimundo. **Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?** In: BALDI, César Augusto. *Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita*. Rio de Janeiro – São Paulo e Recife: Renovar, 2004.

A conclusão a que Panikkar (2004) chega quanto a seus questionamentos é de que a noção de Direitos Humanos é um conceito ocidental, que não precisa ser descartado em razão de sua origem, mas adaptado às diversas cosmovisões. Desse modo, e tomando como exemplo a concretização da noção de “liberdade”, esta seria não apenas a capacidade de escolher entre as opções apresentadas, mas também a possibilidade de criar opções, como deveria ser o direito de consulta prévia aos povos indígenas, anteriormente mencionado.

Ao analisar “Cultura e Direitos Humanos a partir do Mediterrâneo”, espaço este que, obviamente, não compartilha culturas homogêneas e sem conflitos étnico-culturais, Herrera Flores (2021) critica os individualismos que produzem indivíduos preocupados unicamente em satisfazer seus apetites de enriquecimento pessoal e propõe o conceito de “espaço”, a partir de uma concepção cultural crítica, onde seria possível, por exemplo, a comunicação baseada em perspectivas de paz e diálogo entre as cosmovisões indígenas e nossas percepções culturais.⁶⁶

Esses lugares simbólicos seriam espaços culturais onde as diferenças poderiam propor diretrizes comuns a fim de possibilitar uma interrelação entre os diferentes/plurais e de heterogêneas formas de agir/reagir, mantendo-se um ambiente de relações entre o indivíduo, os outros e a natureza.

Os próprios indígenas não vivem em homogeneidade, porque constituem povos diversos entre si, com realidades diferentes, mas um ponto comum que eles têm e que a história evidenciou foi o fato de serem vítimas da sociedade globalizada que sempre tratou de aculturá-los e integrá-los, o que vai de encontro aos ideais de autodeterminação dos povos conferida pela Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas.

Com base nesse contexto foi que a Declaração reconheceu (como se necessário fosse) que os indígenas têm “todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pelo direito internacional e demais convenções”, ou seja, primeiro eles passam pelo estágio do reconhecimento (humanização?) que lhes confere direitos na condição de “índios” e, num segundo momento, garantem-lhes uma utópica liberdade de se organizarem econômica, social e culturalmente, como

⁶⁶ FLORES, Joaquín Herrera. **Cultura e Direitos Humanos a partir do Mediterrâneo**. In: Instituto Ensaio Aberto e Instituto Joaquín Herrera Flores. *Cultura e Direitos Humanos*, Rio de Janeiro: IJHF-AL, 2021.

se o pós-contato não tivesse desorganizado justamente essa estrutura harmônica e ordeira na qual viviam os povos originários antes da chegada dos colonizadores.

Como a Declaração das Nações Unidas dos Direitos dos Povos Indígenas foi redigida de forma ampla, universal e indeterminada, e considerando que esses povos são diversos entre si, o respeito à interculturalidade é ferramenta necessária no momento da implantação de políticas públicas destinadas às suas demandas específicas e para estabelecer o alcance prático de seus dispositivos.

Janete Capiberibe⁶⁷ exemplificou de que forma esse ideal se tornou possível no território dos *Waiãpi* (Amapá), onde também vivem pequenos agricultores. Para aproximar as duas comunidades tão diferentes e estimular respeito mútuo em sua convivência, estabeleceu um projeto de intercâmbio cultural entre as crianças indígenas e não-indígenas, de forma que passaram a se visitarem e frequentarem suas respectivas escolas, onde relatavam suas experiências de vida e brincavam juntas:

O contato entre índios e não-índios, por intermédio de suas organizações respectivas, em reuniões provocadas e apoiadas pelo governo, foi parte de um esforço no sentido de melhorar as relações entre os povos indígenas e as comunidades do entorno da área – agricultores, extrativistas, garimpeiros e madeireiros, com os quais as relações estabelecidas sempre foram mais hostis que amigáveis.⁶⁸

Ainda sobre essa perspectiva, pesquisa realizada com estudantes indígenas da *Sierra Central*, no Equador, constatou que esses jovens modificam sua matriz identitária pela inserção de novos elementos provenientes do fluxo de informação e de intercâmbio cultural:

*En este proceso la tecnología juega un papel fundamental porque facilita flujos de información y el intercambio de sueños, expectativas, formas de vida, problemas cotidianos, entre otros; que están fuera del contexto en el que se desarrolla la comunidad*⁶⁹

⁶⁷ Janete Capiberibe foi eleita Deputada Federal em 2002, foi a mais votada em toda a história do Amapá. Na Assembleia Legislativa do Amapá, criou a primeira lei de proteção e uso da biodiversidade.

⁶⁸ FLÓRIA. op.cit., p. 129.

⁶⁹ ERAZO, Daniel Llanos; SANCHES, María Violeta. *Ser joven en el mundo indígena... sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador*. In: DI CAUDO, María Verónica; ERAZO, Daniel Llanos; OSPINA, María Camila (coord). ***Interculturalidad y educación desde el sur***. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana, 2016, p. 331.

Como consequência dessas transformações se produzem tensões geracionais que respondem às diferentes percepções e expectativas que cada sujeito tem. Se, por um lado, a população juvenil se mostra como o pilar e o futuro da comunidade, traduzindo o sentimento de esperança; por outro, os jovens são fontes de mudança, o que resulta em temor dos anciões quanto à sobrevivência de suas tradições.

Aqui cabe a aplicação da frase de Panikkar: “a casa do universal não está pronta; é preciso edificá-la multilateralmente e negociar um novo espaço comum”⁷⁰, porque o universal precisa ser construído multilateralmente, respeitando-se as diferenças da alteridade e até das diferenças entre suas gerações, para só então poder buscar um espaço comum de convivência. Para isso, há de se estar atento aos pormenores e sutilezas multiculturais a fim de colocar em prática uma relação intercultural harmônica, e não com consequências desastrosas para o lado dos indígenas, como sói acontecer.

Nesse sentido, destacam Viveiros de Castro e Deborah Danowski:

(...) uma coisa é certa: os coletivos ameríndios, com suas populações comparativamente modestas, suas tecnologias relativamente simples, mas abertas a agenciamentos sincréticos de alta intensidade, são uma figuração do futuro (Kroijer, 2010), não uma sobrevivência do passado. Mestres da bricolagem tecnoprimitivista e da metamorfose político-metafísica, eles são uma das chances possíveis, em verdade, da subsistência do futuro⁷¹.

Olhando por esse ângulo, e tendo em conta que a sociedade liberal-capitalista enxerga as realidades a partir de seus interesses econômicos, zelar pelos direitos indígenas e a preservação de suas tradições deveria ser uma das prioridades nacionais, já que a eles estão vinculadas a sustentabilidade do Planeta, a preservação da natureza e a própria sobrevivência.

Na obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak traz questões acerca das dificuldades que os não indígenas têm em aceitar cosmovisões e culturas diferentes das suas, inclusive querendo impor-lhes seus direitos, que seriam espécie de “garantias dadas ao integrar esse clube da humanidade”⁷².

O autor faz severas críticas a esse modo eurocêntrico de universalizar a

⁷⁰ PANIKKAR, Raimundo, op.cit.

⁷¹ DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, Instituto Sociambiental, 2014, p. 159.

⁷² KRENAK, Ailton, op.cit.

humanidade e ditar seus modos de vida, o que acaba por encerrar a existência de outros mundos que sejam diferentes do imposto pelos brancos:

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade⁷³.

Diante do exposto, os referenciais teóricos supramencionados convergem para chegar à conclusão de que, em que pese os Direitos Humanos destinados aos Povos Indígenas se revista do manto de proteção destes, os princípios e normas que eles abarcam foram escritos a partir de um olhar que tem gênero, cor e classe social, que desconhece a grandeza pluriétnica de suas diversas cosmovisões. Torna-se necessário, sob o paradigma da interculturalidade, reinventar tais direitos, não como direitos humanos para os povos indígenas, mas como direitos humanos dos povos indígenas.

Portanto, é preciso lançar mão das alternativas sugeridas por Herrera Flores⁷⁴, recuperando-se a ação política dos seres humanos, embasada em uma filosofia impura dos direitos, por meio de uma metodologia relacional que coloque os Direitos Humanos num contexto de ação, contextualização, corporalidade e história.

É nesse sentido que me debruçarei sobre o direito à educação dos povos indígenas. Vale lembrar que os Direitos Humanos exigem políticas públicas para sua implementação. Um dos argumentos pelos quais o Poder Público costuma justificar a não efetivação dessas políticas é a falta de verba destinada à educação. Contudo, se os governos Federal, Estaduais e Municipais respeitassem as previsões dos artigos 211, 212⁷⁵ e 212-A da Constituição Federal, não haveria esse abismo entre o montante que se arrecada com impostos, que deveriam ser destinados à educação, e o quanto as escolas públicas estão sempre em defasagem em relação às particulares no que toca ao padrão mínimo de qualidade de ensino exigido pelo § 1º do referido art. 211.

⁷³ Ibid., p.9.

⁷⁴ FLORES, Joaquín, op.cit., 2000.

⁷⁵ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. BRASIL, Constituição Federal, op.cit.

A maioria dos países desenvolvidos encara a educação como um direito fundamental que auxilia no desenvolvimento econômico do país; refletem-na como fator propulsor à economia e, por isso, investem na educação básica, diferentemente do que ocorre no Brasil, que, não por acaso, ficou entre os 20 piores países do mundo nas matérias de matemática e ciências, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2022⁷⁶.

Quem sabe o respeito à interculturalidade, como forma de transitar pelo multiculturalismo universal, seja uma ponte a possibilitar a passagem entre mundos distintos e traga novas ideias para adiar o fim dos Direitos Humanos, ou melhor, para se reinventar esses direitos. E, se queremos realmente levar isso a sério, é preciso considerar o ponto de vista dos povos indígenas, suas cosmovisões e sua peculiar concepção de humanidade. É disso que tratarei no próximo tópico.

2.3 Perspectivismo ameríndio e práticas interculturais

O perspectivismo ameríndio é um conceito abordado pelo antropólogo Viveiros de Castro (2018) a partir da antinomia moderna do relativismo, do universalismo e da concepção de que o mundo é habitado por seres diferentes, humanos ou não humanos, animados ou inanimados, cujos significados são apreendidos segundo pontos de vistas distintos. Como dito anteriormente, os povos indígenas têm um modo peculiar de ver e de reconhecer cada ser que compõe a natureza, atribuindo importância a todos eles, inclusive aos que não habitam mais o Universo, a exemplo dos espíritos.

Diferentemente da visão naturalista do Ocidente, os povos indígenas possuem uma visão multinaturalista, no sentido de que suas perspectivas não excluem a dos demais. Viveiros de Castro (2002) ensina que o conceito de perspectivismo ameríndio não se refere apenas aos modos de ver daqueles

⁷⁶ ALFANO, Bruno. Pisa 2022: Brasil está entre os 20 piores em Matemática e Ciências; veja mapa com as notas de todos os países. **O Globo**. Rio de Janeiro, 5 dez. 2023, Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/12/05/pisa-2022-brasil-esta-entre-os-20-piores-em-matematica-e-ciencias-veja-mapa-com-as-notas-de-todos-os-paises.ghtml>. Acesso em: 06 dez. 2023.

autóctones, mas também ao fato de que eles respeitam a multiplicidade ontológica de perspectivas dos outros seres que habitam a Terra.⁷⁷

Partindo do princípio de que os povos originários enxergam os seres humanos e a si próprios de forma diferente da sociedade hegemônica, ressalta-se a imprescindibilidade de se considerar o “perspectivismo ameríndio” ao estabelecer a relação com as comunidades indígenas, tendo em vista que sua cosmovisão é distinta da convencionada pela sociedade ocidental, fixada sob parâmetros liberais, e isso faz com que os signos e símbolos da comunicação também sejam divergentes:

(...) o simbolismo convencional ou coletivizante (também: liberal), em que os signos se organizam em contextos padronizados (domínios semânticos, linguagens formais etc.) que contrastam com um plano heterogêneo de “referentes”, isto é, em que são vistos como simbolizando algo de outro que eles mesmos; e o simbolismo diferenciante ou inventivo (também: figurativo), modo em que o mundo de fenômenos “representado” pela simbolização convencional é apreendido como constituído de “símbolos que representam a si mesmos”, isto é, de eventos que se manifestam simultaneamente como símbolos e referentes, dissolvendo o contraste convencional⁷⁸.

Citando Wagner (1975 apud De Castro, 2018, p.39), o autor desenvolve o conceito sob a égide de que, em primeiro lugar, o mundo do “real” tem efeito semiótico, “o outro do signo é um outro signo, dotado da capacidade singular de ‘representar a si mesmo’”; em segundo lugar, deve-se ter em conta que os modos contrastantes de ver a realidade advém de uma operação convencionalizante, “toda convenção é produzida por contrainvenção”. Nesse contexto, sugere que as culturas seriam “macrossistemas humanos de convenções” em que se privilegiam, convencionalmente, determinados símbolos por eles próprios construídos em detrimento de outros por eles não construídos.

Sob essa perspectiva ameríndia, Viveiros de Castro (2018) sugere o termo “‘multinaturalismo’ para designar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias ‘multiculturalistas’ modernas”. Estas se apoiam na universalidade dos corpos enquanto aquelas se fundam na unidade do espírito e na diversidade dos corpos. “A ‘cultura’ ou o sujeito seriam aqui a forma do

⁷⁷ VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002, p.350.

⁷⁸ Id. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Ubu Editora, 2018, p. 39.

universal, a ‘natureza’ ou o objeto, a forma do particular”.⁷⁹

O xamanismo seria uma forma de aplicação prática-espiritual do multinaturalismo, cuja interpretação entre o mundo humano e o dos espíritos é dada a partir das diversas cosmologias existentes entre os povos originários. Intervir nessas relações e impedir a prática do xamanismo, por exemplo, é agir diretamente na alteração dessas culturas e de suas cosmologias.

Exemplo dessa interferência mal sucedida é relatada no filme “Ex-Pajé”⁸⁰, do diretor Luiz Bolognesi, que conta a história do povo Paiter Suruí, da aldeia Sete de Setembro, em Rondônia. Eles viviam isolados, mas tiveram o primeiro contato com os brancos em 1969, quando o protagonista (Perpera) foi obrigado a deixar de ser o pajé de seu povo para se tornar zelador de uma igreja evangélica instalada em sua aldeia e cujo pastor condenava o xamanismo. Como resultado, os espíritos da floresta ficaram furiosos e não se comunicavam mais com Perpera, já que não fazia mais suas rezas nem tocava as flautas sagradas. Assim, o povo passou a padecer de enfermidades, porque o pajé foi despido de seus poderes de cura e a assistência local de saúde era precária e carente de medicamentos.

Nesse cenário, o que representava paganismo para o pastor, era para o pajé sua própria cultura e espiritualidade, que devolvia a saúde ao povo enfermo de sua aldeia, ou seja, perspectivas de mundo completamente antagônicas. A interferência do religioso naquela cultura acabou por prejudicar a saúde de toda a comunidade, cujo pajé não tinha mais os poderes espirituais do curandeirismo. Por essas e outras razões, é possível chegar à seguinte conclusão:

Há, pois, mais pessoas no céu e na terra dos índios do que sonham nossas antropologias. Descrever este mundo onde toda diferença é política, porque toda relação é social, como se fosse uma versão ilusória do nosso, unificá-los mediante a redução da invenção do primeiro às convenções do segundo, é escolher uma solução demasiado fácil – e politicamente iníqua – para determinar as complexas relações de transformação que permitem passar de um ao outro.⁸¹

Por outro lado, Luciano (2013), afirma que o contato para apropriação de conhecimentos das alteridades é necessário aos grupos e indivíduos, já que suas sobrevivências dependem das apreensões desses conhecimentos e do equilíbrio

⁷⁹ VIVEIROS DE CASTRO, op.cit., 2018, p.43.

⁸⁰ EX-PAJÉ. [Filme-vídeo]. Direção de: Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes e Gullane, 2018, 81min.

⁸¹ VIVEIROS DE CASTRO, op.cit., 2018, p.54.

das forças que interagem no mundo, o que nem sempre é visto de forma positiva pelos povos indígenas que ainda resistem ao contato.

A título de exemplo ele narra o que lhe ocorreu ao regressar a sua aldeia após três anos de estudos em Manaus, em 1985, quando ficou doente e um pajé da família disse que o que estava acontecendo era um estranhamento dos pajés com a volta dele à comunidade, carregado de novos conhecimentos e de “poderes dos brancos”. Para os Baniwa, “todo conhecimento é necessário e desejável sempre que amplia o poder dos pajés e do grupo”.⁸²

Assim como os brancos são dotados de conhecimentos necessários aos povos originários, estes também contribuem para a consolidação do Estado brasileiro, já que, além de proporcionarem a mestiçagem nacional, transmitem saberes por meio de suas culinárias, da medicina tradicional, dos conhecimentos geográficos e, entre outras coisas, possuem estratégias para garantir a soberania nacional em territórios que porventura venham a ser disputados, atuando como verdadeiras “fronteiras vivas”.⁸³

A proposta de educação intercultural tem como intuito justamente essa troca de conhecimentos recíprocos, na qual não deve haver relação de superioridade de uma cultura sobre a outra. Luciano (2013) destaca que uma das missões dos indígenas atualmente é se apropriar de instrumentos dos brancos, como bens manufaturados e a escola, que antes serviram para a dominação dos povos indígenas, para que tais conhecimentos sejam empregados nos jogos políticos que precisam fazer com a sociedade hegemônica em defesa desses povos.⁸⁴

Nesse sentido, o autor defende a noção de “complementaridade” de saberes diferentes em vez de “hibridismo”, porque esta terminação poderia sugerir uma mistura de elementos culturais enquanto aquela sugere a articulação e agregação de novos saberes. Assim, busca-se o “intercruzamento de perspectivas que contribuam para a construção de novas configurações paradigmáticas e para uma relação de convivência multicultural”.⁸⁵

Na visão do autor Baniwa, é necessário que a pedagogia intercultural

⁸² LUCIANO, op.cit., p.153.

⁸³ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

⁸⁴ LUCIANO, op. cit., p.168.

⁸⁵ Ibid., p.171.

indígena faça uma passagem do âmbito local para o global, para que sejam considerados os atuais processos de globalização que afetam a dinâmica de cada lugar e influenciam na formação das identidades plurais ou “transculturais”, bem como estejam nas diretrizes das políticas complementares para o enfrentamento das adversidades pós-coloniais. “Uma nova política de hominização, baseada num novo projeto civilizatório, deve ser instaurada a fim de que se desenvolva uma nova forma de interação entre os povos e a natureza”.⁸⁶

Francisco Supretapã, cacique e professor numa aldeia Xavante do Mato Grosso, destaca a importância de também falar o português, além de sua língua materna, o a’uwê, com a finalidade de se estabelecer esse diálogo. Ele ressalta que, atualmente, os indígenas são quem divulgam as próprias culturas, e não mais os livros didáticos, que se limitavam a ensinar às crianças brancas, por exemplo, que as casas dos povos tradicionais se chamam “oca”, ignorando que existem outros nomes, em línguas diversas, para designar “lar”. Daí a importância do português para a transmissão das informações, até porque, ainda hoje, algumas pessoas classificam índios como selvagens, o que estabelece o medo e aumentam as distâncias para as possibilidades de diálogo.⁸⁷

Supretapã também afirma a importância de uma educação bilíngue e escrita na aldeia, para auxiliar na elaboração de projetos que precisam ser pensados e estruturados em língua portuguesa, que é bastante diferente de sua língua originária. O que antes era guardado somente na boa memória indígena, hoje fica arquivado em papel ou no computador.

Por sua vez, Kopenawa (2015) destaca a importância de preservação da língua dos Yanomami, o que é feito através das gerações, ensinada por *Omama* (espécie de divindade) e usada para nomear os alimentos e frutos das árvores das florestas que os brancos se empenham em devastar. “Suas palavras de sabedoria se expandem e se renovam especialmente por meio dos jovens xamãs ao ouvirem os *xapiris*”.⁸⁸

O pajé Yanomami deixa claro que jamais quererão imitar os brancos, como estes pretendem que o façam, muito menos viver em suas cidades, onde certamente

⁸⁶ LUCIANO, op.cit., p.173.

⁸⁷ FLÓRIA, op.cit., p.184.

⁸⁸ *Xapiris* são os espíritos da floresta.

seriam infelizes e abririam a guarda da floresta para finalmente concretizarem sua completa devastação. O que pretendem é que não mais propaguem a ideia de que os Yanomami são “ferozes, violentos e ladrões de mulheres”, que respeitem sua identidade e, conhecendo-os melhor, quem sabe deixem a intenção de exterminá-los: “se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta”⁸⁹.

Para Baniwa (2014), o diálogo intercultural é essencial para alcançar esse conhecimento da alteridade, ele deve se dar na prática cotidiana da vida que interliga as sociedades indígenas com as não indígenas. Para tanto, a aceitação do bilinguismo é fundamental nas universidades e nas mídias, por exemplo.

No entanto, ele observa que falta interesse da sociedade hegemônica por essa vivência intercultural e do bilinguismo vivo nas escolas e nas comunidades, “apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas muito pouco praticadas”⁹⁰. Assim, insiste no diálogo intercultural e “cosmopolítico” mútuo, em que não somente os indígenas se interessem por nosso mundo, mas que também nos interessemos por suas diversidades e anseios.

⁸⁹ KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p.76.

⁹⁰ BANIWA, Gersem. **Língua, Educação e Interculturalidade na Perspectiva Indígena**. In: Seminário Iberoamericano de Diversidade Linguística. IPHAN, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/L%C3%ADngua,%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20interculturalidade%20-%20Baniwa.pdf>. Acesso em 05 mai 2023.

3 DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E DIFERENCIADA

Este capítulo se destina a fazer um apanhado das previsões jurídicas mais importantes destinadas aos povos indígenas no Brasil, especialmente no que toca o tema da educação escolar, citando, também, alguns exemplos em outros países. Para isso, inicio com um breve histórico de evolução das previsões destinadas aos povos indígenas na legislação brasileira, associadas às provisões de Direito Internacional sobre o tema.

Num segundo momento, tratarei das políticas públicas voltadas à educação indígena e, especialmente, aos territórios etnoeducacionais, estabelecidos por meio do Decreto nº 6.861/09, que dispõe acerca da educação escolar indígena e sua organização dentro desses espaços. Interessa, aqui, investigar como essas divisões têm sido percebidas, na prática e conforme suas cosmologias, pelos povos que experimentam a educação ofertada nesses territórios.

Por último, tratarei sobre como a inclusão dos direitos indígenas no ordenamento jurídico brasileiro não foi capaz de, por si só, eliminar a exclusão dessa população do acesso aos direitos, dado que os indígenas continuam à margem da sociedade dominante, mesmo quando se busca promover sua inclusão.

3.1 Legislação e o direito à educação escolar indígena no contexto histórico-social brasileiro

Para retratar a situação em que se encontram os povos originários no atual momento, é necessário fazer uma breve retrospectiva histórica para recordar que os portugueses invadiram o Brasil, violentaram, subjugaram e assimilaram os povos indígenas, de modo que a raiz dos estigmas e preconceitos ali plantados não se apagaram da história desses brasileiros, que até os dias de hoje lutam por sua sobrevivência, pela manutenção de seus costumes ou para continuarem a ter o direito de demarcar seus territórios, de falar sua língua e de poderem se dizer “índio”

ou “indígena”⁹¹, sem que essa identidade soe de forma pejorativa à sociedade com um todo.

Com base em estudos antropológicos, puderam-se constatar que, naquela época, os portugueses encontraram uma população indígena aparentemente homogênea (sob o olhar do colonizador) em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai, podendo ser dividida em dois grandes blocos: tupis-guaranis e tapuias. No meio desses dois grandes grupos, era possível constatar, também, a presença dos Goitacases, na foz do Rio Paraíba; dos Aimorés, no sul da Bahia e norte do Espírito Santo, e dos Tremembés, entre o Ceará e o Maranhão⁹².

Ao longo da história, os povos indígenas resistiram às invasões de seus territórios e a sua integração à sociedade dos brancos de diversas formas: pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho forçado, mas, ao fim e ao cabo, foram assujeitados pelos europeus em sua maioria, sendo que as duas principais formas de sujeição foram a escravidão e a catequização. Os que conseguiram escapar costumavam ser denominados “índios bravos”, em oposição aos “índios mansos”.

As missões tiveram início com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549. Os missionários, de certo modo, livravam uma parcela dos índios da escravidão na medida em que os arregimentavam em suas catequizações no intento de transformar aqueles povos em “bons cristãos”. Assim, por meio da chamada “guerra justa”, muitos indígenas se tornavam escravos ao recusarem à conversão católica.⁹³

Em 1755, Marquês de Pombal cria o Diretório dos Índios, cujos diretores tinham a tarefa de “civilizar” aqueles povos, fazendo com que estes deixassem de ser “selvagens” e passassem a ser úteis à sociedade e ao Estado. Esses diretórios previram escolas próprias aos indígenas, com ensino da língua portuguesa e hábitos

⁹¹ Atualmente, a terminologia “índio” pode ser vista de forma pejorativa, considerando que esta foi a denominação dada pelos portugueses aos povos originários e, muitas vezes, ela vem carregada de um estereótipo que diminui aqueles povos a uma condição inferior na sociedade. Por outro lado, a palavra indígena é “relativa aos autóctones, às pessoas nativas de um território” e, portanto, soa mais tolerante às diferenças.

⁹² FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2007, p.37.

⁹³ ARQUIVO NACIONAL. **História Luso-brasileira**. Disponível em: http://historiacolonial.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6189:escavos-indigenas&catid=2073&Itemid=266. Acesso em: 11 mai. 2023.

europeus. “Tratava-se aqui do influxo do pensamento iluminista e da crença na educação como forma de aprimoramento do homem”.⁹⁴

A escravidão indígena foi extinta, oficialmente, em 1757, quando muitas aldeias na Amazônia foram transformadas em vilas sob administração civil. A legislação incentivou os casamentos entre brancos e índios. Essa política de assimilação confrontava o “paternalismo” jesuíta, sendo mais um ponto de conflito entre eles e a Coroa, culminando para a expulsão dos missionários da região e o confisco de suas propriedades, sendo que a Companhia de Jesus foi o alvo principal, acusada de formar “um Estado dentro do Estado”.⁹⁵

O Alvará de 1758, entre outras medidas, criou dispositivos legais que impuseram a língua portuguesa em detrimento da “língua geral”, utilizada pelos jesuítas nos trabalhos pedagógicos e de catequese indígena que, na Amazônia, era o Nheengatu.⁹⁶

Essa expulsão da ordem jesuíta nas aldeias deixou um vácuo no já precário ensino da Colônia, pelo que a Coroa tomou algumas medidas, a exemplo da criação do subsídio literário, espécie de imposto especial para sustentar o ensino que a partir dali seria promovido pelo Estado. Já os Diretórios pombalinos foram extintos em 1798, a partir de quando houve uma ausência de legislação indigenista e uma espécie de autogestão dos índios nas vilas e aldeamentos.

Vê-se, portanto, que os primeiros formatos de educação escolar indígena no Brasil advieram da catequização pelas missões e dos diretórios pombalinos, nos quais os autóctones eram forçados a abandonar suas línguas originárias para falar um idioma comum a todos, o português.

Como se pode observar no decorrer da história, as conquistas dos direitos dos povos indígenas são marcadas por instabilidades, no sentido de que os direitos lhe são dados e retirados, repentinamente. Pode ser citado como exemplo o direito territorial dos índios, garantidos em 1850 e retirados pela Constituição republicana

⁹⁴ NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, Juliana. **A Inclusão da exclusão dos índios no Brasil**: do caso “Raposa Serra do Sol” à Aldeia Maracanã. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=b9e1596ee2ffd515>. Acesso em 12 mai. 2023.

⁹⁵ Ibid., p.111.

⁹⁶ OLIVEIRA, V. M. S.; MESQUITA, I. M. de. **O projeto assimilacionista português**: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15119>. Acesso em: 12 maio. 2023.

de 1891, que transferiu ao Estado as terras devolutas tomadas nas chamadas “guerras justas”.

Desde os tempos coloniais, sob influência da segunda escolástica, os indígenas foram considerados incapazes, como as crianças, e, por isso, necessitariam ser tutelados. A princípio, a tutela era dos jesuítas, com a República, foi criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a finalidade de prestar assistência aos indígenas do Brasil e estabelecer centros agrícolas, constituídos pelos chamados trabalhadores nacionais, que eram levados a diversas partes do país de acordo com a necessidade da mão de obra demandada pelo momento.⁹⁷

O SPI foi alvo de diversas denúncias de corrupção e ataques aos direitos indígenas e foi extinto, dando lugar à Fundação Nacional do Índio (Funai), criada em 1967, e que passou a ser denominada Fundação Nacional dos Povos Indígenas (por meio da Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023), com a função de tutelar o índio e garantir a inviolabilidade de suas terras⁹⁸.

Conforme o Relatório da Comissão Nacional da Verdade, durante a ditadura militar (1964-1985) foram cometidas diversas violações de direitos humanos dos povos indígenas.

O Governo Militar, na tentativa de conter as diversas críticas que recaíam sobre sua política indigenista e, também, como reação aos movimentos internacionais em prol dos direitos dos povos indígenas, criou o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), em vigor até os dias de hoje e cujo objetivo foi exposto logo em seu primeiro capítulo: “integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”⁹⁹.

O objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios. Tratava-se, portanto, de uma lei cujos destinatários eram como “sujeitos em trânsito”, portadores, por isso mesmo,

⁹⁷ BRASIL. Arquivo Nacional. **Memória da Administração Pública Brasileira**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/ultimas-noticias/686-servico-de-protecao-aos-indios-e-localizacao-dos-trabalhadores-nacionais>. Acesso em 26 abr. 2023.

⁹⁸ _____. FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-passa-a-se-chamar-fundacao-nacional-dos-povos-indigenas#:~:text=O%20%C3%B3rg%C3%A3o%20federal%20respons%C3%A1vel%20pela,da%20Rep%C3%ABlica%20e%20dos%20minist%C3%A9rios>. Acesso em: 15 jun. 2023.

⁹⁹ BRASIL. **Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em 10 mar 2023.

de direitos temporários, compatíveis com a sua condição e que durariam apenas e enquanto perdurasse essa mesma condição.¹⁰⁰

Assim, esperava-se uma regulamentação sobre a tutela dos índios e sua emancipação, mas no Estatuto não contém previsão expressa sobre a possibilidade de os indígenas, ao obterem um *status* de integrado, serem equiparados juridicamente aos demais brasileiros sem com isso ocorrer também a perda de seus direitos constitucionais especiais na condição de “índio”, como o direito à terra e seu usufruto.

Após diversas reivindicações dos movimentos indígenas e o emblemático discurso de Ailton Krenak na assembleia constituinte de 1988, a Constituição Federal surgiu rompendo com a ideia de integração e incorporação do índio ao sistema nacional, passando a reconhecê-los em suas pluralidades culturais e obrigando o Estado à proteção de seus direitos.

Assim, a Constituição quebrou parte desses tabus e preconceitos ao incorporar diversas políticas identitárias, configurando uma sociedade nacional plural ao mesmo tempo que conformou o Estado como instância descolonizadora¹⁰¹.

A CF/88 cria, por meio dos artigos 215¹⁰², 216¹⁰³, 231¹⁰⁴, 232¹⁰⁵, uma espécie de sistema de proteção aos povos originários, garantindo o respeito à diferença e

¹⁰⁰ ARAÚJO, Ana Valéria (ORG). **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos**: o direito à diferença. Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p.32.

¹⁰¹ DUPRAT, Deborah; TERENA, Eloy. O Genocídio Indígena Atual. **Guarimã –Revista de Antropologia & Política**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/guarima/article/view/2645>. Acesso em: 28 ago. 2021, p.63.

¹⁰² Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

¹⁰³ Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

uma autonomia na condução desses grupos de forma que eles deixem de ser considerados inferiores, afastando a hierarquização dos grupos sociais e transmitindo a ideia de que todos podem ser aquilo que se quer sob o amparo constitucional.

O acesso à educação foi previsto em diversos artigos da Constituição de 88. O artigo 6º conferiu a ela um *status* de direito social, e atribuiu, no art. 23, V, a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de proporcionar os meios de acesso à cultura e à educação, sendo competência dos municípios a manutenção dos programas de educação infantil e ensino fundamental, com a cooperação dos estados e da União.

No artigo 205, tem-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, incentivada pela colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ato contínuo, o artigo 206 e seus incisos, dentre outras garantias, contempla: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (I); “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (II); “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (...)” (III) e “garantia de padrão de qualidade” (VII).

Conforme art. 208, o dever do Estado para com a educação, dentre tantas outras garantias, dá-se por meio de uma educação básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade (inciso I); pelo atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático e escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII). O § 1º do dispositivo elevou a educação ao patamar de direito público subjetivo e o § 2º previu a responsabilidade da autoridade competente que não ofertar o ensino obrigatório regular.

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

¹⁰⁴ 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.” BRASIL. Constituição Federal de 1988.

¹⁰⁵ Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Por esses dispositivos, depreende-se que a obrigatoriedade do ensino fundamental tem base na denominada dimensão objetiva dos direitos fundamentais, ou seja, ela passa do campo individual para o social, que engloba o interesse da coletividade, sendo que o Estado tem o dever de prestar e zelar, juntamente com os pais dos alunos, pelos serviços da Educação por meio de “uma decisão de cunho jurídico-objetivo da Constituição”¹⁰⁶.

Já o ensino médio prescinde dessa obrigatoriedade, pelo que se observa do inciso II do art. 208: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, sendo que o Estado tem o dever de ofertá-lo aos que assim o desejarem.

Para garantir o padrão de qualidade mencionado no inciso VII do art. 206, o art. 214 fixa o plano nacional de educação, a ser estabelecido por lei, de duração decenal e com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, a fim de definir diretrizes, objetivos e estratégias de implementação para assegurar o ensino público em seus diversos níveis, por meio de ações integradas dos poderes públicos que visem à erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do País, bem como o estabelecimento de metas para aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Com o advento da Constituição de 88, tiveram destaque as disparidades e contradições regulamentares entre seus dispositivos e os do Estatuto do Índio e, de acordo com o princípio de primazia da Constituição Federal, vigente no Direito brasileiro, tais disposições contraditórias da lei sob o paradigma da Constituição não possuem efeitos, carecendo de supressão formal ou adaptação destas normas do Estatuto à Constituição.

É possível citar diversos antagonismos entre o texto da Lei 6.001/73 e a Constituição Federal de 88, atendo-se aqui a mencionar alguns exemplos destes no que diz respeito à regulamentação dos direitos relativos à educação e à cultura, âmbitos de maior interesse nesta pesquisa.

O artigo primeiro do Estatuto já evidencia a contradição, como citado anteriormente. Enquanto ele traça como objetivo a incorporação progressiva e

¹⁰⁶ LEONCY, Léo (coord.). **Comentários à Constituição Federal do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014, p.1970.

harmônica dos índios na “comunhão nacional”, A CF reconhece o caráter permanente das culturas indígenas. Em consequência dessa evidente contradição, são nulas todas as outras disposições do Estatuto que tenham por finalidade essa incorporação, a exemplo dos artigos 2, VI e VIII, 50 e 53, que não foram recepcionados pela CF/88 e sobre os quais se comenta a seguir.

Art. 2º Cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgãos das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos:

VI - respeitar, no processo de integração do índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento.

Frise-se que cumpre à Administração, direta e indireta, respeitar os valores culturais indígenas permanentemente, e não durante o processo de integração do índio à comunhão nacional, como prevê o inciso VI.

Já o inciso VIII evidencia uma relação de inferioridade do índio em relação à sociedade nacional, que seria desenvolvida e, por isso mesmo, hierarquicamente superior às comunidades indígenas. A Constituição, ao reconhecer aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (art. 231), compreende a diversidade como enriquecimento cultural e confere aos povos tradicionais o direito à diferença. “O fato de a cultura indígena não ser a adotada pela maioria e de não contar com os aparatos tecnológicos existentes em cultura diversa não a desautoriza ou desmerece”.¹⁰⁷

Outro aspecto que se destaca é que os incisos III, IV e VII do art. 2º acima mencionado preveem mecanismos para viabilizar o respeito às peculiaridades inerentes à condição indígena, como a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida, de subsistência e participação no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao benefício das comunidades.

Destaca-se o art. 50 do Estatuto como mais um dispositivo de cunho integracionista:

¹⁰⁷ VITORELLI, Edilson. **Estatuto do Índio**: Lei 6.001/1973. Bahia: JusPODIVM, 2015, p.46.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Assim, tendo em vista que esses dispositivos foram desenvolvidos sob a ótica assimilacionista, não recepcionada constitucionalmente, eles devem ser reinterpretados com fundamento no respeito à interculturalidade suscitada pelo art. 231 da constituição, visando ao fortalecimento da identidade daqueles povos e de sua autodeterminação, e não sua integração gradativa na comunhão nacional.

No que tange às escolas indígenas, o Decreto nº 26/91¹⁰⁸ retirou a incumbência exclusiva da FUNAI para tratar do tema, atribuindo ao Ministério da Educação a coordenação de suas ações. A Portaria interministerial nº 559/91, entre o Ministério da Justiça e o da Educação, dispôs sobre as escolas para as populações indígenas.

Referida Portaria afirma que:

Historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas, hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais”.¹⁰⁹

Por esses dizeres, é clara a intenção da Portaria, ao menos em tese, em estabelecer um cessar à destruição das tradições, das línguas e das culturas indígenas, por meio de uma educação escolar que valorize esses aspectos dos saberes tradicionais, bem como permita a transmissão de seus conhecimentos por processos próprios de aprendizagem.

Em seus diversos artigos, a Portaria segue na defesa de que às populações indígenas sejam asseguradas a manutenção de seus costumes por meio de uma escola de qualidade, laica, que valorize suas tradições e as características culturais de cada etnia, além de “garantir o ensino bilíngue nas línguas maternas e oficial do país” (art. 3º), providenciar materiais didáticos bilíngues, preferencialmente

¹⁰⁸ BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/19901994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso em: 30 out. 2023.

¹⁰⁹ BRASIL. Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

elaborado pela respectiva comunidade indígena (art. 8º, “b”) e construir as escolas nos padrões arquitetônicos de cada etnia (art. 8º, “e”).

A Lei 14.113/20¹¹⁰ é a que atualmente dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundeb), estabelecendo critérios que auxiliam na interpretação do que seria o “padrão de qualidade” mencionado no art. 206, VII da CF, fixando parâmetros financeiros de arrecadação e distribuição dos recursos entre os Entes Federativos, bem como dispondo sobre a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (Seção V).

Especificamente sobre a educação escolar indígena, o art. 14, § 1º, III dispôs sobre a possibilidade de complementação de recursos (art.5º, III) a beneficiar a instituição de ensino que lograr diminuir as desigualdades socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades.

Já a representatividade indígena, foi fixada pela Lei na composição dos Conselhos de Acompanhamento e de Controle Social dos recursos dos Fundos, em âmbito estadual (art. 34, II, “i”), assegurando “1 representante de escolas indígenas, quando houver”.

A Lei 9.394/96¹¹¹, que estabelece as diretrizes básicas da educação nacional (LDBEN), determina o estudo da história e da cultura indígena, que caracterizam a formação da cultura brasileira, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, resgatando suas contribuições nas áreas social, econômica e política do país, a serem ministradas no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas matérias de educação artística, literatura e história. Nesse sentido, a Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

¹¹⁰ BRASIL. **Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

¹¹¹. BRASIL, Lei 9.394/96, op.cit..

O § 3º do art. 32 da LDBEN afirma que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O art. 78 e incisos da Lei estabelecem que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das entidades de assistência ao índio e promoção da cultura, desenvolverá programas de ensino e pesquisa para ofertar educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a essas comunidades um resgate de sua história, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir que eles tenham acesso aos conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades indígenas e não-indígenas.

O apoio da União a esses programas de educação escolar intercultural, que serão incluídos nos Planos Nacionais de Educação, foi assegurado pelo art. 79 da LDBEN, cujo § 1º prevê a audiência das comunidades indígenas em seus planejamentos, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas de cada comunidade, manter programas de formação de pessoal para atuar na educação escolar indígena, desenvolver currículos específicos com conteúdos culturais de cada comunidade, bem como elaborar e publicar material didático diferenciado, conforme disposto no § 2º e incisos do mesmo dispositivo.

Também com base nos critérios constitucionais da educação escolar diferenciada, criou-se a Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica (CEB)¹¹², que fixou as diretrizes básicas para o funcionamento das escolas indígenas, sendo que o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/99¹¹³ estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para essa educação.

Referida Resolução teve o intuito de valorizar as culturas dos povos indígenas e a manutenção de suas diversidades étnicas. Para tanto, no art. 2º e incisos traçou, dentre seus elementos básicos para a constituição dessas escolas, a exclusividade de atendimento a indígenas, o ensino ministrado na língua materna

¹¹² BRASIL. **Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 31 out. 2023.

¹¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/13_parecer_cne_ceb_14_99_diretrizes_curriculares_nacionais_da_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em 31 out. 2023.

dessas comunidades, como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo, e a organização escolar própria. O parágrafo único dispõe que as escolas serão criadas mediante reivindicação das comunidades indígenas ou com anuência destas, respeitadas suas formas de representação.

O art. 5º e incisos da Resolução aduz que a escola ou o povo indígena formulará seu projeto pedagógico próprio, que terá por base as diretrizes curriculares nacionais relativas a cada etapa da educação, o respeito às diversidades étnico-culturais de cada povo, as realidades sociolinguísticas, os modos próprios de constituição do saber e a participação da respectiva comunidade.

Já o art. 6º diz respeito à formação específica dos professores das escolas indígenas, orientada pelas diretrizes curriculares nacionais a serem desenvolvidas nas instituições formadoras de professores e com foco na elaboração de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino (art. 7º), sendo que a atividade docente na escola será exercida, prioritariamente, por professor indígena oriundo da respectiva etnia (art. 8º).

O artigo 9º e incisos da Resolução define as competências de cada ente federativo, cabendo à União, dentre outras atribuições, legislar, privativamente, sobre a educação escolar indígena, apoiar os sistemas de ensino nos provimentos dos programas de educação intercultural e programas de formação de professores indígenas, assim como elaborar e publicar, sistematicamente, material específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas, sendo esta uma das competências comuns ao Estado, que também tem a atribuição de ofertar, prover a educação escolar indígena e promover a formação dos professores. Os municípios poderão atuar em colaboração com os Estados, desde que tenham se constituído em sistemas de educação próprios, tenham recursos financeiros para isso e contem com a anuência das comunidades indígenas.

Visando essas mesmas garantias, o Decreto 7.037/09¹¹⁴ aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) com o intuito de resguardar os

¹¹⁴ **Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

direitos dos povos indígenas conforme previsto na Constituição e nas convenções e nos tratados internacionais.

Dentre as previsões do Decreto estão: combater a pobreza desses povos por meio de políticas públicas e compensatórias de inclusão social, aplicando os saberes tradicionais em sua elaboração; proteger e promover os conhecimentos tradicionais com fortalecimento da educação escolar; implementar políticas de proteção do patrimônio, material e imaterial desses povos, com mapeamento de suas culturas, línguas e artes; garantir o acesso formal à educação dos povos indígenas, com ensino bilíngue e currículo voltado às demandas específicas de cada etnia.

No âmbito internacional, também há importantes regramentos que dispõem sobre a educação escolar indígena voltada ao ensino bilíngue e intercultural, que serviram como fundamento para as constituições dos países com grande população indígena. O primeiro deles é a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)¹¹⁵, de 1989, ratificada pelo Brasil apenas em 2002, e que substituiu a Convenção nº 157 cujo teor ainda continha aspectos assimilacionistas.

Em seu art. 28, a Convenção n. 169 da OIT estabelece uma igualdade de ensino às crianças indígenas em relação às demais, bem como afirma que elas deverão aprender a ler e escrever em sua própria língua ou na mais comumente falada em seu grupo, sendo que medidas deverão ser tomadas a fim de que os povos indígenas desenvolvam e pratiquem suas línguas e, caso não seja possível, as autoridades competentes deverão consultar esses povos para viabilizar a consecução de tal objetivo¹¹⁶.

O art. 14¹¹⁷ da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas dispõe que eles têm direito a estabelecer e controlar seus sistemas

¹¹⁵ OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. - Brasília: OIT, 2011, 1 v.

¹¹⁶ OIT, op.cit..

¹¹⁷ 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

educativos, com ensino em sua própria língua e em consonância com seus costumes e que o Estado deve propiciar seu acesso ao ensino, sem discriminação.

No mesmo sentido, é o artigo XV, 3 da Declaração Americana dos Direitos dos Povos Indígenas, que afirma o direito destes em controlar suas instituições docentes que ministrem educação em seus próprios idiomas, conforme métodos culturais próprios de ensino e aprendizagem¹¹⁸.

Na linha da Convenção e dessas Declarações, há diversas jurisprudências da Corte Interamericana de Direitos Humanos, como o caso nº 226, do *Paraguay x Comunidad Indígena Yakye Axa*, em que se decidiu sobre a necessidade de implantação de uma escola no atual assentamento da comunidade, com a confecção de materiais bilíngues suficientes à educação dos alunos, além do dever do Estado de difundir o Guaraní por meio da imprensa, levando em conta as tradições e costumes das comunidades indígenas ali localizadas.¹¹⁹

No caso citado acima, a Corte estabeleceu que “o Paraguai violou os artigos 8, 21 e 25 da Convenção, em relação aos artigos 1.1 e 2 da mesma, pela falta de efetividade da legislação nacional para satisfazer os direitos territoriais das vítimas consagrados na Constituição Paraguaia”.¹²⁰

No caso de nº 284, *Guatemala x Masacres de Río Negro*, a Corte fixou ao Estado, como forma de reparação às famílias das vítimas do massacre, a reconstrução ou melhoria das escolas de nível primário da aldeia de *Pacux* e estabelecimento de programa de educação bilíngue a nível secundário, com ensino em espanhol e em *maya achí*.¹²¹

Diante de todo o exposto nesse primeiro tópico do capítulo, evidencia-se quantidade suficiente de leis, tratados, declarações, resoluções, portarias etc., que tratam do direito à educação escolar indígena bilíngue, intercultural e de qualidade. No quarto e último capítulo deste trabalho será observada a realidade escolar dos

¹¹⁸ OEA. Organização dos Estados Americanos. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas** – 2016, p.1. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

¹¹⁹ CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos n.º 11: Pueblos Indígenas y Tribales**. Disponível em: <file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/cuadernillo%20de%20jurisprudencia%20de%20la%20corte.pdf>. Acesso em 06 nov. 2023.

¹²⁰ CIDH. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Justiça, Comissão de Anistia**. Tradução da Corte Interamericana de Direitos Humanos. Brasília : Ministério da Justiça, 2014, p.143.

¹²¹ CIDH, op.cit., 2014, p.216.

Terena de Sidrolândia-MS, a fim de averiguar se esses dispositivos são aplicados àquelas práticas escolares cotidianas.

3.2. Cosmologias e Territórios etnoeducacionais

Falar em povos indígenas é falar em resistência ao assimilacionismo que lhes é imposto, desde a colonização até os dias de hoje, é falar da necessidade de constante luta pela demarcação de seus territórios e pela sobrevivência de suas línguas e culturas e pela preservação do meio ambiente como um todo, pois os indígenas vivem em simbiose com a própria natureza.

Não existe o antropocentrismo na cosmovisão indígena, a relação com a natureza é outra, assim como é outra a própria concepção de humanidade. Para eles, os animais não são seres domesticáveis e quando o branco fala na domesticação deles não há apenas uma divergência linguística no emprego dessa palavra, mas uma diferença filosófica e epistemológica, já que para os povos indígenas o humano não é o ser dominante, mas está em harmonia e igualdade com os demais seres da natureza.¹²²

No que toca aos processos educativos, os povos indígenas são orientados por uma visão holística e orgânica, não separando teoria da prática, como o faz a escola regular, “onde a teoria é a leitura viva e o reflexo mental da realidade, enquanto a prática corresponde ao exercício e à experimentação do mundo inteligível”, nas palavras de Gersem Baniwa, que prossegue:

Os povos indígenas não priorizam o aspecto empírico da vida, nem a visão utilitarista das coisas. Tudo o que se faz é acompanhado de reflexão e estudo cuidadosos, sob a orientação filosófica das cosmologias, das mitologias e dos acontecimentos históricos guardados na memória coletiva (...) a compartimentação do saber escolar, em vez disso, contribui para a consolidação da alienação e do individualismo próprio às sociedades modernas, uma vez que torna as pessoas desprovidas de uma visão sobre o conjunto de questões que envolve suas vidas e comunidades.¹²³

Assim, muito importante para os povos indígenas é sua peculiar relação com

¹²² ESPEJO, Elvira. *Nuestros ancestros fueron grandes científicos*. **El País**, México, 13 set. 2022..Disponível em: <https://elpais.com/america-futura/2022-09-13/elvira-espejo-nuestros-ancestros-fueron-grandes-cientificos.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

¹²³ LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013, p.130.

a terra. Enquanto para a sociedade hegemônica, em geral, a terra se caracteriza como espaço da apropriação e do lucro, para os povos originários a terra é um espaço de vida, de cultivo dos alimentos, de fomento a suas culturas e tradições. Assim, quando se invoca o problema das disputas de terras indígenas com garimpeiros e fazendeiros, por exemplo, o que está envolvido ali não é somente o desejo de acumulação de bens e riquezas pelos detentores do poder, mas também uma vontade de extermínio do outro já que esse outro encontra sua vitalidade na própria terra.

Conforme analisa Durand (2022), um problema fundamental de nossa condição humana é o sujeito assumir a posição de objeto nesse espaço político da terra. Esse tipo de “acerto”, que se situa na filosofia ocidental influente até nossos dias atuais, também está nos processos de posse, na relação do ser humano com a natureza.¹²⁴

Essa relação pode ser melhor compreendida no quadro de uma sociedade moderna que ergueu o homem à condição de uma espécie de Deus capaz de dominar e transformar a Natureza. Em “Dialética do esclarecimento”, Adorno e Horkheimer (1969) afirmam que, diante da unidade da razão, a diferença entre Deus e o homem fica reduzida àquela irrelevância a que a razão aponta, já que desde a mais primitiva crítica média enquanto senhores da natureza, o Deus criador e o espírito ordenador se assemelham e a semelhança do homem com Deus consiste na soberania sobre o existente, no olhar do patrão que está no comando, na imposição do antropocentrismo sobre todos os outros seres.¹²⁵ O projeto moderno, de fato, sempre implicou no exercício de um poder sobre a natureza, entendido não só como poder sobre os recursos naturais, fauna e flora, mas também sobre o corpo humano. A biopolítica¹²⁶ e os discursos modernos coloniais não produzem somente subjetividades e territorialidades, produz também naturezas e perspectivas de visão pragmática para fins de controle territorial sob um ponto de vista universal e este

¹²⁴ DURAND, Carlos. Fala do Prof. na disciplina de Ecologia do não-saber e espaços jurídicos do futuro. Cátedra Evaristo de Moraes Filho, CBAE-UFRJ, em 3 nov. 2022.

¹²⁵ ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Frankfurt, 1969.

¹²⁶ Segundo Foucault, a biopolítica surgiu em meados do século XVIII, quando o enfraquecimento do poder soberano de governos absolutistas fez surgir nova forma de governar a vida humana, baseada na adoção de mecanismos de controle, incididos sobre o indivíduo e a população como um todo, que passou a ser politicamente regulada por regras características da economia de mercado, pelas quais as relações sociais passaram a ser controladas. FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no *Collège de France* (1978-1979). Martins Fontes: São Paulo, 2008, p.329-330.

seria o lugar em que a enunciação das práticas sociais se fundamenta.¹²⁷

De outro lado, os povos indígenas contam com construções filosóficas e linguísticas completamente diversas, no sentido de que eles têm seus espaços de espiritualidade e cultura do solo diferentes dos modelos ocidentais. Como dito, suas cosmovisões estão em equilíbrio com a natureza, há relação de respeito e cuidado com qualquer outro ser vivo ou não-vivente, até mesmo uma montanha, sendo eles apenas mais um elemento de totalidade e integralidade com o espaço.

Em decorrência dessa importância que os espaços territoriais têm para esses povos, por meio do Decreto 6.861/09¹²⁸, foram criados os denominados territórios etnoeducacionais, que instituíram uma base política, administrativa e de planejamento da educação escolar indígena conforme as necessidades e peculiaridades de cada território, reconhecendo às escolas indígenas normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural, bilíngue ou multilíngue.

Na análise de Luciano (2013), o conceito de “etnoterritório” retoma a ideia simbólica e prática do território indígena e suas cosmologias ancestrais, uma vez que os povos originários precisam do território de onde emergiram para relembrar sua identidade étnica (pertença social) e vivenciar suas tradições, rituais, crenças, histórias e mitos. Assim, embora muitos desses povos tenham sido retirados à força de suas terras, no decorrer da história, a terra tem importância em seus imaginários coletivos por concretizar a relação espiritual com seus territórios cosmológicos.¹²⁹

Luciano (2013) ressalta que a relação deles com seus territórios foi profundamente afetada pela colonização, tendo deflagrado diversas alterações tanto no campo espiritual quanto sociocultural desses povos. Não por acaso o colonizador teve como estratégia político-administrativa “dividir para dominar”, implementando uma divisão fragmentada e aleatória dos territórios com fronteiras demarcadas, já era sabido que isso geraria a desestruturação daquelas comunidades.

Para o autor, o cenário ideal seria aquele em que houvesse uma “configuração étnica” em cada território demarcado, com autonomia dessas

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ BRASIL. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

¹²⁹ LUCIANO, op.cit., p.191.

unidades territoriais, como o Território Autônomo Kuna, que é uma unidade federativa do Panamá, com organização política e administrativa próprias. A proposta no Brasil não seria que cada povo fosse uma unidade autônoma, mas poderiam se organizar em agrupamentos de acordo com sua proximidade étnica.¹³⁰

Ao tempo em que propõe essa autonomia, o autor apresenta o entrave da dependência causada por séculos de tutela dos indígenas brasileiros:

(...) estão, de fato, acostumados a depender de ideias, iniciativas e recursos externos para terem assegurada a sua sobrevivência material. Ainda se podem perceber hoje vários tipos de tutela, praticados por diferentes instituições do Estado, das igrejas, da academia e das ONGS.¹³¹

Assim, entidades de apoio sempre fizeram o papel de interceder pelos indígenas diante dos órgãos decisórios. A representatividade desses povos na política e nas instituições que decidem os rumos socioeconômicos do país ainda é ínfima e a educação escolar indígena se apresenta como fonte de esperança para a inserção desses povos nos contextos decisórios da sociedade envolvente.

Muito embora tenha sido um grande avanço a criação do Ministério dos Povos Indígenas, em 2023, com a nomeação da ministra Sônia Guajajara e de seu diretor-executivo, Eloy Terena, somada ao fato de a Funai estar sob presidência de Joenia Wapichana, ainda faltam muitos espaços a serem conquistados. A maioria dos legisladores ainda é contrária aos interesses e demandas indígenas.

Sobre esse aspecto político, Baniwa (2015) apresenta as dificuldades partidárias que envolvem os indígenas no Estado do Amazonas, onde, assim como na maioria dos Estados, a assembleia legislativa é dominada por uma elite econômica contrária aos interesses dos movimentos indígenas. Assim, os poucos representantes indígenas que conseguem se eleger não têm forças para levarem adiante as demandas das comunidades, devido à pressão de seus partidos políticos¹³².

Segundo o Decreto, os territórios etnoeducacionais são definidos pelo MEC, ouvidas as comunidades indígenas, e independem da divisão político-administrativa do país, podendo ser descontínuas as terras indígenas, mas devem ser compostas

¹³⁰ LUCIANO, op.cit., p.194.

¹³¹ Ibid., p.195.

¹³² BANIWA, Gersem. Autonomia Indígena no Brasil: desafios e possibilidades. In: DUPRAT, Déborah (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015, p.122.

por povos que mantêm relações intersocietárias, com raízes sócio-históricas, filiações linguísticas, valores e práticas associados (art. 6º, parágrafo único).

Existem no Brasil 14 territórios etnoeducacionais, sendo que 13 deles envolvem etnias distribuídas pelos estados do Amazonas, Rondônia, Pará, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e 1 representa comunidades com terras na Bahia. Cada comissão gestora é coordenada pelo MEC composta por representantes indígenas das respectivas etnias, das secretarias de educação estadual e municipal, da FUNAI, dentre outras instituições. Por meio dos colegiados é que eles decidem e informam aos governos de que forma almejam aplicar a educação, sobre a formação de professores, produção de seus livros didáticos etc..¹³³

Os territórios etnoeducacionais atualmente existentes são:

Juruá/Purus, no Amazonas, que compreende 10 municípios; Alto Solimões (AM) com seis municípios; Baixo Amazonas (AM) com 20 municípios; Cinta Larga, nos estados de Mato Grosso e Rondônia, em 5 municípios; Cone Sul (MS), em 18 municípios; Ixamná, nos estados de Roraima, Amazonas e Pará, com 6 municípios; Médio Solimões (AM), em 9 municípios; Povos do Pantanal (MS), com 10 municípios; Pukakwatire, nos estados do Pará e Mato Grosso, com 12 municípios; Rio Negro (AM), em 3 municípios; Vale do Javari (AM) em 1 município; A'Uw/Uptabi (MT), em 13 municípios; Xingu (MT), 9 municípios; Yby Yara, em terras indígenas da Bahia.¹³⁴

Desse modo, agrupando comunidades indígenas da mesma etnia, espalhadas por diferentes municípios, a intensão seria fortalecer o movimento de luta pelas questões da educação escolar diferenciada, com o compartilhamento de ideias que possam auxiliar nas reivindicações por melhorias.

No entanto, esse intuito não vem sendo alcançado em diversas aldeias abarcadas por esses territórios etnoeducacionais, sobretudo nas áreas em litígio, que passaram por um processo de reocupação das áreas indígenas, onde se constata as piores estruturas para o funcionamento das escolas ou onde elas sequer existem, como é o caso de Laranjeira Ñanderu, em Rio Brilhante, de Guyra Roka, em Caarapó, e Yta'y, em Douradina, todas situadas em Mato Grosso do Sul,

¹³³ BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios Etnoeducacionais são realidade para 36 povos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34109#:~:text=Dos%2014%20territ%C3%B3rios%20etnoeducacionais%2C%2013,as%20terras%20ind%C3%ADgenas%20na%20Bahia>. Acesso em: 05 nov. 2023.

¹³⁴ Ibid., p.4.

no território Cone Sul, de onde as crianças partem, diariamente, em transporte escolar, rumo às escolas das cidades.¹³⁵

Socorro Theisen, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) aponta que o Decreto não contempla as reivindicações dos movimentos e questiona o fato de haver poucos representantes indígenas na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), na Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e nos Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena (CEEI) e foram esses conselhos e comissões que elaboraram as propostas de ensino a serem aplicadas nos territórios etnoeducacionais, sem abertura para mudanças.¹³⁶

Outra crítica que ela faz é que, embora um povo pertença à mesma etnia e tenha algumas características semelhantes, o fato de viverem em regiões diferentes faz com que suas realidades e demandas sejam diversas, assim, a proposta de educação escolar que serve para uma pode não servir para outra, especialmente na região amazônica, devido à realidade geográfica, política e organizacional dos povos.

Theisen entende que a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena deveria ouvir primeiro as aldeias antes da elaboração das propostas, a fim de saber de suas realidades e demandas concretas, o que, segundo ela, não ocorre; a escuta se dá somente após já feitas as propostas. Outro problema seria em relação à fiscalização da Comissão, que tem a atribuição de planejar, elaborar, acompanhar, avaliar o Plano Educacional e fiscalizar suas próprias ações, ou seja, essa fiscalização deveria ser feita pelos Conselhos Estaduais e pelas próprias aldeias. Nessa toada, conclui:

Sabemos que essa diretriz é uma política do governo que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é interessante, que foi pensado e tem funcionado para o sistema educacional não indígena. Para os povos indígenas esta diretriz não tem funcionado. Esta experiência já existe na política de saúde indígena com a terceirização de ações e

¹³⁵ MARTINS, Andérbio; KNAPP, Cássio. Um olhar sobre a língua e a educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul. In: LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (org.). **Educação Indígena e Interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p.173.

¹³⁶ THEISEN, Socorro. Conferência de Educação Escolar Indígena e Território Etnoeducacional. **PORANTIM**, Brasília, n.º 319, páginas 1-16, outubro, 2009. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1254938052_Porantim%20319.pdf Acesso em: 08 nov. 2023.

serviços e na política de EEI através do regime de colaboração entre Estado e Município e que não tem dado certo.¹³⁷

Portanto, em que pese o Decreto, em tese, apresente boas intenções na melhoria da educação escolar indígena no país e tenha aprofundado o que preconiza o art. 231 da Constituição Federal, já se nota que, na prática, não satisfaz os anseios das comunidades destinatárias dos direitos nele correlatos.

3.3. O direito e a inclusão da exclusão dos povos indígenas no Brasil

Com base no exposto acima, nota-se que, por meio de normas jurídicas e políticas públicas, tem-se buscado a inclusão dos povos indígenas, em especial com uma educação indígena que leve em conta as diferenças culturais e a valorização das histórias dos povos tradicionais na construção da sociedade brasileira. Mas, parece não ser o que se verifica na prática do ensino escolar indígena, em que transparecem resquícios de colonialidade:

A situação colonial determina, em sua quase totalidade, a cultura nacional. Não há, não poderia haver cultura nacional, vida cultural nacional, invenções culturais ou transformações culturais nacionais no quadro de um domínio colonial. Aqui e ali surgem às vezes tentativas ousadas de reativar o dinamismo cultural, de reorientar os temas, as formas, as tonalidades. O interesse imediato, palpável, evidente de tais sobressaltos, é nulo.¹³⁸

Como afirmou Fanon (1968), o colonizador vai minando o colonizado e oprimindo sua cultura até o ponto de ela não mais existir, envidando-se esforços para que o colonizado confesse a inferioridade de sua cultura, a qual é contestada e sua destruição é empreendida de forma sistemática, só restando a ela resistir e lutar para sobreviver.

O Estado brasileiro pós-colonial, foi organizado a partir do século XIX com base nas ideias liberais e se conformou como paradoxal expressão de interesses das elites colonizadoras que, dentre outros, consistia em excluir os povos indígenas do seu projeto político. Nesse cenário, os projetos emancipatórios sofreram uma estagnação política, jurídica e econômica e, conseqüentemente, os grupos

¹³⁷ THEISEN, op.cit., p.6.

¹³⁸ FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 198.

subalternizados no processo de colonização, como os indígenas ou os escravizados, foram impedidos de atuarem na vida pública a partir de suas normas próprias e suas formas culturais.

Essa dificuldade se apresenta não somente por imposição do branco, mas por uma negativa de mudança de diversos grupos indígenas que se acostumaram a viver sob tutela do Estado, da Igreja, das ONGs. Assim, os estudantes e acadêmicos recém egressos das universidades sofrem uma dupla exclusão ou discriminação, tanto pela sociedade não indígena quanto por alguns de seus próprios “parentes”, que descredibilizam suas capacidades¹³⁹. Diante disso, Baniwa (2015) destaca que não basta se dedicar à educação e à formação dos indígenas para que eles assumam seus protagonismos, sua autonomia e rompam com as diferentes formas de tutela e colonialismo.

Acerca do tema, Juliana Neuenschwander Magalhães ressalta a tese da inclusão da exclusão pela via do Direito, que serve como espécie de “guia da evolução social”, a exemplo do reconhecimento ao estatuto jurídico do índio e seus direitos, o que, num primeiro momento, pode sugerir preocupação com a inclusão social dos povos indígenas, quando em verdade o que se revela é uma forma de “inclusão da exclusão”.¹⁴⁰

A autora descreve os mecanismos de tratamento jurídico dos índios no Brasil, observando as formas de inclusão jurídica daqueles povos na sociedade brasileira, que acaba por redundar numa exclusão social e na negação de direitos dos socialmente marginalizados.

Historicamente, os povos originários sempre foram considerados inferiores, chegando até à dúvida de que se eram humanos, se tinham alma, sendo que o colonizador europeu era o paradigma de civilização, o que aumentava ainda mais as diferenças entre eles e colocava os autóctones numa posição de inferioridade. Por esse entendimento, os indígenas jamais seriam capazes de se autodeterminarem, sendo necessárias as intervenções e mediações da Igreja e do Estado para tutelá-los.

Somado a isso, as constantes invasões e tomadas das terras indígenas pelos portugueses constituíram relevante política de segregação daqueles povos, que

¹³⁹ LUCIANO, op. cit., p.200.

¹⁴⁰ NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, op.cit., p.2.

foram segregados em pequenos aldeamentos, onde eram controlados. Essa estratégia foi usada não somente durante todo o Império, mas também por muitos anos de República.¹⁴¹

Os sertanistas Cândido Rondon e os irmãos Villas Boas, além de intelectuais como Darcy Ribeiro, a partir de suas convivências e estudos voltados aos povos indígenas, contribuíram para uma mudança de paradigma quanto à figura do índio ao proporem o “direito à diferença”. Rondon dizia que o discurso de “igualdade” servia apenas para entregar os índios a seus perseguidores, propondo espécie de “direito compensatório” para aqueles excluídos.¹⁴²

Trata-se do desafio de compatibilizar a luta por igualdade e inclusão com o direito à diferença enquanto direitos humanos. Nesse passo, Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que a busca por igualdade no direito se contradiz com a necessidade de reconhecimento das diferenças da alteridade: “Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença?”¹⁴³

A respeito, Juliana Neuenschwander Magalhães elucida que a questão da pluralidade cultural foi ocultada por discursos aplainadores das diferenças, como os referentes à miscigenação ou ao Indigenato¹⁴⁴:

Enquanto no primeiro caso o mito de uma sociedade miscigenada e da democracia racial ocultou o fato de que a pobreza no Brasil tem cor, no segundo caso o reconhecimento dos índios como os primeiros habitantes das terras colonizadas resultou em políticas de segregação e isolamento que, na prática, apenas reforçaram a exclusão social dos índios, preservados na sua original condição de excluídos.¹⁴⁵

Assim, as noções como multiculturalismo, mestiçagem e indigenato, as desigualdades e as diferenças reconhecidas em coletivos indígenas ou negros, por exemplo, em vez de reforçar a necessidade de acolher essas alteridades e

¹⁴¹ NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, op.cit., p.6.

¹⁴² Ibid., p.7.

¹⁴³ SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.25.

¹⁴⁴ Indigenato é a teoria que defende serem os indígenas os donos originários das terras. APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/31/tese-do-marco-temporal-e-interpretacao-forcada-e-afronta-constituicao-diz-advogado-indigena/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

¹⁴⁵ NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, op. cit., p.16.

reconhecer seus direitos a partir de suas demandas específicas, muito frequentemente são invocadas para excluírem, ainda mais, os já marginalizados.

Quando os movimentos indígenas ganham força por toda América Latina, a partir dos anos 90, as noções de multiculturalismo e identidade cultural são reforçadas, fazendo emergir mais e mais demandas multiculturais, recorrendo-se, assim, à tutela judicial, que passa a reconhecer a existência do direito indígena ao lado do direito estatal.¹⁴⁶

Para as lideranças indígenas, a autonomia significa “liberdade de viver segundo suas culturas e tradições e liberdade de acessar direitos sociais e políticos emanados da sociedade moderna e do Estado”. O reconhecimento do Brasil como país pluriétnico seria um bom começo para a viabilização dessa autonomia, mas isso não será possível enquanto não se colocar em ação os fundamentos que dão visibilidade ao multiculturalismo, pela prática da multiculturalidade.¹⁴⁷

Com o discurso da “mestiçagem”, o Brasil avançou pouco nos debates sobre multiculturalismo e seu exercício para se chegar a um Estado multicultural que reconheça suas pluralidades culturais e linguísticas. Falar em autonomia, autodeterminação e autogoverno dos povos indígenas no Brasil ainda soa como ameaça à soberania territorial para as instituições de controle e de governo, diferentemente de diversos países como o Panamá, em que o Poder Judiciário criou varas e tribunais especializados em direitos indígenas, “incluindo os direitos consuetudinários, a abertura de procedimentos administrativos e iniciativas na área de formação jurídica especializada nesses direitos”.¹⁴⁸

As escolas e as universidades têm o papel de atuar na ampliação desse debate, auxiliando os estudantes a se inserirem, de forma ativa, na construção de um sistema que se preocupe com a regulamentação dos direitos indígenas, dando-lhes autonomia comunitária, étnica e territorial, sobretudo no que se refere à possibilidade de veto pelos povos indígenas aos grandes projetos de desenvolvimento regional que afetem seus territórios. Nesse sentido, esclarece Luciano:

¹⁴⁶ Id., p.9.

¹⁴⁷ BANIWA, op.cit., p.119.

¹⁴⁸ LUCIANO, op.cit., p.202.

A autonomia cultural não é nenhuma ameaça a esse arcabouço legal, limitando-se à reconquista ou à manutenção de um alto grau de manejo sobre a tomada de decisões que afetam grupos étnicos locais, ou seja o controle dos recursos naturais e culturais nos limites de seus territórios, o que sempre requer um Estado forte e capaz de garantir a integridade de seus direitos.¹⁴⁹

Quiçá esteja faltando essa “força” ao Brasil, país em que, mesmo quando se reconhece o direito do excluído, como o coletivo indígena, por exemplo, esse mesmo reconhecimento serve para provocar ainda mais marginalização, como ocorreu no caso do julgamento Raposa Serra do Sol pelo STF, em que o então ministro Ayres Brito¹⁵⁰ se utilizou do discurso multicultural e da teoria do indigenato para reforçar a tutela da União sobre os modos de utilização das terras pelos indígenas, como se estes, por sua condição étnica, não tivessem capacidade para autodeterminação, reforçando as características antagônicas do tutor sobre o tutelado, do instruído para o não instruído, do superior ao inferior.

Os povos indígenas contam com construções filosóficas e linguísticas que, de certo modo, rompem com o modelo capitalista, no sentido de que eles têm seus espaços de espiritualidade e cultura de modo diferente do nosso. Suas cosmovisões estão em equilíbrio com a natureza, há relação de respeito e cuidado com qualquer outro ser vivo ou até mesmo uma montanha, sendo eles apenas mais um elemento de totalidade e integralidade com o espaço.

Por serem diferentes, esses autóctones sempre pertenceram ao grupo dos excluídos, que deveriam ser colonizados, “civilizados”. A civilidade ocidental é considerada superior, representa o futuro e as outras civilidades tidas como inferiores, bárbaras, situadas no passado, sendo que a comunicação entre elas não se universaliza e o diálogo não se estabelece.

De acordo com o professor mexicano, Javier Sanchez (2022), somos construídos e inventados como livres e iguais e essa ideia do acesso universal de todos era importante para a acessibilidade de todos. Depois, veio a seletividade dos sistemas sociais determinando o que e quem está incluído ou excluído. Opera, portanto, a binaridade da razão, que é a construção de um ponto de vista que se

¹⁴⁹ LUCIANO, op.cit., p.205.

¹⁵⁰ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ayres Brito, **voto na petição 3388**. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=630133>. Acesso em: 07 nov. 2023.

sustenta na política e no Direito. Dissenso pode ser consenso, tudo depende do observador, consistindo na possibilidade de outro futuro e de alternativas para a tomada de decisões.¹⁵¹

Por todo o contexto acima, nota-se que o direito se coloca numa pretensão de fazer espécie de justiça social, promovendo uma universalização de igualdade de condições a todos os diferentes, papel este do qual não dá conta, conforme exemplifica Juliana Neuenschwander Magalhães:

(...) o direito à proteção de sua diversidade cultural garante escolas onde os índios podem ser alfabetizados em suas próprias línguas, ocultando o fato de que ali eles recebem uma educação de péssima qualidade. Isso tranquiliza as expectativas sociais em relação à efetivação do direito e, ao mesmo tempo, imuniza as escolas, hospitais, e casas legislativas de demandas que são por óbvio a eles direcionadas, e não ao direito. No caso do problema secular da exclusão dos povos indígenas, as promessas de cristianização, aculturação e assimilação, contidas no arcabouço jurídico da tutela dos direitos dos povos indígenas, produziram este efeito imunizador da política, da economia, da educação e da saúde. Produziram, desta forma, nada mais que a inclusão da exclusão.¹⁵²

Nesse trecho, a autora cita o descaso para com as escolas indígenas, apesar das previsões legais pregarem pela manutenção de um padrão de qualidade que nunca alcançam. Assim, incluem aqueles povos nas pautas do Direito, mas os mantêm à margem do sistema. Não à toa os povos originários vivem em incessante processo de luta por seus direitos, o que é acentuado ou amenizado em determinados períodos históricos e políticos.

Diante desses paradoxos, a forma de autorreprodução de todos os sistemas da sociedade majoritária impede maior eficácia social dos direitos indígenas, os quais encontram limitações ao recorrer àqueles sistemas e dos quais dependem para se inserirem na própria sociedade que os exclui, tornando um ciclo de bloqueio aos direitos indígenas que se retroalimenta por um colonialismo interno que se sustenta por fortes interesses econômicos.¹⁵³

¹⁵¹ SANCHES, Javier. Fala do Prof. na disciplina de Ecologia do não-saber e espaços jurídicos do futuro. Cátedra Evaristo de Moraes Filho, CBAE-UFRJ, em 24 out. 2022.

¹⁵² NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, op. cit., p.18.

¹⁵³ DA SILVA, Paulo Thadeu. Os direitos dos índios: paradoxos e colonialismos internos. In: DUPRAT, Déborah (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015, p.302.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Neste capítulo, tratarei especificamente sobre a educação escolar indígena e suas especificidades, como o bilinguismo e a formação de professores sob a perspectiva da interculturalidade nas escolas e da abordagem jurídica da matéria.

No decorrer do texto, serão abordados conceitos como grupo étnico, língua, identidade, cultura e bilinguismo, os quais auxiliarão na compreensão do que hoje configura a educação escolar indígena bilíngue no Brasil, seus desafios e perspectivas, embasados em exemplos concretos de como as políticas públicas voltadas para esse fim operam em algumas aldeias do País e de como diversos povos indígenas encaram a questão da educação escolar em suas comunidades, sobretudo quando voltada ao resgate da língua materna e das tradições ancestrais em suas práticas curriculares.

4.1 Grupo étnico, línguas indígenas e identidade cultural

A definição de grupo étnico passou a ser importante na medida em que foi necessária a delimitação de quem é ou não indígena a fim de se estabelecer quais os destinatários dos direitos reservados àqueles povos originários. Para tanto, Carneiro da Cunha (2012) apresenta alguns “critérios de identidade étnica”, que passo a analisar.

O primeiro deles seria o critério pertencente à biologia, segundo o qual um grupo étnico seria um grupo racial identificável somática ou biologicamente. Nessa visão, grupo indígena seria “uma comunidade de descendentes ‘puros’ de uma população pré-colombiana. Esse critério ainda é vigente no senso comum popular”, mas cai por terra ao se dar conta de que nenhuma população é formada de modo puro, sem miscigenação, a não ser em casos de completo isolamento geográfico, mesmo por que houve uma política de miscigenação, iniciada por Marquês de Pombal, com o intuito de descaracterizar os indígenas brasileiros e tirá-los de suas comunidades a partir do casamento destes com negros e brancos, o que mais tarde serviu como pretexto para a espoliação de suas terras por meio da Lei de Terras (Lei

n. 601/1850) sob alegação de a população ser apenas mestiça, e não mais indígena.¹⁵⁴

Após a Segunda Guerra Mundial e seu genocídio em nome da pureza racial, o critério que sobreveio foi o da cultura, pelo qual grupo étnico seria aquele que compartilha valores, formas e expressões culturais, ganhando ainda mais força se houvesse uma língua exclusiva falada por todo o grupo. Essa classificação tampouco predominou pelo simples fato de que não conservamos a mesma cultura, as mesmas tradições e a mesma língua que nossos antepassados, dado que esses são traços que sofrem variações ao longo dos anos. Ademais, como visto no capítulo anterior, a propósito dos territórios etnoeducacionais, “um mesmo grupo étnico exibirá traços culturais diferentes conforme a situação ecológica e social em que se encontra”.¹⁵⁵

O terceiro critério, hoje vigente, define grupos étnicos como “formas de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros, constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem” (Barth, 1969 apud CARNEIRO DA CUNHA, 2012, p.107). Sob esse viés, a cultura é produto de um grupo étnico, e não seu pressuposto, até por que ela sofre variações.

(...) pessoas podem mudar de identidade, alterando traços culturais que demonstram e, ao fazer isso, longe de negar a pertinência da distinção entre grupos étnicos, estarão reforçando a existência de identidades distintas. A identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da autoidentificação e da identificação pela sociedade envolvente.¹⁵⁶

Portanto, não basta o sujeito se autoidentificar com um grupo étnico para fazer parte deste; é necessário que o grupo também o aceite como integrante, o que geralmente ocorre quando há traços culturais e valores em comum, sendo a língua um dos principais deles.

A linguagem é o meio de interação pelo qual o ser humano se situa no mundo, relacionando-se com os outros seres. Para os povos indígenas,

¹⁵⁴ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p.105.

¹⁵⁵ Ibid., p.106.

¹⁵⁶ Ibid., p.109.

diferentemente do pensamento evolucionista, a língua é um dom concebido no processo originário da criação do mundo, quando cada povo recebeu uma língua de comunicação, que está em permanente construção e mudança, e que deve ser transmitida pelos responsáveis nessa tarefa, como observa Gersem Baniwa (2014):

Em qualquer processo de valorização de uma língua indígena é fundamental considerar os papéis dos sujeitos com relação à língua: pais, mães, professores, tios, avós, irmãos mais velhos, comunidade, lideranças e outros. Cada um desses sujeitos possui uma responsabilidade na transmissão da língua que precisa ser cumprida pelo simples fato de que não pode ser substituída por outra pessoa, como equivocadamente a escola pensa e tenta fazer, por meio da figura do professor.¹⁵⁷

Por essas palavras se evidencia que o processo de ensino-aprendizagem da língua exige uma complexidade de saberes e tradições que a escola, por si só, não é capaz de realizar, necessitando da comunidade para tanto.

Sabemos que o português não é a única língua falada em nosso País, apesar de ser o único idioma oficial. Os imigrantes que vieram de diversos países para o Brasil trouxeram línguas que são faladas por seus descendentes; os brasileiros com deficiência auditiva possuem a língua de sinais (libras); os povos indígenas falam cerca de 274 línguas diversas, apesar de as escolas e a mídia terem transmitido a informação, durante muitos anos, de que “os índios falam tupi-guarani”.

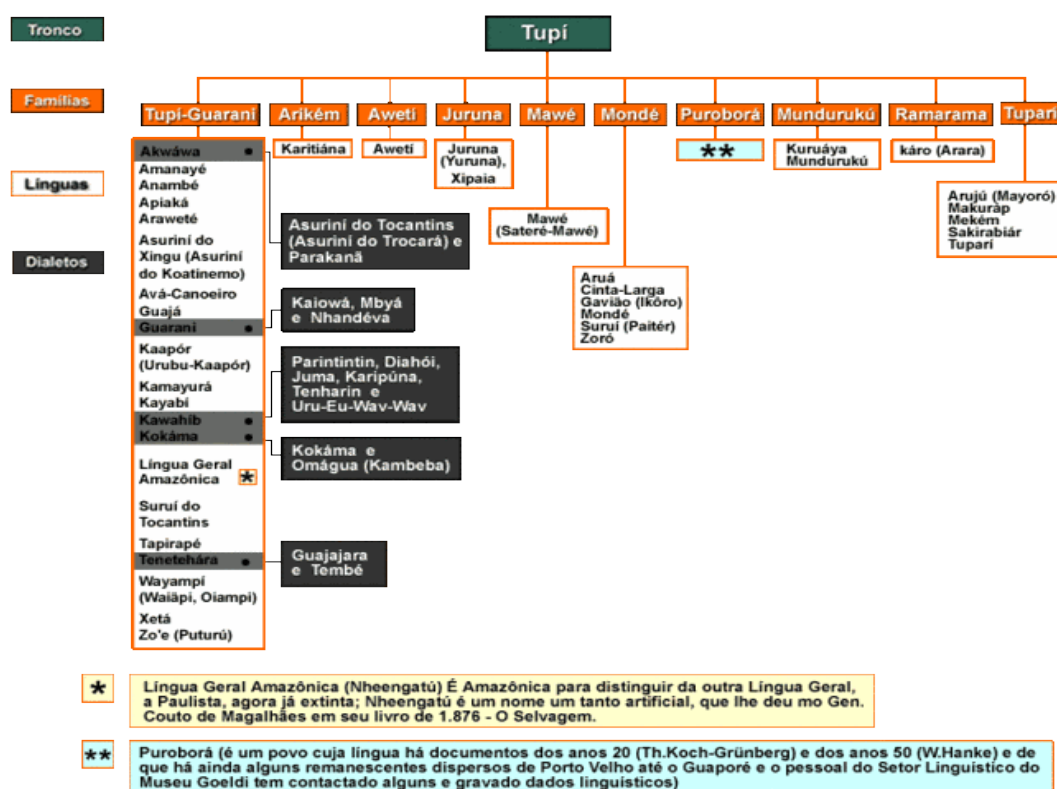
Quando os portugueses chegaram ao Brasil, havia cerca de 1.300 línguas indígenas faladas no país, que se agrupam em “famílias linguísticas”, de mesma origem entre si (língua-mãe) e que, por sua vez, formavam “troncos linguísticos”. Também, há as que os linguistas denominam “línguas isoladas”, por não encontrarem semelhança com nenhuma das famílias linguísticas conhecidas. Antigamente, a “língua-mãe” era a língua de um só povo, que foi se dividindo e migrando para outras regiões, passando a não ter mais contato com as origens, o que provocou a diversificação das línguas.¹⁵⁸

Os dois grandes troncos das línguas indígenas do Brasil são Tupi e Macro-jê, que deram origem às línguas gerais faladas no Brasil-Colônia: o Tupi, falado em São Paulo e que deixou fortes marcas no vocabulário popular brasileiro ainda hoje

¹⁵⁷ BANIWA, Gersem. Língua, **Educação e Interculturalidade na Perspectiva Indígena**. Brasília, IPHAN, 2014, p.19.

¹⁵⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

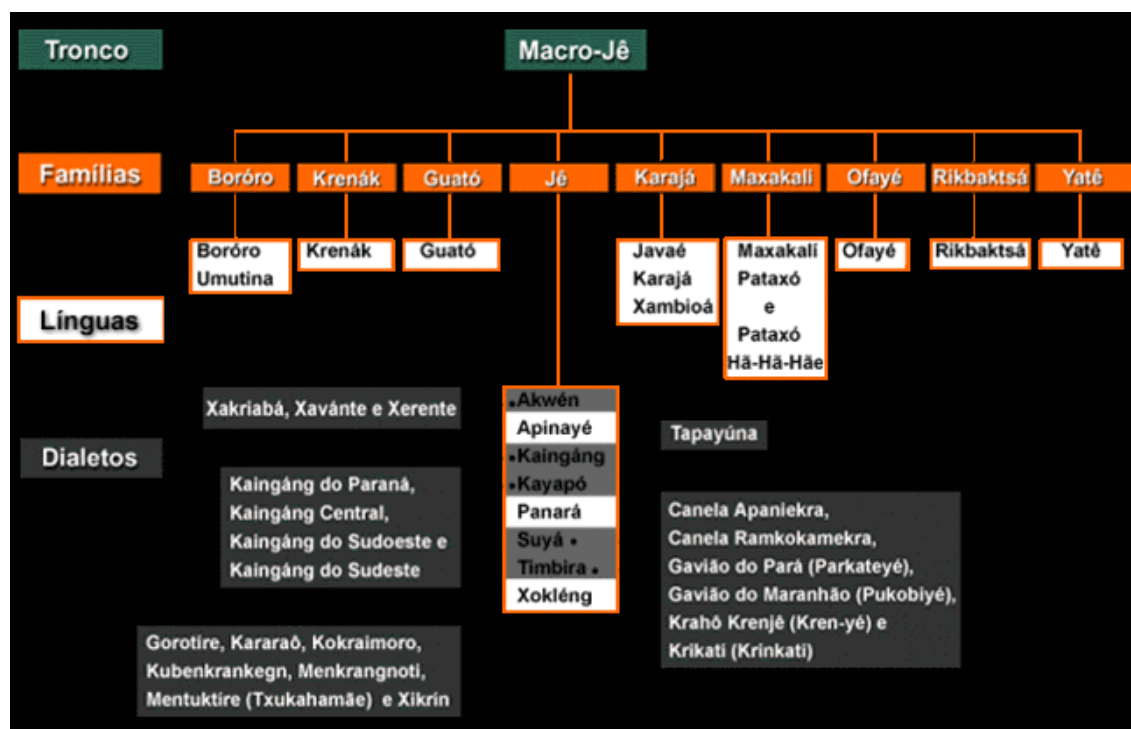
usado, e o Nheengatu, língua geral amazônica, a qual foi veículo de catequização e ações políticas luso-brasileiras. A partir dos dois troncos, surgiram dezenove famílias linguísticas. Assim como o Tupi influenciou o português, as línguas indígenas também se influenciaram entre si e isso fez com que diversas aldeias se tornassem multilíngues. Foram poucos os linguistas que se aprofundaram nos estudos das línguas indígenas no Brasil, com destaque para Dall'Igna Rodrigues (1986)¹⁵⁹, que assim ilustrou as estruturas e representações desses idiomas¹⁶⁰:



Fonte: Instituto Socioambiental

¹⁵⁹ RODRIGUES, Aryon. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

¹⁶⁰ ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#:~:text=Atualmente%2C%20mais%20de%20160%20l%C3%A4nguas,pelos%20povos%20ind%C3%ADgenas%20no%20Brasil>. Acesso em: 11 dez. 2023.



Fonte: Instituto Socioambiental

Esses quadros dão uma noção do multilinguismo ainda existente no Brasil, cuja manutenção depende de esforços e parcerias com as escolas e as comunidades como um todo. Entre os povos habitantes do Rio Negro, por exemplo, há homens indígenas políglotas, que dominam de oito a dez idiomas e cujas línguas representam para eles elementos para a constituição da identidade pessoal. Para esses povos, o homem deve falar a mesma língua que seu pai, mas deve se casar com uma mulher que pertença a outro grupo linguístico, o que também ajuda a perpetuar o multilinguismo entre eles.¹⁶¹

O povo Tukano, por exemplo, é tipicamente multilíngue. Nesses contextos, elegem-se a chamada “língua-franca”, aquela que passa a ser um denominador comum entre todos de uma mesma região para facilitar a comunicação. A língua Tukano ocupa essa posição privilegiada entre as demais línguas faladas na área do Rio Uaupés. Há casos em que o português funciona como língua-franca. Entre diferentes povos indígenas e a população ribeirinha da Amazônia prevalece o

¹⁶¹ ISA, op.cit.

Nheengatu, esta que também serve como instrumento de afirmação de identidade de povos que perderam suas línguas, como os Baré e os Arapaço.¹⁶²

As línguas indígenas sofreram toda sorte de preconceitos em detrimento do português, a língua de quem detinha o poder econômico e desprezava outras formas não menos complexas de comunicação, referindo-se a elas como “gírias” ou “dialetos”, o que fez com que muitos indígenas se envergonhassem de falar sua língua materna e a abandonassem.

Outro fator que contribui com o desaparecimento de uma língua é quando seus falantes se tornam bilíngues e passam a usar mais a língua dominante do que seu idioma de origem, passando a utilizá-lo em ambientes em que antes se costumava falar a língua materna, como na família e na comunidade, fazendo com que as novas gerações cresçam falando somente o português, é o que se denomina “deslocamento sociolinguístico”. “A língua desaparece porque deixa de ter razão de existir. Desaparece porque já não serve para quase nada, porque já não tem mais funções importantes dentro da aldeia”.¹⁶³

O multilinguismo que perdura no Brasil pode dar ideia das pluralidades de identidades culturais que constituem nosso país, apesar da concepção unicista da cultura brasileira e da vontade de integração dos povos indígenas a ela. A constituição Federal de 1988, por meio do capítulo destinado à cultura, especialmente pelos artigos 210, 215 e 231 elevou a diferença cultural à categoria de direitos, mas não reconheceu, expressamente, a diversidade cultural e étnica nacional, mantendo-se hegemônica e única a cultura nacional e a língua portuguesa.

“A palavra tradição vem do latim (*traditio*) e significa entregar, designar, isto é, o ato de passar algo de uma geração para outra. Implica, pois, algo dinâmico, que se movimenta”. Sob esse prisma, Luciano (2013) afirma que a tradição é o que transita em tempos diferentes, constituindo na entrega dos saberes e experiências dos mais velhos aos mais novos, sendo este um dos princípios da educação indígena em sentido amplo.¹⁶⁴

No entanto, o processo de perda da cultura não está somente na aculturação dos indígenas pelos brancos ao assimilá-los à sociedade hegemônica, esse

¹⁶² ISA, op.cit.

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ LUCIANO, Gersem. **Educação para Manejo do Mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Laced, 2013, p.171.

processo também pode se dar por desentendimentos nas próprias aldeias. Há relatos de professores e jovens de que seus parentes mais velhos não querem transmitir seus saberes, morrendo com eles esses conhecimentos, ao passo que esses anciões reclamam do desinteresse dos descendentes em saber de suas tradições e, assim, as informações são perdidas.¹⁶⁵

Outro fator que também justifica a perda de diversas línguas indígenas está desde a origem do contato com os brancos, quem, por meio da violência, fez com que muitos povos indígenas abandonassem seus idiomas e suas culturas tradicionais, que passaram a ser perseguidas e negadas pelos missionários, por meio da catequese e do ensino escolar. “Os mais velhos desistiram das tradições de seus povos para evitar violência e sofrimento, algo coerente com o que dizem hoje, quando são solicitados a ajudar na recuperação dessas tradições”.¹⁶⁶

O autor relata, por exemplo, que o pajé de sua aldeia pediu para que ele se esquecesse dos conhecimentos tradicionais de um pajé, porque suas práticas passaram a gerar conflitos e sofrimentos, sendo que seus conhecimentos foram substituídos, paulatinamente, pela escola, pela universidade, pela economia do capital, pela ciência, pela igreja e por associações indígenas.

Ao conceituar “cultura”, Carneiro da Cunha (2014) afirma que essa se trata de uma relação que se estabelece com os outros; é uma proposição metacomunicativa, porque é relacional. É possível, inclusive, “usar a cultura dos outros” ou usar a própria cultura. É pela materialidade dos processos que os indígenas produzem parentesco e coletividades: “cabe a nós decidir se usamos a nossa cultura ou a dos outros, mas isso só será possível se pudermos nós mesmos senhorear nosso território”.¹⁶⁷

O que se observa é que os povos indígenas querem integrar e participar da vida política da sociedade envolvente sem com isso abandonar seus modos de vida, valores, suas tradições e culturas. Assim, querem usar da cultura do outro para aperfeiçoar seus modos de vida, incorporando bens e conhecimentos do mundo moderno, bem como participando dos espaços de poder, como forma de engajamento para garantia e ampliação de suas autonomias e de seus territórios.

¹⁶⁵ CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: UNESP, 2014.

¹⁶⁶ LUCIANO, op.cit., p.155.

¹⁶⁷ Ibid., p.284.

Luciano (2013) afirma que, na perspectiva antropológica, usam o conceito de “resiliência” para considerar os processos de apropriação e ressignificação de aspectos do mundo dos brancos, com base em suas lógicas culturais e estratégias etnopolíticas:

(...) os indígenas sempre criam e recriam coisas e fatos que estão ao seu alcance, valendo-se do que dispõem, como é o caso da identidade. Para isso, utilizam o atributo vital da condição ontológica do ser humano, que é a adaptação como processo pelo qual administram as relações consigo próprios e com o ambiente, distinguindo situações positivas de outras negativas, bem como identificando como reagir a elas. A capacidade de resiliência, nesse sentido, funciona como um elemento transformador da administração da própria subjetividade.¹⁶⁸

Sob esse aspecto, a identidade se manifesta por meio da cultura como um esforço de ajustamento da própria trajetória histórica e como ferramenta política perante a sociedade branca.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, a identidade está em constante transformação na “modernidade líquida” e, nas comunidades, é fundida por ideias ou por uma variedade de princípios, que são definidos pelas entidades que as representam. E são tantas as ideias e princípios aos quais as comunidades estão expostas nesse mundo policultural e de diversidades, que é preciso comparar, fazer escolhas e fazê-las repetidamente, ou até reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, além de tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis¹⁶⁹.

Feitas essas escolhas, é preciso protegê-las e lutar por elas, não se olvidando de fazer as adaptações necessárias diante das constantes e inevitáveis transformações sociais pelas quais passam as comunidades. Cada uma destas tem suas peculiaridades, as quais devem ser respeitadas pelos que não comungam da mesma cultura, afastando-se o etnocentrismo do homem branco.

No contexto do Alto Rio Negro, desde 1970, é possível identificar movimentos culturais que se expressam de forma intercultural, como forma de organização culturais próprias e de estratégias de luta política para a proteção de seus territórios, de suas culturas e de seus ecossistemas. Apresentam a questão sociocultural, de

¹⁶⁸ LUCIANO, op.cit., p.163.

¹⁶⁹ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p.17-22.

acordo com as práticas milenares de seu povo e também dialogam de forma complementar entre saberes e fazeres, como afirma Luciano (2013):

“Assim, inauguram práticas políticas bastante inovadoras por meio da linguagem tanto oral quanto escrita nos planos local, regional, nacional e internacional, conformando um duplo movimento entre o particular e o global, o tradicional e o moderno, sem perder de vista a alteridade ou a identidade dos sujeitos sociais”.¹⁷⁰

Portanto, o que se verifica desses movimentos indígenas é a passagem de uma “identidade de resistência” para a construção da “identidade de resiliência”, que permita aos sujeitos interculturais articularem passado, presente e futuro numa nova rede de relações, resultante de um saber coletivo.

Uma questão que envolve essas passagens e as modificações comuns que as identidades sofrem no decorrer dos anos diz respeito ao controle que o Estado pretende fazer sobre essas identidades, “por meio de políticas oficiais, permeadas por jogos de linguagem com imposições frequentemente assimétrica de significados”¹⁷¹, a exemplo de quando tenta vincular a necessidade de as identidades indígenas e suas culturas serem estáticas, desvinculadas da sociedade envolvente, para assim terem a legitimidade de reivindicar um direito.

Toda essa tentativa de conceituar “identidade” é complexa e indeterminada, o que faz com que, no âmbito das repercussões jurídicas, seja necessária uma disposição para se abrir a um estudo da cultura do outro, deslocando os horizontes para aquela determinada situação, ou seja, sempre em busca da aplicação do direito sob uma visão intercultural, e não de transformar a “igualdade humana” numa identidade única, para a qual seriam cabíveis decisões homogeneizadas.

Tampouco é possível fixar uma identidade única a um grupo ou a um indivíduo, tendo em vista que ela está em constante movimento e transformação. Segundo Bauman (2005), “(...) o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”.¹⁷²

¹⁷⁰ LUCIANO, op.cit., p.174.

¹⁷¹ MELO, Cristina. **Terras Indígenas**: identidade, reconhecimento e marco temporal. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p.71.

¹⁷² BAUMAN, op.cit., p.17.

Exemplo dessa transitoriedade identitária e o uso da cultura do outro foi o que ocorreu no caso da comunidade Tiririca dos Crioulos, situada na zona rural do município de Carnaubeira da Penha/PE, constituída por 46 famílias e que se autodenominam “quilombo-indígena”, devido ao parentesco com os indígenas de etnia Pankará. Eles passaram a fazer, inclusive, a interlocução de seus rituais sagrados, mesclando a gira (dos negros) com o toré (dos indígenas). No entanto, quando se deu o processo de regularização fundiária dos Pankará, a comunidade se negou a anexar suas terras às demarcações indígenas, fazendo com que eles solicitassem a titulação de sua área no Incra, na condição de remanescentes de quilombos.¹⁷³

Aos que entendem que a identidade deve ser determinada, fixa e pura, o bilinguismo também pode ser visto, equivocadamente, como não pertencimento a determinada cultura, como neste testemunho Pira-Tapuya: “Ele é assim. Ele não fala a língua do seu pai. Ele fala Tukano, a língua da sua mãe. Porém, ele não é Tukano. Ele fala também o português, mas ele não é um Branco, também não. Como pode ser ele? Ele não é ninguém”.¹⁷⁴

4.2 Educação Escolar Indígena Bilíngue

Segundo os dados estatísticos do último Censo, de 2022:

Das 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena – ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais – e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Quando se trata somente do ensino fundamental (como especifica o art.10 da Constituição), 3.484 escolas estão em territórios de comunidades originárias. Dessas, 3.234 oferecem turmas de anos iniciais (1º ao 5º) e 1.956, de anos finais (6º ao 9º). Entre as escolas que oferecem educação indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais.¹⁷⁵

¹⁷³ MELO, op.cit., p.76.

¹⁷⁴ BERNAL, Roberto. **Índios Urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009, p.48.

¹⁷⁵ BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação em terras indígenas**: o que diz o Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/noticias/censoescolar/educacaoemterrasindigenasoquedizocensoescolar#:~:text=Das%20178%2C3%20mil%20escolas,meio%20das%20redes%20de%20ensino%20> 0. Acesso em 03 jan 2024.

Esses dados demonstram que o número de escolas indígenas cresceu se comparado ao ano de 2005, que era de 2.323 distribuídas em todo território nacional, com destaque para a Região Norte: 1.469 escolas.¹⁷⁶

O Parecer nº 14/99 do CNE diferencia educação indígena de educação escolar indígena. A primeira diz respeito ao “processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser (...) a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores”¹⁷⁷. “Descrever a educação indígena no Brasil seria quase escrever o dia a dia de todas as aldeias, de todas as comunidades indígenas que, simplesmente vivendo, estão educando”.¹⁷⁸

Já a educação escolar indígena, refere-se ao ensino por meio das escolas, num primeiro momento impostas aos indígenas e, atualmente, reivindicada por eles a partir de modelos próprios de educação, com a prática da interculturalidade e do bilinguismo, momento em que as escolas passam a ganhar novo sentido: “meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos”.¹⁷⁹

Antes da colonização, a transmissão de conhecimentos e tradições e a educação indígena em si era feita somente por meio da oralidade, dos ascendentes para os descendentes; a escrita foi introduzida pelos europeus nas escolas, com o intuito de ensinar-lhes o português. Posteriormente, passaram a desenvolver a escrita das línguas gerais (Tupi e Nheengatu) e, atualmente, os falantes dos idiomas indígenas desenvolvem a escrita de suas línguas originárias, o que “altera drasticamente o modo de ser dos povos indígenas, afetando a maneira como pensam e como veem o mundo (...) os velhos contadores de histórias passam, com o tempo, a ocupar um lugar muito menos importante nessa estrutura”.¹⁸⁰

O primeiro modelo de educação escolar indígena foi a catequização, no século XVI, que cumpriu a função de facilitar a relação entre os povos originários e o colonizador, apaziguando os ânimos e contribuindo para o processo de assimilação

¹⁷⁶ BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Inep, 2007, p.29.

¹⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

¹⁷⁸ MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979, p.18.

¹⁷⁹ Ibid., p.19.

¹⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.128.

dos indígenas, que, por terem suas comunidades espalhadas ao longo de todo o território brasileiro, tinham entraves geográficos para se organizarem em sua resistência. Justamente por essa disputa de “quem vai ficar com o índio” é que se deram as desavenças entre colonos e padres, porque estes estariam “salvando” os índios da escravidão¹⁸¹.

No entanto, nos processos de catequização, os indígenas eram obrigados a se despirem de suas identidades, crenças e costumes para se adequarem aos moldes cristãos, com a finalidade de conversão e assimilação daqueles povos:

O interesse pela superação da violência sofrida pelo acesso a bens do mundo branco fez com que os indígenas, num primeiro momento fossem capazes de abrir mão até mesmo de suas línguas e culturas tradicionais, que logo passaram a ser perseguidas e negadas pelos missionários, por meio da catequese e do ensino escolar.¹⁸²

Segundo relata Gersem Baniwa, os indígenas do Alto Rio Negro tinham consciência do que estavam abrindo mão e viam na catequização uma forma de estratégia política de defesa dos interesses indígenas, que, à época, era superar a opressão colonial e “ter acesso a bens valiosos do mundo branco, entre os quais o ensino escolar”.¹⁸³

O resultado dessa estratégia política pode ser observado, principalmente, a partir de 1996, com o início do processo de demarcação das terras indígenas. Nessa nova etapa política, os povos indígenas contaram com os conhecimentos adquiridos nas escolas missionárias, sobretudo em relação ao domínio básico da língua portuguesa e da matemática. Essa é uma das razões pelas quais os indígenas do Alto Rio Negro reconhecem o trabalho dos missionários, que, além de tê-los libertado da opressão dos colonos, deram-lhes as ferramentas do conhecimento para que pudessem utilizar em suas lutas por direitos.¹⁸⁴

Diverso foi o projeto educacional dos Diretórios, os quais já mencionei anteriormente e cuja ideia era fazer com que os indígenas se tornassem úteis à sociedade e ao Estado, olvidando-se de sua língua materna e passando a falar somente o português.

¹⁸¹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, op. cit.

¹⁸² LUCIANO, op.cit., p.155.

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ Ibid., p.159.

Mesmo após o fim dos Diretórios, não houve uma preocupação com uma educação escolar indígena de caráter intercultural, ao contrário, houve uma ausência de legislação indigenista e uma espécie de autogestão dos índios nas vilas e aldeamentos, até o Decreto 426 de 24 de julho de 1845, pelo qual tentou se estabelecer diretrizes gerais para o governo dos índios aldeados¹⁸⁵.

O lado negativo desse contato, seja por meio do ensino missionário ou da educação oferecida pelo Diretório dos Índios, é que as línguas indígenas do Brasil sofreram, paulatinamente, um processo de apagamento que perdura até os dias atuais. Essa questão é tão significativa que a UNESCO proclamou o período de 2022-2032 como a década internacional das línguas indígenas, chamando a atenção para o fato de que esses idiomas tendem a desaparecer cada vez mais, o que exigirá medidas e ações urgentes, a nível nacional e internacional, para a revitalização, promoção e preservação dessas línguas remanescentes.¹⁸⁶

Segundo a linguista do Museu Nacional da UFRJ, Bruna Franchetto (2023), cresce a população indígena escolarizada, mas a maioria não é formada em escolas indígenas, e sim, em escolas com currículo, conteúdo, pedagogia e calendário pautados pelo sistema nacional de ensino, sem uma educação diferenciada e cuja língua predominante é o português, tanto na comunicação quanto no processo de ensino-aprendizagem. Quando as línguas indígenas são ensinadas nessas instituições, elas têm tempo reduzido e são consideradas algo marginal e secundário a ser aprendido.¹⁸⁷

Do mesmo modo que a imposição do ensino escolar pelos colonizadores foi fundamental nesse processo de abandono das línguas maternas, a escola também pode interferir de forma positiva no processo inverso, ou seja, de resgatar e valorizar as línguas e culturas indígenas. Esses são princípios norteadores que caracterizam a especificidade e a diferença no modelo de educação diferenciado proposto pela Constituição Federal de 1988. Para isso, é preciso não apenas atuação dos órgãos públicos no sentido de criar as condições necessárias para a oferta de um ensino

¹⁸⁵ OLIVEIRA, op.cit.

¹⁸⁶ UNESCO. Lançamento Oficial da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/212593-onu-lan%C3%A7a-plano-de-10-anos-para-apoiar-l%C3%ADnguas-ind%C3%ADgenas-amea%C3%A7adas>. Acesso em: 17 dez. 2023.

¹⁸⁷ FRANCHETTO, Bruna. Línguas dos Povos Originários: emergências. In: RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; DOS SANTOS, Tiago (org.). **Povos Indígenas no Brasil**: 2017/2022. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental, 2023, p.60.

diferenciado às populações indígenas, mas também são necessárias vontade e iniciativa dos próprios indígenas de fazerem valer seu direito à educação bilíngue e diferenciada, com base na autonomia e autodeterminação da comunidade.

Não existe regulamentação específica para definição de “escola bilíngue”, mas, de modo geral, a proposta pedagógica dessas escolas é o uso da segunda língua para o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo estabelecido pelo Ministério da Educação. “Os conteúdos curriculares são trabalhados de modo integrado com outras disciplinas possibilitando que o aluno adquira uma segunda língua”.¹⁸⁸

Sob essa definição, é possível concluir que diversas escolas que se denominam bilíngues, na verdade não o são, já que não ensinam determinadas disciplinas na segunda língua, mas somente em português, tendo apenas o estudo do idioma uma ou duas vezes na semana em sua grade curricular, como é o caso da Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira, que atende crianças indígenas e não indígenas e seu projeto para inserção da língua Terena visa ministrar aulas do idioma, “que não faz parte do currículo escolar e são ministradas no contra turno, duas vezes por semana. Segundo um dos professores, frequentam as aulas cerca de 30 alunos no total, do matutino e do vespertino, entre eles indígenas e ‘não índios’”.¹⁸⁹

O direito brasileiro passou a garantir o bilinguismo nas escolas somente em 1973, no Estatuto do Índio, ao dispor em seu art. 49 que a alfabetização dos índios seria feita em sua língua materna e em português, “salvaguardado o uso da primeira”.¹⁹⁰

Outro exemplo desse não reconhecimento dos idiomas indígenas é nas universidades, que, em sua maioria, não são admitidas dissertações e teses escritas em língua indígena ou mesmo que seus idiomas próprios sirvam para fins de proficiência.¹⁹¹

¹⁸⁸ HOEXTER, Flavia Queiroz. **Educação bilíngue na educação infantil**. Revista Intercâmbio, v. XXXV: 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X, p.19.

¹⁸⁹ COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013, p.39.

¹⁹⁰ BRASIL. Lei 6.001/73. Estatuto do Índio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

¹⁹¹ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) admitiu a possibilidade de as línguas indígenas serem reconhecidas para fins de proficiência, como segunda língua além do português. Disponível

A Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal da Grande Dourados, dentre outras exceções, são exemplos que começaram a admitir que estudantes indígenas da graduação possam escrever e defender suas monografias em suas línguas maternas, para além dos cursos destinados exclusivamente a indígenas.¹⁹²

Daí a importância de “fomentar o respeito às diferenças culturais e a valorização dos povos indígenas na construção da sociedade brasileira”, conforme se evidencia na criação da Lei 11.465/08, que incluiu no currículo oficial nacional a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em consonância com o art. 31¹⁹³ da Convenção 169 da OIT.¹⁹⁴

Mas, mesmo diante de todas as normas e regramentos que garantem ao indígena uma educação diferenciada e de qualidade, pode-se dizer, como Carlos Frederico Marés (2012), que esse direito ao uso da língua originária é “cínico”, uma vez que o português prepondera em todos os âmbitos da vida nacional. Embora a Constituição reconheça o direito dos indígenas de terem sua própria língua, em regra, esta não é utilizada em contextos “não-indígenas”. Os indígenas não podem, por exemplo, defender-se em juízo usando seu próprio idioma. “O padrão cultural estabelecido é intolerante com a diferença e assim procedendo é atentatório ao direito. Faz parte dos direitos coletivos à cultura manifestar-se segundo os seus costumes, livremente e sem que se lhe exija padrão”.¹⁹⁵

Isso reflete o fato de que a sociedade brasileira, em geral, é ainda marcada pelos traços coloniais do descaso e do preconceito em relação aos indígenas, que permanecem sendo representados como “silvícolas” seminus e de modo estereotipado no imaginário do senso comum. “Essa representação de um índio

em: <https://noticias.ufsc.br/2021/09/conselho-universitario-da-ufsc-aprova-equiparar-lingua-indigena-a-idioma-estrangeiro-para-acesso-a-pos-graduacao/>. Acesso em 15 set. 2021.

¹⁹² BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

¹⁹³ ARTIGO 31: Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos.

¹⁹⁴ ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenções nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011, 1 v.

¹⁹⁵ SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2012, p.160.

muito distante da realidade, que ainda existe em poucos lugares do país, contribui para insensibilizar a população acerca dos índios que lhe são próximos, os quais deixam de ser reconhecidos”.¹⁹⁶

O preconceito é sentido, sobretudo, pelos indígenas que vivem em centros urbanos, onde eles convivem com a sociedade envolvente ainda sob um olhar de inferioridade, como se vê do ocorrido com estes alunos de Campo Grande/MS:

Indígenas que estudam na Escola Municipal Nerone Maiolino, em Campo Grande (MS), foram proibidos de conversar em guarani, sua língua-mãe, dentro da instituição. Três alunos que fazem a 2ª série do fundamental assinaram inclusive um termo, exigido pela direção da escola, se comprometendo a não falar no idioma original do povo Kaiowa.¹⁹⁷

Diante de situações como essa, depreende-se que o racismo que existia no Brasil colônia ainda perdura nos dias de hoje, independentemente de termos uma legislação exemplar que garanta os direitos indígenas. Em casos como esse, o que se evidencia é um grande distanciamento entre as disposições legais, normativas e a experiência cotidiana dos indígenas inseridos na sociedade nacional, especialmente em contextos urbanos.

Para a construção da escola diferenciada, Baniwa (2014) sugere uma transformação radical do ensino, para que este deixe de ser exclusivo entre professor e aluno e passe à junção dos conhecimentos dos demais componentes da aldeia para a transmissão de seus saberes: os pais, os anciões, as lideranças e os sábios tradicionais têm muito a contribuir com o aprendizado da escola, especialmente com o ensinamento da língua materna.

Por isso, o autor reforça a ideia da “complementaridade disciplinar” e da “complementaridade cultural” nas escolas, em vez dos antagonismos normalmente postos entre os saberes socioculturais e os científicos, o que favoreceria o diálogo intercultural e uma complementaridade epistemológica entre eles, transformando o contato interétnico em ganhos, não em perdas.¹⁹⁸

Como visto no subcapítulo anterior, é complexa e heterogênea a realidade sociolinguística vivida pelas sociedades indígenas, cada uma a seu modo, o que repercute em suas escolas e nas sociedades envolventes. O que aconteceu na

¹⁹⁶ VITORELLI, Edilson. **Estatuto do Índio**: Lei 6.001/1973. Bahia: Jus Podivm, 2016, p.308.

¹⁹⁷ COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, op.cit., p.39.

¹⁹⁸ LUCIANO, op.cit., p.175.

escola de Campo Grande/MS, onde a direção escolar impediu que se falasse o Guarani, não acontece, por exemplo, nas aldeias que margeiam o Alto Rio Negro, que são dirigidas por indígenas e onde as escolas multilíngues são comuns, chegando a falar quatro línguas dentro de uma escola: O Baniwa, o Nheengatu, o Português e o Espanhol. “No município acreano de Assis Brasil, por exemplo, as línguas Jaminawa, Manchineri e o Português convivem numa mesma escola”. Também é comum encontrar aldeias bilíngues, que falam o Português e a língua materna.¹⁹⁹

É imprescindível continuar fomentando o ensino e a prática das línguas originárias nas escolas a fim de que elas não se extingam e porque sua manutenção contribui à caracterização e fortalecimento da identidade cultural dos povos. Tais argumentos foram sustentados por MARTINS; CHAMORRO, 2015 apud MARTINS; KNAPP, 2017:

(...) se não há controvérsias sobre a proposição de que todo idioma reflete a visão de mundo única de seu povo, com seu próprio sistema de valores, com sua filosofia específica e com suas características culturais peculiares, é fácil chegar à conclusão que a extinção de uma língua significa a perda irreparável dos conhecimentos culturais únicos acumulados ao longo dos séculos como, por exemplo, conhecimentos históricos, espirituais, ecológicos e linguísticos. Sem contar que a língua é uma fonte de criação e um vetor de tradição para a comunidade que a fala e, além disso, um suporte da identidade de um povo e um elemento importante do seu patrimônio cultural.²⁰⁰

Por essas e outras razões, a inclusão de uma língua indígena no currículo escolar tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e de colocá-la em igualdade com a língua portuguesa, conforme direito previsto na Constituição Federal, sobretudo como forma de reparação, já que as escolas contribuíram para o enfraquecimento e desprestígio das línguas indígenas quando se obrigou a ler e escrever em português, abandonando-se os idiomas originários²⁰¹.

MARTINS e KNAPP (2017) ressaltam a importância de se fazer um estudo sociolinguístico da aldeia em cuja escola será aplicado o ensino bilíngue para evitar que haja um conflito cultural e linguístico. Para isso, deve haver um planejamento

¹⁹⁹ Ibid., p.116.

²⁰⁰ MARTINS, Andérbio; KNAPP, Cássio, op. cit., p.156.

²⁰¹ BRASIL. Instituto Socioambiental. **Escola, Escrita e Valorização das Línguas**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Escola,_escrita_e_valoriza%C3%A7%C3%A3o_das_l%C3%ADnguas. Acesso em: 10 out. 2023.

linguístico adequado a fim de manter ou ampliar a língua minoritária: esta não pode ignorar o lugar que tanto a primeira língua quanto a segunda ocupam na comunidade e quais os usos sociais de cada uma no cotidiano, o que poderia ser feito por meio de pesquisa realizada pelos próprios professores juntamente com os alunos.

A título de exemplo, os autores citam um projeto que desenvolveram no Curso de licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, em Mato Grosso do Sul, objetivando uma micropesquisa intitulada “O espaço da oralidade no ensino de línguas nas escolas guarani e kaiová”, situadas no território etnoeducacional Cone Sul, a fim de definir os contextos diferenciados que se faz uso da oralidade dentro e fora da comunidade, tanto da língua portuguesa quanto do idioma materno.

Pudemos identificar que o uso oral da língua portuguesa na área indígena se restringe às seguintes situações: quando recebem visitantes que não falam a língua indígena; em conversações entre jovens; quando precisam interagir com funcionários públicos não índios (...) Em contrapartida, o uso oral da língua indígena tende a ocorrer no ambiente familiar (em casa), nas festas e em todos os espaços da aldeia em que a interação se faz entre indígenas.²⁰²

A conclusão a que chegaram foi que o modelo de ensino bilíngue nessas escolas não tem respeitado o ensino e a alfabetização na língua Guarani “dificultando o desenvolvimento e o aprimoramento da primeira língua com respeito às competências comunicativas”. Do mesmo modo, consideraram falho o ensino do português, que ocupou o lugar de língua materna nos materiais didáticos e na transmissão das disciplinas, ou seja, “é falho o desenvolvimento do ensino bilíngue nessas escolas, devido ao espaço que a língua portuguesa ocupa nesse ensino”.²⁰³

Atualmente, além da oralidade, os povos indígenas vêm entendendo a importância de estabelecer a forma escrita para suas línguas, tanto para equiparar sua relevância ao português, que é falado e escrito, quanto para que ela não se perca. “(...) Limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em posições de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência”.²⁰⁴

²⁰² MARTINS; KNAPP, op.cit., p.165.

²⁰³ MARTINS; KNAPP, op.cit., p.178.

²⁰⁴ BRASIL, Instituto Socioambiental, op.cit.

“A escola se tornou o instrumento mais poderoso e eficaz da longa e trágica história da colonização ocidental europeia e da colonialidade ainda vigente em nossos dias”, daí o surgimento das correntes críticas sobre esses processos sistêmicos de colonialidade, diante da liberdade e autonomia de pensamento que foram surgindo nas antigas colônias europeias, suscitando debates interculturais, o que Baniwa (2019) classifica como possibilidades de “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo”.²⁰⁵

Baniwa (2023) afirma que o ingresso dos indígenas nas escolas e nas universidades é “um caminho sem volta”, positivamente falando. São mais de cem mil entre os que estão nas universidades e os egressos que continuam na vida acadêmica, segundo os dados do Educacenso. A educação passou a ser uma das estratégias políticas prioritárias dos povos indígenas. Em três décadas, saiu de quinze mil matriculados na educação básica para trezentos mil; na educação superior, o salto foi de uma dúzia para cem mil.²⁰⁶

Num primeiro momento, a educação indígena intercultural apareceu diretamente associada à educação escolar bilíngue, no ensino fundamental, que depois se expandiu até o contexto da educação superior, por meio das licenciaturas interculturais indígenas.

A escola indígena intercultural hoje é vista nas aldeias como instrumento para se munir intelectualmente contra os processos de dominação da sociedade hegemônica, porque, ao menos em tese, deveria ajudar na compreensão da lógica de funcionamento da sociedade envolvente atual. Isso porque os povos indígenas compreenderam que uma das razões de terem sido derrotados nesse processo colonial foi o fato de não conhecerem o “modus operandi” do colonizador²⁰⁷.

O professor Clóves Fernandes, da etnia Ticuna, na região do Alto Solimões, no Amazonas, afirma que a educação daquele povo se dá 80% dentro de casa, por meio da transmissão de conhecimentos dos ascendentes aos descendentes,

²⁰⁵ BANIWA, op.cit., p.60.

²⁰⁶ BANIWA, Gersem. **Políticas de Emancipação Indígena**. Campinas: Unicamp, Instituto Rouanet, 2023.1vídeo(1h43min19seg).[Webinar].Disponívelem:https://www.youtube.com/watch?v=kBRkQ8KgG_I. Acesso em: 18 dez. 2023.

²⁰⁷ BANIWA, op.cit., 2023, p.61.

enquanto somente 20% acontece na escola, onde se forma um cidadão. Ele narra que só estudou até a quarta série do ensino fundamental, mas, como poucos na aldeia dele estudaram, foi eleito como professor da língua Ticuna e, em 1993, começaram os cursos para formação de professores bilíngues, criado pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), formada em 1986²⁰⁸.

O professor reforça a importância da educação intercultural e diferenciada para seu povo, como forma de manutenção da cultura local, sem usar propriamente essas terminologias:

Se esquecermos a nossa cultura, o nosso povo pode desaparecer, as crianças não vão saber como era o povo Ticuna. Se esquecermos a nossa cultura, ninguém vai nos respeitar. Queremos ter autonomia sobre a nossa educação dentro do nosso Brasil, para podermos nos comunicar melhor com os brancos e com as autoridades.²⁰⁹

De modo semelhante também pensa a educadora de etnia Karajá, Severiá Idioriê, que desenvolve um projeto de educação escolar na aldeia Xavante Wederã, no Mato Grosso:

A escola é um direito das comunidades indígenas? É. Mas você pode querer ou não colocar uma escola na aldeia. E eu fui falar com a Secretária para que ela entendesse que sobre a minha escola e a educação escolar que eu quero transmitir quem entende sou eu (...) Porque, o que nós queríamos? Conhecer a língua portuguesa, conhecer as leis, para adquirir conhecimento sobre vocês e assim fortalecer a nossa tradição.²¹⁰

O que se evidenciou naquela aldeia Xavante é que eles desejavam uma autonomia curricular em sua escola, com prática intercultural de conhecimentos: queriam saber coisas sobre a sociedade envolvente, mas também queriam que esta os conhecesse a fim de respeitar sua cultura, afinal, é por meio dessa troca que se dá a interculturalidade.

Essa participação efetiva da aldeia durante todo o processo pedagógico, de implementação e melhoria das escolas indígenas é fundamental na definição de seus objetivos, dos conteúdos curriculares e das práticas metodológicas, a fim de

²⁰⁸ FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo (org.). **Tradição e Resistência**: encontro de povos indígenas. São Paulo: Edições SESC, 2008.

²⁰⁹ Ibid., p.145.

²¹⁰ FLÓRIA, op.cit., p.189.

que a educação específica e diferenciada se concretize efetivamente de acordo com a realidade de cada povo.

A esse respeito, afirma Aracy Lopes da Silva (2001 apud COHN, 2016) que se a escola diferenciada é resultado de uma conquista de direito diante do integracionismo que marcava a experiência escolar indígena, ao se tornar política de Estado, ela tende a uma homogeneização do ensino, o que implica num novo desafio que é conquistar as especificidades necessárias para aplicação dos modelos de escolas atualmente.²¹¹

Em sua experiência na condição de Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, Gersem Baniwa traçou algumas políticas públicas no programa “Construindo uma educação escolar indígena”, com objetivos a serem alcançados em 4 anos de trabalho, que consistiram em:

- 1) Possibilitar que a escola assuma o papel de contribuir para a solução dos problemas enfrentados pelas comunidades;
- 2) Possibilitar que a escola seja o centro de construção dos saberes acadêmico, popular e indígena;
- 3) Efetivar escolas indígenas com currículos e regimentos próprios reconhecidos oficialmente;
- 4) Elaborar e publicar materiais didáticos próprios: cartilhas, livros de leitura, histórico dos povos etc.;
- 5) Capacitar professores indígenas e melhorar a qualidade de ensino e
- 6) Criar mecanismos administrativos (leis e normas) voltados para atender à nova política de educação escolar indígena.²¹²

Após colocar em prática tais objetivos, ele relatou ter encontrado várias dificuldades e desafios pelo caminho, como era de se esperar. O processo começou por reorganizar a Secretaria de Educação, que antes funcionava apenas para o repasse de informações e materiais fornecidos pelo MEC e depois passou a servir como espaço de escuta dos professores e público em geral que a procuravam para tratar de interesses coletivos, além de ter organizado o setor de documentação e banco de dados.

Outro passo dado foi a descentralização das tomadas de decisões da Secretaria Estadual de Educação para o âmbito municipal, isso porque esta não

²¹¹ COHN, Clarice. A Cultura nas Escolas Indígenas. In: DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016, p.315.

²¹² DOS SANTOS, Gersem. Desafios para a Execução de uma Política Pública Municipal da Educação Escolar Indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira. In: DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001, p.120.

dispunha de política educacional própria e acabava seguindo o sistema oficial brasileiro, que não era compatível com a realidade local e que, portanto, não servia de base para a educação diferenciada que se buscava construir.

Ato contínuo, passaram a promover o curso de formação de professores municipais, iniciado em 1998, com grade enriquecida por conteúdos de educação indígena e ampliaram a infraestrutura das escolas com a construção de 43 novas salas de aula. Baniwa (2001) afirmou que nunca imaginou que seria tão difícil implantar no município uma política de educação escolar indígena:

Não imaginava que fatores de ordem sociocultural, política e econômica tivessem tanta importância na implantação do novo projeto educacional das comunidades indígenas. Pensava que vontade política e conhecimento de causa fossem suficientes para resolver os problemas da educação no município. (...) A primeira dificuldade encontrada foi com os próprios índios. Uma confusão do que seja educação escolar indígena. A maioria das pessoas resistia a essa ideia. O que ouvia é que a escola indígena era sinônimo de atraso, não de civilização. Ainda hoje, várias comunidades indígenas não aceitam o ensino bilíngue. Querem aprender só a língua portuguesa.²¹³

Essa resistência se deveu a mais de cem anos de imposição de um modelo de escola centralizadora, etnocêntrica, que desvalorizava a cultura indígena e supervalorizava a do colonizador, que introduziu uma língua arranjada, o Nheengatu, em detrimento de todas as outras. “A diversidade linguística e cultural era o maior empecilho para a ocidentalização dos índios, para a extinção desses povos, como aconteceu pelo Brasil afora”.²¹⁴

Com o tempo, esse comportamento foi mudando e eles passaram a uma boa aceitação da educação escolar, dando credibilidade ao curso de formação dos professores municipais e aos materiais didáticos elaborados por eles próprios.

Passada essa primeira etapa para a implantação das escolas, vieram os entraves políticos. No campo da política, Baniwa (2001) encontrou diversas contradições entre o que está previsto nos regramentos e o que se estabelece como diretriz para a educação diferenciada na prática, cuja definição e delimitação do que seja tratamento específico já é uma dificuldade em si.

²¹³ DOS SANTOS, op.cit., p.123.

²¹⁴ Ibid, p.124.

Um dos desafios constantes que as escolas das aldeias da região do Rio Negro enfrentam é relativo à quantidade mínima de alunos no ensino fundamental, necessária para o funcionamento de uma escola: 35 em uma sala de aula ou numa escola, segundo determinação do MEC. Ocorre que, em diversas comunidades não se alcança esse número mínimo e tampouco lhes é fornecido transporte fluvial para que os estudantes possam se juntar e formar esse número. O resultado é que lá existem mais de cem escolas com menos de vinte alunos, que não recebem qualquer tipo de repasse ou benefício financeiro dos programas supletivos do Governo Federal. Esse quadro também implica na baixa remuneração dos professores, já que o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) é feito proporcionalmente, de acordo com a média aluno/professor.²¹⁵ Outros exemplos de entraves políticos a que o autor se refere diz respeito à construção das escolas e à falta de habilitação formal dos professores indígenas para o exercício do magistério, o que os impede de serem servidores públicos e remunerados por isso.

No que tange à primeira dificuldade descrita, Baniwa (2001) elucida que, em 1997, a Secretaria de Educação elaborou um projeto de construção de quatro salas de aula e o encaminhou ao MEC, mas não foi aprovado. Isso num contexto em que, das 187 escolinhas indígenas em funcionamento, 70 não tinham sede própria. No intuito de resolver o problema, fizeram um projeto consistente em mutirões nas comunidades para eles mesmos construírem essas escolas a um preço mínimo, utilizando os conhecimentos tradicionais de engenharia e matérias-primas regionais, mas tampouco foi aprovado, sob a justificativa de que estariam burlando os processos de concorrência e licitação, legalmente exigidos.²¹⁶

O segundo entrave se deve ao fato de que a maioria do corpo docente indígena é formado pelos denominados “professores leigos”, denominação àqueles que não possuem o ensino médio. Na ocasião dos fatos relatados por Baniwa (2001), a realidade de São Gabriel da Cachoeira era: dos 260 professores indígenas, 200 não tinham o ensino médio e 70 destes não terminaram sequer o ensino fundamental, o que não significava que eles não estivessem aptos a transmitir seus conhecimentos, mas isso os mantinha numa condição de

²¹⁵ DOS SANTOS, op.cit., p.127.

²¹⁶ Ibid., p.126.

irregularidade de suas profissões. Em razão disso, passaram a discutir a possibilidade de haver concurso público específico para professores indígenas, independentemente de sua habilitação formal, pelo que concluiu:

Nossa experiência indica que, de fato, para respeitar e garantir o direito de uma educação própria aos índios, é imprescindível a necessidade de um tratamento diferenciado às escolas indígenas, inclusive quanto à carreira profissional dos professores, que precisa ser definida pelos próprios índios, de acordo com a organização social de cada povo, mesmo que para isso tenhamos que quebrar a hegemonia e excentricidade das nossas leis. Caso contrário, de nada adianta o discurso oficial de respeito aos direitos dos povos indígenas no país.²¹⁷

Diante dessa experiência narrada pelo professor Gersem Baniwa, na condição de Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira, é possível observar, novamente, a operação do mecanismo de inclusão da exclusão descrito no segundo capítulo deste trabalho. Isto é, a legislação inclui os indígenas e contempla o respeito a suas diferenças ao garantir-lhes o direito a terem uma educação diferenciada, mas, quando eles tentam fazer cumprir a lei de acordo com as necessidades de suas comunidades, encontram diversos empecilhos burocráticos e administrativos que impedem a concretização da educação escolar que desejam ter em suas aldeias.

4.3 Formação de Professores Indígenas

Pelo decorrido até aqui, foi possível evidenciar a discrepância entre o discurso em prol da educação diferenciada e a realidade das escolas indígenas no país, que apresentam dificuldade de acolhimento de suas especificidades por órgãos responsáveis por estabelecer os currículos, regimentos e calendários diferenciados.

Em meio a esse cenário de entraves políticos e socioeconômicos para a implementação de uma educação escolar diferenciada e bilíngue, conforme narrado no subcapítulo anterior, surge a formação de professores indígenas como alternativa para o fortalecimento de ideias destinadas à construção dessas escolas específicas e com currículos estabelecidos a partir das necessidades de cada comunidade.

²¹⁷ DOS SANTOS, op.cit., p.128.

Embora a formação desses professores seja uma ponte para a construção da educação diferenciada, pesquisa realizada pela UNESCO para a Educação constatou que há no Brasil um discurso de homogeneidade da formação de professores indígenas feito por seus próprios promotores, ou seja, ONGs, organizações indígenas e universidades, com apoio financeiro e acompanhamento do MEC, da Funai e de secretarias estaduais e municipais de educação. Assim, os objetivos, metodologias e dinâmicas de participação da comunidade nessa formação convergem para o consenso que já está dado nos documentos oficiais. Tal homogeneidade é inquietante quando se sabe da imensa diversidade que existe entre os diversos povos indígenas do país e suas respectivas realidades e demandas.²¹⁸

Mato Grosso se destaca no desenvolvimento da educação específica e diferenciada. Desde 1995, por meio do projeto Tucum/Urucum, implementou programa de formação de professores indígenas, respeitando as formas de suas organizações sociais e cosmológicas, que possibilitou a qualificação de milhares de indígenas no Estado e a formação de suas crianças. Os professores que fazem o curso desenvolvem atividades docentes nas escolas das aldeias e os conteúdos curriculares são formados a partir do desenvolvimento dos alunos nas disciplinas. Esses cursos de licenciatura desse modo propostos tendem a “constituir um marco estratégico para que, a médio prazo, seja estruturado um espaço autônomo de ensino e pesquisa voltado para os interesses e necessidades das comunidades indígenas”.²¹⁹

Longe de serem instrumentos de alienação reprodutivista, etnocentrista ou integracionista, os cursos buscam reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que mantêm as suas culturas, línguas e projetos societários.²²⁰

Nesse sentido, a formação de professores indígenas se torna importante fonte de políticas públicas para a aplicação da educação diferenciada. Os professores são

²¹⁸ DA SILVA, Aracy. A Educação Indígena entre Diálogos Interculturais e multidisciplinares: introdução. In: DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.13.

²¹⁹ JANUÁRIO, Elias. Terceiro Grau Indígena: cursos de licenciatura específico para a formação de professores indígenas. In: MARFAN, Marilda (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002, p.50.

²²⁰ Ibid., p.51.

os responsáveis pela elaboração de seus livros didáticos e implementação de currículos apropriados aos níveis de ensino e aos interesses das comunidades, a fim de que, a partir desses instrumentos, sejam cada vez mais capacitados a uma prática intercultural que os conduza à inserção social em igualdade com os não indígenas e os abasteça de repertório para a conquista e proteção de seus direitos.

Esses cursos têm duração de 3.570 horas e, uma vez concluídos, conferem o título de “licenciado” na área de “Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza”; “Licenciatura Plena em Ciências Sociais” ou “Licenciatura Plena em Línguas, Artes e Literaturas”. Assim, esses professores estão habilitados ao exercício docente no Ensino Fundamental e em disciplinas específicas do Ensino Médio, de acordo com a área de especialidade que optou.²²¹

Em relação aos currículos, Januário (2002) aduz que sua formulação é importante para a construção e a reconstrução das escolas indígenas, devendo ter como base o currículo nacional estabelecido pelo MEC e, a partir deste, traçar os próprios caminhos e diretrizes conforme a necessidade de cada comunidade, garantindo-se a interculturalidade pela incorporação ao currículo regular de conhecimentos étnicos e pedagogias próprias. Essas definições curriculares não são estáticas, elas passam por processos de modificação conforme os resultados de suas avaliações, que envolvem cursistas e docentes durante todo o processo de formação.²²²

Visando atender a tais demandas e considerando a importância de se formarem professores indígenas para que eles próprios conduzam suas escolas e deem o rumo certo à educação escolar indígena diferenciada, algumas universidades, como a de São Paulo (USP) criou o curso de Formação Intercultural Superior para Professores Indígenas, destinados às etnias existentes no Estado de São Paulo (Tupi Guarani/Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang), no qual Tiago Nhandewa²²³ ingressou em 2005 e se formou em 2008.

Nhandewa concluiu sua dissertação de mestrado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da própria Universidade de São Paulo, com o título “Perspectiva Guarani Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores

²²¹ Ibid, p.52.

²²² JANUÁRIO, op.cit., p.55.

²²³ Professor indígena da etnia Guarani Nhandewa.

Indígenas: ancestralidade, espiritualidade, cosmologias e línguas indígenas”, na qual ele narra que os cursos de licenciatura ofertados pela USP são importantes fontes de fortalecimento das culturas indígenas, além do empoderamento desses professores como possíveis líderes de suas aldeias para a negociação de seus direitos, como no caso dele, que chegou a ser cacique em razão dos conhecimentos e habilidades políticas adquiridos na Universidade, ou seja, um dos resultados da formação de professores indígenas no estado de São Paulo foi a criação de instrumentos de lutas em prol de seu povo e a construção de espaços de autonomia e protagonismos dos indígenas.²²⁴

Situação semelhante foi narrada por uma professora da *Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*, que desenvolveu um projeto acadêmico no município de Cotopaxi para formação em docência intercultural bilíngue, para aplicação desde o nível pré-escolar até o ensino médio. Segundo Maria Fernanda Granada, a formação de professores para uma educação indígena intercultural bilíngue foi fundamental para as negociações agrárias naquele município, na medida em que saber ler e escrever, não somente em sua língua materna, mas também em espanhol, foi importante no processo das demarcações de terras, além de promover o fortalecimento identitário e de valorização da própria cultura.²²⁵

Assim, para além de desenvolver a capacitação na formação de professores hábeis a montar uma grade curricular diferenciada e condizente com as demandas de suas comunidades, com ênfase na valorização de suas culturas, esse tipo de curso fortalece os movimentos indígenas na medida em que os conscientiza politicamente, dando-lhes base para lutarem por seus direitos indígenas, isto é, um verdadeiro projeto de política cultural indígena. Para isso, o ensino intercultural é fundamental, porque coloca os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos de modo simétrico em importância.

Segundo Luciano (2013), a escola ideal é aquela que alia o respeito e a valorização dos modos de vida indígena à transmissão dos conhecimentos técnicos

²²⁴ NHANDEWA, Tiago. **Perspectiva Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores Indígenas**: ancestralidade, espiritualidade, cosmologias e línguas indígenas. 2021. 183f. Dissertação (mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

²²⁵ GRANADA, Maria Fernanda. ***Reflexiones sobre la Educación Intercultural en Cotopaxi desde la mirada de los/las estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS***. In: DI CAUDO, María; ERAZO, Daniel; OSPINA, María (coord), op.cit.

e científicos necessários para transitar na sociedade envolvente. Contudo, ele afirma que alguns professores indígenas ainda têm o discurso de restringir suas escolas à transmissão de saberes exclusivamente indígenas, esvaziando-as de conhecimentos tecnológicos e científicos para que não sejam “corrompidas” com o mundo dos brancos. “Historicamente, essa maneira de compreender a relação dos povos indígenas com o mundo externo resultou em processos políticos tanto excludentes, no sentido de uma negação dos direitos da cidadania, quanto de dominação”.²²⁶

Por outro lado, há os professores que pensam de forma contrária e cujas trajetórias são exemplos de que estão à frente das estratégias políticas do movimento interno indígena em relação às políticas públicas governamentais, sendo possível demonstrar que o aumento do nível de escolarização dos indígenas é diretamente proporcional a sua inserção na sociedade hegemônica.²²⁷

Importante exemplo de mobilização política feita por meio de um curso de formação de professores indígenas foi o caso dos Apyãwa, em Mato Grosso, de 1994 a 1996. Os professores selecionados saíram de suas aldeias, de bicicleta, rumo às cidades de Santa Terezinha, Luciara e Vila Rica para suas aulas com professores da UNICAMP e da UNEMAT e ficavam trinta dias afastados de suas casas para a imersão nos estudos, oportunidade em que também aprendiam a conviver em outro ambiente (o dos brancos).²²⁸

Durante o curso, eles trabalharam um projeto como estratégia didática e o tema foi escolhido pelos cursistas, na disciplina Problemas e Soluções do Sertão do Araguaia, em razão de um problema que os envolvia, e o título escolhido para o projeto foi: “Demarcação das terras do Urubu Branco” e seu resultado foi apresentado pelos professores ao final do curso. Esse projeto foi encaminhado ao Ministério da Justiça, que garantiu a demarcação da área por meio da Portaria nº 599/96.²²⁹

Posteriormente, em 1999, teve início o Programa de Formação de Professores em Exercício, no município de São Félix do Araguaia, o que veio a

²²⁶ LUCIANO, op cit., p.127.

²²⁷ Ibid., p.160.

²²⁸ DA SILVA, Adailton; DE PAULA, Eunice; DE PAULA, Luiz; FERREIRA, Lucimar; SEVERINO FILHO, João (org.). **Xanexema'eãwa Paragetã**: história da educação escolar Apyãwa. Tangará da Serra: Ideias, 2019.

²²⁹ Ibid., p.96.

habilitar os professores e possibilitar a implantação do “Projeto Aranowa’yao – Novos Pensamentos” nas aldeias do povo Apyãwa, que contemplou o ensino médio que, a princípio, a comunidade projetou para ser um ensino médio técnico profissionalizante, em três áreas distintas: magistério, técnico em enfermagem e agroecologia, mas a Secretaria de Educação não aprovou, tornando possível apenas o ensino médio regular, a fim de que os jovens que já haviam cursado o ensino fundamental dessem continuidade aos estudos.

Por meio do projeto de um Ensino Médio diferenciado (*Aranowa’yao*), a comunidade pode opinar e avaliar os métodos e disciplinas da educação escolar, o que possibilitou o manejo do ensino de forma que também fosse conveniente aos interesses comunitários. Em 2007, inscreveram sua proposta de educação no chamado Prêmio Culturas Indígenas²³⁰, do qual saíram vencedores e puderam aprimorar suas escolas com a compra de geradores de energia elétrica e computadores.

Segundo a experiência de um dos docentes do projeto, o professor Adaílton, havia ali uma rica troca de experiências entre alunos, professores, comunidade e outras instituições como as universidades, dando ênfase aos trabalhos de pesquisas que eles faziam:

A gente vai olhar nos murais, nas paredes, resultados de pesquisas. Essa vertente forte da pesquisa foi bastante responsável pelo sucesso do Projeto. Porque no momento da pesquisa, vocês tanto discutiam questões de conteúdo, questões culturais do povo em si e questões políticas, por exemplo, território, demarcação, fogo. Essas questões atuais que estão deixando o povo Apyãwa preocupado. Então, a minha experiência foi muito rica para mim nesse sentido de aprender nesse Projeto essas vertentes e o aspecto coletivo. A gente nunca trabalhava no sentido de que “eu que estou fazendo”. Não, éramos nós, todo mundo fazendo junto.²³¹

Pelos relatos dos professores que participaram desse projeto, é possível concluir que eles conseguiram, de fato, concretizar a educação escolar indígena diferenciada que almejavam, com a participação da comunidade em diversas

²³⁰ Ainda hoje são lançados editais para concorrer a esse prêmio, que, no âmbito Federal, passou a receber o nome de “Prêmio Culturas Indígenas – Vovó Bernaldina”, em homenagem à liderança da comunidade Maturuca, protagonista na demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, falecida em 2020, em decorrência da Covid. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/rede-cultura-viva/apoio-cultura-viva-cultura-popular-e-diversidade/edital-de-premiacao-cultura-viva-sergio-mamberti-scdc-minc-no-08-2023/premio-culturas-indigenas-vovo>. Acesso em: 07 jan 2024.

²³¹ DA SILVA; DE PAULA; SEVERINO FILHO, op.cit., p.112.

disciplinas, especialmente as que envolviam artes, para as quais sábios anciões eram convidados a transmitir os saberes do trançado e das músicas tradicionais, por exemplo.

Outro fato curioso é que os alunos elaboravam seus trabalhos e os apresentavam no centro da comunidade aos finais de semana. A partir dessas apresentações, recebiam comentários e críticas, avaliações estas que auxiliavam os professores no aprimoramento do currículo escolar. Ou seja, conseguiram, em sua prática cotidiana e de maneira comunitária, desenvolver a escola indígena diferenciada que almejavam, idealizada pela Constituição Federal de 1988 e cuja aplicabilidade, por diversas vezes, resulta inviável.

5 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO POVO TERENA NO MUNICÍPIO DE SIDROLÂNDIA/MS

Neste último capítulo, voltarei o olhar para a educação escolar indígena dos Terena aldeados no município de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul, mais especificamente nas aldeias Tereré e Córrego do Meio, nas quais pude observar um pouco da realidade das escolas locais e realizar entrevistas com seus professores e diretores, que relataram seus projetos, suas demandas e suas dificuldades.

Num primeiro momento, apresento os Terena e, num segundo, relato as entrevistas realizadas com a supervisora de ensino da Secretaria de Educação, Cleidineia Alves de Oliveira Ávila; com o vereador e presidente da Câmara Municipal, Otacir Figueiredo, e o professor e diretor da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, Maioque Rodrigues Figueiredo, localizada na aldeia Tereré, os quais entrevistei por meio de gravação de áudio e cujas falas seguem degravadas no anexo ao final desta pesquisa.

As referidas aldeias foram visitadas por mim entre os dias 14 e 15 de setembro de 2023. Nessa ocasião, foram realizadas as entrevistas de forma semi-estruturada²³² e com perguntas abertas, com o objetivo de que os entrevistados pudessem discorrer sobre o tema sem muitas interferências de minha parte, mas seguindo as questões previamente elaboradas por mim, apenas para dirigir a conversa, caso esta fosse tomando um rumo muito diferente do objeto de pesquisa. Desse modo, tive mais a escutar e observar que questionar e o resultado será visto ao longo deste capítulo.

²³² “As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (...) A principal vantagem da entrevista aberta e também semi-estruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse.” BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. *Aprendendo a entrevistas: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, vol.2. nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: file:///C:/Users/sergi/Downloads/bbolda,+em_tese_2005_05_PDFa.pdf., p.75. Acesso em: 29 jan. 2024.

5.1 Povo Terena

Mato Grosso do Sul abriga nove etnias: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba, sendo que os Kaiowá e os Terena constituem, em termos populacionais, duas das etnias mais importantes do país. É o Estado que concentra maior número de conflitos de disputa por terras no Brasil, sendo que as áreas privadas ocupam 92% do território estadual, enquanto as Terras Indígenas (TI) apenas 2,5%, conforme análise de dados georreferenciados apresentada pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Em razão disso, o Estado concentrou 39% dos 1.367 assassinatos de lideranças indígenas no Brasil, entre 2003 e 2019, num total de 533 mortes.²³³

Nesse cenário, os Terena têm sua história marcada por constantes conflitos agrários com os fazendeiros da região, que se intensificaram durante a guerra do Paraguai (1864-1870), quando os povos indígenas que ocupavam as margens do rio Paraguai e do Pantanal Sul-mato-grossense foram convocados para lutar, oportunidade em que grandes proprietários agropastoris ocuparam, ilegalmente, seus territórios, especialmente as terras indígenas Buriti, Cachoeirinha e Taunay-Ipegue.²³⁴

Entre 2005 e 2013, os processos de retomada dessas terras avançaram com as reivindicações do Conselho do Povo Terena²³⁵ e a criação de Grupos Técnicos da FUNAI, que iniciaram o reconhecimento das áreas de ocupação tradicional indígena, o que movimentou o processo das retomadas, mas não impediu os conflitos e as judicializações. Até hoje, a Terra Indígena Buriti se encontra em processo de regularização fundiária, aguardando julgamento pelo Supremo Tribunal Federal.²³⁶

Segundo Maioque Figueiredo (2017), os movimentos e os professores das escolas indígenas tiveram fundamental importância nessa luta pela retomada de suas terras:

²³³ BRASIL, ISA - Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas no Brasil – 2017-2022**, p.751.

²³⁴ AMADO, Simone. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul: desafios, superação e profissionalização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

²³⁵ O Conselho do Povo Terena foi criado em 2012 e é a principal representação coletiva da etnia, que atua na defesa de seus direitos, na luta pelo território tradicional e questões que envolvem meio ambiente, saúde e educação.

²³⁶ BRASIL, ISA, op. cit., p.751-752.

Ao levar nossa escola e toda sua estrutura para a retomada do território foi uma experiência jamais vivida pelo corpo docente e o aprendizado que cada um dos professores pode retomar, pois este fato colaborou para um aprendizado que jamais teríamos se a escola não fosse participar e ser um agente transformador.²³⁷

Por esse contexto, nota-se a atuação da escola como potencial elemento político transformador da realidade social em que vivem os Terena, que, atualmente, tentam negociar com os poderes, público e privado, a ampliação do espaço urbano da Aldeia Tereré, onde muitos vivem e enfrentam um processo de superlotação, sem espaço para a construção de novas moradias, muito menos para aumento da estrutura física da escola situada na comunidade.²³⁸

Segundo Figueiredo (2017), os professores indígenas do Mato Grosso do Sul organizam, periodicamente, os “Fóruns de Educação”, cuja pauta das assembleias é a educação escolar indígena, mas neles também se discutem outras causas como saúde e território, assim como o fazem nos encontros denominados “Fórum dos Caciques”, formado por lideranças tradicionais Terena em articulação com o movimento Atyguassu Guarani Caiowá, sendo estes espaços para a organização indígena e de articulação política desses povos.²³⁹

O Estado possui 69.886 indígenas vivendo em Terras Indígenas, dos quais 68.534 (98,07%) são indígenas e 1352 (1,93%) não o são.

Há 41.247 domicílios particulares permanentes ocupados por pelo menos um morador indígena, com uma média de 3,51 pessoas por domicílio (...) A capital registrou o oitavo maior aumento de população indígena no Brasil entre municípios, passando de 5.898 para 18.439, representando um aumento de 12.541 pessoas.²⁴⁰

O Povo Terena constitui uma das maiores populações indígenas do país: aproximadamente 25.000 pessoas, que vivem em 15 Terras Indígenas distintas, sendo 14 delas distribuídas pelo Mato Grosso do Sul e uma em São Paulo. Eles são

²³⁷ FIGUEIREDO, Maioque. **O Protagonismo dos Professores Terena da Aldeia Tereré – Terra Buriti – Sidrolândia-MS**: na construção do bem viver comunitário. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017, p.71.

²³⁸ Ibid.

²³⁹ Ibid., p.36.

²⁴⁰ REDAÇÃO. População indígena de Sidrolândia cresce 33% e 40% mora fora das aldeias. **Região News**. Sidrolândia, 8 ago. 2023. Disponível em: <https://www.regiaonews.com.br/sidrolandia-15-08-2020/populacao-indigena-de-sidrolandia-cresce-33-e-40-mora-fora-das-aldeias>. Acesso em: 27 jan. 2024.

falantes da língua Terena, da família Aruak, que é a mais falada em extensão geográfica e que engloba o maior número de línguas em comparação a outras famílias linguísticas das Américas.²⁴¹

Segundo dados da UNESCO, de 2010, a língua Terena, embora tenha registrado 19.000 falantes, tem seu nível de vitalidade classificado em “seriamente em perigo”, o que significa que “somente os avós e as pessoas das gerações mais velhas falam a língua. Os parentes adultos dessas pessoas, embora compreendam, não falam entre si, tão pouco com seus filhos”.²⁴²

Os Terena do Mato Grosso do Sul estão distribuídos entre os municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Rochedo e Sidrolândia. O uso da língua varia de acordo com a aldeia: em Buriti e Nioaque, por exemplo, quase não a utilizam; já em Cachoeirinha, tem casos de jovens que mal falam o português. “De um modo geral, podemos definir os Terena com um povo estritamente bilíngue”.²⁴³

São seis as aldeias situadas no Município de Sidrolândia: Tereré, Nova Tereré, Córrego do Meio, Lagoinha, Nova Nascente e 10 de Maio, sendo o foco das entrevistas que apresentarei mais adiante nas comunidades aonde fui pessoalmente, Tereré e Córrego do Meio, onde pude presenciar parte da realidade de suas escolas.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) deram conta de que a população indígena de Sidrolândia cresceu em 33%, percentual de crescimento acima dos 11% da população em geral, sendo que 40% (1.118) dos Terena mora fora das aldeias, na cidade, o que os caracteriza como uma das maiores populações indígenas urbanas do país. Em 12 anos, o número de indígenas residentes no Município passou de 2.072 para 2.775, correspondente a 5,45% da população sidrolandense, de 47.118 habitantes.²⁴⁴

Esse crescimento da população em Sidrolândia se deveu à migração de indígenas vindos de outros municípios em busca de oportunidades de empregos,

²⁴¹ FRANCHETTO, Bruna; BALYKOVA, Kristina (org.). **Índio não fala só Tupi**: uma viagem pelas línguas dos povos originários no Brasil. Rio de Janeiro: 7Letras, 2020, p.122-123.

²⁴² LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (org.). **Educação Indígena e Interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017, p.154.

²⁴³ BRASIL. ISA. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>. Acesso em: 24 jan 2024.

²⁴⁴ Região News, op.cit..

principalmente nos frigoríficos²⁴⁵. Outro dado relevante obtido pelo censo foi que há 1.657 moradores nas aldeias, dos quais 206 (12,43%) não são indígenas.²⁴⁶

5.2 Dados sobre a educação escolar indígena em Sidrolândia/MS

No Brasil, para uma população de R\$ 1.693.535 indígenas, existem 3.597 escolas que oferecem educação indígenas²⁴⁷. Em Sidrolândia, existem 47.118 habitantes e 5 escolas indígenas, sendo que há somente uma escola em cada aldeia visitada, a Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, situada na aldeia Tereré e a Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, localizada na aldeia Córrego do Meio.²⁴⁸

Essas escolas são regidas, no estado de Mato Grosso do Sul, pelo Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado e regulamentado pela Lei Estadual nº 4.621/14, do qual constam diretrizes sobre a educação escolar indígena no Estado. Dentre as metas estratégicas do PEE está o atendimento às especificidades das comunidades indígenas na educação infantil, garantindo-lhes o direito à consulta prévia e à elaboração de currículos específicos, em respeito à cultura de cada comunidade. Além disso, o Plano garante o ensino fundamental aos indígenas nas próprias comunidades, independentemente do número de estudantes (itens 1.19, 2.10 e 2.13 do PEE).²⁴⁹ Também, está prevista a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico para alfabetização das crianças indígenas, incluindo a inserção de recursos tecnológicos (item 5.12), a criação de mecanismos que assegurem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas (item 5.13), o atendimento a um padrão de qualidade das escolas (item 6.7) e a oferta de ensino bilíngue nos anos iniciais e fundamental, na língua materna indígena e em português (item 7.38.3). Entretanto, é importante observar que, quando da elaboração do Plano

²⁴⁵ BRASIL. ISA, op.cit.

²⁴⁶ Região News, op.cit.

²⁴⁷ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação em terras indígenas**: o que diz o censo escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>. Acesso em: 26 fev. 2023.

²⁴⁸ Dados coletados durante entrevista na Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, em 14 set. 2023.

²⁴⁹ MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Estadual de Educação, já foram apontados alguns pontos frágeis que ensejariam formulação de políticas públicas necessárias para sua superação, a exemplo da deficiência na infraestrutura das escolas e dos “conflitos sociais” em algumas áreas, o que dificultaria a educação indígena, além da defasagem de profissionais qualificados para atuarem nessas demandas diferenciadas.

No âmbito municipal, as Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Sidrolândia, com destaque para a nº 51/2015, regulamentam a educação básica nas instituições municipais de ensino, dispondo, no art. 3º, dentre seus objetivos:

(...)

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os processos educativos dos povos e comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

V – considerar os dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VI – incluir, na organização da escola indígena, a colaboração e a atuação de especialistas em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VII – assegurar aos povos e comunidades indígenas uma educação escolar diferenciada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial.²⁵⁰

As normas disciplinadoras da educação indígena, portanto, seja no nível federal, estadual ou municipal, propõem a interculturalidade como paradigma, tendo por fim proporcionar aos alunos um espaço interétnico, de reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas para auxiliar na afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos e protagonistas de sua formação escolar (art. 4º da referida Deliberação) e, assim, proporcionar às comunidades a revitalização de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades étnicas, com especial valorização das línguas indígenas, além do acesso tecnológico e científico da sociedade não indígena (art. 5º).

²⁵⁰ SIDROLÂNDIA. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 51. Disponível em: https://cdn1.sidrolandia.ms.gov.br/uploads/file_archive/file/1332/Delibera__o_N__51.pdf. Acesso em: 1º fev. 2024.

Nessa toada, a Deliberação nº 51 de 2015 destaca, em seu art. 7º, II, “a valorização das línguas indígenas e dos registros linguísticos da língua portuguesa para o ensino ministrado nas indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo”. Já o art. 8º, IV assegura “o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena”.²⁵¹

No capítulo VII, seção I da Deliberação, há previsão de como devem ser a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas:

Art.45. Para oferta da educação escolar indígena, a escola deve ter uma estrutura que contemple, no mínimo:

I – salas para professores e para serviços administrativos, pedagógicos e de apoio;

(...)

IV – áreas destinadas à secretaria e à biblioteca, com espaço suficiente para abrigar, respectivamente, funcionários e alunos;

V – área coberta e área descoberta para a prática de educação física e recreação, observando a faixa etária;

(...)

IX – acervo bibliográfico recursos audiovisuais e equipamentos tecnológicos atualizados e compatíveis com as etapas de ensino e número de alunos atendidos;

X – laboratórios equipados de acordo com as diretrizes curriculares nacionais da etapa oferecida.

Parágrafo único. A escola indígena deve apresentar ambientes providos de condições de acessibilidade, salubridade, saneamento, higiene, conforto, segurança e dotados de iluminação e ventilação natural, complementadas, se for o caso, por meios artificiais.

Art. 46. Na oferta da educação infantil para crianças de até três anos, a escola indígena deve dispor de:

I – espaço e equipamentos apropriados para repouso, amamentação/alimentação e higiene;

II – acervo de livros infantis, de brinquedos e ou brinquedoteca;

III – espaço de convivência.

Destaquei os artigos e incisos supramencionados porque eles se referem aos principais pontos de contradição entre o que trata o regramento municipal, estadual, nacional e internacional sobre como deve ser a educação escolar indígena e como ela se dá na prática das aldeias de Sidrolândia, como pretendo evidenciar a partir das visitas e entrevistas que fiz na Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo e na Escola Indígena Cacique Armando Gabriel.

²⁵¹ SIDROLÂNDIA, Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 51. Disponível em: https://cdn1.sidrolandia.ms.gov.br/uploads/file_archive/file/1332/Delibera__o_N__51.pdf. Acesso em: 1º fev. 2024.

Conforme dados do Censo 2022, a Escola Cacique João Batista Figueiredo possui 31 professores; 283 alunos matriculados, sendo 19 na pré-escola; 202 nos anos iniciais; 81 nos finais e 3 na educação especial.²⁵²

Basta observar o planejamento curricular das escolas indígenas de Sidrolândia para constatar que, apesar dessas escolas se autoafirmarem bilíngues, elas têm a língua portuguesa como seu idioma oficial e como matéria de maior importância, já que a ela são dedicadas a maior quantidade de horas no Ensino Fundamental, sendo a língua Terena posta à margem da grade curricular, dedicando-se a ela, do 6º ao 9º ano, o mesmo número de horas destinadas ao ensino da língua inglesa, ou seja, duas horas semanais. De acordo com as informações por mim obtidas, pessoalmente, na Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, em 2023, os eixos temáticos das grades curriculares das escolas indígenas estavam assim divididos:

- Educação Infantil:

- a) 15 horas semanais – Identidade e Autonomia; Música; Arte; Linguagem Oral e Escrita; Natureza/Sociedade e Matemática;
- b) 3 horas semanais – Educação Física; Atividades de Mediações;
- c) 2 horas semanais – Língua Materna Terena.

- Ensino Fundamental:

- a) 5 horas semanais – Língua Portuguesa para todas as turmas e Matemática, do 6º ao 9º ano;
- b) 4 horas semanais – Matemática, do 1º ao 5º ano;
- c) 3 horas semanais – Língua Materna Terena, do 1º ao 5º ano; História, do 6º ao 9º ano e Atividades de Mediação curricular, do 1º ao 5º ano;
- d) 2 horas semanais – Ciências para todas as turmas; Geografia para todas as turmas; Arte para todas as turmas; Educação Física para todas as turmas; História, do 1º ao 5º ano; Língua Materna Terena, do 6º ao 9º ano e Língua Inglesa, do 6º ao 9º ano;
- e) 1 hora semanal – Ensino Religioso, do 6º ao 9º ano.

²⁵² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, INPE. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50033352-escola-municipalindigenacaciquejoaobatistafigueiredo>. Acesso em: 31 jan. 2024.

A partir dessas informações, infiro que ou a Secretaria Municipal de Educação não atende a demanda das comunidades indígenas por maior tempo de ensino dedicado à língua materna ou eles próprios não demandam esse aumento na carga horária para o aprendizado de seu idioma. A julgar pela mobilização e efetiva atuação de movimentos indígenas no município, a primeira hipótese parece a mais acertada.

Em 2019, houve a “Marcha pela educação indígena em Sidrolândia”, movimento mobilizado a nível nacional e de responsabilidade e iniciativa local da Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo, com o objetivo de valorização da cultura terena, e da qual participaram professores, alunos e seus pais, além de lideranças indígenas, como o Vereador Otacir Figueiredo, que afirmou ser de grande responsabilidade legislar pela educação diferenciada nas escolas indígenas do Município. Na ocasião, a então Secretária de Cultura, Alice Rosa Gomes, e o então prefeito, Marcelo Áscoli, afirmaram que a educação, e a causa indígena como um todo, teria total apoio deles.²⁵³

5.3 Entrevistas

As entrevistas que, conforme já relatei, deram-se ao longo de dois dias em que visitei as aldeias Tereré e Córrego do Meio, em setembro de 2023, permitem observar as contradições a que me referi acima, a partir de uma observação de “segunda ordem”, sobre como os sujeitos que atuam diretamente na educação indígena em Sidrolândia observam essas contradições. Foram realizadas três entrevistas: com a supervisora de ensino da Secretaria de Educação de Sidrolândia, Cleidineia Alves de Oliveira Ávila, com o vereador e presidente da Câmara Municipal, Otacir Figueiredo, e com o professor Maioque Rodrigues Figueiredo, diretor da Escola Cacique João Batista Figueiredo, localizada na aldeia Tereré.

Além dessas entrevistas previamente agendadas e registradas em áudio, foram feitas outras três entrevistas que surgiram sem agendamento prévio e conforme foram me apresentando outras pessoas durante as visitas nas aldeias, de

²⁵³ PREFEITURA MUNICIPAL DE SIDROLÂNDIA. **Marcha pela educação escolar indígena.** Disponível em: <https://www.sidrolandia.ms.gov.br/videos/marcha-pela-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 31 jan. 2024.

modo informal e sem gravação de áudio, porque pensei não caber uma pausa para perguntar se poderia gravar a conversa espontânea que surgiu com a Cacique Ana, da aldeia Tereré e que já não fala mais terena, com a professora de língua Terena, Bastiana Tiago, também da aldeia Tereré, e com o professor de Terena da escola Cacique Armando Gabriel Polo, Eliseu Gabriel.

5.3.1 Cleidineia Alves de Oliveira Ávila - Supervisora de Ensino da Secretaria de educação do Município de Sidrolândia

Cleidineia iniciou a entrevista afirmando que os indígenas matriculados nas escolas municipais se identificam todos como Terena, então, desconhece se haveriam outros de etnias diversas. Segundo ela, são 702 alunos matriculados dentro da rede municipal de ensino, entre escolas indígenas e não indígenas. Destes, 101 são terenas matriculados nas redes regulares de ensino, não em escolas indígenas. A escola regular que possui maior número de indígenas se chama Olinda, que tem 32 matriculados.

O município possui três escolas indígenas:

1) Cacique João Batista Figueiredo Polo, localizada na aldeia urbana Tereré e atende 350 estudantes, dentre os quais 270 são indígenas. Esta tem a extensão Aidê de Souza, na comunidade Nova Tereré, que atualmente conta com 47 estudantes, todos indígenas. Ela é pequena, mas tem o propósito de que eles aprendam com os ancestrais da aldeia, para não deixar que se percam as tradições. Sobre esse aspecto, importante mencionar o fato de haver não indígenas matriculados numa escola terena, o que contraria o art. 2º da Resolução nº 3/99 da Câmara de Educação Básica, citada no capítulo 2 e que dispõe sobre a exclusividade de atendimento a indígenas, o ensino ministrado na língua materna dessas comunidades, como forma de preservação da realidade sociolinguística de cada povo e da organização escolar própria;

2) Cacique Armando Gabriel Polo, com 250 alunos, somente indígenas, localizada no campo, na aldeia Córrego do Meio, e também tem sua extensão na cidade, a escola Nadir Pazili, na comunidade Sol Nascente, a qual possui 82 estudantes. Nesta, é oferecido a EJA, educação para jovens e adultos;

3) Escola Vitor Marcelino, na aldeia Lagoinha, que tem 158 alunos e pretende ter sua extensão na aldeia 10 de Maio, o que, segundo ela, já está em processo de concretização, mas ainda não foi efetivada em razão de divergências entre os caciques das aldeias. Inicialmente, essas comunidades compunham uma só aldeia (Lagoinha), que foi desmembrada em razão de desavenças administrativas entre seus integrantes. Por essa razão, a comunidade desmembrada (10 de maio), passou a ter apenas 20 estudantes quando o número mínimo exigido pela Secretaria de Educação para se instituir uma escola é 40 e, por isso, a criação da escola extensão está parada até que se adequem à legislação vigente. Nesse ponto, ressalta-se que essa limitação de números contraria o item 2.13 do Plano Estadual de Educação, anteriormente citado, e que garante a educação escolar nas comunidades indígenas, independentemente da quantidade de alunos.

De acordo com a entrevistada, o Conselho Municipal de Educação tem um representante indígena, o professor Maioque, cuja entrevista será descrita adiante, e seu suplente, também indígena, o professor Jabes, diretor da escola Cacique Armando Gabriel, o que facilitaria o diálogo entre os caciques e a Secretaria.

A deliberação nº 51 do Conselho, destinada à regularização e funcionamento das escolas indígenas, complementada pela deliberação 148/22, destinou-se a estabelecer normas para a formação de professores, porque havia educadores não habilitados atuando de forma irregular nas escolas indígenas. Uma das regras que essa nova deliberação estabeleceu foi que o professor não habilitado somente poderá atuar em caso de excepcionalidade, e se já estiver no oitavo semestre do curso de formação para professores indígenas. Só existem três professores atuando nessas condições no município, o que é um grande avanço, segundo ela.

No Estado existe programa intercultural para a formação de professores indígenas: o denominado “normal médio”, que só habilita atuar como professor naqueles casos de excepcionalidade, e o “normal superior”, que confere a habilitação formal a esses profissionais. Poucos professores do município vieram dessa formação. Em regra, eles se formaram nas universidades federais, nos cursos regulares.

As escolas indígenas avançaram muito no município. Tem diversos terenas cursando as faculdades estaduais e federais, inclusive a Universidade Federal da

Grande Dourados abriu um curso de mestrado, em 2020, para professores indígenas e das escolas rurais.

Conforme palavras da Supervisora, as escolas indígenas do município têm matriz curricular diferenciada e trabalham com a língua portuguesa e com a língua materna Terena. Ainda está em estudo acrescentar aos currículos a confecção de artesanatos tradicionais. Uma vez finalizado o estudo, será apresentado ao Conselho Municipal de Educação que votará pelo deferimento, ou não, da modificação curricular. Em Dois Irmãos do Buriti, por exemplo, eles já implantaram esses estudos da arte Terena em suas escolas.

Segundo Cleidineia, os próprios diretores e professores das escolas indígenas são conscientes de que estão perdendo sua língua materna, poucos falam o Terena e, por isso, a Secretaria está aberta ao diálogo com os caciques e suas propostas de projetos para a educação diferenciada.

Quanto ao ensino superior, ela afirma que, os indígenas que desejam cursá-lo têm que se deslocar às cidades de Campo Grande e Maracaju para estudarem nas universidades; Dourados também tem universidade pública, mas é mais distante. Sidrolândia tem somente faculdade particular.

Quanto à sociabilidade com a sociedade envolvente, a entrevistada disse que os indígenas têm dificuldade de se inserir, por isso há a promoção de atividades culturais, a exemplo do desfile cívico e da festa junina do município, quando eles são convidados a participar na cidade, por meio das escolas, e a maioria comparece. Nessas atividades têm cursos e jogos escolares. “Antes, havia muita dificuldade nessa participação, mas parece que os laços estão se estreitando”, afirmou ela.

A Supervisora atribui à falta de estudos interculturais o fato de os setores da educação não estarem preparados para avaliar os estudantes indígenas. “Nós e o sistema os avaliamos como estudantes regulares, e não como indígenas que requerem uma educação diferenciada”. Por isso, na última avaliação que fizeram, tiveram resultado bem abaixo da média dos alunos não indígenas. Segundo ela, é necessário ter a consciência da diferença, não para inferiorizar, mas para valorizar a cultura que eles têm:

Não que eles aprendam de forma diferente, mas muitas vezes têm dificuldade de compreensão. A gente vê o professor da escola indígena trabalhando de forma bem mais dinâmica que o professor que está na escola regular, por exemplo. Não existe discriminação, mas existe uma

forma diferenciada para atuação conforme as instruções da liderança que está ali na comunidade.

Ela destacou, também, a existência de um projeto da Secretaria de Educação do Estado em parceria com a Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB-MS) chamado “MS alfabetiza indígena”, focado na alfabetização com leitura e escrita em língua materna e na produção de seus materiais didáticos.

Aqui, abro parênteses para dar enfoque a tal projeto, conforme as palavras da Diretora-presidente da FADEB-MS:

A alfabetização na língua materna é um direito fundamental das crianças indígenas e reconhecido internacionalmente. Ao aprender a ler e escrever na língua que lhes é mais familiar, as crianças fortalecem sua autoestima, valorizam sua cultura e preservam a continuidade linguística e cultural de seus povos.²⁵⁴

A adequação linguística dos livros didáticos se dá nesse contexto de necessidade de resgate e preservação das línguas indígenas e suas culturas, sobretudo nesta década internacional das línguas indígenas, instituída pela UNESCO.

5.3.2 Otacir Figueiredo – Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Sidrolândia

O entrevistado nasceu em 1984, na aldeia Tereré, onde sempre residiu. Tornou-se o primeiro indígena a presidir a Câmara Municipal de Sidrolândia, em 2022. Sua aldeia possui cerca de 10ha, está situada no centro de Sidrolândia e se encontra cercada por loteamentos de casas populares, segundo ele.

Otacir estudou em escolas regulares do Município, fazendo com que sua língua materna fosse esquecida, embora ainda conviva com alguns moradores mais idosos da comunidade que ainda falam Terena. Formou-se em Pedagogia e, justamente por isso, tem uma preocupação com a questão da linguagem. Ele narra que, antigamente, tinham seus documentos registrados em língua indígena, como

²⁵⁴ FADEB-MS. Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.fadeb.ms.gov.br/fadeb-ms-da-inicio-ao-projeto-alfabetiza-ms-indigena/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

certidões de nascimento e RGs com os quais conseguiam fazer transações como a abertura de conta em banco, por exemplo, o que hoje já não é mais aceito, o que ele atribui à desvalorização da língua.

“Nossa preocupação atual é manter nossa identidade e nossa língua viva, porque, de acordo com o IBGE, 95 línguas indígenas já foram extintas e nós corremos o risco de perdermos a nossa se não fizermos um resgate da cultura”. De acordo com ele, isso se deve muito à crescente urbanização das aldeias, a esse contato direto e constante com não indígenas, à busca de empregos que os façam se sentirem inseridos no mercado de trabalho, disputando de igual para igual, quando antes apenas trabalhavam na caça e na pesca. “Então, a nossa linguagem acaba ficando de lado”.

Quando eleito, em 2016, fez um projeto para a construção de uma creche na aldeia em que o ensino fosse oferecido totalmente na língua Terena e que as crianças crescessem aprendendo a falar o idioma materno antes da introdução do ensino da língua portuguesa.

Segundo Otacir, as escolas das aldeias têm a língua Terena em sua grade curricular, com um professor específico para lecioná-la, mas o tempo de ensino do idioma é pequeno. “É como se fosse o inglês das escolas regulares. Em vez do inglês, temos o terena. Esse tempo de ensino ainda é muito curto para possibilitar o ensino da escrita e leitura da língua”. Daí a ideia de ter uma creche dentro das aldeias urbanas com o propósito de todos os professores falarem somente em língua terena, “porque quando se trabalha isso desde o berço, absorve-se mais rápido a língua”.

O português não vai deixar de existir, sobretudo porque ele é falado também em casa. A intenção da creche é desenvolver a habilidade de falar os dois idiomas. Quando o aluno começar a alfabetizar, ele já saberá pronunciar corretamente o terena e daí em diante começará a ter o aperfeiçoamento escrito e linguístico. O projeto foi denominado “Escola de Criança” e teve audiência pública envolvendo o Ministério Público Estadual, o Poder Judiciário local e a Funai, para que fortalecessem a parceria e recebessem novas ideias para a concretização do projeto.

O primeiro impasse se deu no Senado Federal, o projeto de lei que autorizaria a criação dessa creche e serviria como modelo para outros projetos semelhantes no

país, foi vetado; o segundo, consiste no fato de que a aldeia não possui mais espaço físico para a construção dessa creche. Não existe espaço sequer dentro da escola da aldeia, que já tem sua estrutura física apertada, o que se agrava pela alta demanda de matrículas na escola, sobretudo porque não há barreiras para que não indígenas também se matriculem na escola. Segundo o entendimento do vereador, essa é uma forma de “socializar” e todos são bem recebidos na escola, assim como os indígenas são respeitados quando saem para estudar nas escolas regulares. Segundo o vereador, a luta não acabou, eles continuam em busca de parcerias para a construção desse prédio que abrigará a creche projetada com a finalidade de manter viva a língua terena.

A escola da minha aldeia está empenhada em resgatar a língua terena para as crianças e adolescentes. Para isso, fazem a tradução do português para o terena de desenhos como “Patati Patatá” e elaboram seus próprios materiais didáticos no idioma materno, por exemplo.

O vereador cita como referência uma escola indígena de Dourados, onde se ensina as crianças, primeiramente, a falar e alfabetizar na língua Kaiowá para somente depois ensinarem o português. Lá, desde pequenino, todos já falam e entendem o idioma materno, bem diferente do que acontece na aldeia Tereré, justamente pela falta de tempo dedicado ao ensino da língua na grade curricular, o que impossibilita que os alunos saiam falando o idioma com fluência. Então, é necessário formar essa base nas séries iniciais.

Hoje, existem na aldeia diversos indígenas que migraram do Município de Miranda para lá, justamente em busca de emprego, para trabalhar no frigorífico JBS, e eles falam e escrevem muito bem na língua Terena, auxiliando nesse processo escolar de resgatar o idioma. Nesse contexto, foi possível identificar a diferença entre os indígenas que vivem mais afastados dos centros urbanos, onde ainda se fala a língua materna e os aldeados na cidade, que quase não têm contato com o idioma.

O próprio vereador admite que não domina o terena, mas que está em busca de seu resgate e que tem atitudes práticas nesse sentido quando traz consigo sua cultura viva, usando seu cocar, seus colares, desfilando trajado nas datas comemorativas como o Sete de Setembro. “Ou seja, valorizo minha cultura, mas a linguagem se perdeu”. O pouco que sabe vem de seus pais, que ainda falam o

idioma entre si. Mas, em seu convívio diário, tem pouco contato com o Terena. Ele é casado com uma gaúcha, branca, com a qual teve três filhos e, em sua casa, só falam em português.

Questionado se os demais vereadores da Câmara Municipal apoiam o projeto da creche ele afirmou que sim, que eles valorizam a cultura terena. Já os jovens da aldeia têm um pouco de vergonha quando há proposta de apresentação de suas danças culturais nos eventos da cidade, a exemplo dos desfiles de Sete de Setembro. Contudo, eles são sempre estimulados a participarem dessas apresentações como forma de resgate cultural.

Otacir afirmou que procura manter um bom diálogo com o presidente do sindicato rural e com os demais ruralistas da região a fim de que os problemas e conflitos sejam amenizados e para que entrem num acordo sobre suas demandas e direitos. De acordo com o vereador, a cultura indígena já foi alvo, e ainda é, de muito preconceito e discriminação, mas isso vem diminuindo a partir desses diálogos que auxiliam no respeito e na valorização da cultura indígena por parte da sociedade envolvente.

Em 2003 os professores vinham de fora para dar aula em Sidrolândia, mas, a partir de 2009, passaram a formar professores locais, o número de alunos aumentou e o de docentes também e hoje são quase 30 profissionais indígenas, entre professores e demais prestadores de serviços, lecionando e trabalhando na Escola Cacique João Batista Figueiredo Polo. Conforme o número de professores foi crescendo, eles também passaram a lecionar em outros lugares, como na escola estadual criada recentemente, ampliando o atendimento: “É o índio ensinando o índio a conviver na sociedade não indígena. Eu sofro preconceito, mas vou ensinar a você como lidar com isso”.

Otacir finaliza a entrevista recebendo minha lembrança simbólica do Rio de Janeiro e me presenteando com seu colar com dente de caça, que simboliza as lutas pelas causas indígenas, dizendo: “a forma como preparamos nossos filhos e nossos alunos pra enfrentarem o dia a dia contra o preconceito é sabendo enfrentar e respeitar as diferenças étnico-culturais”.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

5.3.3 Maioque Rodrigues Figueiredo – Professor, Diretor da Escola Cacique João Batista Figueiredo e membro do Conselho Municipal de Educação

O professor Maioque é efetivo e leciona nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano. Sua formação é para essa área da educação infantil, mas também dá aulas no ensino médio, nas disciplinas de história, sociologia e filosofia. Ele é da etnia terena, mas estudou numa escola missionária dentro de uma aldeia Guarani, nos anos iniciais, onde morou por dez anos, onde brincava, ouvia e dançava em Guarani. Observou, contudo, que a proposta dessa escola era diferente da atual, porque ela seguia o modelo de educação das missões, e não o que a comunidade queria. Depois, foi estudar numa escola regular da cidade de Dourados/MS, passando a vivenciar somente a cultura ocidental imposta pela escola, que não trata das culturas indígenas em seu currículo. Posteriormente, mudou-se para Miranda, onde seu pai foi trabalhar e passou a viver numa aldeia cuja primeira língua de contato era o Terena, diferentemente de Sidrolândia onde a primeira língua é o português e onde ele terminou os estudos.

Sua formação como professor foi no curso “normal médio”, oferecido pelo Estado para resolver a falta de professores nas aldeias. Mais tarde, ele se formou no “normal superior”, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que, segundo ele, tem a mesma ideia do magistério, só muda o nome. Posteriormente, cursou Antropologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Em suas palavras, “a questão da identificação com a identidade indígena só vem a ser despertada nas universidades e nos movimentos indígenas”. Mas, nem a universidade traz a questão da educação e da história dos povos originários, ele foi ver esses conteúdos sobre cultura indígena apenas nos movimentos, os quais são muito importantes para a construção da identidade.

De acordo com o professor, a educação escolar indígena é um tema muito complexo, porque não existe um único modelo de escola ideal, porque cada uma projeta o modelo que é melhor para sua comunidade. Na escola Cacique João Batista Figueiredo, por exemplo, o trabalho envolvendo a história dos povos indígenas é bastante forte, porque faz parte do projeto de resistência da comunidade e dos movimentos indígenas, que sempre pregam essa necessidade de ressignificação da história dos povos originários do Brasil e da região onde vivem, com a intenção de fazer um estreitamento identitário. “Mesmo não falando a língua, é necessário fortalecer a identidade cultural indígena para que o aluno saia do ensino médio com sua identidade bem definida”.

“Temos o bilinguismo na grade curricular da escola, mas a primeira língua de contato e de comunicação é a língua portuguesa e a alfabetização também é feita em português”. A aldeia Tereré, historicamente, não tem falantes da língua materna, mas tem professor que dá aula de terena dentro da escola, diferentemente de outras aldeias que têm o idioma materno como primeira língua, onde esta é falada dentro e fora das escolas.

Na Escola Cacique João Batista Figueiredo não há casos de alunos que concluíssem seus estudos falando a língua materna. “Às vezes, os indígenas da nossa aldeia aprendem a falar mais a língua terena por estarem em contato com falantes do que dentro da própria escola”. Então, há muito o que avançar em questão de metodologia de ensino da língua terena.

A escola tem alunos indígenas e não indígenas, o que, segundo o professor, faz com que a interculturalidade surja de forma natural na relação entre os alunos. Os livros didáticos regulares não trazem quase nenhuma informação sobre a cultura dos povos indígenas e, quando o fazem, existe todo um estereótipo arraigado, daí porque eles tentam produzir e elaborar os próprios materiais didáticos e literaturas.

Ele prossegue afirmando que as crianças são a reprodução dos adultos, logo, o que a sociedade produz no momento será refletido na criança. Então, se a escola e os adultos da comunidade produzem cultura e ressignificam a história, isso reflete espontaneamente nas crianças, que reproduzem as danças e as brincadeiras tradicionais, incentivada pelos professores. Isso tem que ser trabalhado ao longo do processo escolar.

As escolas e os movimentos indígenas estão cuidando dessa retomada da identidade e isso é demonstrado pelo censo, que publicou número expressivo no aumento das pessoas que se declararam indígena se comparado à estatística de 2010.

Na década de 70 os povos indígenas estavam totalmente sumidos, cerca de 400 a 700 mil, nos anos 2000 eram em torno de 900 mil e agora passamos de um milhão. Esses números são significativos, nos fazem questionar onde estavam essas pessoas, estavam se escondendo, com medo de quê? As pesquisas devem indicar por que eles não se identificavam.

Nos dizeres dele, em 70, quando muitos saíam para trabalhar na cidade, sofriam preconceito, perseguição e, talvez por isso não se identificassem como indígenas. “Inclusive até hoje somos chamados de bolivianos ou qualquer coisa que não indígena”. Na década de 80, houve um movimento muito forte de identificação para que fossem conquistados os direitos indígenas da Constituição Federal.

De alguns anos para cá a reafirmação dessa identidade vem ganhando proporção. A própria denominação “índio”, dada pelos colonizadores e não aceita pelos autóctones, foi substituída para “indígena”, que atualmente referem a si mesmos como “povos originários” ou “povos tradicionais” ou pelo nome do próprio grupo étnico. Ou seja, a identidade desses povos está em constante reafirmação. Maioque afirma que o movimento e a educação fazem com que os indígenas conheçam sua história, tenham orgulho do que se é e passem a se autoafirmar com essa identidade, “esse deve ser um dos motivos pelos quais houve um aumento no número da população indígena no País”.

Alguns alunos do ensino médio, por exemplo, já demonstram a vontade de continuar os estudos e sua formação superior após encerrarem a educação escolar. “Outro dia um aluno nosso estava recebendo o canudo de veterinário, ele se formou na UCDB e acho que já está trabalhando na área”. Além desse, ele destacou outros ex-alunos que se formaram psicólogos, nutricionistas, educadores, médicos, advogados etc.. Muitos jovens indígenas estão indo para as universidades.

Questionado sobre a relação com a Secretaria Municipal de Educação quanto à receptividade no atendimento das demandas diferenciadas reivindicadas pela comunidade, Maioque afirmou que essa relação está sendo construída de forma processual, após muita briga com a Secretaria e com a Prefeitura de Sidrolândia.

Antes, não havia legislação municipal que regulamentava a educação escolar indígena no Município, então, eles ignoravam a existência dos povos indígenas na cidade, daí já dá para ver como era a gestão. Então, foi necessária muita conversa com o secretário de educação e com o prefeito para estabelecerem seus direitos. Atualmente, existem regramentos que regulamentam a educação escolar municipal.

De acordo com o professor, os terena têm muitas especificidades e carecem de incentivos para desenvolvê-las, precisam de organização social e de produção cultural da comunidade. Para tanto, existem algumas iniciativas positivas, como desenvolver a própria literatura em vez de somente ler escritores de fora, o que demanda um processo muito difícil, que os gestores geralmente não compreendem, não aceitam e não fazem acontecer.

A linguagem terena falada e escrita em Cachoeirinha, por exemplo, é diferente da praticada na aldeia Bananal, em Aquidauana, por aí já se vê que, mesmo dentro de uma mesma etnia localizada num mesmo Estado, há demandas diversas para implementar a educação escolar diferenciada, daí a crítica à ideia de territórios etnoeducacionais, que não dão conta das diversidades demandadas.

“O prefeito e o secretário só querem que as escolas funcionem, mas cabe aos indígenas dizer como querem que elas funcionem”. Para isso, é necessário que eles ocupem, cada vez mais, os espaços da Secretaria e do Conselho Municipal de Educação, afinal, sem eles, o debate não se estabelece.

Seguem algumas fotos da escola, registradas durante minhas visitas.



Com o professor Maioque Figueiredo e demais professoras da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo Polo. Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

5.3.4 As visitas às escolas

A visita à aldeia Córrego do Meio foi feita a convite do Cacique Daniel, quem convidou o juiz de Direito da Comarca, Fernando Moreira Freitas da Silva, para palestrar aos estudantes da escola a fim de conscientizá-los e preveni-los em relação ao consumo de drogas, abuso de álcool, à prática do *bullying* e outros temas que afetam crianças e adolescentes da comunidade e preocupam seus anciões. Por ser o juiz meu irmão e por eu estar visitando a aldeia Tereré naquela ocasião, fui também convidada a conhecer a Córrego do Meio.

Ao final deste capítulo, trago algumas fotos das escolas indígenas que visitei para a elaboração desta pesquisa, bem como minhas impressões a partir das visitas e entrevistas. Apenas pelas imagens já é possível aferir que as estruturas físicas das escolas indígenas não correspondem ao padrão mínimo exigido na legislação, a exemplo do disposto na Deliberação nº 51/2015 do Conselho Municipal de Educação de Sidrolândia, que em seu art. 45 estabelece que deve haver “área coberta e área descoberta para a prática de educação física e recreação, observando a faixa etária”

(inciso V), mas o único espaço que se tem para a prática de atividades físicas é esse da foto, para todas as idades, faça chuva ou faça sol.



Quadra poliesportiva da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Tampouco há biblioteca ou laboratório nas duas escolas indígenas visitadas, contrariando a previsão dos incisos IV, IX e X da mesma Deliberação.

Outro espaço que não corresponde às expectativas da Deliberação é o relativo à existência de “salas para professores e para serviços administrativos, pedagógicos e de apoio” (inciso I). Na experiência concreta, o espaço destinado a essa finalidade é pequeno e serve, também, como coordenação, secretaria e almoxarifado, como se vê na imagem a seguir:



Sala dos professores da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo.

Fonte: acervo da pesquisadora, 2023



Panorama geral de dentro da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo. Fonte: acervo da pesquisadora, 2023



Espaço para a prática de atividades culturais da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo. Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Se é visível a ausência de boas condições para a estrutura física da escola indígena situada no centro de Sidrolândia, cujas deficiências podem ser visualizadas por qualquer um que passe em frente à escola, as dificuldades da escola que fica

escondida, porque situada na aldeia rural, são ainda mais perceptíveis, como pude constatar na visita feita à Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel “Polo”.



Fachada da Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel “Polo”.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023

Durante a visita à aldeia Córrego do Meio, fomos recebidos não só com a expectativa da palestra do juiz da comarca às crianças e aos adolescentes, mas também porque representávamos uma fonte de esperança à qual eles pudessem recorrer pedindo melhorias na escola, a exemplo da instalação de computadores que eles haviam recebido da Justiça do Trabalho, mas não tinham mão de obra técnica para sua instalação.

Outro pedido foi o do professor de língua terena, o senhor Eliseu Gabriel, que estava escrevendo um livro sobre os mitos e histórias da aldeia e precisava de auxílio para sua revisão e publicação. Na oportunidade, contou que era ele mesmo quem elaborava e produzia seu próprio material didático para lecionar o idioma na escola, do mesmo modo que a professora Bastiana Tiago o faz na escola da aldeia Tereré.

As reivindicações acima mencionadas demonstram uma carência de estrutura física, de verba e de apoio logístico, os quais estão previstos em diversos regramentos que dispõem sobre a educação escolar indígena, como o item 5.12 do Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, que promete auxiliar na

produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico para alfabetização das crianças indígenas, incluindo a inserção de recursos tecnológicos.



Janelas quebradas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.



Sala de aula na Escola Municipal Cacique Armando Gabriel.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.



Espaço para a prática de atividades físicas na Escola Municipal Cacique Armando Gabriel.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.



Cacique discursando aos alunos e aos visitantes na Escola Municipal Cacique Armando Gabriel. Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.



Pátio da Escola Municipal Cacique Armando Gabriel.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023



Aluna da Escola Municipal Cacique Armando Gabriel com os visitantes da aldeia.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

Pelas imagens, é possível ver as diferenças estruturais entre a escola localizada no centro urbano e a situada no campo. Ambas têm estrutura deficitária e diversas demandas sem atendimento, mas a escola rural, talvez por ser distante da cidade, encontra-se em situação mais precária, o que pode ser notado nas vidraças quebradas da janela da sala de aula e no fato de não terem sequer uma quadra poliesportiva para praticar educação física.

Outra diferença que existe entre a escola urbana e a rural é que nesta somente estão matriculados terena, enquanto naquela há mais de cem estudantes não indígenas, importando em número maior de alunos e consequente aumento em sua visibilidade e apoios financeiros. Frise-se que, ainda assim, a escola urbana está muito distante do que representaria seu ideal.

Se por um lado a integração com a cidade poderia facilitar na busca de parcerias para atender às reivindicações demandadas pela escola e pela comunidade; por outro, esse convívio com a sociedade envolvente os afasta cada vez mais de suas culturas e tradições, o que diz muito sobre os rumos para os quais os saberes e as línguas indígenas tendem a seguir: o da desvalorização e consequente extinção, o que só não ocorrerá se houver grande empenho dos movimentos indígenas e das escolas em fomentar a retomada, não somente de seus territórios, mas também de seu idioma e de seus costumes.

Concluo este capítulo destacando as contradições existentes entre as disposições legais sobre o direito à educação escolar indígena no Brasil, à qual é assegurada uma estrutura de qualidade, que atenda às demandas diferenciadas e ao bilinguismo, quando, na prática da realidade cotidiana do povo Terena de Sidrolândia ela se manifesta aquém do ideal mínimo para a concretização desses direitos.

Enquanto isso, os Terena das aldeias Tereré e Córrego do Meio continuam lutando, reivindicando, debatendo suas necessidades com o Poder Público e, principalmente, fazendo com as próprias mãos o que a eles não é dado, a exemplo dos materiais didáticos para ensino de sua língua materna. Assim, eles “cuidam de seus jardins”, em analogia à frase pintada na parede da sala de professores, na Escola Cacique João Batista Figueiredo:



Inscrição nas paredes da sala dos professores, na Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo. Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

6 CONCLUSÃO

*O mundo, caquinho de vidro, tá cego do olho, tá surdo do ouvido, o mundo tá muito doente, o homem que mata, o homem que mente. Por que você me trata mal, se eu te trato bem? Por que você me faz o mal se eu só te faço bem? Todos somos filhos de Deus, só não falamos as mesmas línguas.*²⁵⁵

A colonização dos Povos indígenas no Brasil foi marcada não só pelas inúmeras mortes impingidas pelos europeus aos corpos daqueles autóctones, mas também pelo genocídio de suas culturas, suas tradições e suas línguas, que foram proibidas de serem faladas a partir da imposição da cultura ocidental por meio das catequeses, dos trabalhos forçados e da obrigatoriedade de se falar a língua portuguesa em detrimento da língua materna, o que traz amplas consequências até os tempos atuais.

Diversas teorias críticas, como as decolonialistas e as pós-colonialistas, tratam de desatar os nós atados pelo colonialismo que, até hoje, amarram os comportamentos, as práticas sociais, as formas de conceber o Direito e todas as demais decisões políticas tomadas pela sociedade hegemônica.

As diferentes origens, culturas, etnias e línguas foram sendo percebidas na medida em que o mundo foi se tornando cada vez mais globalizado e essas diversidades foram evidenciadas, sobretudo, com os processos migratórios nos países do Norte e Europa, quando os debates sobre multiculturalismo começaram a ganhar destaque e a partir dos quais surgiram novas críticas, como as teorias do reconhecimento das alteridades e a necessidade de práticas interculturais para lidar com as diversidades que foram se impondo.

É a partir dessas práticas interculturais que o discurso aplainador da universalidade, trazido no bojo dos Direitos Humanos, passa a ser questionado. Afinal, somos todos iguais perante a lei? O direito criado por um Poder Legislativo e ratificado pelo Poder Judiciário, cujas cortes são compostas, em sua maioria, por homens brancos, que desconhecem as diversas realidades dos povos originários, é

²⁵⁵ ABUJAMRA, Andre. **O mundo**.

um direito benéfico a essas culturas? E quando esta resposta é positiva, há políticas públicas voltadas para que tais direitos se efetivem na prática ou se trata apenas de um discurso que tenta incluir esses povos, historicamente marginalizados da sociedade hegemônica, para, em seguida, excluí-los da possibilidade de que eles se insiram no sistema?

Esses questionamentos foram, em parte, respondidos no decorrer do trabalho na medida em que trouxeram à reflexão a quem se destinam os Direitos Humanos criados por uma minoria e de que forma a interculturalidade deve atravessar seu modo de interpretar o direito para que isso reflita de forma a atender as demandas das comunidades indígenas.

A Constituição Federal de 1988 foi essencial para provocar essas mudanças de perspectivas no que diz respeito aos direitos dos Povos Indígenas no Brasil, porque, a partir dela, houve uma ruptura no modo de encarar os “índios”, que outrora foram denominados “silvícolas” e que, no Estatuto de 73, criado para estabelecer seus direitos, eram vistos como sujeitos aculturados e em transição, prestes a serem integrados “progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional”. Com o advento da Constituição de 88, as diversidades indígenas passaram, ao menos em tese, a serem respeitadas, assim como passaram a ser reconhecidas suas línguas, suas tradições e modos próprios de vida.

Nesse novo cenário constitucional, os indígenas passaram a ser reconhecidos em sua identidade e legitimados a permanecerem cultivando seus costumes e línguas da forma que melhor lhes aprouvesse. Daí surge o direito à educação escolar indígena bilíngue e diferenciada como uma possibilidade de oferecer aos povos originários o resgate das línguas maternas, já desgastadas e muitas extintas pelos longos anos de integracionismo, em um espaço físico onde eles possam decidir qual a melhor forma de educar suas crianças e jovens dentro de suas cosmovisões e com as práticas interculturais necessárias para que eles também se sintam inseridos na sociedade não indígena.

Nesse contexto de novas perspectivas aos direitos dos povos indígenas à educação é que foram instituídos os territórios etnoeducacionais, pelo Decreto nº 6.861/09, que estabeleceu quais seriam as etnias a serem abrigadas pelos 14 territórios distribuídos pelo país e que contemplam um total de 116 municípios. A ideia é que cada território possa se unir nas reivindicações de suas demandas e que

possam juntos criar suas bases e diretrizes curriculares próprias. No entanto, vimos no capítulo 2 as críticas que os indígenas fazem acerca dessas divisões territoriais porque, ainda que sejam um só povo de uma mesma etnia, o simples fato de suas comunidades se situarem em pontos geográficos distintos, importa em diversidades entre eles, que possuem realidades diversas e, conseqüentemente, suas demandas não são as mesmas, o que dificulta, por exemplo, a criação de uma única grade curricular que sirva para todos eles.

Outra crítica que se faz nesse sentido é a não aplicação prática do direito à consulta prévia, reconhecido aos povos indígenas pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que, em seu artigo 28, estabelece que “as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever em sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo” e que “medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados”. Quando essas iniciativas não forem possíveis, a Convenção assegura que os povos interessados sejam previamente consultados “com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo”. A crítica é que, em regra, as grades curriculares das escolas indígenas vêm previamente estabelecidas, com base nas diretrizes nacionais da educação, e não há uma prévia consulta para escutar as demandas indígenas primeiramente, para só a partir daí criarem os currículos da educação diferenciada.

É dessas realidades distintas, experimentadas de formas diversas por cada aldeia, que surgem os desafios para implementação de uma educação diferenciada, bilíngue e de qualidade. Há uma grande distância a ser percorrida entre o que está escrito nas legislações que dispõem sobre esses direitos e a viabilidade em concretizar esses ideários de educação. Os Poderes Públicos responsáveis por oportunizar a consulta prévia a esses povos muitas vezes não estão abertos à escuta ou, quando o estão, não possuem suporte técnico e de verba para sustentar as demandas por eles reivindicadas.

Daí a diferença de quando um indígena, empenhado em fazer modificações em prol do seu povo, ocupa espaços de poder, como foi o caso de Gersem Baniwa, Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira/AM durante 4 anos, nos quais traçou metas entre as escolas e suas respectivas comunidades a fim de possibilitar uma troca entre elas de saberes acadêmicos, científicos, populares e das

tradições indígenas, com a elaboração de seus materiais didáticos, currículos e regimentos próprios, oficialmente reconhecidos. É essa, aliás, uma das funções primordiais da educação escolar indígena nos tempos atuais: preparar suas crianças e seus jovens para que eles estejam aptos a ocuparem esses espaços de poder, os quais definem os rumos de seus próprios direitos e da concretização de suas demandas.

Os cursos de formação de professores indígenas possuem papel bastante importante nesse sentido de fomentar uma consciência crítica sobre as mudanças de paradigmas que precisam ser implementadas quando se trata de educação escolar indígena, que, por meio das práticas interculturais, devem proporcionar um resgate das tradições e línguas indígenas a fim de fortalecerem sua identidade cultural e assim terem mais legitimidade a suas reivindicações, mas também devem oferecerem ferramentas técnicas e científicas suficientes para que eles possam angariar conhecimentos e transitar na sociedade envolvente em pé de igualdade com aqueles que antes os representavam e os viam como indivíduos tuteláveis.

Passando à realidade das aldeias Terena que visitei e pela conversa que estabeleci com a Supervisora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, com o Presidente da Câmara Municipal e com o Diretor da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo, pude concluir que há um abismo entre a escola ideal e a escola real, não por falta de vontade de seus diretores, professores e caciques das comunidades, que parecem incansáveis em suas lutas por melhorias a fim de chegarem a uma educação de qualidade, mas por má vontade de todo um sistema que não tem a intenção de fazer valerem os direitos conquistados pelos autóctones.

Nesse cenário, sempre há impasses para a concretização de simples demandas, como a do Diretor da Escola Municipal Cacique Armando Gabriel que tinha armazenados numa sala os computadores recebidos em doação para a escola, mas não tinha aparato técnico para suas instalações, apesar de tê-lo reivindicado na Prefeitura e na Secretaria de Educação, ou como no caso do Diretor da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo que requereu a ampliação da sala de professores e tampouco foi atendido. Nem mesmo o vereador Otacir Figueiredo, na condição de presidente da Câmara Municipal e com suas habilidades políticas, conseguiu tirar do papel a construção da creche que teria a função de ensinar às

crianças seu idioma materno e devolver a seu povo a língua Terena que, segundo a UNESCO, corre sérios riscos de extinção.

É mais um exemplo daquela sistemática tratada no capítulo 2, de incluir os povos indígenas nas tutelas asseguradas pelos direitos fundamentais do nosso ordenamento jurídico para, em seguida, excluí-los da possibilidade de alcançá-los. Nessa toada, o que a história demonstra é uma constante prática de conquista de direitos, após muita luta dos povos indígenas, para logo os mesmos direitos lhes serem retirados, a exemplo da tese do marco temporal, que, de tempos em tempos, volta à discussão para impedir as demarcações dos territórios legítimos dos povos originários. E isso acontece mesmo após os movimentos e as causas indígenas serem fortalecidos com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, liderado pela indígena Sônia Guajajara e pela nomeação da indígena Joênia Wapichana para presidir a FUNAI.

Sem seus territórios, esses povos não possuem o espaço sagrado de cultivo de suas cosmologias, de suas tradições, de suas práticas espirituais. O território é essencial para a prática e manutenção das línguas indígenas que estão se extinguindo, é o lugar de instalação das escolas que prometem ser o elo da interculturalidade entre jovens e anciões, entre a cidade e o campo, entre a ciência e os saberes ancestrais. Diante da realidade dos povos indígenas brasileiros e em analogia à canção citada no início desta conclusão, ousa dizer que não só não falamos as mesmas línguas como poucos somos filhos de Deus.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Frankfurt, 1969.

ALFANO, Bruno. Pisa 2022: Brasil está entre os 20 piores em Matemática e Ciências; veja mapa com as notas de todos os países. **O Globo**. Rio de Janeiro, 5 dez. 2023, Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/12/05/pisa-2022-brasil-esta-entre-os-20-piores-em-matematica-e-ciencias-veja-mapa-com-as-notas-de-todos-os-paises.ghtml>. Acesso em: 06 dez. 2023.

AMADO, Luiz Henrique. **Vukápanavo O Despertar do Povo Terena para seus Direitos**: movimento indígena e confronto político. 2019. 241. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

AMADO, Simone. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul**: desafios, superação e profissionalização. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/31/tese-do-marco-temporal-e-interpretacao-forcada-e-afronta-constituicao-diz-advogado-indigena/>. Acesso em: 07 nov. 2023.

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos Brancos**: o direito à diferença. Coleção Educação para Todos. São Paulo, 2006.

ARAÚJO JUNIOR, Julio José. **Direitos Territoriais Indígenas**: uma interpretação intercultural. Rio de Janeiro: Processo, 2018.

BALMAN, Zigmunt. **Identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BANIWA, Gersem. Autonomia Indígena no Brasil: desafios e possibilidades. In: DUPRAT, Déborah (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015.

_____. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

_____. **Língua, Educação e Interculturalidade na Perspectiva Indígena**. In: Seminário Iberoamericano de Diversidade Linguística. IPHAN, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/L%C3%ADngua,%20Educa%C7%C3%A7%C3%A3o%20e%20interculturalidade%20-%20Baniwa.pdf>. Acesso em 05 mai 2023.

_____. **Políticas de Emancipação Indígena**. Campinas: Unicamp, Instituto Rouanet, 2023. 1 vídeo (1h 43min 19seg). [Webinar]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kBRkQ8KgG_I. Acesso em: 18 dez. 2023.

BERNAL, Roberto. **Índios Urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistas: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, vol.2. nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: file:///C:/Users/sergi/Downloads/bbolda,+em_tese_2005_05_PDFA.pdf., p.75. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. ARQUIVO NACIONAL. **Memória da Administração Pública Brasileira**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/ultimas-noticias/686-servico-de-protecaoaosindioselocalizacao-dos-trabalhadores-nacionais>. Acesso em 26 abr. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso em: 30 out. 2023.

_____. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

_____. **Decreto n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 02 nov. 2023.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/50033352-escola-municipalindigenacaciquejoabatistafigueiredo>. Acesso em: 31 jan. 2024.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação em terras indígenas**: o que diz o Censo Escolar. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terrasindigenasoquedizocensoescolar#:~:text=Das%20178%2C%20mil%20escolas,meio%20das%20redes%20de%20ensino%20>. Acesso em 03 jan 2024.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Inep, 2007.

_____. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispões sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

_____. **Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Estatística sobre Educação Escolar Indígena no Brasil.** Brasília – DF, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Territórios Etnoeducacionais são realidade para 36 povos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34109#:~:text=Dos%2014%20territ%C3%B3rios%20etnoeducacionais%2C%2013,as%20terras%20ind%C3%ADgenas%20na%20Bahia>. Acesso em: 05 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 14/99.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/13_parecer_cne_ceb_14_99_diretrizes_curriculares_nacionais_da_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em 31 out. 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas.** Brasília - DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 19 set. 2021.

_____. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16 de abril de 1991.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

_____. **Resolução n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 31 out. 2023.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ayres Brito, **voto na petição 3388**. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=630133>. Acesso em: 07 nov. 2023.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____; CESARINO, Pedro (org). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: UNESP, 2014.

CARRASCO, Morita; LOMBRAÑA, Andrea; OJEDA, Natalia (coord.). **Antropología Jurídica: diálogos entre antropología y derecho**. Buenos Aires, Eudeba, 2015.

DA SILVA, Paulo Thadeu. Os direitos dos índios: paradoxos e colonialismos internos. In: DUPRAT, Déborah (org.). **Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais**. Brasília: ESMPU, 2015.

CIDH. Corte Interamericana de Derechos Humanos. **Cuadernillo de Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos n.º 11: Pueblos Indígenas y Tribales**. Disponível em: <file:///C:/Users/sergi/Desktop/Projeto%20mestrado/cuadernillo%20de%20jurisprudencia%20de%20la%20corte.pdf>. Acesso em 06 nov. 2023.

_____. Corte Interamericana de Derechos Humanos. **Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos / Secretaria Nacional de Justiça, Comissão de Anistia**. Tradução da Corte Interamericana de Derechos Humanos. Brasília : Ministério da Justiça, 2014.

COHN, Clarice. A Cultura nas Escolas Indígenas. In: DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (org.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A Cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

DA SILVA, Adailton; DE PAULA, Eunice; DE PAULA, Luiz; FERREIRA, Lucimar; SEVERINO FILHO, João (org.). **Xanexema'eãwa Paragetã**: história da educação escolar Apyãwa. Tangará da Serra: Ideias, 2019.

DA SILVA, Aracy. A Educação Indígena entre Diálogos Interculturais e multidisciplinares: introdução. In: DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, Instituto Sociambiental, 2014.

DE SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2012.

DOS ANJOS, Cláudia Regina (coord.). **Guia Prático para Normalização de Trabalhos Acadêmicos da Biblioteca do IPPUR/UFRJ**. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2021.

DOS SANTOS, Gersem. Desafios para a Execução de uma Política Pública Municipal da Educação Escolar Indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira. In: DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

DOUZINAS, Costas. **O Fim dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DUPRAT, Deborah. **A Convenção n. 169 da OIT e o direito à consulta prévia, livre e informada**. In: Convenção n. 169 da OIT e os Estados Nacionais. Brasília: ESMPU, 2015.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução: Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.

ERAZO, Daniel Llanos; SANCHES, María Violeta. *Ser joven en el mundo indígena... sujeto en movimiento. Un estudio de caso en Ecuador*. In: DI CAUDO, María Verónica; ERAZO, Daniel Llanos; OSPINA, María Camila (coord). **Interculturalidad y educación desde el sur**. Cuenca: Universidad Politecnica Salesiana, 2016.
ESPEJO, Elvira. *Nuestros ancestros fueron grandes científicos*. **El País**, México, 13 set. 2022..Disponível em: <https://elpais.com/america-futura/2022-09-13/elvira-espejo-nuestros-ancestros-fueron-grandes-cientificos.html>. Acesso em: 13 set. 2022.

FADEB-MS. Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.fadeb.ms.gov.br/fadeb-ms-da-inicio-ao-projeto-alfabetiza-ms-indigena/>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

FIGUEIREDO, Maioque. **O Protagonismo dos Professores Terena da Aldeia Tereré – Terra Buriti – Sidrolândia-MS: na construção do bem viver comunitário**. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

FLORES, Joaquín Herrera. **Cultura e Direitos Humanos a partir do Mediterrâneo**. In: Instituto Ensaio Aberto e Instituto Joaquín Herrera Flores. **Cultura e Direitos Humanos**, Rio de Janeiro: IJHF-AL, 2021.

_____. **Hacia una visión compleja de los derechos humanos**. En *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

FLÓRIA, Cristina; FERNANDES, Ricardo Muniz (org). **Tradição e Resistência:** encontro de povos indígenas. São Paulo: edições SESCSP, 2008.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento.** Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Curso dado no *Collège de France* (1978-1979). Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas dos Povos Originários: emergências. *In:* RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; DOS SANTOS, Tiago (org.). **Povos Indígenas no Brasil:** 2017/2022. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental, 2023.

GÁNDARA, Manuel. **Derechos humanos y capitalismo:** reflexiones en perspectiva socio-histórica. *In: Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales.* N° 10, Julio-Diciembre 2013.

_____. *Hacia una teoría no-colonial de derechos humanos.* **Direito & Práxis,** Rio de Janeiro, Vol.8, N.4, p.3117-3143, nov. 2017.

HOEXTER, Flavia Queiroz. **Educação bilíngue na educação infantil.** Revista Intercâmbio, v. XXXV: 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

HONNETH, Axel. **A gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo, Ed 34, 2003.

ISA. Instituto Socioambiental. **Escola, Escrita e Valorização das Línguas.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Escola,_escrita_e_valoriza%C3%A7%C3%A3o_das_l%C3%ADnguas. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. **Povos Indígenas no Brasil: 2011/2016.** RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (orgs.). 1.ed. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental, 2017.

_____. **Povos Indígenas no Brasil: 2017/2022.** RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane e DOS SANTOS, Tiago (orgs.). 1.ed. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental, 2023.

JANUÁRIO, Elias. Terceiro Grau Indígena: cursos de licenciatura específico para a formação de professores indígenas. *In:* MARFAN, Marilda (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores:** educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDA, Mariano; HERBETTA, Alexandre (org.). **Educação Indígena e Interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LEONCY, Léo (coord.). **Comentários à Constituição Federal do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2014.

LEROY, Henrique Rodrigues. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: por uma travessia translíngua e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MACAGNO, Lorenzo. **O Dilema Multicultural**. Curitiba: Ed.UFPR; Rio de Janeiro: Graphia, 2014.

MARRAMAO, Giacomo. **Pensar Babel**: o universal, o múltiplo, a diferença. *In*: Universais em Conflito: identidade e diferença na era global, Belo Horizonte: Conhecimento, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MEDICI, Alejandro. Para Além do Reconhecimento: libertação e interculturalidade. 50 Anos da Origem da Filosofia da Libertação. *In*: **Cultura e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Instituto Joaquín Herrera Flores, 2021.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979
MELO, Cristina. **Terras Indígenas**: identidade, reconhecimento e marco temporal. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução: Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 32, Nº 94, p.1-18, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **Cultura, Resistência e Diferenciação Social**. Ponta Grossa: Atena, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/cultura-resistencia-e-diferenciacao-social>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas - 2008**. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, Juliana. A Construção Jurídica da diversidade: esboço de um diálogo entre antropologia e direito a partir do perspectivismo ameríndio de Eduardo Viveiros de Castro. *In*: FIGUEIRA, Luiz Eduardo; MAGALHÃES, Alexandre; NEUENSCHWANDER MAGALHÃES, Juliana (org.). **Direito e Antropologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

_____. **A Inclusão da exclusão dos índios no Brasil**: do caso “Raposa Serra do Sol” à Aldeia Maracanã. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=b9e1596ee2ffd515>. Acesso em 12 mai. 2023.

_____. **Formação do Conceito de Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2013.

_____. **O Paradoxo dos Direitos Humanos**. Curitiba: Revista da Faculdade de Direito – UFPR, 2010.

NEVES, Cleiton; DE ALMEIDA, Amélia. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos pós-coloniais. *In*: **Tempo de Histórias**, [S.l.], n. 20, p.123-135, 2012. DOI: 10.26512/emtempos.v0i20.19862. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19862>. Acesso em 18 jan. 2024.

NHANDEWA, Tiago. **Perspectiva Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores Indígenas**: ancestralidade, espiritualidade, cosmologias e línguas indígenas. 2021. 183f. Dissertação (mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, V. M. S.; MESQUITA, I. M. de. **O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial**. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15119>. Acesso em: 12 maio. 2023.

OEA. Organização Dos Estados Americanos. **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas – 2016**. Disponível em: https://www.oas.org/en/sare/documents/DecAmIND_POR.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT - 2011**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, V. M. S.; MESQUITA, I. M. de. O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 1, p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15119>. Acesso em: 12 maio. 2023.

ORTEGA, Adriana. *Pedagogías Decoloniales y la Interculturalidad: perspectivas situadas*. *In*: DI CAUDO, María; ERAZO, Daniel; OSPINA, María (coord.).

Interculturalidad y Educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces. Cuenca-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2016.

PANIKKAR, Raimundo. **Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental?** In: BALDI, César Augusto. *Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita.* Rio de Janeiro – São Paulo e Recife: Renovar, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SIDROLÂNDIA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº 51.** Disponível em: https://cdn1.sidrolandia.ms.gov.br/uploads/file_archive/file/1332/Delibera__o_N__51.pdf. Acesso em: 1º fev. 2024.

_____. **Marcha pela educação escolar indígena.** Disponível em: <https://www.sidrolandia.ms.gov.br/videos/marcha-pela-educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 31 jan. 2024.

REIS, Marcus Vinícius. **Multiculturalismo e Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.senado.gov.br/senado/spol/pdf/ReisMulticulturalismo.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas Brasileiras:** para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura. ***Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder.*** Montevideo: Trilce, 2010.

_____. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, 1997.

_____. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito.** Curitiba: Juruá, 2012.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos.** São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, Charles. *The politics of recognition.* In: Talylor, Carloes; GUTMANN, Amy (eds). **Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition.** Princeton: University Press, 1994.

THEISEN, Socorro. Conferência de Educação Escolar Indígena e Território Etnoeducacional. **PORANTIM**, Brasília, n.º 319, páginas 1-16, outubro, 2009. Disponível em:.

https://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1254938052_Porantim%20319.pdf Acesso em: 08 nov. 2023.

UNESCO. Lançamento Oficial da Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/212593-onu-lan%C3%A7a-plano-de-10-anos-para-apoiar-l%C3%ADnguas-ind%C3%ADgenas-amea%C3%A7adas>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VITORELLI, Edilson. **Estatuto do Índio**: Lei 6.001/1973. Bahia: JusPODIVM, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A Inconstância da Alma Selvagem**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

_____. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. n-I edições. Ubu Editora: São Paulo, 2018.

_____. O Mármore e a Murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1992, v. 35, p. 21 -74. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111318>. Acesso em: 14 set. 2021.

WALSH, Catherine; SALAZAR, Juan. *Sobre Pedagogías y Siembras Ancestrales*. In: WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Vol.II. Equador: Abya-Yala, 2017.

ZIZEK, Slavoj. *Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional*. In Fredric Jameson; Slavoj Zizek. **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo**. Barcelona: Paidós, 1998.

ANEXO

A seguir, estão as íntegras das entrevistas por mim realizadas, entre os dias 14 e 15 de setembro de 2023, em Sidrolândia/MS, via gravador de voz.

Cleidineia Alves de Oliveira Ávila - supervisora de ensino da Secretaria de Educação do Município de Sidrolândia

Eu: quantas escolas indígenas existem no Município? Quantos Terena estão matriculados nelas? Quantos estão matriculados nas escolas regulares?

Cleidineia: são um total de 702 alunos indígenas matriculados nas escolas municipais, tanto regulares quanto nas indígenas. Mas nós temos ainda uma falha no sistema de matrícula, porque nós trabalhamos muito com os índios terenas, mas eles próprios não têm a identificação de outra etnia, então, tratamos todos como terena. Desses 702 alunos, 101 estudantes estão inclusos dentro da rede municipal de ensino, não estão dentro das escolas indígenas. Nós temos a escola Olinda, na área urbana, que tem o maior número de indígenas dentro da escola regular, que tem 32.

Nós temos três escolas indígenas no município. A Escola Cacique João Batista Figueiredo Polo, porque ela tem sua extensão Aidê de Souza, aqui dentro do Município, ela é bem na área urbana, fica na aldeia Tereré e essa escola tem 350 estudantes, destes, 250 são indígenas, porque ela faz o atendimento não só aos indígenas, mas também às outras comunidades a sua volta, como a aldeia Nova Tereré. A extensão Aidê fica numa comunidade chamada Nova Tereré. Instalou-se ali uma extensão pra atender, atualmente tem 47 estudantes, ela é pequena mas tem a perseverança de querer que aqueles que estão ao seu redor, nós temos ali o cacique Elielson, aprendam conforme os ensinamentos das pessoas mais antigas daquela comunidade. Os caciques tem esse domínio na comunidade para apresentar o que é bom e não deixar perder as raízes. Esses alunos são todos indígenas.

A segunda é a escola Cacique Armando Gabriel Polo, que fica no Córrego do Meio, fica no campo. Essa escola tem 250 estudantes, todos indígenas, e tem a extensão Nadir Pasili. A extensão também fica aqui dentro da cidade. Hoje em dia existe uma legislação quanto à extensão, ela tem que ser a mais próxima da comunidade, só

que, na época em que ela foi instalada, não existia essa regra e, como eles tinham algumas divergências um cacique com o outro e a legislação permitia, abriu-se sua extensão aqui na cidade. Fica na comunidade Sol Nascente, do cacique Enivaldo, onde tem 82 estudantes e nessa comunidade é oferecida a EJA, que é a educação para jovens e adultos.

A outra comunidade é a escola Vitor Marcelino, que fica na Lagoinha e se transformou em polo porque ela vai estar abrigando, está em processo ainda, uma extensão, devido a algumas limitações da comunidade, porque a comunidade se organiza e eles sempre tiveram algumas divergências. Então, a escola Vitor Marcelino tem 152 estudantes e é polo porque ela vai abrigar, quando as coisas se organizarem, porque nós temos uma aldeia que se chama 10 de maio, que já está em processo, mas estão em conflito, existem conflitos entre interesses delas, parece que um cacique foi eleito e o outro não aceitou. Mas, eu, quanto profissional da educação, eu me limito a auxiliar no que for possível, mas na parte da educação. Então, eu falo, “vocês se organizem e se resolvam e, quando estiver resolvido, vocês retornem pra gente dar essa continuidade”, isso é a 10 de maio. Existe também a questão de estudantes. Quando se dividiram, a comunidade não tinha número suficiente de estudantes, eram 40, mas está com 20. Pra gente fica difícil entrar nesse meio, então a gente espera que eles se organizem e se resolvam. A gente entrou em contato com a FUNAI, que tem seus representantes, e eles estão se organizando pra, quando estiver tudo ok, eles retornarem e a gente dar continuidade no processo de autorização, desde que siga a legislação vigente.

Eu: há políticas públicas voltadas para uma educação bilíngue e diferenciada destinadas às comunidades indígenas?

Cleidineia: nós temos um componente dentro do Conselho Municipal de Educação que é representante indígena, inclusive é o professor Maioque e o seu suplente é o Jabes, que é esse professor e o diretor dessa escola, e isso nos facilitou muito porque existe uma deliberação, a deliberação 51, que é para autorização e funcionamento das escolas indígenas e houve uma complementação que é a deliberação 148, que foi do ano 2022 como uma forma de regularizar e auxiliar, porque nós tínhamos muita dificuldade com a formação de professores. Às vezes tinha professor formado, houve denúncia de que tinham professores formados, mas, devido a interesses, um professor não habilitado estava dentro de sala de aula.

Então, houve-se um processo, o Conselho Municipal de Educação juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, a gente teve esse trabalho em conjunto e hoje, dentro do Município, nós temos, por excepcionalidade, somente quando se comprova que não tem um profissional pra assumir aquela sala, o aluno que tá no oitavo semestre de formação. Então, nós temos três profissionais, por excepcionalidade, que atuam nessas três escolas. Então, é uma realidade muito boa, é algo assim que foi positivo e que, a partir do momento que esse conselheiro entrou, a gente também pode mostrar a situação pra ele e o que poderia melhorar e um diálogo com os caciques. Eu tenho uma abertura muito grande, eu sou aberta ao diálogo com eles, a gente tem esse bom entendimento. Quando eles me procuram, eu explico. Costumo dizer que eu sou “a menina dos papéis”, documentação e papéis é tudo comigo.

Eu: essa formação de professores seria regular, como a pedagogia, ou específica para indígenas?

Cleidineia: existe a formação específica, que não é oferecida pelo município em si. Mas, existe no Estado, existiu no Estado, inclusive da última vez eu conversei com o responsável, que não saiu ainda mais as formações interculturais. Mas, existe o “normal médio” e o “normal superior” indígena. O normal médio não te dá abertura pra assumir a sala, mas se não tiver profissional habilitado, ele dá essa abertura. Agora o normal superior são formações interculturais que foram oferecidas pelo Governo do Estado.

Eu: os professores atuais, que atuam nas escolas indígenas, a exemplo do professor Maioque, eles vieram desse curso?

Cleidineia: não, poucos veio, dá pra contar nos dedos. Os demais, como a gente tem a abertura da universidade federal aqui dentro do município e as demais universidades, na época a Universidade Católica Dom Bosco ela deu muita abertura. Eles têm esse ensino de forma gratuita. Eu tenho colegas que, na minha época, em 91 eu me formei e tinha um grupo que ia daqui com a gente e hoje eu encontro eles no meu trabalho. Tem a professora Deusuita que é da aldeia e era da época da Pedagogia, nós nos encontrávamos lá. Mas, assim, existem benefícios pra que eles possam estudar, mas assim, só focado numa diversidade e cursos só pra eles, ainda não temos pelos município; o Estado já ofereceu alguns. Mas, eu penso assim: a educação indígena já avançou muito no nosso município. Hoje nós temos o

professor diretor Jurandir, que está fazendo mestrado pela universidade federal, específico para indígena, o diretor Lourenço, o professor Márcio, a Jenifer, que é a representante do setorial indígena, então, eles têm, dentro do Estado, na cidade de Dourados, e lá eles fazem esse mestrado. A forma de como é feito parece-me que é de 15 dias. Você fica 15 dias lá na escola, tem um acolhimento ali na universidade, e depois retorna. Esse mestrado foi aberto para estudantes indígenas e para a educação do campo, tem desde 2020.

Cleidineia: deixei de responder alguma coisa?

Eu: não, estou super interessada na sua fala.

Cleidineia: são 601 alunos matriculados nas escolas indígenas e lá eles atendem educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, também dentro do ensino fundamental.

As escolas indígenas do município têm matriz curricular diferenciada, tem a língua portuguesa e a língua materna terena, tem o professor que trabalha a língua materna terena. Tanto a educação infantil quanto a básica têm a língua materna terena na matriz curricular. Existe um anseio da comunidade indígena de colocar dentro da matriz curricular a confecção de artigos culturais, mas isso ainda está em estudo pela própria comunidade, porque eles se reúnem eles montam e depois apresentam ao Conselho Municipal de Educação. Na cidade de Dois Irmãos do Buriti, o representante disse que eles já conseguiram inserir dentro da matriz curricular.

Eu: é que quando a gente fala em escola bilíngue, teria que, necessariamente, ter uma parte das matérias lecionadas em língua materna. Estou vendo aqui que na grade curricular tem a língua inglesa na mesma proporção que a língua materna. A proposta da escola bilíngue é que, além de ofertar o ensino da língua, é usá-la também como meio para o ensino de algumas matérias.

Cleidineia: mas isso aqui já é uma forma de resgatar a língua terena, porque são poucos os que falam a língua terena. Inclusive, tivemos uma reunião com o professor Jabes e ele mesmo comentou essa falha e eu falei “senta com o cacique e faz um projeto resgatando esses valores e traga as pessoas mais velhas que têm o domínio da língua materna e vai estimulando”. Então, é um projeto que eles já estão desenvolvendo. Mas, eles mesmos estão conscientes de que está se perdendo a língua materna terena. Nós tivemos um encontro, o MS alfabetiza, que auxilia na

alfabetização e interpretação de textos na língua portuguesa e tem um projeto pra trabalhar o MS alfabetiza indígena. Nessa palestra, veio um palestrante doutor do Acre e ele deu uma chamada muito grande, porque tinham muitos diretores e caciques indígenas, e começou a falar, apresentou todas as etnias e começou a pedir, humildemente, para voltar às raízes, ele foi incrível. Inclusive, esse nosso diretor Jabes é muito parecido com ele. Inclusive, na fala dele tinham vários “errinhos” de português que, na verdade, não são errinhos, mas a forma como se fala. Eu achei muito interessante que ninguém mexeu e a faculdade não exigiu que ele arrumasse. Esses mestrados são dados nas universidades federais, então, eles têm que se deslocar pra Campo Grande ou Maracaju, que são as cidades mais próximas.

Eu: há atividades voltadas a uma educação indígena intercultural?

Cleidineia: a educação promove atividades culturais. Assim, eles próprios têm dificuldades de se inserir. Nós temos eventos simples: desfile cívico, festa junina. A gente faz um trabalho de inserir as escolas e as extensões aqui da área dentro dessas atividades e cursos, aí todos participam. É inserido cursos, jogos escolares e todos participam. Tinha-se muita dificuldade para isso, mas parece que os laços estão se estreitando. Então, hoje eles participam da festa junina. Mas, duas aldeias vieram conversar comigo que não queriam participar do desfile na cidade, então tivemos que ir a essas aldeias fazer o desfile cívico. Mas, os daqui da cidade vieram, expliquei que era uma oportunidade de eles mostrarem sua cultura. O desfile deles é representando a comunidade deles. O que eu admiro enquanto professora e enquanto atuante na educação é a forma dentro da escola indígena professor-aluno, professor-funcionário, é um respeito muito grande que eles têm, infelizmente nas escolas regulares está cada dia mais difícil o respeito. Lá você vê os valores, o respeito ao próximo, a solidariedade deles, é algo diferente que contribui. Mas, nós, por não termos algo focado na diferença, ainda estamos engatinhando. A gente como sistema não avalia eles como educação indígena, eles são estudantes e pronto. Tanto que na última avaliação tivemos muitas dificuldades, porque o resultado foi bem baixo nas escolas indígenas. Precisa ter a consciência da diferença, que não é diferença para inferior, mas uma valorização da cultura que eles têm. Não é que eles aprendem de forma diferente, mas eles têm aquela dificuldade assim de compreender, você tem que explicar com mais calma. Eles

trabalham com a palavra e cobram tudo aquilo que você promete a eles. Existe uma liderança lá dentro pra quem eles têm que prestar contas, tem que ser bem explicadinho. A gente vê o professor da escola indígena trabalhando de forma bem mais dinâmica do que numa escola regular. Não existe uma discriminação, existe formas de desenvolver dentro da comunidade, depende muito da liderança que está ali.

Otacir Figueira – vereador e presidente da Câmara Municipal de Sidrolândia

Eu: como funciona a educação escolar indígena no município de Sidrolândia? Existe escola indígena bilíngue? A Lei de Diretrizes Básicas da Educação é incorporada na educação municipal de Sidrolândia?

Otacir: eu moro aqui na aldeia Tereré, eu nasci em 1984 e, de lá pra cá, nunca saí daqui. Nossa aldeia é urbana, só que sempre estudei na escola não indígena, aqui fora a gente aprendia só português mesmo. Isso acabou fazendo com que a minha linguagem materna praticamente fosse esquecida, embora hoje a gente tenha alguns moradores mais antigos da comunidade que ainda falam Terena. Eu me formei pedagogo, sou professor também, a minha preocupação é justamente essa da linguagem. Antigamente nós tínhamos nossos documentos e registros indígenas e, com aqueles documentos a gente conseguia abrir conta no banco, hoje eles não valem mais. Então, qual que é a nossa preocupação: É manter a nossa identidade, a nossa linguagem viva, porque, de acordo com o IBGE, mais de 95 línguas indígenas no país já foi extinta, por conta dessa urbanização tomando conta, envolvendo nossas aldeias, e o nosso contato direto com pessoas não indígenas. Nós, buscando formas diferentes de viver, antigamente nós vivíamos de caça e pesca, hoje a gente tem que buscar trabalho no mercado de trabalho, disputar de igual pra igual. Então, a nossa linguagem acaba ficando de lado. Qual que foi a nossa ideia quando a gente foi eleito vereador em 2016? Foi um projeto pra que a gente conseguisse colocar uma creche na aldeia em que só se falasse em Terena. Dentro das nossas aldeias, nós temos a educação escolar indígena e dentro da grade curricular temos lá a língua materna, que é o nosso Terena. Na região de Dourados, por exemplo, na grade curricular tem a língua guarani, guarani-kaiowá. Dentro dessa grade curricular nós temos um professor que ensina a língua materna, só que esse tempo, esse período é muito pequeno, é como se fosse uma grade curricular do

inglês, em vez do inglês, nós temos a língua materna. Só que o tempo dela é muito pequeno pra podermos ensinar a ler e escrever. A nossa ideia é termos uma creche dentro das nossas aldeias urbanas no propósito de que todos os professores indígenas falem somente a língua Terena, porque quando você trabalha desde o berço isso, as crianças absorvem o conhecimento de forma mais rápida, e todos que trabalharem dentro dessa creche indígena, eles têm que falar somente o Terena, o português vai ficar um pouquinho de lado, mas o fortalecimento da linguagem vai acontecer ali. O português não vai deixar de existir. Imagina eu, com meu filho pequenininho colocar numa creche que só fala língua Terena, mas em casa a gente vai ter aquela rotina de falar o Terena, mas também o português, então, ele vai ter duas habilidades: falar o nosso idioma e também o português. O por que disso? Porque quando ele começar a entrar na sua fase primária de ler e escrever, ele vai estar sabendo pronunciar corretamente o nosso idioma e, depois, nas séries iniciais, ele vai ter o complemento de iniciar a escrita e a linguagem mesmo. Então, é um fortalecimento mesmo. Quando você tira a criança da creche e coloca na escola pra poder ter seu aperfeiçoamento da escrita e linguístico, ela já entra com a noção básica, de pelo menos pronunciar corretamente o nosso Terena. Então, essa é uma das missões que a gente tem aqui dentro. A dificuldade maior que nós tivemos é que o projeto que nós estamos trabalhando e que se chama “Escola de criança” não tem espaço pra ser construído. Nossa aldeia hoje está dentro do espaço urbano, cercada de casas populares e loteamento. Essa nossa luta é justamente pra gente não perder a linguagem e se faz necessário. Analisando o projeto que nós colocamos aqui, fizemos audiência pública, chamamos o Dr. Fernando, juiz aqui da Comarca de Sidrolândia, o Ministério Público, a Sesai, a Funai, os professores das universidades estadual e federal pra que eles ajudassem a fortalecer e participar junto conosco, darem ideias e pra mostrar pra eles a importância dessa escola aqui. O projeto que dá essa autonomia pra que a gente crie essa creche, dentro do Senado Federal, ele foi vetado uma vez, e eu não sei o motivo e a razão. Nós estamos empacados em relação ao projeto porque não temos mais espaço na nossa aldeia, para montar uma estrutura física de uma creche. Nossa aldeia é em torno de 10ha, bem apertada, a população cresceu bastante e a gente, embora necessite, o que dificulta mais a gente hoje é a questão do espaço físico. Quando você for conversar como professor Maioque, você vai ver isso de perto. Lá eles já fazem um trabalho com a linguagem.

Um dos trabalhos que eles fazem lá com as crianças é pegar esses desenhos infantis, tipo Patatí Patatá, pegar as musiquinhas deles e transformar para a linguagem Terena. Produção de pinturas, de materiais, de um dicionário em Terena. Então, eles estão produzindo pra continuar tendo esse fortalecimento da nossa identidade. Acho que o básico mesmo é isso.

Eu: então, essa creche não foi colocada em prática por dois motivos: o veto pelo Senado do projeto de Lei e a questão do espaço físico no município:

Otacir: exato. Hoje a educação entende o seguinte: nós temos um espaço na aldeia, mas ainda é apertado, ela tem uma sala improvisada, que é numa cozinha interna que criamos para atender nossas festividades. Como a escola é apertada, eles abriram tipo um anexo que a gente fez pra fazer eventos, festividades. Então, ela está apertada mesmo, conforme vai crescendo a demanda. Nossa escola já serviu de suporte para as pessoas que chegam em Sidrolândia e não existe uma barreira entre nossa escola e as pessoas que chegam de fora querendo estudar com a gente. O ensino também é de qualidade, ao invés de receber o inglês, recebe a linguagem materna nossa que é o Terena. Tem muita gente de fora que acha isso interessante e legal. A gente se sente enriquecido por isso porque mostra respeito pelo nosso modo de viver da nossa comunidade. Da mesma forma que nossos alunos saem para estudar fora e recebem também a linguagem inglesa ou espanhol, os que chegam recebem a linguagem Terena. O tratamento é a mesma coisa. É uma forma da gente socializar indígena com não indígena, é uma troca de conhecimento. Como eu tinha falado pra você, nossa principal dificuldade hoje é a questão do espaço físico. Nós levamos o pessoal da Secretaria de Educação e falamos que aqui pode funcionar do nosso jeito, nós vivemos desse jeito, precisamos disso, mas a Secretaria não quer colocar pra ser desse jeito, porque alguém pode filmar e falar que vocês estão numa situação de calamidade e vai ser ruim pro Governo, tal e tal. E aí o que acontece? A gente precisa de um espaço que dê condições do professor trabalhar, precisamos de um banheiro adequado, adaptado porque também temos crianças portadoras de necessidades especiais. Então, tudo isso aí é uma exigência do governo municipal e da secretaria de educação para que eles possam dar condições das crianças terem um ensino de qualidade. Então, essa é uma das dificuldades que a gente tem. Mas, temos buscado parcerias de entidades, deputados pra que a gente construa aí um prédio

pra dar esse suporte, pra que a gente possa ter esse mecanismo aí como ferramenta pra ajudar a manter viva a nossa identidade.

Eu: o senhor falou da questão da língua Terena, que tem a mesma proporção de horas que a língua inglesa. Não seria o caso de falar com a secretaria municipal de educação para ampliar esse período? Por exemplo, tirar o Ensino Religioso que está na base curricular da educação para dedicar mais tempo à língua Terena?

Otacir: ou incluir junto, né? É uma possibilidade também. Vou citar, por exemplo, Dourados, onde eles têm a língua Guarani-Kaiowá. O que acontece dentro da educação escolar indígena na região de Dourados? Eles alfabetizam primeiro as crianças no Guarani-Kaiowá, eles aprendem a ler e escrever e falar a linguagem deles. Após essa execução, aí eles começam a fazer o português e a escrita. É o mecanismo deles lá. Lá se você perguntar, todos falam e entendem a língua deles. O nosso aqui é diferenciado, temos na grade curricular nosso linguajar Terena, porém, eu, como professor acredito, que esse pequeno período que a gente tem pra ensinar as crianças é insuficiente pra fazer com que eles saiam da escola falando. Então, é necessário ter um complemento maior, uma base maior para ter um suporte e ter uma facilidade nas séries iniciais pra frente.

Eu: inclusive, lecionar em Terena as matérias?

Otacir: Hoje, nós temos alguns professores da região de Miranda, da aldeia La Lima, Biboquinha, Limão Verde, um pessoal que mora mais distante da cidade. A vinda deles pra cá foi pra conseguir trabalho na JBS, no frigorífico. Então, abrimos a oportunidade pra eles trabalharem com a gente nessa nossa linguagem materna Terena. Então, eles falam e escrevem muito bem na língua. Os filhos deles quando vieram pra cá falavam muito bem, mas agora falam bem pouco o Terena. Faz uma diferença danada, quando você pega alguém que mora distante e traz pra cá. A vida dele lá era rotineira, é Terena puro, não tinha muito português. E, quando eles vieram pra cá pararam de falar. Eu hoje sou vereador e presidente da Câmara e se você me perguntar se eu domino minha língua, eu não consigo dominar minha linguagem materna totalmente, mas eu vivo minha cultura, trago minha cultura viva comigo. Quando vou pra tribuna, coloco meu cocar, quando tem 7 de setembro, desfile trajado, então, eu valorizo minha cultura, porém, a minha linguagem ficou um pouquinho de lado por conta desse período de quando fui estudar. Estudei sempre em escola pública que não ensinavam minha cultura, então se perdeu um pouco pra

mim. O pouco que eu sei aprendi com minha mãe, que fala muito bem, e meu pai também. Mas, não estou com eles direto. No meu dia a dia atendo pessoas e a gente acaba falando mais em português mesmo, mas eu sinto que a gente tem essa necessidade. Eu sou casado com uma gaúcha lá do Rio Grande do Sul, tenho três filhos, meus filhos viviam na creche que não ensinou a cultura deles, o que a gente vivencia. Então, vai se perdendo. E, se nós tivéssemos na aldeia uma creche e colocasse lá toda nossa realidade, toda nossa cultura e o que a gente vive seria preservado ali. Porém, a gente não tem essa ferramenta ainda e estou trabalhando bastante pra que isso seja concretizado.

Eu: seus colegas vereadores também apoiam essa causa?

Otacir: apoiam, eles acham bacana. Até quando se fala em questão de valores culturais, o Brasil é uma miscigenação de culturas que têm que ser preservadas, porque elas trazem riqueza também. Uma das coisas que eu vivencio e analiso com muito carinho é a parte cultural. Então, quanto mais você valorizar a parte da cultura é algo que você traz consigo e é algo que eu sempre trago também. Eu falo: “um homem sem cultura é um homem sem história”, então, é necessário você valorizar as suas origens, as suas raízes, porque isso é mais que importante pra todos nós hoje.

Eu: o senhor percebe esse interesse nos jovens da sua comunidade, de valorização da cultura e da língua Terena?

Otacir: os jovens nossos eles não querem perder isso, mas alguns deixam de fazer apresentações por vergonha por conta disso mesmo, nós não podemos deixar que a nossa cultura se perca, nós temos que fazer com que ela seja valorizada. Nós temos um monumento que foi criado aqui esse ano, duas estátuas indígenas, um índio e um indiozinho pequeno. O município, como ele é do agronegócio, quando se refere a questões indígenas, existe um conflito e a gente tem tentado quebrar isso. Eu sou indígena e converso com o presidente do sindicato rural, com os ruralistas também e vou me colocando à disposição para que, se temos problemas, precisamos solucionar colocando os problemas na mesa, eu acho uma forma de poder ajudar vocês e vocês ajudar a nós pra gente tocar a vida, vocês precisam viver e a gente também. Nós estamos num país democrático, nós vivemos sobre a terra, vocês também, então, a gente precisa viver. Nós temos que respeitar vocês e vocês respeitarem nosso jeitinho de viver. Então, essa é a nossa situação: a escultura lá foi

alvo de diversos preconceitos, discriminação racial: “a cidade virou cidade de índio?” Não, é só porque temos uma aldeia aqui, assim como vai ser criada uma carroça de boi, representando a agricultura familiar, vai ter uma bíblia sagrada representando a família e tal. Então, são coisas que pra gente é importante ser valorizado. E esse ser valorizado pra nós é manter nossa identidade viva, trazer nossa cultura viva também, mostrar com orgulho quem nós somos. Pra você ter uma ideia, quando eu coloco aqui meu cocar, eu sofro também preconceito: “ah, o Presidente só vai cuidar da aldeia”. Não, pelo contrário, a gente tem que trabalhar pra todos. Essa cadeira aqui é temporária, então, o que tiver de problema do município, eu preciso arrumar uma solução pra gente poder ajudar e é essa a situação que a gente vive aqui dentro. Mas, a questão da educação escolar indígena precisa ganhar, de fato, essa diferença pra poder alavancar melhor a nossa identidade, pra que ela não se perca também.

Eu: e os jovens que estudam nas escolas indígenas, eles continuam para auxiliar nas comunidades ou vão embora para outros lugares, em regra?

Otacir: No ano de 2003, nós tínhamos professores que vieram só de fora, de Miranda, de Aquidauana pra dar aula pra nós aqui. Do ano 2009 pra cá, começou a formar professores daqui. Aqueles professores daqui que se formavam, começaram a trabalhar na aldeia. No ano seguinte, formamos mais professores e ampliamos o quadro porque começamos a dar mais oportunidades: aqueles que tinham dois períodos dividiam com outro, um período pra cada um. Quando tinham três professores, passavam para seis. No ano seguinte, foi formando mais gente, ampliou a sala de aula, o número de alunos aumentou e o quadro de professores também foi aumentando. Hoje nós temos quase 30 professores, contando com os funcionários da limpeza, merendeiras, vigias e tal. Então, aumentou bastante o quadro porque o número de profissionais aumentou. Mas também não posso botar só meus patrícios formados lá dentro. Conforme o espaço vai aumentando, também precisam buscar espaços aqui fora. Ampliamos a escola estadual, ampliando a demanda também. É o índio ensinando o índio a conviver na sociedade não indígena. Eu sofro preconceito, mas eu vou ensinar você como você vai lidar com isso: respeite. É igual tomar veneno, o veneno só faz efeito se você tomar, se você só tiver com ele na mesa, não vai te fazer mal nenhum. Então, a forma como nós

preparamos nossos filhos e alunos pra enfrentar o dia a dia contra o preconceito e a discriminação racial é sabendo respeitar as diferenças étnicas-culturais.

Maioque Rodrigues Figueiredo – professor e diretor na Escola Indígena Cacique João Batista Figueiredo

Sobre a educação escolar indígena específica sobre o bilíngue. Nós temos na grade curricular a língua materna, mas ela funciona da seguinte forma: tem aldeias em que a primeira língua de comunicação entre os moradores é a língua materna, no nosso caso a Terena, e tem aldeia em que a primeira língua de contato, de comunicação, é o português. No nosso caso, a aldeia Tereré ela não tem, historicamente, pessoas falantes da língua materna, mas aí tem os professores que dão essa disciplina, tem no currículo essa disciplina pra trabalhar a língua materna dentro da escola, diferente de outras escolas em que a primeira língua é a materna, ou seja, fora da escola, fala-se a língua Terena e dentro da escola fala-se a língua Terena e alfabetiza em língua Terena. No nosso caso, não, fora e dentro da escola, fala-se a língua portuguesa. Dentro da escola, fala a língua Terena, mas não alfabetiza na língua Terena, alfabetiza na língua portuguesa. Então, a língua Terena na nossa escola, ela é uma disciplina, como se fosse o inglês, e ainda tem poucos resultados de que aluno saiu falando a língua materna de dentro da escola, não tem isso. Às vezes, o indígena que mora na nossa aldeia, ele aprende a falar mais a língua Terena em contato com outras pessoas que dominam a língua que fala do que dentro da própria escola. Então, temos muita coisa que buscar e avançar na questão da metodologia do ensino da língua dentro da escola.

Eu: o senhor leciona que disciplina?

Maioque: eu sou efetivo no quinto ano, séries iniciais, minha formação é para essa área da educação infantil e do primeiro ao quinto. E, também, dou aula no ensino médio, nas disciplinas de história, sociologia e filosofia. No ensino médio também não tenho o que falar da língua materna em relação ao que eu trabalho, porque o professor de língua materna é outro.

A educação escolar indígena é um tema muito complexo, não tem um modelo de escola, cada comunidade busca o que ela projeta para a comunidade. Posso falar hoje da escola Tereré, uma escola urbana, onde tem terenas estudando, morando no meio urbano, que buscam, como qualquer outro cidadão, a sustentabilidade, o

trabalho, profissionalização, essas coisas assim. Pra nossa escola, é isso, mas trabalha a história. Isso, nos últimos anos, é bem forte a gente trabalhar a história e a cultura dos povos indígenas na escola, até porque é um projeto de resistência da comunidade. Não só da comunidade, mas a gente também vê isso nos movimentos indígenas, em quase todas as aldeias do Brasil, falando dessa questão de ressignificar, de trazer e de estudar a história dos povos indígenas, dos povos originários do Brasil e onde a gente está. Então, isso é muito forte dentro da nossa escola, mesmo não dominando a língua, a gente tem a identificação da nossa história e trazer isso pra sala de aula para, no ensino médio, nosso aluno sair, talvez, com uma identidade bem definida, reafirmada com a questão indígena.

Eu: nessa escola também tem não indígenas matriculados?

Maioque: nossa escola atende indígenas e não indígenas.

Eu: a recepção, por parte desses alunos não indígenas, para essas informações que o senhor está trazendo, de fortalecimento da identidade, como ela funciona, existe essa relação intercultural?

Maioque: isso, o que vai acontecer é essa interculturalidade que todo mundo fala. Eu, por exemplo, na minha escolarização, nos anos iniciais, eu estudei dentro de uma escola Guarani, que é uma cultura totalmente diferente da minha, que é os Terena. Aí depois eu vim estudar na escola da cidade, que vai acontecer a cultura ocidental, a gente vai viver isso nas escolas da cidade, e aí não tem inserido no currículo daquela escola a questão indígena, você vai estudar como um ocidental e vai aprender essa cultura. É isso que a escola impõe pra gente, a escola não indígena, a escola ocidental impõe isso: a cultura ocidental como um todo, política, economia, cultura, história. Por dentro de cada um de nós tem o DNA da nossa identidade, mas nas escolas isso não foi despertado. Aí eu venho a despertar isso nos movimentos, ou então um pouquinho na universidade, no período em que eu entro nas universidades elas também não tinham isso no currículo, eu fui ver um pouquinho só falar sobre história e cultura dos povos indígenas, mas os professores talvez não aprofundaram no assunto, então, você vê coisas muito pequenas dentro da universidade. Aí a gente vai estudando. Na minha pós-graduação que a gente foi buscando, pesquisando, nos movimentos. Os movimentos são muito importantes para a construção da identidade. E é isso que a gente tem que trazer pra nossa escola, fazer com que nossos alunos busquem nossa reafirmação da identidade e a

gente tenta trazer isso pra sala de aula. Nós temos poucos livros didáticos ou quase nada que fale sobre os povos indígenas e a gente tenta produzir isso, a gente mesmo elabora as nossas literaturas, nosso material didático, porque o que nós recebemos de fora não tem nada sobre isso e, se tem, é algo com o estereótipo que o próprio livro didático vai construindo há muito tempo.

Eu: o senhor vê interesse por parte das crianças e dos adolescentes em reafirmar essa identidade, em participar dos movimentos indígenas?

Maioque: na verdade a gente vê uma reprodução. Pelo que eu estudei e li muito sobre a história, cada período da sociedade que passou ali na construção da humanidade, as crianças repetem o que os adultos fazem. Se você for lá na história antiga, medieval, as crianças reproduzem o que aquela sociedade está produzindo no momento. Eu vejo isso muito claro nas nossas crianças, se os adultos hoje estão produzindo cultura, estão ressignificando, estão falando das histórias, isso vai refletir nas crianças. Se a escola faz isso e os professores também, eles também vão mostrar isso, vejo isso muito claro e espontâneo nas crianças. Eu também dou aula pros pré e a gente vê nas brincadeiras deles as danças do “bate-palma”, os gritos de guerras, algumas coisas assim. Então, quem que está fazendo isso? São os adultos, são os professores que estão fazendo e eles estão vendo e estão reproduzindo. E aí isso tem que ser trabalhado na educação infantil, anos iniciais, anos finais, no ensino médio, penso que é aí.

Eu: houve um grande aumento do número de pessoas que afirmaram sua identidade indígena no censo de 2022 se comparado com o de 2010. O senhor acha que isso se deve também a essa educação escolar indígena?

Maioque: a gente não pode falar que é só a escola que resolve isso, mas o movimento, o próprio movimento faz isso também. Na década de 70 isso era diferente também. A gente via os povos indígenas praticamente sumidos, eram uns 400, 600 mil indígenas, não sei o número exato. Até 2010 tinha 800, 900 indígenas e agora foi pra 1 milhão de indígenas. Esses índios estavam aí. Escondendo, como medo do quê? A gente não sabe, a pesquisa deve mostrar por que eles não se identificavam, mas lá atrás muitos dos indígenas iam para as cidades trabalhar: preconceito, perseguição e algumas coisas que faziam com que eles não se identificavam. Inclusive, até hoje, a gente é chamado de boliviano e de outras coisas, menos indígena. Não sei por que a sociedade tem isso na cabeça, mas aí

eles não se identificam. Lá em 80, pra gente conquistar todas as leis que têm na Constituição, houve um movimento muito forte de identificação, inclusive o conceito de ser “índio”. O nome “índio” foi dado lá atrás porque dizem que Cabral não vinha pra cá, estava indo para as Índias e achou que estava nas Índias e deu o nome de “índio”. Então, já deram um nome pra nós lá, que nós não aceitamos. Mas, na década de 80, pra gente buscar uma identidade, pegamos o termo “indígena” para nos identificar. Hoje o termo está mudando para “povos tradicionais” ou “povos originários” ou o próprio Terena, eu sou do povo terena, ou grupo étnico Terena. Então, o pessoal busca essa reafirmação da identidade a todo momento e então penso que esse número muito pequeno do IBGE, lá atrás, mostrava poucos indígenas no Brasil e agora tem 1 milhão aí, então, é muito. Então, o movimento e a educação fazem com que as pessoas conheçam sua história, tenham orgulho do que é e venham a se identificar. Penso que foi essa virada pra esse aumento aí do IBGE de 2022.

Eu: e a sua formação, o senhor falou que ela se deu em escola regular?

Maioque: não. Eu estudei numa missão dentro de uma aldeia Guarani. Fiquei dez anos nessa aldeia Guarani, brincava ouvindo Guarani e dançava e tudo o que os adultos Guarani produziam estava ali comigo, guardando comigo. Eu não aprendi a falar muito a língua Guarani, mas o Terena também não aprendi. Nesse período, as missões estavam responsáveis pela educação dentro das aldeias, e aí você não vai ver uma educação escolar indígena como a comunidade quer. A educação que uma missão vai propor é com base nos conceitos dela. Então, eu estudei, mais ou menos, da 1ª série a 3ª série, eu acho. Depois, vim pra Dourados e, de novo, o Guarani. Aí fui pra Miranda, porque meu pai trabalhava e viajava, aí lá é língua Terena, lá fui ouvir Terena. E lá, a primeira língua de comunicação é Terena. De lá pra cá vim pra Sidrolândia e aqui a primeira língua de contato é o português, mas não tinha escola aqui, aí fui estudar pra fora. Então, essa minha escolarização praticamente foi fora do contexto Terena. Foi na escola de missões, foi na escola Guarani, foi na escola Terena de Miranda, aí vim pra Sidrolândia e estudei na cidade, nas escolas ocidentais.

Eu: onde foi sua formação como professor?

Maioque: eu terminei o ensino médio aqui nas escolas da cidade, ainda a nível médio saiu um curso de “normal médio” pra atender essa demanda de professores

na aldeia, porque não tinha o magistério antes. Fiz o “normal médio”, oferecido pelo Estado. Hoje tem o “Povos do Pantanal”, que é um curso de nível médio que oferece o “normal médio”, que forma professores também, pra resolver os problemas da falta de professores dentro das aldeias. Então, eu fiz esse “normal médio – formação de professores indígenas”. Depois, eu fiz o “normal superior” na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que também é para formação de professores, que é igual a Pedagogia, só muda o nome mesmo. Aí depois eu fiz Antropologia na Federal e o mestrado na área de educação da UCDB. E aí estou tentando terminar história agora. Essa é a minha formação.

Eu: o senhor vê esse interesse nos jovens da comunidade, em dar continuidade a essa formação e voltar para lecionar nas aldeias?

Maioque: tem alguns alunos que estão mostrando isso. Teve um que se formou agora como veterinário, terminou, já está trabalhando na área. Fora isso, temos outros, temos psicólogos, nutricionistas, na área de educação (praticamente 99% são formados na área da educação). Na área da saúde (tem uma fazendo Medicina), na área do Direito. Então, tem muitos jovens indo pra universidade, sim.

Eu: sobre o que o senhor falava, de cada comunidade ter uma demanda diferente para sua educação escolar, quando essas questões são levadas à Secretaria Municipal de Educação, para implementação de bases curriculares diferenciadas conforme a demanda da comunidade, vocês são atendidos? Como é a relação com a Secretaria de Educação?

Maioque: isso é construído de forma processual, porque eu praticamente fui uma pessoa que briguei muito com secretário e prefeito de Sidrolândia. Lá atrás, a gente não tinha uma lei específica que regulamentava a educação escolar indígena no município. Então, se não existia essa regulamentação, o município desconhecia que tinha povos indígenas aqui, então aí você já viu como é a gestão. E aí você tem que trabalhar, conversar: “secretário, isso aqui é lei”; “isso pode”; “cada comunidade tem suas especificidades de língua”. Por exemplo, Miranda e Aquidauana são totalmente diferentes na questão da linguagem, aí as demandas também são diferentes. A língua Terena falada em Cachoeirinha, a pronúncia e escrita é diferente da aldeia Bananal, em Aquidauana, então, já é uma demanda diferente. Cada comunidade tem coisas específicas dela. Produção cultural também, organização social, cada uma tem suas particularidades. Então, isso é lei e a educação escolar indígena

ampara tudo isso. E aí como que o secretário e o prefeito vão processar isso? Eles querem que as escolas funcionem. Funcionar como? Como as outras normais? O que a gente quer? Eu acabei de falar pra vocês que o movimento de resistência no Brasil está muito forte e é isso que a gente vem fazendo constantemente dentro da sala de aula, em vez de você ler um texto de literatura de outros escritores, a gente tem que criar a nossa aqui, isso aí é movimento de resistência. São essas demandas que a gente fala que são diferentes e o processo de construção é difícil, até os gestores entenderem, uma que é lei e depois eles têm que compreender, aceitar e fazer acontecer. Ainda não temos uma lei que regulamenta, temos decreto, mas a gente precisa de uma lei no município. Aqui no estado do Mato Grosso do Sul, Dourados está avançado, aqui, mas, e as outras, que não têm essas leis nem espaços na Secretaria de Educação, espaço dentro do conselho de educação. A gente precisa estar dentro desses espaços. Como que organiza a educação escolar indígena sendo que não tem indígena lá pra fazer um debate? São essas coisas que a gente busca aqui.