

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E**  
**INTERCULTURALIDADE DO CAMPUS CORA CORALINA**

**SKARLLETHY ORHANA DA SILVA VALIM**

**CLIVAGENS DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DO ALUNO**  
**INDÍGENA XAVANTE DAS ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS - MT**

**CIDADE DE GOIÁS-GO**

**2024**

**SKARLETHY ORHANA DA SILVA VALIM**

**CLIVAGENS DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DO ALUNO  
INDÍGENA XAVANTE DAS ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luana Alves Luterman.

**CIDADE DE GOIÁS–GO**

**2024**

## **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada na resolução Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do (a) autor (a).

### **Dados da autora:**

Nome completo: Skarlethy Orhana da Silva Valim

E-mail: skarlethy2015@gmail.com

### **Dados do trabalho:**

**Título: CLIVAGENS DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA XAVANTE DAS ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS - MT**

### **Tipo:**

( ) TESE      ( x ) DISSERTAÇÃO

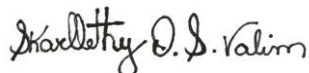
**Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade.**

### **Concorda com a liberação do documento:**

(X) sim    ( ) não

**Período de embargo é de até um ano a partir da data de defesa.**

**Goiás, 23 de abril de 2024**



**Assinatura autora**



**Assinatura da Orientadora**

### CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

V172c Valim, Skarlethy Orhana da Silva.  
Clivagens discursivas e práticas de subjetivação do aluno indígena Xavante das escolas de Barra do Garças - MT [manuscrito] / Skarlethy Orhana da Silva Valim. – Goiás, GO, 2024.  
94 f. ; il.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Alves Luterman.  
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Linguística. 1.1. Análise do discurso. 1.1.1. Alunos indígenas. 1.1.2. Práticas pedagógicas. 1.1.3. Línguas.  
I. Título. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'42(817.3)

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

#### ATA DE EXAME DE DEFESA 13/2024

Aos vinte e três dias do mês de Abril de dois mil e vinte e quatro às catorze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Skarlethy Orhana da Silva Valim, intitulado "CLIVAGENS DISCURSIVAS E PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO DO ALUNO INDÍGENA XAVANTE DAS ESCOLAS DE BARRA DO GARÇAS - MT". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Luana Alves Luterman – Presidente – (POSLI/UEG), Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (UFG), Dr. Alexandre Ferreira da Costa (UFG), Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges (UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, ( ) aprovada com ressalvas, ( ) reprovada com as seguintes exigências (se houver):

Cumpridas as formalidades de pauta, às \_\_\_\_\_ 16h \_\_\_\_\_ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, \_\_23\_\_ de \_\_\_\_Abril\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Luana Alves Luterman (POSLI/UEG)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (UFG)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa (UFG)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges (UEG)



Documento assinado eletronicamente por **sinval martins de souza filho**, Usuário Externo, em 30/04/2024, às 09:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **LUANA ALVES LUTERMAN**, Docente, em 30/04/2024, às 16:19, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferreira da Costa**, Usuário Externo, em 30/04/2024, às 17:14, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **GUILHERME FIGUEIRA BORGES**, Docente, em 30/04/2024, às 17:28, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **59651456** e o código CRC **5D10E43A**.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS  
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIÁS - GO - CEP 76600-000 - (62)3936-2160.



Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 59651456

## **AGRADECIMENTOS**

Dou início aos meus agradecimentos expressando a minha gratidão à Deus, que me fortaleceu, me iluminou e me capacitou durante cada momento de minha vida, não sendo diferente ao longo de minha jornada no mestrado. Até aqui, Deus tem me sustentado.

Tenho imensa gratidão ao meu pai, Lázaro Valim, que nunca mediu esforços para me apoiar durante os estudos e compreendeu meus momentos de reclusão durante as leituras, escritas, às viagens para assistir as aulas e demais demandas durante o mestrado. Meu pai sempre foi o meu maior incentivador!

Ao meu irmão, Jhonathan Valim, que dividiu comigo todos os bons e maus momentos da vida e que sempre esteve presente na torcida pelo meu sucesso.

À minha mãe, Daniela Elias, que apesar da distância sempre me desejou as melhores oportunidades e me motivou a alçar voos mais altos.

Ao meu namorado, Gabriel David, que me apoiou emocionalmente durante esse percurso no mestrado, por ter me motivado e acreditado em mim.

Às minhas colegas de mestrado, Gabriela Magalhães, Ivana Muniz, Silvia Figueiredo e Tereza Cristina, pelos momentos de troca e parceria durante as aulas, viagens e conversas. Com certeza, esses momentos ficarão marcados com muita gratidão e carinho.

À FAPEG, pelo programa de bolsas ao qual fui contemplada no segundo semestre de 2022, que me permitiu viver esse processo do mestrado com mais dedicação e me ajudou a custear as despesas das viagens para assistir as disciplinas e estágio docente em Goiás.

À minha orientadora, Luana Alves Luterman, que me guiou com paciência e compreensão por todos os passos que me trouxeram a finalização dessa dissertação. Minha gratidão por todas as oportunidades de aprendizado e amadurecimento acadêmico.

Aos professores do POSLLI, por toda dedicação e empenho que pude presenciar durante as disciplinas, e por todo conhecimento que compartilharam.

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS INDÍGENAS: INTERDIÇÕES ÉTNICAS EM CONDIÇÕES LINGUÍSTICAS E INTERCULTURAIS SELETIVAS

**Resumo:** Esta dissertação objetiva analisar discursivamente como se representam e se praticam os silenciamentos da cultura indígena nos processos de subjetivação. Para tanto, selecionamos fragmentos enunciativos de um encontro on-line de formação de professores “I Encontro do curso-Saberes Indígenas: Formação Continuada “ –O ensino de Língua Portuguesa e a relação docente e discentes indígenas nas escolas públicas de Barra do Garças” e uma entrevista com o professor indígena Cristóvão Tsereroodi Tsoropre<sup>1</sup>, além de dados dos documentos curriculares que regem a educação indígena como a BNCC e os Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. Buscamos, portanto, observar como as condições de enunciabilidade clivam as práticas de subjetivação do aluno indígena que está inserido em um contexto em que predominam outras culturas e outras línguas, especialmente a língua portuguesa/brasileira. Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia é documental, de cunho qualitativo, baseada nos preceitos teóricos da Análise do Discurso, especialmente a foucaultiana. Como resultados, constatamos que a narrativa do professor Cristóvão ilustra os desafios enfrentados por aqueles alunos indígenas que buscam adentrar o sistema educacional dominante, em que a língua se apresenta como uma barreira intransponível. Foi possível identificar nos relatos do professor Cristóvão que há uma valorização inconsciente da cultura não indígena e um esquivamento da própria cultura Xavante, pois eles tiveram acesso à leitura e escrita por meio dos salesianos, não indígenas e tiveram uma sociointeração que também não foi ensinada pela própria cultura Xavante. Assim, Cristóvão afirma em fragmentos discursivos que a cultura do não indígena o ensinou a ser crítico, o que acaba apagando da sua própria cultura o processo de valorização, e isso decorre por conta do sistema neoliberalista/capitalista que obriga o indígena a migrar e precisar buscar em outra cultura algo que o ajude a escapar do silenciamento. No entanto, sua própria trajetória resplandece como um testemunho de resiliência e superação, demonstrando que, mesmo diante de dificuldades geográficas, culturais e linguísticas, é possível caminhar para um lugar de resistência e transformação. Durante nossa pesquisa para construção deste trabalho, tivemos dificuldade em encontrar um quantitativo de alunos indígenas nas escolas urbanas de Barra do Garças, pois, de acordo com informações levantadas por meio da Secretaria Estadual em Barra do Garças e da Secretaria Municipal de Barra do Garças, os alunos indígenas não eram diferenciados no sistema, sendo quantificados junto com os alunos não indígenas e isso foi de encontro aos documentos da BNCC e DRC-MT que fazem referência aos alunos indígenas somente da rede escolar rural, de aldeia, desconsiderando que na escola de rede urbana, para que haja equidade, esse aluno indígena deve receber atenção específica em questão de formação de professores e da existência de intérpretes que possam auxiliar os alunos em fase de aquisição, da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Discurso. Alunos indígenas. Práticas pedagógicas. Línguas.

---

<sup>1</sup> Entrevista com Cristóvão Tsereroodi por Johann Germano disponível em: <https://sagresonline.com.br/de-intruso-a-inspirador-Xavante-conta-como-transformou-a-educacao-indigena-em-goias-desafiei-o-meu-mundo/>

## **TEACHING ENGLISH LANGUAGE TO INDIGENOUS STUDENTS: ETHNIC PROHIBITIONS IN LINGUISTIC AND SELECTIVE INTERCULTURAL CONDITIONS**

**Abstract:** This dissertation aims to discursively analyze how silencing of indigenous culture is represented and practiced in processes of subjectivation. To this end, we selected enunciative fragments from an online teacher training meeting "I Meeting of the course- Indigenous Knowledge: Continuing Education - "Teaching Portuguese Language and the teacher-student relationship in indigenous public schools in Barra do Garças" and an interview with indigenous teacher Cristóvão Tsereroodi Tsoropre, in addition to data from curricular documents governing indigenous education such as BNCC and the Curricular Reference Document of Mato Grosso. We sought, therefore, to observe how conditions of enunciability cleave the subjectivation practices of the indigenous student who is immersed in a context where other cultures and languages, especially Portuguese/Brazilian, prevail. This is a documentary research with a qualitative approach, based on the theoretical principles of Discourse Analysis, especially Foucauldian. As results, we found that the narrative of teacher Cristóvão illustrates the challenges faced by those indigenous students who seek to enter the dominant educational system, where language presents itself as an insurmountable barrier. It was possible to identify in Cristóvão's accounts an unconscious valorization of non-indigenous culture and an avoidance of Xavante culture itself, as they gained access to reading and writing through the Salesians, non-indigenous individuals, and had a socio-interaction that was not taught by Xavante culture. Thus, Cristóvão asserts in discursive fragments that the non-indigenous culture taught him to be critical, which ends up erasing from his own culture the process of valorization, and this is due to the neoliberal/capitalist system that forces indigenous people to migrate and need to seek something in another culture to help them escape silence. However, his own trajectory shines as a testimony of resilience and overcoming, demonstrating that, even in the face of geographic, cultural, and linguistic difficulties, it is possible to move towards a place of resistance and transformation. During our research for the construction of this work, we encountered difficulty in finding a quantitative number of indigenous students in urban schools in Barra do Garças because according to information gathered through the State Secretariat in Barra do Garças and the Municipal Secretariat of Barra do Garças, indigenous students were not differentiated in the system, being quantified together with non-indigenous students, which was contrary to the documents of BNCC and DRC-MT that refer to indigenous students only in the rural school network, disregarding that in the urban school network, for there to be equity, these indigenous students should receive specific attention in terms of teacher training and the existence of interpreters who can assist students in acquiring Portuguese language.

**Keywords:** Discourse. Indigenous students. Pedagogical practices. Languages.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Famílias linguísticas indígenas no Brasil.....	21
Figura 2 – Algumas etnias conhecidas no território brasileiro (2017).....	22
Figura 3 – Captura de tela do <i>Explorer</i> .....	67
Figura 4 – <b>Gestores indígenas participam de encontro em Barra do Garças.....</b>	<b>75</b>
Figura 5 – Abertura do encontro.....	76
Figura 6 – Convite para defesa de mestrado.....	88

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Dinâmica demográfica Xavante.....	28
Quadro 2 – Fatos da Educação Escolar Indígena Pré-Constituição Federal (1988).....	58
Quadro 3 – Educação Escolar Indígena / Leis e normas infraconstitucionais - 1988 a 2019.....	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 BREVE CARTOGRAFIA DAS ETNIAS INDÍGENAS BRASILEIRAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 ETNIAS E LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS.....	21
1.1.1 Um pouco sobre a História e cultura dos Xavante.....	25
1.2 BREVE ARQUEOGENEALOGIA DA CULTURA INDÍGENA NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	29
1.3 EFEITOS DA NORMALIZAÇÃO DA HISTÓRIA EUROCÊNTRICA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA BRASILEIRA.....	35
<b>2 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO DOMÍNIO DE SABER, SUAS REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES DE PODER NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>40</b>
2.1 ORIGENS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA: CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	46
2.2 A IRRUPÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL BRASILEIRA.....	49
2.3 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA E NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....	53
2.4 DESCRIÇÃO HISTÓRICA DE FRAGMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO PARA ALUNOS INDÍGENAS .....	56
2.5 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O CORPO DISCENTE INDÍGENA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	70
<b>3 DESCRIÇÃO DE FRAGMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO PARA ALUNOS INDÍGENAS EM BARRA DO GARÇAS.....</b>	<b>74</b>
3.1 RELAÇÕES ENTRE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES COM ESTUDANTES INDÍGENAS.....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

O indígena luta pelo reconhecimento de sua identidade cultural desde o período da colonização, em 1500, quando foi desprezado desde a chegada da expedição lusitana ao Brasil, de forma diversificada, excluindo-o da sociedade ao deixá-lo sem voz e sem direito de participação cidadã, negligenciado em relação à sua importância na formação identitária da História do Brasil. Nesse sentido, segundo Potiguara (2003, s.p.), escritora, ativista e empreendedora indígena brasileira: “Povos indígenas sempre estiveram à margem dos padrões culturais brasileiros, pela intolerância e discriminação social e racial da cultura dominante que obviamente estabelece as regras da informação e comunicação”.

Apesar de a escola deveria ter um papel fundamental na luta pela inclusão do indígena<sup>2</sup> e de suas culturas na sociedade, ainda há alguns desafios que precisam ser superados. Quanto ao período escolar, crianças e adolescentes passam por um período de negociações coletivas necessárias, impelidos pela interação social. Quando esse público é indígena e está em processo de aquisição da língua portuguesa para conseguir se comunicar e compreender não só o contexto da comunidade escolar, mas também o da sociedade na qual está sendo inserido, a tarefa se mostra muito mais árdua, pois o aluno indígena possui como língua materna a língua Xavante e está em processo de aquisição daquela outra língua, que será fundamental para uma interculturalidade entre o aluno xavante, o aluno falante de língua portuguesa e o professor de língua inglesa da escola urbana, o que ocasiona a entrada de uma terceira língua: a inglesa.

Diante desse cenário, ao tratar das aulas de língua inglesa, podemos afirmar que esse desafio triplica, posto que o aluno tem a necessidade de aprender uma terceira língua por meio de outra – a portuguesa –, as quais ele ainda não domina, na maioria dos casos. Assim, necessária se faz a construção de estratégias por parte dos docentes para atuarem com a diversidade que se apresenta em sala de aula com o aluno indígena. Em geral, os professores desconhecem a língua Xavante.

Nesse sentido, conforme apontam Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 53), “[...] a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus estudantes, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua”. Ademais, a

---

<sup>2</sup> De acordo com Cavalcante (2011), o termo "índio", do qual deriva "indígena" é um termo generalizante que não reflete a diversidade de povos e culturas existentes na América. Seu uso é aceito apenas no sentido de oposição entre povos de origem européia, de culturas ocidentais e os "nativos" de culturas não-ocidentais.

questão relativa aos processos de ensino intercultural vem se multiplicando, pois exerce uma importância significativa na construção social do indígena e do não indígena, uma vez que ambos fazem parte de uma mesma sociedade, porém de culturas diferentes, que precisam ser interligadas para que não haja estranhamento do outro.

A partir desse cenário, buscamos, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, apresentar condições de enunciabilidade que clivam práticas de subjetivação de alunos indígenas inscritos em contexto de escola urbana de Barra do Garças, por meio de uma análise discursiva do “I Encontro do Curso – Saberes Indígenas: Formação continuada – O ensino de Língua Portuguesa e a relação docente e discentes indígenas nas escolas públicas de Barra do Garças”<sup>3</sup>, realizado em 2021 e mediado pela professora Pricila Moraes. Mobilizamos também como corpus de pesquisa para essa análise discursiva uma entrevista de fevereiro de 2023, com o professor indígena Mestre Cristóvão Tsereroodi Tsoropre<sup>4</sup>, além de dados sobre documentos curriculares que regem a educação indígena como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documento de Referência Curricular de Mato Grosso e a quantidade de alunos indígenas matriculados nas escolas de rede pública em Barra do Garças em 2023, salientando o índice de alunos indígenas que não concluem seus estudos.

Esta pesquisa trata-se de um estudo relevante, considerando que o docente tem de ofertar experiências em torno dos códigos que promovam o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem, as quais resultem na potencialização das habilidades dos educandos. Partindo da finalidade de investigar os conteúdos e métodos que são veiculados nas aulas de línguas portuguesa e inglesa, em especial nas salas de aula compostas por estudantes indígenas, buscar novos métodos se mostra, para além de uma necessidade, uma exigência da sociedade atual e das leis educacionais vigentes para a formação de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos, com possibilidade de interação e diálogo na construção e partilha de novos saberes.

Para alcançar o objetivo proposto desta pesquisa, é importante compreender, por meio de análise discursiva de fragmentos do encontro de formação de professores e da entrevista com o professor Cristóvão, como tem sido o processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas nas escolas públicas do município de Barra do Garças (MT), como ocorrem os procedimentos

---

<sup>3</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=L44cjF4RcmM&t=7427s>, com duração de 2h 20min e 23 segundos.

<sup>4</sup> A entrevista com Cristóvão Tsereroodi por Johann Germano está disponível em: <https://sagresonline.com.br/de-intruso-a-inspirador-Xavante-conta-como-transformou-a-educacao-indigena-em-goias-desafiei-o-meu-mundo/>

externos discursivos sobre os alunos indígenas na escola urbana, e se, dentre eles, são verificadas as práticas de interdição, separação e rejeição dos próprios alunos. Para tanto, foi acionada a teoria da Análise de Discurso com aporte teórico-metodológico em Michel Foucault.

A escola regularmente costumava atuar como um agente de imposição da cultura do não indígena, mas, atualmente, os documentos oficiais têm orientado-a a funcionar como mediadora intercultural, auxiliando na transformação e inclusão social. Muitas dessas conquistas se devem à atuação dos movimentos sociais e à criação de políticas públicas, que visam a diminuir a desigualdade ainda presente em nossa sociedade. Além disso, o povo indígena também tem demonstrado interesse em participar ativamente da sociedade, o que, de certa forma, resulta da contribuição da escola, que auxilia na realização desse processo inclusivo, permitindo que as lideranças indígenas tenham ferramentas sociais para defender seus ideais e a sua identidade cultural, por meio de uma educação voltada para o respeito à diversidade.

Um notável avanço nesse sentido é a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que conta com dispositivos voltados para o acesso da comunidade indígena a uma educação que seja inclusiva, acessível, bilíngue e intercultural. Outra norma importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996, compreendida como um marco no avanço das lutas sociais a respeito da educação intercultural. Ela defende a ideia de que devem ser proporcionados e garantidos às comunidades indígenas os resgates e manutenções das suas memórias, com a possibilidade de reafirmação de suas identidades a partir do conhecimento e da valorização de suas línguas, culturas e ciências (Brasil, 1996).

No entanto, embora os dispositivos legais apontem o caminho, o país ainda não pratica um cuidado específico com propostas curriculares mobilizando culturas locais; assim, permanece o atraso da interculturalidade curricular nas escolas. Nesse sentido, coadunamos com Albuquerque (2007, p. 25), que afirma: “Não são os conteúdos ideológicos que interessam, mas os mecanismos de produção de sentido, o espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso)”, ou seja, devemos nos importar não apenas com o que é ensinado, mas como o conhecimento é construído e transmitido dentro de contextos interculturais e linguísticos específicos; nesse caso, na escola urbana com alunos indígenas.

Destacamos a necessidade e a importância do atendimento escolar legal à comunidade indígena, cumprindo o direito que lhe é devido, mas que só se mostra possível se o docente estiver preparado para atuar nesse contexto, com formações específicas para que tenha condições de

conhecer a cultura indígena que existe em Barra do Garças (MT), permitindo que ele possa se utilizar de métodos e linguagens adequadas. De acordo com Barthes (1997, p. 14), “na língua, [...], servidão e poder se confundem inelutavelmente. Se chamamos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem”. Assim, o autor nos alerta que o uso da língua é uma forma de poder que pode oprimir ou permitir a liberdade, já que entender e se fazer entender é crucial para nossa sociedade.

Para além disso, fundamental se faz abranger a discussão sobre a questão de domínio linguístico, que advém do poder da língua e da interculturalidade, temáticas amplamente estudadas por Fernanda Mussalim e Anna Bentes (2008), e das questões identitárias investigadas por Tomaz Tadeu da Silva (2000). Como subsídios teórico-metodológicos, também foram mobilizados os estudos de Volóchinov (2017), sobre marxismo e filosofia da linguagem, para compreender como os discursos interferem na construção pedagógica dos docentes e na relação aluno x professor, e, especificamente, quanto ao estudo das línguas indígenas, baseando-nos em construtos de Rodrigues (1993).

Quanto à abordagem para a coleta de dados, buscando elucidar a importância da temática escolhida e o que nos motivou como pesquisadora, partimos de um breve relato da experiência adquirida como estagiária na graduação de Letras. Em 2018, formei-me em língua portuguesa e, no ano de 2019, terminei minha segunda graduação em língua inglesa, cuja formação me levou para as salas de aulas, ora como professora dessa ou daquela língua portuguesa. Foi quando precisei enfrentar a difícil tarefa de lecionar inglês, em uma escola urbana de Barra do Garças (MT), para alunos indígenas de Ensino Médio que estavam em fase de aprendizado da língua portuguesa e não possuíam interpretes.

Minha primeira experiência com alunos indígenas foi durante o estágio acadêmico, na aula em que estava trabalhando a produção de texto, quando tive contato com um aluno indígena do 3º ano do Ensino Médio, o qual não sabia escrever na língua portuguesa. Apesar do aluno se comunicar bem oralmente, ele possuía dificuldades quanto à escrita. Solicitei que ele me contasse o que tinha vontade de escrever. Ele falou que, na aldeia, os jovens aprendiam com os mais velhos e ele queria escrever sobre isso.

Diante disso, solicitei que fizesse um desenho com o objetivo de materializar a História que ele queria escrever. Observei que a professora regente da turma tentava trabalhar a escrita

com ele, porém também acabava direcionando as atividades para os desenhos, sendo esse método uma tarefa usual desse aluno indígena do Ensino Médio. Cabe destacar que não pude acompanhar mais esse processo, pois tive apenas quatro encontros com essa turma durante o meu estágio docente da graduação.

Já formada, passei por uma situação semelhante ao lecionar língua inglesa em uma turma da mesma etapa, a qual era composta de alunos indígenas que também não tinham o domínio da escrita em língua portuguesa, sendo esta a única língua que eu poderia usar para me comunicar com eles, por desconhecer a língua Xavante. Nesse momento, senti-me despreparada e precisei rever não só a minha didática como também as formas de ensinar o conteúdo para tentar me adaptar à realidade deles e compreender a sua língua e a identidade cultural. Após essa mudança, consegui ver resultados consideráveis no aprendizado desses alunos. Cheguei a fazer um curso semestral de língua xavante para docentes oferecido pela Seduce de Barra do Garças (MT) em 2019.

Foi nas concepções do ensino bilíngue intercultural que encontrei uma maneira de acessar os alunos e de fazer com que as aulas se tornassem significativas, associando três línguas: xavante, inglês e português. Contudo, apesar disso, sentia que era necessário compreender como e quais processos discursivos circulavam a respeito desses alunos indígenas nas aulas de língua inglesa e de sua aprendizagem. Lembro-me de ouvir um outro aluno me dizer: “ele não vai entender essas coisas de inglês não (risos)”, ao terminar de explicar o conteúdo da aula.

Tal situação evidencia — sobre a prática docente — o que Salgado et al. (2009, p. 06) apontaram: “Não basta hoje ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua. O professor deve ser preparado para, além de lecionar ‘a’ língua e ‘na’ língua, ser um pesquisador de sua prática pedagógica”, sabendo lidar, assim, com diversidades linguísticas e culturais em sua própria sala de aula.

Experiências dessa natureza demonstram a importância da formação de professores para atender à demanda nas escolas públicas, pois, a partir da compreensão e ao se posicionar diante do outro, ligando conteúdo e contexto cultural, a relação interdiscursiva e a cognição se tornam mais plausíveis. Devido à associação de conteúdos com o contexto cultural, os alunos podem desenvolver raciocínios e ações ligadas à realidade prática, pois os alunos indígenas terão melhores condições de aprendizado e os alunos não indígenas terão condições de conhecer outra cultura, o que permite aproximação entre ambos.



Considerando que, por meio da linguagem, expressamos nossas necessidades e mostramos aos outros quem somos e o que pensamos, fazendo com que a comunicação se apresente de grande importância para a difusão da cultura. O acesso à língua estrangeira é uma forma de facilitar a representatividade e a inscrição do indígena como ser social, uma vez que existe a invisibilidade da cultura indígena. Assim, os indígenas que são silenciados e pouco ouvidos têm condições de se fazer ouvidos nas línguas portuguesa e inglesa. A esse respeito, Barthes (1997, p. 12) frisa a importância dessa nova aquisição linguística, desde “que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra”, já que a língua inglesa pode ser considerada uma língua de globalização, permeada de hegemonia e efeitos simbólicos. Aqui, notamos que há uma necessidade intrínseca ao buscar a língua do opressor para buscar se fazer ouvir. A entrevista que selecionamos como corpus dessa pesquisa, com o professor Cristóvão Tsereroodi, cujo título é “de ‘intruso’ a inspirador, Xavante conta como transformou a educação indígena em Goiás: ‘Desafiei o meu mundo’”. Nesse momento, percebemos que o indígena se sente clandestino e precisa se “apoderar” de algo, ultrapassar desafios para poder buscar educação fora da aldeia e então ser inspiração para os xavante.

Trata-se de uma pesquisa aplicada, de cunho qualitativo, uma vez que se pretende construir determinados conhecimentos para a solução do nosso problema de pesquisa, que gira em torno de quais são as dificuldades encontradas nas aulas de língua inglesa. A título de exemplo, conhecer a comunicação em salas compostas de alunos indígenas, mediante a aplicação prática de metodologias adequadas e analisar como as concepções metodológicas para aplicação de uma prática de ensino e aprendizagem de línguas aos alunos indígenas possuem efeitos de silenciamento da cultura indígena, especialmente durante a aquisição da língua inglesa, que foi dividida em três etapas:

- 1) levantamento do referencial teórico acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas, na escola urbana, e das concepções do ensino de língua inglesa em escola urbana;
- 2) análise preliminar do material que constitui o corpus de pesquisa, para uma análise discursiva, do ponto de vista dos professores de rede urbana e principalmente do ponto de vista do professor indígena Cristóvão, que hoje é professor e passou por todo processo de aprendizagem do Ensino Médio ao Ensino Superior em redes públicas;
- 3) elaboração de uma análise do material teórico e dos dados recolhidos, abordando os

resultados mais significativos encontrados durante o processo e a consequente sugestão de práticas metodológicas a serem aplicadas em salas com alunos indígenas.

Assim, a pesquisa procurou responder aos questionamentos inerentes aos objetivos delimitados e contribuir com a formação do professor de línguas, no que se refere ao ensino voltado aos alunos indígenas que tenham pouco conhecimento sobre a língua mobilizada nas salas de aula (língua portuguesa) no processo de aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, como proposta de intervenção, propomos que o estudo está ancorado na inserção da realidade prática e cultural dos alunos indígenas no contexto escolar, em específico, no aprendizado das línguas, considerando que, por meio delas, os indígenas podem se posicionar socialmente e difundir a sua cultura, enquanto também preserva a sua identidade cultural.

Igualmente, buscamos evidenciar que a questão linguística não é uma barreira que impossibilita o aprendizado dos alunos indígena. No entanto, ela dificulta esse acesso ao ensino e aprendizado, fazendo com que os professores precisem usar uma didática inclusiva, que dialogue de forma cultural a fim de permitir a conversação e o relacionamento de três culturas distintas dentro da sala de aula.

Nessa perspectiva, estruturamos esse trabalho em três capítulos, para além dessa Introdução e das Considerações Finais. No primeiro capítulo, apresentamos uma breve cartografia baseada no conceito de dispositivo, de Foucault (1979), para um estudo das etnias e línguas indígenas brasileiras. No segundo capítulo, abordamos as questões da educação formal brasileira e do ensino de línguas para o corpo discente indígena com base em análise de documentos educacionais oficiais como a BNCC e os Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. No terceiro capítulo, discorremos sobre as experiências práticas escolares que geram silenciamento e exclusão, juntamente com as relações de saber-poder presentes a respeito do sujeito indígena em escola urbana por meio da análise discursiva do “I Encontro do Curso – Saberes Indígenas: Formação continuada – O ensino de Língua Portuguesa e a relação docente e discentes indígenas nas escolas públicas de Barra do Garças” e também de uma entrevista de Johann Germano com o professor indígena Cristóvão Tsereroodi Tsoropre de Barra do Garças (MT).

## 1 BREVE CARTOGRAFIA DAS ETNIAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Para dar início a esta seção, entendemos ser necessário compreender o que seria a cartografia para Foucault. Conforme Deleuze (2006) sintetiza, ela é o próprio ato de um autor que, ao escrever, pensa como um cartógrafo e se aproxima da geografia. Assim, o objetivo desse conceito é a criação de mapas. Portanto, Deleuze (2006) define o pensamento de Foucault constituído por diagramas, pois

[...] em Foucault nada se fecha realmente. A História das formas, arquivo, é duplicada por um devir das forças, diagrama. É que as forças aparecem em "toda relação de um ponto a outro: um diagrama é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E, de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. Por isso não existe diagrama que não comporte, ao lado dos pontos que conecta, pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência; é deles, talvez, que será preciso partir para se compreender o conjunto. É a partir das "lutas" de cada época, do estilo das lutas, que se pode compreender a sucessão de diagramas ou seu re-encadeamento por sobre as descontinuidades. (Deleuze, 2006, p. 53)

Deleuze (2006) afirma ainda que Foucault era dotado de facilidade em compreender as variadas áreas do saber. Nas analogias entre cartografia e diagrama, Foucault (2006) dialoga com a geografia, como se seu pensamento fosse visual e localizável: A “ geografia deve, de fato, estar bem no cerne daquilo com que me ocupo” (Foucault, 2006, p. 188). Assim, esse filósofo se refere a ideia de mapeamento dos discursos e das práticas discursivas em determinados contextos sociais e históricos. Foucault (2006) não chegou a usar especificamente o termo cartografia, que foi desenvolvido por Michel Pêcheux, em particular em sua obra “Análise Automática do Discurso” (1975). Nesse sentido, Pêcheux propõe uma abordagem que vai além da análise superficial dos discursos, buscando mapear as relações de poder e significação que permeiam as práticas discursivas.

Assim, de acordo com Deleuze (2006), é objetivo principal da cartografia fornecer uma representação visual e conceitual dos discursos, mostrando como diferentes formações discursivas se entrelaçam e influenciam a produção de conhecimento e poder em uma determinada sociedade. Nesse caso, é essencial analisar discursos a respeito dos indígenas em contexto de escola urbana, além de haver a necessidade de fazer um breve apanhado sobre a história do povo indígena.

De acordo com Ratzel (1990 [1985], p. 111), em breve, não será mais possível escrever

uma História mundial sem mencionar os povos que eram anteriormente considerados “não históricos” por não haver registros escritos sobre eles, uma vez que, nesses casos, a maioria das línguas indígenas é ou foi oral, já que existem estudos e projetos da criação de materiais que possam documentar certas línguas indígenas.

Essa predição de que os povos considerados “não históricos” seriam incluídos na História tradicional mundial está se tornando, paulatinamente, uma realidade no cenário nacional, desde o início do século XXI, com a Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, que exige a inclusão da História e cultura de sociedades indígenas e africanas nos currículos escolares. Anteriormente, essa inclusão era rara nos livros didáticos de História, cuja prática tem mudado graças à utilização de metodologias de etno-história na reconstrução do passado (Santos, 2013). Ao longo dos anos, foram instaurados estereótipos que deslizaram e deturparam as culturas das etnias indígenas e que apagaram a importância histórica desses povos, como a de que os povos africanos foram trazidos para o trabalho escravo no Brasil em 1539, pois os indígenas não gostavam de trabalhar (eram preguiçosos). Como afirma Vick (2021), os povos africanos foram trazidos ao Brasil para o trabalho escravo por conta de um déficit populacional e à medida em que a Colônia acumulava recursos para a compra da mão-de-obra escrava africana.

Coadunamos com Santos (2013) quanto à necessidade de que haja um maior reconhecimento da importância desta preservação da diversidade cultural, da identidade dos povos indígenas brasileiros e da promoção de práticas mais justas e inclusivas na sua produção e no uso. Diante disso, houve a preocupação de apresentar inicialmente uma breve cartografia das línguas indígenas existentes no Brasil.

Saber quantas línguas indígenas existem no Brasil é de extrema importância para entender a riqueza cultural e a diversidade linguística dos povos indígenas. Essas línguas são um patrimônio cultural inestimável e um elemento essencial para a preservação da identidade desses povos, pois a língua portuguesa não pode ser considerada a única língua falada no Brasil, já que:

Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2022, online)

Desse modo, é válido considerar que o Brasil é um país com grande diversidade linguística, abrigando cerca de 274 línguas indígenas diferentes, distribuídas entre mais de 300

povos indígenas. Essas línguas são parte fundamental da cultura desses povos, sendo utilizadas não apenas para comunicação, mas também como forma de transmissão de culturas, conhecimentos, tradições e histórias.

Essa diversidade linguística está ameaçada pela perda de falantes e pela falta de políticas públicas voltadas à preservação e valorização dessas línguas. De acordo com Braggio (2002), há grupos étnicos com uma população de falantes muito pequena. Na medida em que esses grupos são extintos, as línguas também são. Braggio (2002) afirma ainda que

Há lingüistas que acreditam que quanto menor o grupo, mais ameaçado ele está de perder sua língua, pois ele tem menos resistência ao impacto da tecnologia e das características socioeconômicas decorrentes do sistema de homogeneização ora ocorrendo no nosso mundo globalizado. (Braggio, 2002, p. 129)

Assim, é fundamental que se saiba quantas línguas indígenas existem no Brasil e que sejam desenvolvidas políticas de valorização e preservação, garantindo o ensino e o reconhecimento oficial delas nas escolas, como patrimônio cultural do país. Além disso, sua valorização é essencial para a promoção da diversidade cultural e construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com a possibilidade de reparação histórica e política em relação aos povos indígenas. Existem mais de 6 mil línguas diferentes em todo o mundo e, desse conjunto, mais de 160 delas são faladas pelos povos indígenas no Brasil, pertencentes a muitas e diferentes famílias linguísticas, como apresentada na figura abaixo.

Figura 1 - Famílias linguísticas indígenas no Brasil



Fonte: Instituto Socioambiental (2023).

Com a imagem, podemos visualizar como é essa distribuição linguística e como é importante valorizar a diversidade linguística dos povos indígenas, além de reconhecer a sua dignidade como seres humanos e a importância de suas culturas e tradições para a história e a

identidade do país, não apagando a existência dessas línguas e considerando ainda que esses falantes indígenas podem ter a possibilidade e condições para adquirir novas línguas, como quando entram em contato com a língua portuguesa, cuja relação pode acontecer quando indígenas migram das aldeias para os centros urbanos de ensino.

## 1.1 ETNIAS E LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

A diversidade cultural e linguística do Brasil é um dos aspectos mais fascinantes da História e da identidade do país, mas, na maioria dos compêndios formativos, silencia-se. De acordo com Santos (2009), a cultura e a linguística indígenas são inferiorizadas, silenciadas e apagadas desde os moldes europeus da colonização no Brasil, vistas como inferior; hoje, ainda existem reflexões desta marca histórica. Entre as inúmeras etnias e línguas indígenas que habitam o território brasileiro, existem Histórias ricas e complexas dos povos indígenas, africanos, originários do povo brasileiro; muitas vezes esquecidas ou subestimadas nos livros de História tradicionais, impossibilitando a interculturalidade. Esse tema é de grande relevância para a compreensão da identidade nacional brasileira e da riqueza da cultura e diversidade linguística do país; como consequência, neste tópico, exploramos o papel das etnias e línguas indígenas na formação da sociedade brasileira e as questões atuais relacionadas à preservação e à revitalização dessas línguas e culturas únicas.

No entanto, nos últimos anos, é regular o discurso sobre a importância da preservação das etnias e línguas indígenas brasileiras. Isso se deve, em grande parte, aos esforços dos próprios povos indígenas, que têm lutado por seus direitos, principalmente da consideração de sua voz, e reivindicado o reconhecimento de suas culturas e línguas. Daniel Munduruku explica, pelo o que ele chama de códigos da floresta, que o povo indígena se desenvolve e registra o mundo de forma diferente, muitas vezes sem precisar da escrita, pois utiliza de um

Alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido... traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força (Munduruku, s.d., online).

O autor ressalta que o homem urbano busca a todo momento se desprender da natureza e passa a desprezá-la para impor um método científico e uma escrita que seja perfeita, querendo impor ao indígena um sentimento de deixar de lado aquilo que o constitui como um ser.

A Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas e suas culturas, garantindo a proteção das suas línguas e o respeito à sua diversidade cultural (Brasil, 1988). Desde então, houve avanços significativos na proteção e promoção das línguas indígenas, com a criação de políticas públicas voltadas para o ensino e a preservação dessas línguas. Apesar desses avanços, ainda há muito a ser feito para garantir a preservação das etnias e línguas indígenas brasileiras. Muitas delas estão em risco de desaparecimento e as comunidades indígenas enfrentam diversos desafios, como a falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação e a ameaça constante de invasão das suas terras e dos seus recursos naturais.

Costa e Nascimento (2021) apontam que nem sempre a História se materializa de forma linear ou em perfeito estado, mas que os documentos ao longo do tempo podem apresentar a condição da materialização da memória e que o testemunho da História se constitui em determinada sociedade e em determinado tempo ou época (Costa; Nascimento, 2021, p. 492). Para garantir a preservação das etnias e línguas indígenas brasileiras, é necessário um esforço conjunto de toda a sociedade. Isso inclui o fortalecimento das políticas públicas de proteção e promoção das línguas indígenas, a valorização e o ensino dessas línguas nas escolas e universidades e o respeito à autonomia e aos direitos dos povos indígenas sobre as suas terras e os recursos naturais. Para melhor compreensão da importância da língua no tocante às etnias, é válido entender que uma das características mais marcantes que servem para diferenciá-las é a língua em si, mas, primeiramente, é preciso problematizar o seu conceito.

Quanto às classificações étnicas, não podemos afirmar que essa seja uma tarefa fácil ou simples, já que, segundo Barreto Filho (2013), é necessário considerar a diversidade de aspectos culturais existentes, como a língua, a religião, a alimentação, a História comum etc., e a recorrente presença de “limites fluídos, imprecisos e cinzentos entre uma cultura ou um povo de outro” (Motta Kós, 2013, p. 4).

Assim, podemos dizer que, além dos critérios culturais, outro fator que distingue um grupo étnico de outro é a definição de “regiões homogêneas”, que precede de critérios geográficos como a área de extensão dessas culturas e as localidades propriamente ditas (Santos, 2013, p. 115). Dessa forma, apresenta-se, na Figura 2, um mapa da disposição de algumas etnias conhecidas no território

brasileiro de 2017.

Figura 2 – Algumas etnias conhecidas no território brasileiro (2017)



Fonte: Só História (Online).

No mapa, notamos que a existência dos grupos étnicos indígenas no Brasil é muito ampla, assim como a sua disposição no território brasileiro. Outra característica importante para a definição étnica é que:

A autoidentificação, ou identidade social, [...] pressupõe o compartilhamento de experiências (sons, cheiros, símbolos, palavras, lugares, História) que remetem o sujeito para um significativo coletivo, presente na memória do grupo. ‘Trata-se de um universo imaginado, que garante relativa unidade ao grupo frente a outros’. (Santos, 2013, p. 107)

A esse respeito, Santos (2013) explica que esse “universo imaginado” não significa que seja falso, mas, sim, que é uma construção simbólica que une os membros do grupo em torno de uma identidade compartilhada. Esse universo imaginado é importante porque proporciona uma sensação de unidade e coesão ao grupo, diferenciando-o de outros grupos e a autoidentificação ou



identidade social é construída por meio do compartilhamento de experiências e elementos simbólicos que conectam os membros de um grupo, criando um sentido de pertencimento e coletividade que é significativo para eles.

Assim, podemos abordar a língua que, conforme aduz Santos (2013), se refere a uma das partes mais importantes no quesito de diferenciação entre as etnias, pois,

Como é de se notar, a língua é um importante traço presente nas diversas classificações étnicas apresentadas, legando aos povos “integrados” ou “emergentes” – que perderam a sua língua originária – maiores desafios para se garantir a sua etnicidade. Nesse caso, a tradição, História e territorialidade seriam os principais fatores a serem observados. Mesmo considerando que o português também seja, atualmente, uma língua de povos ameríndios. (Santos, 2013, p. 121)

Na relação entre língua e etnicidade, a língua é um elemento central na formação da identidade étnica dos povos indígenas, cuja perda pode representar um desafio para a manutenção dessa identidade. Santos (2013) destaca que a etnicidade não se resume apenas a fatores como a tradição, a História e a territorialidade, mas também à língua, que é relevante nesse processo.

Dentre as características relevantes à língua indígena, segundo Santos (2013), destacamos que ela pode fazer separações de grupos linguísticos, cuja origem ancestral é comum, permitindo que eles compartilhem de características fonéticas, gramaticais e lexicais. Para fins dessa pesquisa, que é voltada para uma análise sobre alunos da Região Centro-Oeste, interessa a família linguística do tronco Macro-Jê, especificamente dos xavante (Santos, 2013, p. 121). Conforme Rodrigues (1993), Macro-Jê é o tronco linguístico por excelência no Brasil. Tais línguas são faladas em grande parte do território brasileiro, especialmente nas Regiões Sul e Centro-Oeste, sendo que, em nossa região de estudo, a língua xavante é a predominante. Consequentemente, no tópico seguinte, aprofundamos o estudo, visando a conhecer mais este grupo.

### 1.1.1 Um pouco sobre a História e cultura dos Xavante

Para introduzir a história dos xavantes em si, acionamos a autora Moraes (2022), que é professora do estado de Mato Grosso, em Barra do Garças, e tem acompanhado a realidade dos xavante na região matogrossense que faz fronteira com Goiás (GO). De acordo com Moraes (2022), os primeiros contatos dessa etnia com os não indígenas foram no século XVIII, em GO. A exploração do território, sob o pretexto de “pacificação” dos povos indígenas que lá habitavam,

propiciou a implementação da estratégia de aldeamento. De acordo com Moraes (2022), ela teve início entre 1760 e 1775 e recebeu apoio financeiro da Coroa Portuguesa. Os xavante e diversas outras etnias foram reunidos em uma única aldeia. Contudo, o estilo de vida, crenças religiosas, valores e cultura não indígenas eram promovidos como prioritários, mas logo notaram que essa política de aldeamento não daria certo. Assim, afirma Moraes (2022) que, no fim do século XIX, os xavante e parte dos awe atravessaram o Rio Araguaia e os indígenas que permaneceram do lado do Rio Tocantins foram denominados xerente e os que migraram para terras mato-grossense foram denominados como Xavante (Moraes, 2022, p. 33).

Segundo Graham (2021), os Xavante que se autodenominam A'uwe pertencem ao conjunto etnolinguístico Acuen, juntamente com os Xerente, que se autodenominam Akwe, do estado do Tocantins (TO). Esses grupos fazem parte da família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Durante o período colonial e imperial, foram identificados pelos etnônimos "Xacriabá" e "Acroá", por não índios, a fim de identificar e distinguir os diferentes subgrupos chamados de "Acuen" que tinham um vasto território no Centro-Oeste brasileiro. Os Acuen também foram conhecidos como Tapuias, na literatura de viajantes, bandeirantes e missionários, em oposição aos grupos do tronco Tupi, denominados Tamoios, localizados no litoral brasileiro.

Graham (2021) afirma que os A'uwe contemporâneos incorporaram a designação Xavante e é por meio dela que se referem a si próprios ao lidar com os brancos. No entanto, entre si, os diferentes subgrupos locais que compõem a sociedade indígena se identificam como A'uwe ou A'uwe uptabi, que significa "gente de verdade".

Os Xavante mantêm sua língua materna com grande vitalidade, transmitindo-a para as novas gerações. De acordo com Santos (2013):

[...] o povo Xavante, no século XVIII, quando se iniciou de fato a colonização de seu território pelos luso-brasileiros, tiveram alguns de seus integrantes aprisionados em aldeamentos. Entretanto, grande parte do grupo se manteve unido e praticando um nomadismo estratégico, sempre circulando pelas áreas de cerrado ainda não atingidas pelo invasor. Até que, em meados do século XX, o grupo decide-se por estabelecer a paz e ingressaram direto ao tempo dos direitos, com ressalvas, pois muitas aldeias desse grupo foram catequizadas após declararem a paz. (Santos, 2013, p. 110)

Muitos homens Xavante falam e entendem bem o português, em contextos de interlocução com os não indígenas, exceto a maioria das crianças, mulheres e parte dos idosos (Graham, 2021). A cultura Xavante é marcada por práticas tradicionais, como a caça, a pesca, a agricultura, a dança

e os rituais religiosos, que são transmitidos de geração em geração. A terra é de suma importância para a sua cultura, sendo considerada sagrada e fundamental para a subsistência e manutenção da sua identidade. As relações sociais são baseadas em um sistema de parentesco complexo e em um forte senso de coletividade. A História e a cultura dos xavante são ricas e complexas, refletindo a sua longa História e preservando as suas tradições e identidade (Graham, 2021).

Moraes (2022) afirma que os a'uwe uptabi<sup>5</sup> pertencem ao tronco Macro-jê (família linguística Jê). De acordo com os dados do IBGE, do censo de 2012 (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2012), existem 1.693.535 pessoas indígenas no Brasil. Os Xavante são a maior etnia são localizados na aldeia São Marcos (maior aldeia da região), que fica a 120 km de Barra do Garças. Moraes (2022) afirma ainda que, além dela, existem cerca de 50 aldeias localizadas nas terras de São Marcos, com população xavante de aproximadamente 3.600 membros, na terra que possui 60 mil hectares.

Nas terras de São Marcos, a caça, a pesca e o artesanato são os modos de sobrevivência do povo xavante, que possui, em sua maioria, casas feitas de palha e a organização da aldeia é em forma circular, onde as casas ficam, em média, 3 metros de distância umas das outras (Moraes, 2022, p. 34).

Entretanto, segundo Graham (2021), desde a década de 1960, essa área tem sofrido impactos ambientais que são difíceis de reverter, devido à sua incorporação pela agropecuária extensiva incorporada ao desejo excessivo de capital, que precisa de mais e mais terras para plantio. Esse processo foi intensificado a partir da década de 1980, com a crescente implementação da produção de grãos para exportação, especialmente da soja (Graham, 2021).

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e o etnólogo Maybury-Lewis realizaram diversos trabalhos que contribuem com dados precisos sobre a dinâmica demográfica xavante, relativa ao período de 1958 a 2007, divulgados no site Sócio Ambiental, como observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Dinâmica demográfica Xavante

Ano	População total	Fontes
-----	-----------------	--------

<sup>5</sup> Significa “povo autêntico”, de acordo com Moraes (2022, p. 33).

1958	1.100	SPI – Missão salesiana: in Maybury-Lewis [1984]
1963	1.465	SPI – Missão salesiana: in Maybury-Lewis [1984]
1969	2.160	Giaccaria e Heide [1972]
1977	3.340	Funai: in Lopes da Silva [1986]
1980	3.405	Funai: in Lopes da Silva [1986]
1983	4.412	Funai
1984	4.834	Funai: in Graham [1995]
1988	6.091	Funai: in Carrara [1998]
1996	7.985	Funai
1998	10.221	Equipe de Saúde: Funai/PNUD/Prodeagro
2000	9.601	DSEI/Funasa – Barra do Garças
2004	11.231	DSEI/Funasa – Barra do Garças
2007	13.303	DSEI/Funasa– Barra do Garças

Fonte: Sócio Ambiental (s.d.).

Atualmente, há cerca de 165 aldeias Xavante espalhadas entre 9 terras<sup>6</sup> pertencentes a esse grupo. A título de exemplo, Parabubure tinha, no ano de 2003, cerca de 60 aldeias e uma população de 4.502 pessoas, enquanto Pimentel Barbosa tinha 6 aldeias e 1.570 pessoas (Graham, 2021). De acordo com o mesmo autor, na atualidade, a falta de acesso aos serviços de saúde é um grande desafio enfrentado pelos xavante e a transferência da responsabilidade pela saúde indígena da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) para a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), em 1999. Destacamos que a Funasa presta seus serviços aos povos indígenas por meio dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), muitas vezes em parceria com as Organizações não Governamentais (ONGs) locais, mas a atenção à saúde nas aldeias Xavante ainda é precária ou inexistente.

Quando os xavante buscam tratamento nos postos de saúde que atendem à população em geral, frequentemente, enfrentam discriminação por parte dos profissionais de saúde, que não possuem treinamento ou sensibilidade para lidar com os povos indígenas (Graham, 2021). De acordo com a autora, a discriminação racial presente nos centros urbanos e entre os profissionais de saúde acaba por desencorajar os Xavante a buscarem tratamento, mesmo em casos graves, levando-os a evitar hospitais (Graham, 2021).

Outra característica importante destacada pela autora é que o estado de Mato Grosso (MT)

<sup>6</sup> A aldeia é a unidade política característica dos povos indígenas, refletindo sua forma de organização social e mantendo uma dinâmica que é própria de cada comunidade. Já a terra indígena é a unidade maior, que pode englobar várias aldeias, e tem seus limites definidos pelo Estado, a partir de estudos e procedimentos administrativos previstos na legislação brasileira (FUNAI).

continua sendo o maior produtor de soja do Brasil e agora também é o líder em queimadas e desmatamento (Graham, 2021). Os governos estadual e federal têm apoiado o agronegócio, especialmente a produção de soja, que utiliza grandes quantidades de agrotóxicos e fertilizantes químicos, o que tem resultado no desmatamento de áreas xavante, que protegem as nascentes dos afluentes do Rio das Mortes, de acordo com a antropóloga Graham (2021), o que por si só já sinaliza o interesse do capitalismo que sobrepõe o lucro acima da natureza, e dos povos e das culturas, se for preciso.

Para Graham (2021), esse cultivo desenfreado está causando impactos negativos sobre os recursos naturais dos quais os Xavante dependem, pois o Cerrado é fundamental tanto para a sua sobrevivência física quanto para a vida espiritual e cerimonial. Portanto, ao observarmos a História da cultura Xavante, podemos perceber que esse povo indígena luta para a preservação de sua língua, cultura e território em meio aos processos exteriores que o atingem. Para compreender melhor como foi e é esse processo de resistência indígena dentro do território brasileiro, observaremos como ocorreu o processo histórico dos indígenas no Brasil.

## 1.2 BREVE ARQUEOGENEALOGIA DA CULTURA INDÍGENA NA HISTÓRIA DO BRASIL

Para proceder à descrição e à análise da cultura indígena na História de nosso país, é necessário compreender, em um primeiro momento, o conceito de arqueogenealogia, que irrompeu a partir das reflexões e investigações do filósofo francês Michel Foucault ao longo de sua carreira. De acordo com Neves e Gregolin (2021), essa definição foi usada, pela primeira vez, em 1993, com o objetivo de especificar os deslocamentos metodológicos propostos por Foucault depois de sua fase arqueológica.

Embora Foucault (1970) não tenha utilizado o termo explicitamente, ele desenvolveu uma abordagem que combinava elementos da arqueologia e da genealogia para analisar as relações de poder, os sistemas de conhecimento e as práticas sociais, cujas investigações foram iniciadas nas instituições disciplinares, como prisões e hospitais. Em outras palavras, não se trata de pontuar espaços geográficos ou apenas momentos históricos, mas de descrever estruturas e práticas que operam no controle e regulação da sociedade, no que tange a como a educação tem funcionado para sanar a categorização indígena e ofertar melhores condições de acesso a educação por parte dos indígenas. No entanto, foi com a publicação do primeiro volume de sua obra *História da Sexualidade*, em 1976, intitulado *A Vontade de Saber*, que ele começou a explorar uma análise

genealógica das práticas de poder e dos discursos sobre a sexualidade, como afirmam Neves e Gregolin (2021, p. 13):

Michel Foucault não abordou o conceito de dispositivo detalhadamente em seus livros, trata-se de uma definição apresentada em suas entrevistas e falas. Em 'Sobre a História da sexualidade', ele sistematiza três facetas do dispositivo: primeiro, ele o caracteriza como um conjunto heterogêneo 'que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas'.

Nessa obra, Foucault (1970) discute a noção de dispositivo, que objetiva descrever estruturas e práticas que operam no controle e regulação da sociedade. Tal noção é multifacetada e se adapta para diferentes contextos de análise, pois pode ser definida como um conjunto de discursos, práticas institucionais, técnicas e estratégias que produzem efeitos de poder e conhecimento, que estão em constante transformação e reconfiguração. São dispositivos que, de acordo com Foucault (1975), possuem características como relações de poder-saber, pois regulam comportamentos, práticas e formas específicas de conhecimento e de verdade que são legitimadas em uma sociedade, não possuem um funcionamento centralizado em uma autoridade única, são difusas e envolvem múltiplos agentes. Complementarmente, eles são moldados pelos contextos históricos, culturais e sociais e por último, além de definir, podem excluir o que é legitimado e normalizado dentro de uma determinada sociedade. Logo, eles possuem poder de contribuir para a formação de identidades e subjetividades. A partir desse conceito, podemos compreender as metodologias de Foucault para a análise discursiva e arqueogenealógica.

A abordagem genealógica de Foucault (1970) foi influenciada por diversas correntes do pensamento, como o estruturalismo, o marxismo e a filosofia de Friedrich Nietzsche. Ele se inspirou na noção nietzschiana de genealogia, que propunha uma investigação crítica das origens e dos processos históricos de formação dos valores e das estruturas sociais, mas se afastou dessa concepção analítica ao aderir à Nova História e mobilizá-la como descontínua, repleta de irrupções, sem a possibilidade de busca da essência, do acontecimento adâmico.

Existem três mudanças metodológicas de pesquisa propostas por Foucault em *A arqueologia do saber*, *A genealogia do poder* e *A genealogia da ética*, que são suas principais obras e que são abordadas neste trabalho. Ao combinar essa abordagem genealógica com a análise arqueológica, que buscava desvelar os sistemas de conhecimento e as formas de saber que permeiam uma determinada época ou sociedade, Foucault (1970) desenvolveu o que ficou

conhecido como arqueogenealogia. Assim, segundo Neves e Gregolin (2021, p. 10-11):

A arqueogenealogia mantém a estrutura do método arqueológico, preocupado em assinalar as regularidades e as dispersões do discurso numa História descontínua, comprometido com a problematização da verdade, mas novos conceitos foucaultianos vão se somar às análises, no sentido de fazê-las avançar e passar de uma arqueologia do saber, para uma arqueogenealogia do saber-poder.

A arqueogenealogia de Foucault destaca a importância de compreender as relações de poder e as estruturas de conhecimento em suas dimensões históricas e contingentes. Ela busca desnaturalizar as formas de poder, desvendar as práticas sociais e os discursos que as sustentam, além de evidenciar as transformações e as resistências que ocorrem ao longo do tempo.

Embora o conceito de arqueogenealogia não seja mencionado de maneira explícita por Foucault, suas obras e suas reflexões sobre o poder, o saber e a História influenciaram profundamente os estudos nas áreas de Filosofia, Ciências Sociais e História, estabelecendo uma abordagem crítica que questiona as narrativas tradicionais e busca uma compreensão mais profunda das relações de poder e dos processos históricos que moldam as sociedades.

Assim, a arqueogenealogia, em Foucault (1970), não está focada em uma análise linear da História, mas, sim, não linear e não cronológica, buscando desvelar as redes complexas de poder e conhecimento que atravessam as sociedades em diferentes momentos, visando desconstruir as narrativas dominantes e promover uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e culturais. Assim sendo, a arqueogenealogia da cultura indígena é uma abordagem científica que busca investigar e compreender as origens, o desenvolvimento e as transformações da cultura indígena ao longo do tempo, por meio de uma análise interdisciplinar que combina elementos da arqueologia, genealogia e antropologia cultural.

Essa abordagem envolve o estudo das manifestações culturais dos povos indígenas, como suas práticas sociais, rituais, línguas, crenças, tecnologias e sistemas de conhecimento. Além disso, a arqueogenealogia busca traçar as conexões e as relações dessas culturas com outros grupos étnicos, dentro do contexto regional no Brasil. Por meio dela, os pesquisadores das culturas indígenas buscam identificar as influências e as interações culturais que possibilitaram certas manifestações subjetivas ao longo do tempo, assim como as tradições indígenas, desde irrupções históricas ancestrais até as dinâmicas contemporâneas. Isso implica investigar as trocas culturais, as adaptações, as transformações e as ressignificações que ocorreram nas práticas e representações

culturais indígenas. Em linhas gerais, o conceito de dispositivo para Foucault (1970) está relacionado à produção de saberes, poderes e subjetividades e sempre vai atender a emergências históricas (Neves; Gregolin, 2021).

Além disso, de acordo com Foucault (2007), a arqueogenealogia também se propõe a investigar as relações de poder e dominação que afetam a sociedade, sobrepondo politicamente interesses em níveis de poder. Apesar do filósofo não ter concentrado seus estudos na cultura indígena, entendemos que a relação de poder e dominação também a atinge diretamente, pois ela é vista em menor posição de poder e se relaciona com os dispositivos de análise do autor. Isso inclui examinar os impactos do colonialismo, do processo de colonização e da imposição de valores e estruturas sociais dos jesuítas e ocidentais sobre as comunidades indígenas; as resistências e resiliências culturais desenvolvidas ao longo desse processo e; a importância da cultura indígena na formação cultural do povo brasileiro, que não se desprende da mestiçagem de culturas indígenas, africanas e portuguesas, mas, que neste caso, interessa-nos a primeira.

Em meio aos elementos arqueogenealógicos de Foucault (2007), destacamos a concepção de que os sujeitos são constituídos pela linguagem, atravessados pela História e pela construção de vontades de verdades para, então, tomarmos os saberes como um campo próprio da investigação. Para Foucault (1988), em linhas gerais, a vontade de verdade seria a maneira como o poder está ligado à produção e disseminação do conhecimento, moldando o que é considerado verdadeiro ou falso em uma determinada sociedade ou época histórica.

Esse dispositivo de investigação arqueogenealógico remete-se à História (Foucault, 2007), tendo em vista que com ela se relaciona. No caso da cultura indígena, não é diferente, pois remonta há milênios, carregando consigo aspectos de repetição discursiva quanto à exclusão, à invisibilidade. Antes da chegada dos colonizadores europeus, as terras brasileiras abrigavam inúmeras tribos indígenas, cada uma com sua própria língua, crenças, costumes e modos de vida únicos. Frequentemente, trata-se de uma História que costuma ser apagada dos livros didáticos, do que se conhece como História tradicional. Essa perspectiva é registrada na fala de Tsereroodi (2023) em sua entrevista:

O curso me mostrou que na verdade aquelas expressões ditas pelos não-indígenas em relação ao povo Xavante e de todo o Brasil não eram verdade, porque quando [os indígenas] eram chamados de preguiçosos, os indígenas trabalhavam carregando as madeiras para navios mercantis dos europeus. Os indígenas sempre trabalharam, tirando riquezas. Esse trabalho braçal não foi visto pelos não-indígenas. O que ficou marcado é que os indígenas sempre foram chamados de preguiçosos. (Tsereroodi, 2023, online)



Nessa fala, notamos que ainda há representações e percepções estereotipadas dos povos indígenas, sem considerar a necessidade de suas histórias, experiências e contribuições de forma mais completa e precisa para a história do Brasil. Tal constatação acabou levando o professor Cristóvão a cursar História para melhor compreender como ocorreu essa história e os processos que estereotipam ou deixam os indígenas na exclusão da construção histórica.

Essas comunidades indígenas estavam intrinsecamente ligadas à natureza, considerando-a sagrada e respeitando-a como uma parte essencial de suas vidas. Por meio de uma relação de equilíbrio com a natureza, elas desenvolveram conhecimentos sobre plantas medicinais, técnicas agrícolas sustentáveis e formas de preservação ambiental, muito antes do termo “sustentabilidade” ser amplamente conhecido. Para os Xavante, como cita Oliveira (2008), a água, por exemplo, expressa uma relação profunda de ligação com sua identidade e de um significado simbólico:

Em várias etnografias, como *Um Vôo Sobre O Cerrado Xavante* (Carrara, 1997) e *A iniciação Xavante à vida adulta* (Giaccaria, 2001), o uso da água aparece como aspecto fundamental para os Xavante, como categoria do ambiente, da cultura e das relações sociais. A água é considerada para os Xavante sobretudo sob dois aspectos com significados simbólicos: a água dos rios, identificada com água corrente (água viva), representada pela palavra *ö*; e pela água dos lagos, lagoas, identificada pela água parada (ou água morta), representada pela palavra *u*. (Oliveira, 2008, p. 24)

Compreendemos que essa representação simbólica vai além de um conceito de preservação da natureza, mas de ligação e de conexão com essa natureza. Assim, depreendemos como o uso da água é fundamental para os Xavante, já que ela é vista como uma categoria significativa em sua cultura e nas relações sociais.

Segundo Souza e Apontes (2020), a chegada dos europeus no Brasil, no século XVI, trouxe consigo uma série de desafios para os povos indígenas. A colonização apresentou as doenças desconhecidas, os conflitos violentos e a exploração desenfreada das terras indígenas. Muitas tribos foram dizimadas, fazendo com que as suas culturas fossem marginalizadas e os seus modos de vida passassem a ficar ameaçados. Apesar desses momentos sombrios da nossa História, os povos indígenas resistiram com coragem e perseverança. Eles lutaram para preservar suas tradições, línguas, rituais e formas de conhecimento, transmitindo-os de geração em geração. A resistência indígena é uma prova viva da força de sua cultura e identidade. Bueno (2013) afirma que algumas comunidades indígenas até usam a internet a seu favor, para mostrar sua cultura e mobilizar seus

interesses por meio da rede:

Denunciar crimes ambientais, preservar e divulgar sua cultura, defender seus direitos, mostrar suas condições de vida. Lutas diárias de diversas comunidades indígenas que, agora, ganharam uma aliada poderosa: a internet. Muitos povos indígenas têm usado a rede para atingir um público grande, dentro e fora do país. Os recursos online são usados para romper o isolamento em que muitas comunidades vivem, e também para vencer a barreira da falta de espaço que esses povos têm nas mídias tradicionais. 'A internet possibilita aos indígenas divulgar suas culturas e potencialidades de forma mais independente e autônoma, se fazendo conhecer e dialogando diretamente com a população nacional'. (Bueno, 2013, p. 14)

Hoje, essa divulgação e acesso a informações e conhecimentos são mais acessíveis; contudo, nos anos de 1500, no momento da chegada dos colonizadores, o território brasileiro era habitado por uma miríade de etnias indígenas, cada uma com sua própria língua e forma de comunicação (Garcia, 2007). Os portugueses precisaram estabelecer comunicação com os povos nativos, o que os levou a aprender e interagir por meio das línguas indígenas e portuguesa. Isso resultou em um intenso processo de intercâmbio linguístico. Infelizmente, essa interação também resultou em genocídio e tortura daqueles que se opuseram à facilitação desse processo, pois também houve imposição da língua e cultura portuguesa. Apesar do extermínio de um lado, um dos principais legados linguísticos da cultura indígena na língua portuguesa brasileira é o vasto vocabulário de origem indígena presente no nosso cotidiano. Palavras como “caju”, “mandioca”, “tapioca”, “amendoim”, “tucano” e “acarajé” são apenas alguns exemplos de como a cultura e a língua indígena deixaram suas marcas na língua falada no país (Bíziková, 2008, p. 22–23).

Além do vocabulário, a língua indígena também influenciou a fonética e a pronúncia da língua portuguesa no Brasil (Bíziková, 2008). Os povos indígenas tinham sons e fonemas específicos em suas línguas, que acabaram sendo assimilados e incorporados àquela língua. Isso se reflete em alguns aspectos da pronúncia regional, como o “r” retroflexo, típico de algumas regiões do Brasil, que possui influências indígenas. Outro aspecto importante é a estruturação gramatical. As línguas indígenas possuem características gramaticais peculiares, como a presença de classificadores, a conjugação verbal complexa e a estruturação dos substantivos (Bíziková, 2008). Essas particularidades linguísticas foram absorvidas pela língua portuguesa falada no Brasil, contribuindo para a formação de uma variante única e singular.

Além disso, a língua indígena trouxe consigo uma riqueza de expressões idiomáticas, provérbios e formas de comunicação que permeiam a língua portuguesa no Brasil. Essas expressões

refletem a sabedoria ancestral dos povos indígenas e são utilizadas no nosso dia a dia (Bíziková, 2008), enriquecendo a forma como nos comunicamos e expressamos as nossas ideias. É importante ressaltar que essa influência linguística não se limita apenas ao período colonial, mas continua a evoluir e a se manifestar até os dias de hoje.

### 1.3 EFEITOS DA NORMALIZAÇÃO DA HISTÓRIA EUROCÊNTRICA NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA BRASILEIRA

Maciel (2012) afirma que História eurocêntrica, que se refere à perspectiva e ao enfoque predominantemente europeus na narrativa histórica, teve efeitos significativos na constituição identitária brasileira. Ao longo dos séculos, a influência dessa visão foi disseminada, perpetuando ideias de superioridade cultural e subvalorização das culturas não europeias, incluindo as indígenas e africanas, que são parte essencial da diversidade no nosso país.

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010), a História eurocêntrica atravessou discursivamente a maneira como a História do Brasil foi ensinada nas escolas e disseminada na sociedade em geral. A colonização europeia foi enfatizada, enquanto as culturas e contribuições dos povos indígenas e africanos foram sub-representadas ou, até mesmo, silenciadas, pois, em relação à cultura e contribuição europeia, as culturas indígena e africana eram vistas como subalternas e sem valor. Esse processo de normalização discursiva xenofóbica contribuiu para a construção de uma identidade brasileira que se baseava em uma perspectiva eurocêntrica, deixando de reconhecer a riqueza cultural e as influências desses outros grupos étnicos.

Esse apagamento histórico teve consequências profundas para a formação da identidade brasileira, gerando uma falta de valorização e reconhecimento das contribuições das culturas indígenas e africanas para a formação do país (Barbalho, 2007). Isso resultou em uma marginalização e negação das raízes culturais brasileiras de grande parte da população brasileira, que é composta de descendentes desses povos. Além disso, conforme Souza e Apontes (2020), a normalização da História eurocêntrica como apropriação identitária brasileira contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas e africanos. A imagem de inferioridade cultural e a desvalorização de suas tradições e conhecimentos foram reforçadas, o que gerou um impacto negativo na autoestima e no orgulho desses grupos étnicos.

No entanto, os movimentos sociais, acadêmicos e culturais têm buscado desconstruir essa

narrativa eurocêntrica e promover uma revisão histórica mais inclusiva e plural. O reconhecimento da importância das culturas indígenas e africanas, na formação da identidade brasileira, tem ganhado espaço, cujos esforços estão sendo feitos para valorizar e resgatar as suas contribuições (Souza; Apontes, 2020). A título de exemplo, a inclusão de conteúdos indígenas e africanos nos currículos escolares, a promoção de eventos culturais que celebram a diversidade étnica e o fortalecimento de políticas de inclusão e proteção dos direitos desses grupos são passos fundamentais na busca por uma constituição identitária brasileira mais abrangente e justa.

Quanto à constituição linguística brasileira, a normalização da História eurocêntrica também apresentou efeitos significativos, refletindo-se no status atribuído à língua portuguesa no país. A colonização europeia e a imposição da língua portuguesa como idioma oficial trouxeram consigo uma influência marcante na forma como a língua se desenvolveu e é percebida no Brasil (Garcia, 2007). Com a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen - Lei 9.394/1996), especificamente, segundo Oliveira (2018), no seu artigo 26 e a criação dos artigos 26-A e 79b “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira”, foram introduzidas a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, em 2013 e 2018, a partir da Lei 10.639 que trata do contexto afro e ameríndio:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, s.p. - ênfase no original).

São leis de extrema importância para garantir que a História sobre as culturas africana e indígena sejam abordadas nas escolas, mas que não apagam todo poder exercido pelo eurocentrismo. Em sala de aula, ministrando língua inglesa em uma escola urbana e pública de Barra do Garças, pude presenciar esse efeito eurocêntrico. Na turma, havia cerca de 40 alunos, no total, dos quais dois eram indígenas, que cursavam o terceiro ano do Ensino Médio e os alunos indígenas não compreendiam muito a língua portuguesa, a qual eu usava para ensinar inglês para

a turma. Não quero dizer que esses alunos indígenas não sabiam a língua portuguesa ou inglesa e por isso eram incapazes ou não capazes de aprender. A questão que quero abordar aqui é que, sim, eles são capazes, mas que sozinhos, sem ajuda de um intérprete, sem uma formação adequada para o quadro de professores, eles estavam a mercê da própria sorte e a jornada de aprendizado seria muito mais difícil.

Na época, como professora, analisei a mim mesma e aos colegas professores, que não faziam ideia do quê fazer com eles... e a escola, apesar de excelente em vários aspectos, falhava em trabalhar a cultura indígena ou africana com os demais alunos; às vezes, acabavam reforçando estereótipos. Em cenário macro, vale destacar que a realidade barragarcense vive diariamente com indígenas pela cidade e pelas escolas, pois é uma cidade próxima a um grupo de aldeias muito grande, a Aldeia São Marcos. Contudo, sinto que pouco é ensinado nas escolas, para que possa haver conhecimento mútuo de culturas, o que é fundamental para interromper a manutenção discursiva dominante do imperialismo linguístico, que aniquila a língua e a cultura indígena Xavante na prática.

De acordo com Garcia (2007), a História da língua portuguesa foi moldada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, com ênfase na literatura e nos escritos de autores europeus, enquanto as vozes indígenas e africanas foram subvalorizadas ou, até mesmo, excluídas dos registros linguísticos. Essa normalização da História eurocêntrica na constituição linguística e histórica brasileira resultou na marginalização das línguas indígenas e africanas, que possuíam uma rica diversidade linguística antes da chegada dos colonizadores (Garcia, 2007). Essas línguas ancestrais foram relegadas a um status inferior e, muitas vezes, estigmatizadas, gerando um processo de assimilação forçada da língua portuguesa.

Os efeitos desse processo de normalização linguística têm sido profundamente sentidos na constituição linguística do Brasil. O português tornou-se a língua dominante e o principal veículo de comunicação, enquanto as línguas indígenas e africanas foram gradualmente suprimidas ou restritas a comunidades específicas. Isso gerou uma perda significativa de diversidade linguística e uma diminuição das vozes e expressões culturais que essas línguas carregam, como na época do Brasil Colônia com a influência dos jesuítas. Ferreira e Bittar (2004) afirmam que os indígenas estavam se tornando bilingues, mas logo o Tupi, sua língua materna, era proibida, pois era vista como uma “ameaça”:

Na 'escola' organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros 'alunos' foram as crianças mamelucas. Elas eram bilíngües, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai. Nóbrega, na primeira carta ao Provincial de Portugal, afirmava que: 'Ho Irmão Vicente Rijo insina ha doutrina aos meninos cada dia, e tambem tem escola de ler e escrever '[...] a intenção maior dos jesuítas consistia em serem compreendidos pelos índios e esta era a razão pela qual o idioma tupi se tornava condição *sine qua non* para o êxito da catequese. E sendo o teatro uma das formas dessa conversão, o uso do português e da língua brasílica nas encenações era mais que justificado [...] Assim o Tupi foi proibido desde 1759 pelo Marquês de Pombal, que impôs a língua portuguesa. (Ferreira; Bittar, 2004, p. 176)

A escola organizada pelo padre Vicente atendia crianças mamelucas bilíngües, que falavam o tupi da mãe e o português do pai. Os jesuítas buscavam ser compreendidos pelos índios, tornando o tupi essencial para o sucesso da catequese, inclusive nas encenações teatrais. No entanto, a proibição do tupi em 1759 pelo Marquês de Pombal mudou-se essa dinâmica, impondo o uso exclusivo do português, representando uma mudança significativa na política linguística colonial. Compreendemos que, desde a colonização, a língua portuguesa possui uma diferenciação de poder, como as variedades linguísticas não padronizadas do português, faladas por grupos marginalizados, como os moradores de regiões rurais, que são frequentemente desvalorizadas e consideradas inferiores à variedade considerada "padrão". Isso gera uma desigualdade linguística e cultural, na qual a linguagem de certos grupos é discriminada e desvalorizada.

As iniciativas de revitalização das línguas indígenas e as políticas de promoção da inclusão linguística e do respeito às variedades regionais e sociais do português são fundamentais, visando reconhecer a importância da pluralidade linguística na formação da identidade brasileira e promover a justiça linguística e cultural no Brasil. Nesse contexto, é essencial também ouvir as vozes dos próprios povos indígenas, com o intuito de valorizar seus conhecimentos, experiências e perspectivas, bem como reconhecer e respeitar a pluralidade cultural do Brasil, que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, entendemos ser necessário continuar questionando a normalização da História eurocêntrica e trabalhar para a construção de narrativas históricas mais plurais e representativas.

## **2 A EDUCAÇÃO FORMAL COMO DOMÍNIO DE SABER, SUAS REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES DE PODER NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DISCURSIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A Educação Formal, como um sistema discursivo de instrução, desempenha um papel fundamental na formação e construção de conhecimento em diversas áreas do saber, incluindo o ensino de línguas, como o Inglês. Contudo, essa dinâmica educacional transcende a mera transferência de informações e adentra os intrincados territórios das representações culturais e das relações de poder, de acordo com Inácia de Lima (2019). Por que priorizar o ensino específico de inglês, e não outras línguas, em todos os contextos escolares, desprezando inclusive as culturas locais?

Essa priorização da língua inglesa deve-se a emergência que o capitalismo trouxe consigo e a urgência de estabelecer um ensino formal concentrado nas instituições educacionais e no conceito de inglês como língua global. Esse imperativo irrompeu devido à profunda transformação na maneira de produzir. Houve uma transição significativa das atividades artesanais e agrícolas nas áreas rurais para um cenário industrializado nas cidades (Lima, 2019). Nesse novo contexto produtivo, emergiu a demanda por conhecimentos especializados e científicos. Como o inglês é amplamente utilizado como a língua franca nos negócios, ciência e tecnologia em todo o mundo, a demanda por conhecimentos especializados e científicos geralmente está associada à necessidade de compreender e comunicar-se eficientemente nessa língua. Assim, comete-se o erro de desconsiderar como importantes as outras línguas e os outros conhecimentos, ou outros processos de educação e aprendizagem.

Nesse contexto, é importante realizar uma coleta de dados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e no Documento Curricular de Mato Grosso sobre Educação Indígena (Secretaria de Estado de Educação, 2018), para observar se a dispersão discursiva de saberes representativos desses documentos no que tange à episteme educação indígena no Brasil, considerando diferentes aspectos, como objetivos, estrutura curricular, abordagens pedagógicas e diretrizes específicas. Assim, é necessário analisar como se projeta discursivamente o panorama educacional relacionado à Educação Indígena, permitindo uma análise mais fundamentada e embasada das diferentes diretrizes e propostas curriculares. Além disso, é fundamental observar discursos nesses documentos que contribuem para a reprodução de formas de dominação e

assimetrias de poder em relação às comunidades indígenas. Em síntese, é importante observar também o contexto educacional no Brasil e como se dão as relações de poder nos processos de subjetivação discursiva.

Lima (2019) afirma que, ao nos remetermos ao ensino na sociedade, não podemos desconsiderar três conceitos norteadores: a educação formal, a informal e a educação não formal. Ainda segundo a autora, em relação à educação formal, é assegurada à população desde a Constituição Federal de 1988:

Como se conhece é organizada, acontece em local específico, sistematizado, com análise de conteúdo, em outras palavras, é regulada por leis, normas da instituição de ensino. Sendo formal, espera resultados, analisa os dados obtidos a partir dos planejamentos anteriormente realizados [...] Já a educação não formal pode acontecer em diferentes proporções, pois ela envolve o engajamento político, as experiências que se adquire ao longo da vida, o trabalho e a identificação de potencialidades, compreensão sócio-política da sociedade e suas organizações, construção da identidade coletiva. (Lima, 2019, p. 4)

Neste trecho, a autora esclarece que esse tipo de educação não formal busca constantemente resultados em que os alunos são de modo frequente avaliados e provados; assim funciona o sistema da produtividade, da competitividade e do ranqueamento, que edifica os primeiros lugares em detrimento dos demais. Sistemas de avaliação como a Provinha Brasil e seus semelhantes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ou Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), são marcos de aferição mnemônica do conhecimento a ponto de se tornarem basilares para determinar a distribuição do capital nas escolas, por parte do governo federal, estadual ou municipal.

Gohn (2006) postula que é regular uma confusão entre a educação não formal e a educação formal, mas, no caso da educação informal, é considerada aquela adquirida por meio das instituições do processo de socialização, como a família, amigos, clubes, comunidade ou meios de comunicação em massa. Na instituição familiar, o educador pode ser representado pelos pais, vizinhos; ou na instituição religiosa, ele pode ser representado por um líder religioso/orientador espiritual.

Segundo Lima (2019), em qualquer um dos três conceitos, os princípios de justiça se manifestam, na medida em que o indivíduo se inscreve num pertencimento social e assim o exercício de cidadania se fortalece. O processo de aprendizagem está desde manusear um objeto e transformação para determinados fins e interesses (Lima, 2019) até o domínio de um conceito, a



descoberta de novos paradigmas discursivos.

A BNCC, por exemplo, notamos ser um documento pautado em estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, as habilidades e competências necessárias para o século XXI e demandas do mundo, com o desejo de diminuir as desigualdades, que é expresso no seguinte fragmento:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários. (Brasil, 2018, p. 15)

Historicamente, em registros regulares, os indígenas foram povos excluídos e marginalizados com o processo de colonização portuguesa no Brasil, eurocentrismo que, muitas vezes, apagava o respeito as culturas diferentes do modelo clássico, considerado superior. Com a descrição da BNCC, compreendemos que há - ao menos aparentemente - uma proposta enunciativa de reversão dessa exclusão histórica que torna infames os povos indígenas originários, protagonizando a população brasileira autóctone e suas verdadeiras raízes identitárias. O documento, portanto, reconhece a injustiça e desigualdade que esses grupos enfrentam ao longo da história e se compromete a tomar medidas para garantir sua inclusão e respeito em todas as esferas da sociedade. No entanto, quantitativamente, percebemos a permanência da regularidade discursiva de exclusão dos povos indígenas, visto que não se desenvolve, no documento, conteúdos para capilarizar em todo o território nacional políticas de afirmação e de inclusão indígenas, tanto para indígenas quanto para não indígenas, em detrimento dos estereótipos como as meras fantasias para a comemoração do “Dia do índio”, reforçando conceitos de selvageria atrelados às identidades em geral, em uma única menção anual a essa população.

Para Foucault (1977), no que tange à produção do conhecimento, é limitante e eurocêntrico não considerar que os saberes são fluidos, de acordo com cada irrupção histórica, isto é, a produção de conhecimento é permeada por redistribuições que são

[...] recorrentes e fazem aparecer vários passados, várias formas de encadeamento, várias hierarquias de importância, várias redes de determinações, várias ideologias, para uma única e mesma ciência, à medida que seu presente se modifica: assim, as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias. (Foucault, 1977, p. 10)

Na BNCC, encontramos um excerto que ressalta a importância de enfrentar e combater as

desigualdades historicamente engessadas, garantindo a participação plena e igualitária desses grupos marginalizados, o que se faz necessário para romper com o conhecimento eurocêntrico e considerar a diversa riqueza cultural de que o nosso país é constituído. Conseqüentemente, é possível ampliar as redes de poder por meio das variadas dominâncias étnicas ao se reordenarem e se redistribuírem os saberes nas suas atualidades, especialmente via escopo democrático, cujos efeitos são de ordem mais teórica que prática, ainda na contemporaneidade, devido ao contexto neoliberal e ao sistema capitalista, cujas tônicas são o lucro e o capital. Quando a BNCC preconiza que o ensino demanda ser bilíngue e o ensino da língua indígena para essa população deve ser a primeira língua, percebemos a alusão do trecho ao ensino para alunos indígenas de zona rural, das escolas presentes na aldeia.

No entanto, esse investimento linguístico bilíngue não repercute também nas escolas urbanas, em que a frequência indígena também acontece, e poderia haver a mobilização da língua indígena nativa (Xavante, primordialmente, no Mato Grosso) como uma forma de aproximar os alunos não indígenas da cultura e de inserir de forma mais igualitária os alunos indígenas que frequentam a escola de rede urbana. No caso da não possibilidade de ofertar essa aproximação linguística da língua portuguesa e da língua Xavante, faz-se importante, ao menos, a presença de um intérprete para ajudar o aluno indígena que foi inserido na escola urbana e está em fase de aprendizagem da língua portuguesa.

O ensino de língua inglesa, além de obrigatório no Ensino Médio, é importante pois, conforme Siqueira (2008), um total de 75% de toda a interação internacional escrita, 80% da informação de computadores no mundo e 90% do conteúdo na internet ocorrem em língua inglesa. Siqueira (2008) afirma também que a necessidade de se comunicar no idioma global é crucial para o sucesso profissional. A educação formal de línguas não apenas aborda a aprendizagem da gramática e vocabulário, mas também pode envolver a internalização de normas, valores e identidades inerentes à cultura associada ao idioma. Nesse sentido, a língua não é somente um conjunto de símbolos comunicativos, mas também um veículo que transporta perspectivas culturais, históricas e sociais. Siqueira (2008, apud Phillipson, 1992, p. 7) considera que

O inglês tem sido promovido pelo mundo com bastante sucesso e um sintoma do brutal impacto desta língua materializa-se a partir do chamado empréstimo linguístico: “o inglês se entranha em todas as línguas com as quais matenha contato” Siqueira (2008, p. 16) apud (Phillipson, 1992, p.7) e tal contato corrobora sua hegemonia, implicando na necessidade de estudá-lo, conhecê-lo, para se estar incluído no contexto de constante mudança da sociedade atual. (Siqueira, 2008, p. 16 apud Phillipson, 1992, p. 7)

Moita Lopes (2003) sugere que os discursos predominantes construídos em inglês estão fortemente influenciados pelo processo de globalização. Isso ocorre porque o inglês é visto como uma língua franca, ou seja, uma língua amplamente utilizada em comunicações internacionais devido ao poder financeiro e cultural de uma cultura superpotente. A vontade de verdade é entendida como a busca pela imposição de uma verdade considerada como universal ou padrão, muitas vezes associada ao poder e à influência cultural de determinadas sociedades ou grupos. Nesse contexto, a vontade de verdade do inglês como língua franca sugere uma normatização e uma hegemonia linguística em que essa língua é vista como a mais dominante e aceitável em âmbito global.

As representações associadas ao inglês, muitas vezes, podem ser influenciadas pela cultura dominante, global, e criam dinâmicas de poder sutis, que podem especificar discursivamente percepções de superioridade ou inferioridade cultural, o que, por sua vez, afetam a ética e a estética subjetiva dos aprendizes. Siqueira (2008, apud Widdowson, 1994, p. 135) preconiza que uma língua liberta-se da custódia de nações e culturas, “uma língua internacional tem que ser uma língua independente, e é importante reconhecer a sua dinamicidade multicultural e política”. Siqueira (2008) afirma ainda que

Tal perspectiva vem de encontro às pedagogias e metodologias de ensino que, em muitos contextos, ainda primam pelo pensamento tradicional que concebe língua como ‘superestrutura, entidade abstrata, auto-suficiente e autônoma, que prescinde de um lugar, um tempo, um contexto ou de pessoas para que ela exista, se concretize ou daquelas que, mesmo desconsiderando a autonomia da língua, relacionando-a com um povo, uma cultura e uma História, se ancoram em um mimetismo cultural dos países em que a língua é idioma nativo, que se prova problemática. (Siqueira, 2008 apud Mendes, 2004, p. 12)

As relações de poder desempenham um papel crucial na educação formal, permeando desde a seleção de conteúdos curriculares (i.e., quais saberes podem e devem circular nas salas de aula) até a avaliação do desempenho dos alunos. O poder está presente na escolha do que é considerado conhecimento legítimo e relevante, influenciando as vozes que são privilegiadas e as que são marginalizadas. No ensino de língua inglesa, isso pode se manifestar por meio da valorização de certas variações dialetais em nível linguístico fonológico, culturas ou formas de expressão em detrimento de outras. Oliveira (2012) afirma que essa dominância do poder como política linguística pode afetar profundamente a autoestima dos estudantes, possibilitando entraves

para a interação eficaz, normalizando desigualdades.

Para Foucault (1979), o poder não é apenas institucionalizado em questões econômicas, ou propriamente uma mercadoria, mas visto como uma relação em que o poder é assimétrico e desequilibrado. Contudo, ao mesmo tempo, ninguém pode escapar das relações de poder, pois podemos notá-las sobre os corpos e sobre os indivíduos. Na escola, segundo Foucault (1979), há uma forma de adestramento, como com o horário específico para o lanche, horário de ir ao banheiro, manter socialização com pequenas rodas de alunos etc. Assim, a disciplina:

É uma técnica de exercício de poder que foi não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antigüidade. Os mosteiros são um exemplo de região, domínio no interior do qual reinava o sistema disciplinar. A escravidão e as grandes empresas escravistas existentes nas colônias espanholas, inglesas, francesas, holandesas, etc., eram modelos de mecanismos disciplinares. Pode-se recuar até a Legião Romana e, lá, também encontrar um exemplo de disciplina. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (Foucault, 1979, p. 61)

Dessa forma, o autor argumenta existir um poder imaterial que permeia os espaços sociais para disciplinar, controlar, adestrar, docilizar e utilizar os indivíduos de acordo com determinados interesses. E, no ambiente escolar, não seria diferente: é um microespaço do poder em que envolvem aspectos culturais, processos de aprendizagem e saberes. Assim, é necessário que haja uma reflexão a respeito de como os indivíduos internalizam e se identificam com os discursos presentes no ambiente escolar, como são moldados por essas representações e relações de poder.

De acordo com Oliveira (2012), para que haja uma educação eficaz, devemos refletir de forma crítica sobre ideias e crenças em sala de aula para promover oportunidades explícitas, examinar interpretações e visões de mundo, explorar abertamente valores, desigualdades e diferenças culturais, questionar abertamente silêncios e lacunas deixadas pelas práticas e encaminhar discussões pelo viés das relações de luta e poder (Oliveira, 2012).

Portanto, a educação não é um processo neutro, mas, sim, um espaço em que se entrelaçam saberes, representações e poder. Os educadores têm a responsabilidade de abordar as dinâmicas

de poder presentes no ensino de língua inglesa, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural e propiciando um locus social que capacite os alunos a desenvolverem uma subjetividade saudável e empoderada, sem privilegiar apenas essa língua estrangeira. Isso envolve a escolha de materiais que reflitam uma gama diversificada de perspectivas, a promoção de uma participação igualitária e a celebração das múltiplas formas de expressão linguística e cultural. Ao reconhecer e desafiar as estruturas de poder embutidas na educação, podemos construir um espaço de aprendizagem mais inclusivo, equitativo e enriquecedor para todos os alunos.

## 2.1 ORIGENS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO JESUÍTA: CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da educação brasileira é intrinsecamente entrelaçada com as influências e legados deixados por diversas correntes pedagógicas ao longo dos séculos. Entre essas influências, destaca-se a Educação Jesuíta, uma abordagem educacional trazida para o país pela Companhia de Jesus, no século XVI. De acordo com Paiva (2015), a chegada dos Jesuítas em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta, marcou o início de uma nova era educacional no Brasil colonial. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, trouxe consigo uma visão educacional moldada pelos ideais da *Ratio Studiorum*, os princípios da Educação Jesuíta, fundamentados em uma abordagem holística da educação, a qual buscava integrar o conhecimento acadêmico com os valores morais e espirituais. De acordo com Paiva (2015), a *Ratio Studiorum* estabelecia um plano de estudos que abrangia disciplinas clássicas como retórica, filosofia e teologia, destacando a importância da formação integral do indivíduo. Além disso, a pedagogia Jesuíta adaptava-se ao contexto local, incorporando elementos da cultura e das línguas indígenas, contribuindo para uma abordagem inclusiva e contextualizada. Segundo Paiva (2015, p. 202),

Durante os três primeiros séculos da colonização o processo educativo jesuíta seguiu praticamente inalterado. Rigidamente amparado numa concepção religiosa de mundo, o período forjou uma escola de racionalidade dedutiva, que defendia o ensino das verdades consagradas pelo cânone escolástico, complementado, sobretudo, pelo currículo das sete artes liberais (*trivium* e *quadrivium*), bem como de algumas atividades práticas. É o caso do trabalho educativo dos religiosos da Companhia de Jesus que por aqui aportaram em 1549 e legaram um caráter próprio à forma de educar e ao modo de pensar a organização do processo educacional como um todo. Sustentada na hierarquia, a organização educativa forjou uma relação amparada na autoridade de quem detinha o conhecimento e na valorização da tradição como instrumento de manutenção da ordem, como era concebida pela Igreja.

Durante os três primeiros séculos da colonização, os jesuítas desenvolveram um processo educativo rigidamente fundamentado em uma visão religiosa do mundo. Eles adotaram uma abordagem de ensino baseada na racionalidade dedutiva, priorizando o ensino das verdades estabelecidas pelo cânone escolástico e o currículo das sete artes liberais. A chegada dos religiosos jesuítas em 1549 teve um impacto significativo na forma de educar e organizar o processo educacional, estabelecendo uma estrutura hierárquica que enfatizava a autoridade dos detentores do conhecimento e a valorização da tradição como meio de manter a ordem, conforme preconiza a Igreja Católica.

De acordo com Silva e Marzari (2019), a alfabetização e a catequização dos povos indígenas eram um processo que ignorava a cultura desse povo. Obrigava-o a acreditar em Deus e a abandonar seus hábitos culturais, inclusive sua língua materna, para falar português. Assim, os jesuítas decidiam qual tipo de conhecimento e ensino eram válidos e podiam ser replicados. De acordo com Paiva (2015, p. 203),

quando os portugueses chegaram para dominar as novas terras, as sociedades tribais já possuíam uma forma de transmitir seus conhecimentos aos mais novos. O pajé tinha certamente seu aprendiz para o qual repassava seus conhecimentos farmacológicos e ritualísticos, assim como os pais sabiam muito bem ensinar a seus filhos a arte da caça, da pesca e da fabricação do arco e da flecha, tal como a arte plumária, as peças de artesanato, as panelas e pinturas corporais que eram praticados por todos e todos ensinavam a todos. Eram, sem dúvida, processos informais e não formais de transferência do conhecimento comum. Mesmo o xamã, quando ensinava formalmente seu sucessor, não 'dava aula' no sentido que compreendemos hoje, mas possibilitava situações de aprendizagem que podiam ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar.

Podemos observar que a influência jesuíta emerge com a imposição da visão eurocêntrica e etnocêntrica e com a marginalização de conhecimentos que se diferenciavam de seus padrões, colocando-se como superiores a tal povo. Paiva (2015) relata ainda que, no início da colonização portuguesa, somente os filhos dos nobres tinham acesso a aulas particulares. No entanto, logo surge um plano educativo da Coroa para os indígenas com o interesse de realizar uma manutenção eclesiástica e fortalecer o poder da igreja, a fim de converter os "gentios" à fé católica:

Desde 1549, quando aqui chegaram, os jesuítas souberam aproximar se dos índios, conviver com eles, aprendendo a cultura, a língua e descobriram logo como convertê-los. As aproximações incluía mímicas, discursos emotivos, uso de instrumentos musicais e presentes. Diferente da 'aculturação inversa'. (Paiva, 2015, p. 205)

Assim, os jesuítas começaram a disseminar sua doutrina por meio da música, do teatro e do ensino das letras e artes. Paiva (2015, p. 208) afirma ainda que o Padre Manoel da Nóbrega relatou em suas cartas que os indígenas “aprendem a ler e escrever e vão muito avante; a cantar e tocar flauta; e outros, mamelucos mais destros, aprendem gramática”, referindo-se aos que conseguiam avançar para a aquisição da língua do colono.

Hábeis na gramática e na retórica, tanto em latim, quanto em grego ou nas línguas locais, seus professores buscavam desenvolver no aluno as chamadas humanidades (*studia humanitatis* do humanismo renascentista), além dos conhecimentos teológicos. Nesse conjunto entravam os estudos de filosofia, de história, de geografia, de letras, música e artes, ou seja, mais ou menos o conteúdo das famosas Artes liberais, em contraposição às Artes mecânicas. (Paiva, 2015, p. 209)

A partir disso, entendemos que a influência jesuíta se fortaleceu cada vez mais, implementando nas escolas as pedagogias que fossem acessíveis, bem como o estabelecimento feriado, dias santos. Além disso, tinham uma estrutura de ensino e organização do ambiente e até um método de corrigir os trabalhos escritos, como relata Paiva (2015, p. 211): “Na correção dos trabalhos escritos, aponte as faltas cometidas contra as regras de gramática, de ortografia e de pontuação; observe se foram evitadas as dificuldades; explique tudo de acordo com as normas das regras da gramática”. Com isso, observamos que as raízes jesuítas imperam até os dias de hoje com a organização e metodologias semelhantes à escola atualmente, ainda mais com a hierarquia escolar que dividia poder entre a aristocracia, a igreja e as figuras de mestre (os padres) na escola. Conforme Paiva (2015, p. 219) reflete:

Herdamos tão somente um utilitarismo que empobreceu os currículos, tendo em vista que se passou a valorizar mais o processo que o conteúdo. Encampada pela própria UNESCO, essa perspectiva defende que as escolas devem dar resposta às novas necessidades, quais sejam a de formar profissionais estritamente necessários, cientistas e técnicos para o inovador mercado de trabalho que se apresenta na atualidade (DELORS, 2003). Valem o crescimento econômico, as habilidades técnicas e a formação da mão de obra e não mais o desenvolvimento humano, a formação da cultura geral, ou a formação dos talentos culturais.

Portanto, analisando como a doutrina jesuíta foi implementada, observamos atualmente essa raiz hierárquica, formalista, meritocrática e dogmática na escola de hoje, em que se prioriza o crescimento econômico, as habilidades técnicas e a formação da mão de obra, não mais o desenvolvimento humano, o que prejudica cada vez mais a educação crítica e humanitária.

## 2.2 A IRRUPÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL BRASILEIRA

A História da educação formal no Brasil é marcada por acontecimentos que clivaram a trajetória desse sistema educacional ao longo dos anos. De acordo com Gaspar (2002), a educação chamada oficial é oferecida nas escolas com programas, currículos e diplomas. É uma instituição muito antiga, que se atrela ao desenvolvimento de nossa sociedade e aos conhecimentos gerados por ela. Gaspar (2002) acrescenta ainda a permanência da escola como o espaço físico em que se transmitem e partilham conhecimentos, ao longo dos últimos mil anos. Assim, como há lugar para morar, trabalhar e rezar, há muito tempo se estabeleceu e se destinou um lugar para ensinar e aprender:

O surgimento da escola nas civilizações mais avançadas decorre da necessidade de preservar e garantir o legado do acervo cultural continuamente gerado por essas civilizações. Provavelmente, foi também por essa razão que o conhecimento a ser transmitido na escola se organizou e se especializou num ordenamento de conteúdos separados em áreas uniformes e distintas, com o significativo nome de disciplinas. Embora a produção do conhecimento não se restringisse a instituições ou a lugares determinados, a transmissão regular e disciplinar desses conhecimentos foi sendo, com o tempo, delegada à escola, ou melhor, à educação formal. É o que tem ocorrido em todas as sociedades que se consideram civilizadas. (Gaspar, 2002, p. 172)

O ensino tradicional delimita o espaço onde existe o conhecimento e como vão acontecer as práticas educacionais e, ainda, quem é o detentor do poder de ensinar e quem é possuidor do conhecimento, assim, Santos (2021) nos leva a refletir sobre como o sistema educacional se instituiu no Brasil e, para essa reflexão, não podemos desconsiderar que o Brasil foi constituído como colônia europeia por longos anos. No período colonial, a educação formal era destinada a uma elite restrita, voltada principalmente para a formação religiosa e administrativa. Santos (2021) afirma que somos herdeiros de uma tradição do cristianismo, constituído como sistema ideológico e educacional na Idade Média, cuja lógica de organização social se baseava na relação com o pecado e a ressurreição de Cristo e tinha nela seus princípios de dominação.

A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, de acordo com Santos (2021), trouxe possibilidades de mudança com a abertura de escolas e universidades e a criação de instituições culturais, abrindo espaço para a formação intelectual mais ampla da população. D. João VI, segundo Santos (2021), criou algumas escolas de nível superior, duas faculdades de medicina, uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro. Piletti (2012, p. 102 apud Santos, 2021) afirma que



O objetivo da criação de escolas na agora sede do Império português era formar uma classe dirigente que mantivesse o projeto colono/imperial ativo. Em relação à instrução primária, apenas em 1823 se instituiu a criação de escolas que atendessem as necessidades de instrução das primeiras letras e das quatro operações matemáticas. Porém, foi a Constituição de 1824 que trouxe um artigo que estabelecia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Só não definia a dotação orçamentária ou a política pública equivalente para determinar como seria a criação das escolas.

Assim, Piletti (2012 apud Santos, 2021) argumenta que a criação das escolas de primeiras letras não ocorreu ao acaso, era com o objetivo de moldar a população conforme os objetivos do Império e não eram todos que tinham acesso à educação, o que complementa, Nascimento (2007, p. 19):

Dom João VI realiza, no Brasil escravocrata e monocultor, adaptações no plano econômico com a abertura dos portos; no plano político, com a reorganização administrativa, pública e jurídica; e no plano cultural, com as escolas superiores. Tais mudanças, apesar de contraditórias dada a realidade do país e realizadas para privilegiar apenas uma classe e suas regalias, viriam influenciar a formação de um novo contexto na recém-metrópole. A partir desta nova realidade se fez necessária uma série de medidas no campo intelectual como a criação da Imprensa Régia e a instalação da Biblioteca Pública. No campo educacional são criados cursos para o preparo de pessoal mais diversificado e começa a história das Escolas de Ensino Superiores: a Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro (1809). A vinda da Corte suscitaria a criação de um Estado monárquico, mantendo os padrões do absolutismo, em um território até então dominado pelas falidas capitânicas. Aliado ao modo de produção escravocrata e garantindo o poder absoluto do rei, as bases do governo, inclusive as bases econômicas, foram garantidas com métodos entre dilatações, como é o caso da censura da imprensa, mantendo a dominação de uma classe sobre a outras, mas com a ilusão de progresso e modernidade.

Assim, Nascimento (2007) enfatiza que a criação dessas escolas e universidades se deu a objetivos econômicos e comerciais, pois havia a necessidade de controle e de organização dos negócios e a administração das cidades exigiam a formação de pessoas capacitadas para tais postos, pois, durante todo o Império, pouco se fez pela educação brasileira. Contudo, isso permitiu uma mudança no cenário educacional, pois o acesso à educação formal ainda era extremamente limitado e o país enfrentou desafios profundos em relação à desigualdade e à qualidade educacional.

A irrupção de movimentos sociais e políticos impulsionou debates relacionados a democratização da educação, estabelecendo a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Inicialmente, era uma educação catequista, que passou pelo Império e teve as primeiras insinuações sobre a criação de escolas públicas até a República Velha, com a educação positivista.

Santos (2021) destaca que, nos anos 1930, além de ter sido criado o Ministério da Educação e Saúde, existiam grupos de educadores que propunham a organização de uma escola pública e foi daí que emergiram algumas leis de organização sobre um ensino fundamental universal. A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, de acordo com Santos (2021), foi um marco desse processo. A LDB de 1961 foi um marco importante na legislação educacional, pois foi criada para organizar e regulamentar o sistema educacional brasileiro. A referida lei de 1961 foi a terceira versão e apresentou pontos relevantes como a obrigatoriedade do ensino primário, a autonomia das Universidades, a educação tecnológica e profissional, a participação da comunidade na educação e questões relacionadas ao ensino superior (LDBen, 1961).

A implementação de políticas de cotas, a expansão do ensino técnico e profissionalizante e o aumento do acesso ao ensino superior marcaram uma fase significativa de transformações na educação formal brasileira. As novas tecnologias digitais também desempenharam um papel crucial na irrupção da educação formal. A popularização da internet e das plataformas de ensino online trouxe a possibilidade de aprendizado flexível e autônomo, ampliando as oportunidades educacionais para sujeitos de diferentes origens e idades. Nesse contexto, Santos (2021) afirma que as perspectivas para a educação formal brasileira são complexas e é essencial abordar os desafios persistentes da desigualdade social e regional, garantindo acesso igualitário e isonômico a uma educação de qualidade em todas as áreas do país. Além disso, a formação de educadores capacitados e a implementação de currículos relevantes que atendam às demandas do mundo são fundamentais para o avanço do sistema educacional.

Portanto, compreendemos que a irrupção da educação formal no Brasil é um processo em constante evolução, impulsionado pela busca por igualdade, inclusão e excelência educacional. À medida que a sociedade se transforma e as demandas do mercado de trabalho evoluem, a educação formal se adapta para preparar os estudantes para os desafios e oportunidades. A interação entre governos, educadores, comunidades e setores da sociedade civil é uma organização institucional que fomenta, organiza e redistribui como pode e deve ser um sistema educacional que cumpra seu papel de forma abrangente, equitativa e eficaz, conforme as políticas educacionais inclusivas, que circulam na contemporaneidade e docilizam corpos para um efeito de formação crítica e cidadã democrática.

### 2.3 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA CAPITALISTA E NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A relação entre a escolarização e os sistemas socioeconômicos é profundamente influenciada pelos valores, objetivos e estruturas desses sistemas. No sistema capitalista, especificamente no contexto neoliberal, os processos de escolarização desempenham papéis significativos na formação de sujeitos, na reprodução de ideologias e na construção das bases para o futuro da sociedade.

No sistema capitalista, a escolarização é projetada pelo desejo de formar trabalhadores capacitados para a produção e o consumo. De acordo com Dos Santos Neto, Dos Santos e Nascimento (2017), a educação é um meio para atender às demandas do mercado de trabalho e garantir a eficiência do sistema produtivo. A formação de habilidades específicas e a obtenção de credenciais acadêmicas se tornam cruciais para o acesso a oportunidades de emprego e mobilidade social. No entanto, esse enfoque, muitas vezes, pode resultar em uma educação voltada apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, em detrimento da circulação discursiva regular relacionada à formação de cidadãos críticos e conscientes. Dos Santos Neto, Dos Santos e Nascimento (2017, p. 53) preconizam que

A sociedade capitalista é marcada pela dualidade estrutural que compõe a divisão do trabalho, a que podemos chamar de trabalho intelectual e trabalho manual. A educação entrou nesse campo preparando os homens para atuarem em setores com posições hierárquicas diferentes. A escola nos moldes capitalistas de produção, formulada em torno das relações de trabalho, possui uma dicotomia: de um lado temos uma escola que forma para o trabalho manual, ou seja, para o ensino mais profissionalizante e, de outro lado, a escola que forma para o trabalho intelectual, e mesmo as mudanças mais significativas na estrutura educacional não alteram essa dualidade.

Assim, Nascimento (2017) afirma que existem dois tipos de objetivos educacionais nessa linha de pensamento: um voltado a prover mão de obra operária para movimentar o mercado e outro voltado para a parte crítica e pensante, visando ocupar os cargos de poder mais altos na hierarquia de mercado. Nesse sentido, Kuenzer (1991) assevera que essa escola dual possui características marcantes do público atendido, pois, de acordo com Kuenzer (1991), a educação voltada para o trabalho possui a finalidade específica de atender a camada social em condição de vulnerabilidade social e marginalizada para que atue nos sistemas produtivos, nos níveis mais baixos da hierarquia ocupacional.

Segundo Gentili (1995), a educação no sistema neoliberal baseia-se em uma reformulação dos enfoques economicistas do capitalismo. Supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas. A concepção de que a competição e a livre concorrência podem melhorar a qualidade da educação é promovida, levando ao surgimento de sistemas de ensino voltados para a eficiência e a avaliação quantitativa. A privatização e a comercialização da educação também são características desse contexto, em que instituições de ensino muitas vezes são tratadas como empresas que buscam maximizar lucros. Isso pode resultar em disparidades no acesso à educação de qualidade, uma vez que a capacidade de pagar por uma educação de elite se torna um fator determinante.

Além disso, o contexto neoliberal tende a enfatizar a instrumentalização da educação, enfocando habilidades que estão diretamente alinhadas às necessidades do mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento intelectual amplo. Segundo Gentili (1995), essa é uma perspectiva que mantém a ênfase economicista, ou seja, a educação é utilitarista e serve para o desempenho no mercado; sua expansão potencializa o crescimento econômico. Ela se define como a atividade tradicional de transmissão de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação competitiva na esfera econômica no mercado de trabalho (Gentili, 1995), o que acaba acarretando em uma cultura de testes e avaliações constantes. Isso pode levar a uma educação voltada para a memorização de informações, em vez de promover, pela mediação pedagógica, a proatividade, a autonomia crítica e a análise profunda dos contextos sociais.

Vejam que o papel da escolarização na reprodução de ideologias e hierarquias sociais é evidente. A educação recorrentemente reflete e reforça as estruturas de poder existentes, perpetuando desigualdades com base em gênero, classe e etnia. Além disso, a educação pode ser usada como um meio de legitimação das ideias dominantes e da ordem social estabelecida, como sugere Gentili (1995, p. 194):

Este compromisso teórico e político (ético) assume novas dimensões no contexto de uma ordem mundial caracterizada pela expansão dos regimes neoliberais e neoconservadores. Sob esta perspectiva limitada e simplista, pode-se supor que o neoliberalismo não é outra coisa senão a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações. No entanto, o problema parece mais complexo. De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de

forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Silva, 1994; Gentili, 1995). Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. Neste sentido, qualquer formato de dominação define-se pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este "novo" formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras: a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação.

O autor assevera que o neoliberalismo não é um regime definitivamente novo, mas que apresentá-lo como novo é uma forma de gerar mais aceitação, no que diz respeito a formas práticas de dominação e representações simbólicas do plano político, econômico, jurídico e cultural, que por sua vez, interferem na educação e subsequentemente no ensino de línguas, que não escapam desses movimentos ideológicos.

É importante reconhecer que a escolarização também pode ser uma ferramenta de resistência e transformação. Educadores comprometidos podem propiciar maneiras de promover a habilidade crítica e a diversidade de perspectivas independentemente, no interior do sistema educacional. A educação emancipadora pode, pela capilarização do poder e pela resistência, capacitar os indivíduos a questionar as normas, a explorar alternativas e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Em última análise, os processos de escolarização no sistema capitalista e no contexto neoliberal são reflexos das complexidades e tensões presentes em cada época. Compreender esses processos nos auxilia a analisar as implicações sociais, econômicas e políticas da educação e a considerar como moldar um sistema educacional que atenda verdadeiramente às necessidades da sociedade, promovendo tanto o desenvolvimento pessoal quanto o bem-estar coletivo.

#### 2.4 DESCRIÇÃO HISTÓRICA DE FRAGMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO PARA ALUNOS INDÍGENAS

Mencionado por Foucault (1970) em *A ordem do discurso*, uma aula inaugural ministrada pelo filósofo na ocasião da posse de sua cátedra no Collège de France, Jean Hippolyte, o professor de Foucault, que ele substituiu, preconizou a impossibilidade de descrição da totalidade da História. Os fragmentos dela são efeitos da parcialidade que circula devido a visibilidade apenas dos

fragmentos considerados legítimos e representativos do que se considera como normal, muitas vezes elitista, encobrendo a História dos grupos minoritarizados socialmente.

Em relação aos grupos indígenas minoritarizados, por terem sido sistematicamente silenciados da História do Brasil, temos fragmentos regularmente estereotipados. A reificação lusitana silencia e muitas vezes apaga a existência dos povos originários antes do que se concebe como descoberta do país, em 1500, por Pedro Álvares Cabral. A História das políticas públicas de ensino para alunos indígenas no Brasil é marcada por um panorama que reflete não apenas as transformações políticas e sociais do país, mas também as lutas e resistências das próprias comunidades indígenas em busca de uma educação que respeite suas identidades, línguas e culturas. A trajetória dessas políticas pode ser compreendida como uma narrativa descontínua, formada por fragmentos que revelam os altos e baixos da relação entre os sistemas educacionais e as populações indígenas ao longo do tempo.

Ladeira (2004) afirma que alguns povos indígenas do Brasil creditam à escola o papel de interligar os povos indígenas com a sociedade e atuam ainda no fator de ascensão social: “o estudante que sai da aldeia, estuda e consegue um emprego, vai melhorar de vida e vai olhar para seu povo” (Ladeira, 2004, p. 142). Em seu trabalho sobre políticas para a educação indígena, Ladeira cita Tahury Tibúrcio Terena, um ancião representante do Povo Terena, depositando essa esperança de que a escola pode ser transformadora:

A vida de hoje não tem como não ser escola, queira ou não queira tem a competição na vida, a competição no meio dos brancos, e nosso orgulho vai ser grande, como o Marechal Rondon teve orgulho de nós, quando vocês chegarem lá (Ladeira, 2004, p. 142 apud pronunciamento no II Seminário das Mulheres Indígenas Paulistas, Bauru, novembro de 2003).

Aprendemos, nas aulas de História, que a educação dos povos indígenas no período colonial estava frequentemente vinculada à catequização e à assimilação cultural forçada pelos colonizadores. A educação era utilizada como uma ferramenta de controle e subjugação, muitas vezes resultando na perda de línguas e práticas culturais autênticas, uma vez que a língua indígena não produz retorno econômico. A esse respeito, De Freitas, Simas e Garcia (2020, p. 576) afirmam o seguinte:

A política de assimilação para a cidadania brasileira tinha o claro objetivo de incorporar os indígenas à sociedade nacional, de modo que, para tornarem-se cidadãos brasileiros, teriam que abandonar ou anular suas particularidades e identidades

próprias, línguas, costumes, crenças e todo o seu pertencimento étnico.

No período colonial até a educação nos dias de hoje, Ladeira (2004) postula que há questões significativas referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação. Não podemos deixar de mencionar que as escolas são agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada.

De Freitas, Simas e Garcia (2020) apontam que os conhecimentos indígenas precisam de um lugar de destaque na sociedade e na escola brasileira, pela importância que representam como povos originários que foram marginalizados, mas que detêm conhecimentos, sabedorias, identidades, línguas, cosmovisões cosmopolíticas, civilizações humanas milenares que ainda continuam ameaçadas de desaparecimento exatamente pelo etnocentrismo ocidental europeu (De Freitas; Simas; Garcia, 2020, p. 575). Nos anos 1970, Luciano (2006) escreve sobre movimentos de resistência ao modelo proposto pelo Estado, formulados por organizações não-governamentais que tentavam estratégias de valorização e conservação das línguas indígenas e reafirmação de suas identidades étnicas. (Luciano, 2006, p. 155)

Segundo De Freitas, Simas e Garcia (2020), após um grande período de lutas e reivindicações, a Constituição de 1988 representou um marco significativo ao reconhecer o direito à educação diferenciada para os povos indígenas. Isso resultou na criação de programas e projetos específicos de educação escolar indígena, visando a atender às necessidades das comunidades e promover o respeito à diversidade cultural. No Quadro 2, organizado pelas autoras, conseguimos compreender melhor como esse processo legislativo ocorreu de 1970 a 1988:

Quadro 2 - Fatos da Educação Escolar Indígena Pré-Constituição Federal (1988)

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
<b>Década de 1970</b> - início da organização do movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG's em consonância com os movimentos indígenas internacionais.	
1970	A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Dessa parceria resulta a <b>oficialização do ensino bilíngue</b> nas escolas em terras indígenas e também as primeiras <b>ações de formação de professores indígenas</b> .
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da <b>diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio</b> , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o "Encontro Nacional sobre Educação Indígena", com o objetivo de tirar do isolamento as <b>experiências alternativas de escola indígena diferenciada</b> que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro "A Questão da Educação Indígena", coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001 - <b>Estatuto do Índio</b> - garante a <b>alfabetização dos povos indígenas em suas línguas</b> e define as diretrizes para a ação conjunta, entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas.
<b>Década de 1980</b> - período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre os quais, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.	
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPAN) realiza quatro encontros que discutem questões como a preparação do <b>professor indígena</b> , elaboração de <b>planos curriculares específicos</b> , o <b>ensino bilíngue</b> e <b>calendários diferenciados</b> . Como resultado foi organizado o livro "A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena", por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.
1988	Criação da COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) em Manaus, abrangendo cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará.

Fonte: De Freitas, Simas e Garcia (2020 apud Brasil, 2016, p. 16).

De Freitas, Simas e Garcia (2020) destacam que o quadro marca o diferencial ascendente no ambiente educacional de duas décadas: o de 1970 é caracterizado pelo poder insurgente da sociedade em defesa dos direitos indígenas ameaçados em suas existências étnicas; e o da década de 1980 influenciado pela emergência do movimento indígena e do protagonismo nas frentes de lutas por seus direitos com forte apoio de parceiros indigenistas (De Freitas; Simas; Garcia,



2020, p. 579). De acordo com as autoras:

À medida que os indígenas se apropriavam dos saberes científicos, eles também se conscientizavam e se percebiam fora da escola eurocêntrica, que os distanciava dos seus modos próprios de vida. Era uma escola que ensinava a ser o outro (branco) e deixar de ser quem é (indígena) (De Freitas; Simas; Garcia, 2020, p. 579).

De Freitas, Simas e Garcia (2020) salientam ainda que houve conquistas de direitos na Constituição Federal de 1988, que foram consolidadas, e esse dispositivo legislativo reconhece aos povos indígenas o direito aos territórios tradicionais, à saúde e à educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, que respeite os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo (De Freitas; Simas; Garcia, 2020). Trata-se de uma irrupção histórica importante para alicerçar a legislação subsequente, que também foi organizada no quadro 3 pelas autoras, com a descrição das leis e normas constitucionais de 1988 a 2019:

Quadro 3 - Educação Escolar Indígena / Leis e normas infraconstitucionais - 1988 a 2019

DATA	PRECEITOS LEGAIS
1988	<p>✓ <b>Constituição Federal de 1988:</b> É o marco na <b>redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas</b>, conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas <b>o direito a uma educação escolar específica e diferenciada.</b></p> <p>✓ Artigo 210. 2 – O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (pedagogias indígenas)</p> <p>Principais direitos estabelecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino bilíngue/multilíngue: uso e valorização das línguas indígenas nas escolas.</li> <li>▪ Reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena – pedagogias indígenas.</li> <li>▪ Educação escolar indígena como direito (e não mais como assistência).</li> </ul>
1989	<p>✓ Constituição Estadual de 1989 – Assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem.</p>
	<p>✓ Decreto N° 26, de 4 de fevereiro de 1991 – Dispõe sobre a</p>

1991	<p>Educação Indígena no Brasil. Retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena e repassa a atribuição ao Ministério da Educação (MEC) e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas.</p> <p>Portaria Interministerial nº. 559/1991 – Garante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas;</li> <li>• Processo próprio de aprendizagem;</li> <li>• Ensino bilíngue e prevê a criação de núcleos de educação no âmbito da Secretaria Estaduais de Educação.</li> </ul> <p>✓ Decreto N ° 559/1991 – Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas na perspectiva de uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais.</p>
1994	<p>✓ Declaração de Princípios apresentada pela Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR, que prevê o reconhecimento oficial das escolas indígenas.</p>
1996	<p>✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº. 9.394/1996 – Garante a oferta da Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural às comunidades indígenas.</p>
1997	<p>✓ <b>Resolução nº 99/1997</b> – Normatizou a LDB 9.3.94/1996 no Estado do Amazonas;</p>
1998	<p>✓ <b>Decreto nº. 18.749/1998</b> – Instituiu o Conselho Estadual Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI/AM;</p> <p>✓ <b>Decreto GS nº. 1.003/1998</b> – Constituiu os representantes CEEI/AM;</p> <p>✓ <b>Decreto nº. 10/1998</b> – Trata da nomeação dos representantes Lideranças Indígenas, Órgãos Governamentais e Órgãos Não Governamentais para a função de Membros do Conselho;</p> <p>✓ Lançamento do <b>Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)</b>: documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo MEC, que aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a <b>pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares</b> dos projetos históricos e étnicos específicos.</p>
1999	<p>✓ Parecer CNE/CEB nº. 14/99 - 14 de setembro de 1999</p> <p>✓ Este Parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena e explica: “Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘Escola Indígena’ nos sistemas de ensino do país”. (BRASIL, 1999, p. 45)</p> <p>✓ A Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR transforma-se em <b>Conselho dos Professores</b></p>

1999	<p><b>Indígenas da Amazônia (COPIAM).</b> É lançada a <b>Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre</b> aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre entes federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.</p>
	<p>✓ Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB N ° 03/1999 — 10 de novembro de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 1º: Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com <b>normas e ordenamento jurídico próprios</b> e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.</li> <li>• Artigo 2º: Define os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas: <ul style="list-style-type: none"> <li>I - Localização e terras indígenas;</li> <li>II - Atendimento às comunidades indígenas;</li> <li>III - Uso das línguas maternas no processo ensino-aprendizagem considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade;</li> <li>IV - Organização escolar própria.</li> </ul> </li> </ul> <p>Direitos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorias de “professor indígena”, “escola indígena” e “magistério indígena”.</li> <li>• Formação concomitante do professor indígena com o trabalho</li> <li>• Reconhecimento de escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas - “escolas localizadas em comunidades indígenas”.</li> </ul>
2001	<p>✓ <b>Plano de Educação, Lei no 10.172</b>, garante <b>metas específicas para as escolas indígenas</b>, como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e o uso dos recursos financeiros, e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.</p> <p>✓ <b>Resolução nº. 11/2001- CEE/AM</b> - Fixa normas para Criação, Autorização e Reconhecimento de Escolas Indígenas e Cursos no âmbito Educ. Básica no Estado do Amazonas;</p>
2002	<p>✓ Lançamento das Referências para a Formação de Professores Indígenas;</p> <p>✓ Parecer Técnico do Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Amazonas e Procuradoria Regional dos Direitos Humanos trata da <b>garantia do Professor Indígena ES sala de aula;</b></p>
2004	<p>✓ <b>Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais</b> (Decreto nº 5.051), que define que</p>

	<p>os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.</p> <p>✓ Decreto Nº 5.051, de 19 de abril de 2004 - Convenção no 169 da OIT- (artigo 26 a 31), normativa fundamental que assegura a educação diferenciada aos povos indígenas.</p>
2005	<p>✓ Lei 11.096/2005 - Criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), estabelece ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência.</p> <p>✓ Portaria MEC nº. 13 instituiu a <b>Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA)</b></p> <p>✓ Primeiro edital de convocação do <b>Prolind- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais</b>. Atualmente 20 Institutos de Ensino Superior desenvolvem as Licenciaturas Interculturais Indígenas - 14 universidades federais, 4 estaduais e 2 Institutos federais.</p> 
2007	<p>✓ Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a <b>Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas</b>, que promulga que os povos indígenas têm o direito de determinar livremente seu status político e perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação.</p>
2008	<p>✓ Lei 11.645/2008 -Determinou a inclusão da história e culturas afrobrasileiras e indígenas nos currículos oficiais da rede de ensino das escolas não indígenas.</p>
2009	<p>✓ Decreto Nº 6861/2009 - estabelece os Territórios Etnoeducacionais, enquanto áreas territoriais específicas como base administrativa e gestão das políticas e ações de educação escolar indígena no país, a partir da configuração dos etnoterritórios indígenas e suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, no lugar das divisões territoriais dos estados e municípios.</p>
2010	<p>✓ A Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010 institui, no âmbito do Ministério da Educação, a <b>Comissão Nacional de Educação Escolar</b></p>

	<p><b>Indígena (CNEEI)</b>, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referente Educação Escolar indígena no âmbito Nacional.</p>
2011	<p>✓ Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE Nº. 1/2011 – Trata sobre a transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e um Conselho Normativo.</p>
2012	<p>✓ Lei das Cotas – Lei 12.711/2012 - Estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Os povos indígenas estão incluídos entre os beneficiários.</p>
2012	<p>✓ Resolução Nº 05/2012 – 22 de junho de 2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p> <p>✓ Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº: 13/2012, 10 de maio de 2012: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.</p>
	<p>✓ Instituição do <b>Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE)</b>, através da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.</p>
2013	<p>✓ Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 institui a <b>Ação Saberes Indígenas na Escola</b> e a Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 a regulamenta.</p> <p>✓ Atualmente existem 9 redes implantadas: 1. UFMS (sede) - Núcleos UFMS, UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFGD; 2. Uneb (sede) - Núcleos Uneb, IFBA; 3. UFMG (sede) - Núcleos UFMG, UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC, USP (Universidade de São Paulo), UFES; 4. UFG (sede) - Núcleos UFG, UFT (Universidade Federal de Tocantins), UFMA (Universidade Federal do Maranhão); 5. UFAM (sede) - Núcleos UFAM, UEPA (Universidade Estadual do Pará), IFAM; 6. UNIR-JI-PARANA (sede) - Núcleos UNIR, UFAC; 7. IFRR (Instituto Federal de Roraima) (sede) - Núcleos IFRR, UFRR, UERR (Universidade Estadual de Roraima); 8. UFMT (Universidade do Mato Grosso)</p> <p>✓ Criação do Programa de Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a Permanência dos acadêmicos Indígenas no ingresso nas IES Federais (Portaria nº 389)</p>

2014	✓ O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.
2015	✓ Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07.01.2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de acordo com o Parecer no. 14/CNE-CP, de 2014. • Formação do professor indígena em serviço.
2017	✓ Lei 13.415/2017 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. • Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos) • Promove os itinerários formativos (escolha do aluno/comunidade) • Amplia gradativamente a carga horária das atuais 2400 horas para 3000 horas até 2022.
	✓ Resolução CNE/CP Nº 2/2017 - Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EF) da Educação Básica Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2018	✓ Resolução CNE/CP Nº 4/2018 - Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental. • A BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em escolas de educação básica de todo o Brasil e que orientarão a construção e adaptação dos currículos dos sistemas de ensino e das escolas. • A BNCC é estendida às escolas indígenas, sem afetar o direito de terem suas bases curriculares próprias, específicas e diferenciadas. • As normas da BNCC reconhecem e reafirmam os direitos educacionais dos povos indígenas já consagrados em outros dispositivos normativos e legais. • As normas da BNCC inovam no reconhecimento da <b>diversidade étnica, linguística e epistêmica</b> . • A BNCC referente ao Ensino Médio inova flexibilizando o currículo em sua etapa diversificada, por meios dos itinerários formativos. As escolas indígenas podem criar e organizar itinerários específicos dos seus alunos.
	✓ Resolução nº. 28/2018, institucionalizou a Política Linguística da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), em dezembro de 2018.
2019	✓ Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SESPE.

Fonte: SECADI/CGEEI, organizado pelas autoras De Freitas, Simas e Garcia (2019).

De Freitas, Simas e Garcia (2020) demonstram que os avanços atuais da escola indígena

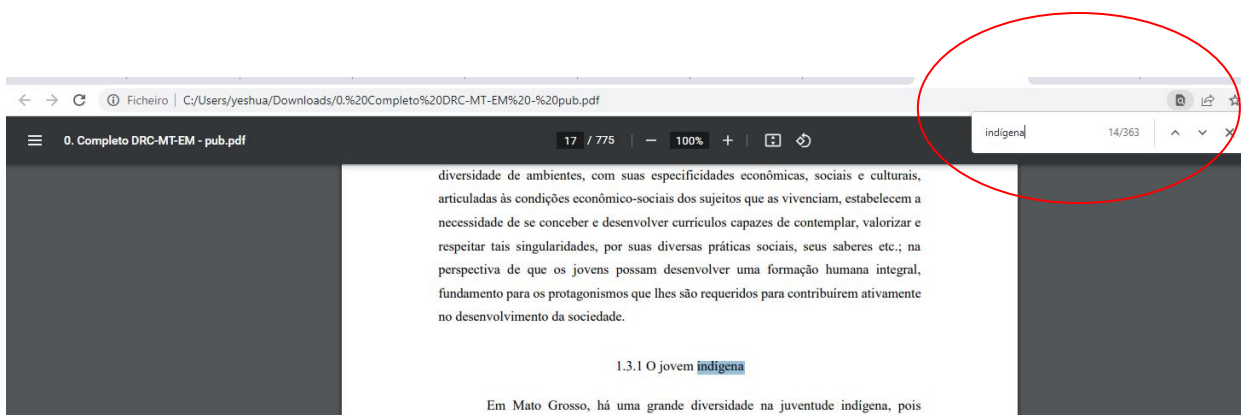
têm como referência a Constituição Federal (CF) de 1988, marco inicial para estabelecer processos de educação dos povos indígenas, como suas línguas, saberes e pedagogias na organização da escola indígena. A partir da CF de 1988, a responsabilidade pela organização e oferta da educação nas aldeias foi compartilhada com três sistemas de ensino: união, estados e municípios (De Freitas; Simas; Garcia, 2020, p. 587). Complementam ainda relatando que foi possível averiguar durante a construção do quadro o seguinte:

Pós preceitos legais inaugurados com a Constituição de 88, foi a superação da concepção de Educação Escolar Indígena como tarefa assistencial do Estado, até então vigente sob a responsabilidade do órgão indigenista, FUNAI, para uma concepção de Educação Escolar Indígena como direito subjetivo dos sujeitos e cidadãos individuais e coletivos indígenas [...]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e a municípios para o desenvolvimento de ações no campo da Educação Escolar Indígena, com a garantia de incorporação de 'currículos e programas específicos' e a publicação sistemática de 'material didático específico e diferenciado' (Art. 79). (De Freitas; Simas; Garcia, 2020, p. 588)

Assim, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconheceu aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio da legitimação dos seus direitos territoriais e culturais e definiu à cada órgão público suas responsabilidades quanto à garantia desse direito. Na realidade, podemos observar que houve avanços significativos a respeito da educação indígena, porém existem lacunas que demandam atenção. Um exemplo seria os documentos norteadores tratarem da educação indígena somente no meio rural. Não há nenhuma referência do documento norteando como a escola deve receber um aluno indígena na cidade, ele é tratado como aluno comum, mas é necessário que hajam ações de acolhimento diferenciado, para garantir que ele consiga ter as mesmas condições de aprendizagem que os outros alunos. No Documento de Referência do Estado de Mato Grosso para o Ensino Médio (DRC/MT – EM), por meio da ferramenta de pesquisa, notamos que a palavra *indígena* aparece 363 vezes no documento de 775 páginas, como ilustrado na imagem abaixo:

Figura 3 – Captura de tela do *Explorer*





Fonte: Secretaria de Estado de Educação (2018).

Há uma recorrência maior da palavra no DCR/MT – EM do que na BNCC, o que é compreensível, pois, de fato, o estado de Mato Grosso possui um número significativo de alunos indígenas nas escolas da aldeia e nas escolas urbanas. No entanto, percebemos que a representatividade indígena mesmo na orientação educacional formal fabricada num território com expressiva população indígena não se efetiva nem na metade do documento, se considerarmos a quantidade de ocorrências lexicais sobre os indígenas no lócus escolar.

Em relação ao DCR/MT – EM, já no fim do capítulo introdutório, deparamo-nos com a descrição de que, no Mato Grosso, há uma grande diversidade da juventude indígena (DCR/MT-EM, 2020). Logo, as escolas devem estar preparadas para atender a uma diversidade de linguagens e de identidades culturais. De acordo com o DCR/MT-EM:

Os jovens indígenas são bastante engajados em suas sociedades e não é raro encontrar organizações de jovens nas comunidades indígenas. Desde cedo, muitos deles são educados socialmente para serem lideranças e demonstram preocupação com a condição social de seu povo e de suas escolas. Essa juventude está engajada em associações comunitárias, conselhos, e acessam com frequência o ensino superior, trazendo conhecimento da sociedade não indígena para suas aldeias. A modalidade da educação escolar indígena é uma política de direito que se ancora nas formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e nos modos próprios como produzem, sistematizam e transmitem seus conhecimentos. (DCR/MT-EM, 2020, p. 18)

Além de necessitar de preparo profissional especializado para receber essa diversidade de identidades, a escola precisa permitir que os estudantes possam ressignificá-las a partir de suas próprias práticas de subjetividade, ou seja, além dos saberes identitários diversos, também é preciso considerar os saberes indígenas das várias etnias, tanto mato-grossenses quanto de outras regiões brasileiras, aliando-se ao aspecto intercultural e ao reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto às suas perspectivas comunitárias, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade

e diferenciação. Dessa forma, o que está previsto no documento é que,

A partir da proposta do Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso, o Ensino Médio deve promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação integral, que corrobore com os sujeitos em todas as suas dimensões, sejam elas: intelectual, física, emocional, social e cultural. As elaborações dos currículos desta etapa devem ser um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. A formação deve garantir o desenvolvimento das competências e habilidades estipuladas para esta fase, e ainda, oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise, tomada de decisões conscientes e resolução de desafios que se apresentem às comunidades indígenas. O currículo deve ser flexível, para que os estudantes se reconheçam e sejam protagonistas no próprio processo de aprendizagem e interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. Ou seja, proporcionando ao estudante relacionar os conhecimentos prévios, suas vivências étnicas e socioculturais com o conhecimento acadêmico e escolar, tanto no âmbito cognitivo, quanto socioemocional. As sociedades indígenas possuem maneiras próprias de formação dos sujeitos, com espaços de socialização definidos para esta finalidade, mobilizando agente a educação cultural. Ao passo que a **Escola Indígena** introduz nas comunidades concepções de saberes e aprendizagens diferentes das concepções tradicionais indígenas. (DCR/MT-EM, 2020, p. 73)

De acordo com o fragmento do documento, a escola deve ser intercultural e bilíngue; porém, pelo que podemos interpretar no documento, essas são atribuições das escolas indígenas, rurais, e não há referência às escolas urbanas, que podem ou não ter alunos indígenas. Não há uma especificação a esse respeito, pois no documento apenas encontramos o termo *escola indígena*, que se refere a escolas para alunos indígenas, geralmente dispostas nas aldeias, já que a maioria deles tem sua educação primária em contato com sua cultura e tradições. Uma escola cidadina que atenda à dimensão curricular orientada para repertórios interculturais demanda ser intercultural, contemplando, assim, os saberes e o reconhecimento dos poderes dos povos originários, que também precisam ser ensinados, a fim de reconhecer respeitosamente as diferenças existentes entre o indígena e o não indígena e aproximar/apresentar aspectos culturais, seja em escolas compostas por estudantes indígenas e não indígenas, seja em escolas compostas apenas por alunos não indígenas. Trata-se de uma forma de reconhecimento da legitimidade dos povos indígenas no estado do Mato Grosso e também no restante do Brasil.

No DRC/MT-EM, na seção sobre a educação indígena, está prevista uma área de conhecimento denominada de Ciências e Saberes Indígenas (DRC/MT-EM), que visa a atender às especificidades do multilinguismo e da interculturalidade para fortalecer as práticas entre educação cultural e a educação escolar:

A área Ciências e Saberes Indígenas é composta pelos componentes: Práticas Culturais e Sustentabilidade, Práticas Agroecológicas e Tecnologias Indígenas. No que tange ao conhecimento linguístico indígena, na Base Nacional Comum Curricular a Modalidade Educação Escolar Indígena acrescenta à Área de Linguagens o componente curricular Língua Materna, perfazendo assim o diálogo das línguas indígenas com as variadas formas de letramento. (DRC/MT-EM, 2020, p. 78)

O conhecimento ocidental não pode ser decalcado das práticas linguísticas e culturais indígenas. Os diferentes modos de conhecimento e elementos da oralidade das línguas devem ser ensinados por docentes com conhecimento e fluência nas línguas maternas indígenas, por professores fluentes nas escolas indígenas da aldeia. O documento não aborda a educação linguística referente ao aluno de escola urbana (DRC/MT-EM, 2020). Portanto, é preciso frisar que essa dedicação curricular à língua e identidade de certas etnias indígenas é particular das escolas indígenas da aldeia, o que nos leva novamente a refletir sobre de que forma os alunos indígenas seriam recebidos em uma escola urbana com predominância de alunos que não são indígenas.

Apesar, do documento não se referir à educação de alunos indígenas na escola urbana, De Freitas, Simas e Garcia (2020) afirmam que houve avanço na formação de professores indígenas e ligeira melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, o que ocasionou um aumento do número de matrículas de alunos indígenas, próximo da marca de 300 mil na educação básica, embora concentrada basicamente nas séries iniciais do ensino fundamental; o número de professores indígenas ultrapassou a marca de 22.000 e o número de escolas indígenas superou a cifra de 3.000, em 2015. A partir dessas informações e do Quadro 3, De Freitas, Simas e Garcia (2020) reafirmam que os indígenas foram incluídos no processo educacional, de modo a efetivar a cidadania e a formação crítica.

No entanto, ainda persistem desafios, pois nem todas as escolas possuem recursos e professores capacitados, devido também à distância geográfica das escolas em relação das aldeias com as escolas urbanas e à dificuldade de adaptação dos currículos às realidades e contextos culturais das comunidades. Além disso, nas políticas de formação continuada, raramente há dedicação às línguas e culturas dos povos indígenas.

A história das políticas públicas de ensino para alunos indígenas no Brasil é, portanto, uma narrativa de avanços, de lutas e conquistas, de fragmentos que refletem as complexidades de reconciliar as diferentes visões de educação, cultura e sociedade. A busca por uma educação que respeite e valorize as identidades indígenas continua a ser uma jornada em evolução, especialmente com a circulação de visibilidade dos povos indígenas em um contexto de efeito democrático

contemporâneo, no qual as vozes e aspirações das próprias comunidades indígenas devem ser guias para a construção de um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e verdadeiramente intercultural.

## 2.5 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA O CORPO DISCENTE INDÍGENA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No contexto da diversidade cultural e linguística do Brasil, o ensino de língua inglesa para o corpo discente indígena representa um desafio complexo, que exige uma abordagem sensível e adaptada às realidades culturais dos alunos indígenas, uma vez que esses alunos inicialmente aprendem sua língua materna na aldeia e depois passam pelo processo de aprendizagem da língua portuguesa com o objetivo de interação social com a população que os cerca. Cristóvão Tsereroodi evidencia que precisou enfrentar inúmeros desafios durante sua fase escolar na escola e a língua era sua maior barreira:

Tinha muita dificuldade na língua [portuguesa], não falava muito bem, mas entendia algumas coisas, eu eu fui parar no meio de alunos não-indígenas, em que o professor só falava português, e todas as outras disciplinas nessa língua. Eu era apenas um intruso no meio da sala. (Tsereroodi, 2023, s.p.)

Assim, percebemos que as disciplinas da escola urbana são ministradas na língua portuguesa e na escola os indígenas começam a ter o contato com a língua inglesa, que faz parte do componente curricular obrigatório. Essa aquisição linguística é um direito constitucional garantido em 1988, que estabelece a inclusão de práticas educativas “específicas, bilíngues, diferenciadas e interculturais” nas escolas indígenas (Brasil, 1988, s.p.). Assim, o ensino de língua inglesa precisa ir ao encontro da valorização das culturas e saberes. Logo, a abordagem específica, diferencial e intercultural precisa ser discutida.

Apesar das leis que regem a Constituição de 1988 e as leis subsequentes, Faraco (2002) salienta que o Brasil, oficialmente, se identifica como país de única língua, no caso a portuguesa. Essa identificação não deve ser confundida com a unicidade soberana, mas, sim, que existe um grande número de línguas indígenas e outras dezenas de línguas de imigração que não são consideradas como um tema nacional e cidadão (Faraco, 2002, p. 14).

Nascimento e Silva (2019, p. 04) afirma que, “mesmo havendo respeito por parte dos

professores ao idioma falado por estudantes indígenas”, concebemos que os alunos indígenas precisam aprender, pelo menos em partes, o conteúdo constante da matriz curricular do ano escolar no qual se encontram matriculados, e a língua inglesa é um desses conteúdos. Nascimento e Silva (2019) ressalta também que,

No entanto, é um conteúdo construído por outros e, por isso, descontextualizado e preocupado apenas com sua operacionalização prática orientada por questões relativas ao que fazer e como fazer, em prejuízo da questão primordial que é por que fazer. ‘E os alunos, envolvidos nessa estrutura convivem com a assimilação dos saberes que lhe são impostos sem qualquer reflexão sobre a relação entre estes e as relações sociais, culturais e institucionais que permeiam suas posições de sujeitos no mundo’. (Nascimento; Silva, 2019, p. 5 apud Santos, 2002, p. 1)

Segundo Nascimento e Silva (2019), para solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos indígenas com a aquisição de língua inglesa, os professores precisam construir suas próprias estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem desses alunos (Nascimento; Silva, 2019, p. 4). Além disso, não apenas cabe aos professores a responsabilidade educacional formal, pois os alunos não indígenas também deveriam ser incentivados a aprender a língua Xavante, por se tratar de uma língua local e de cultura cotidiana na cidade e nas escolas. Uma forma de atenuar esse problema é tentar aproximar o “conteúdo ministrado ao universo sociocultural dos estudantes indígenas” com base em elementos retirados da cultura dos próprios estudantes (Nascimento; Silva, 2019, p. 4). De acordo com Nascimento e Silva (2019, p. 4):

A construção dessas estratégias e valorização do papel dos professores e o que importa no processo de ensino/aprendizado ‘é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com os seus estudantes, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua’.

Nascimento e Silva (2019, p. 07) dialogam sobre a necessidade de preservar “essas inestimáveis formas linguísticas de conceber o mundo”, pois, quando uma língua morre, perde-se a oportunidade de conhecer possibilidades de cura por meio do conhecimento terapêutico que tal língua indígena pode oferecer em sua estrutura histórico-cultural. Essa língua é latente em relação a ainda uma infinidade de riqueza sociocultural e espiritual de um povo que se expressa e se representa por meio da oralidade (Nascimento; Silva, 2019, p. 7); a perda de uma língua significa um desastre cultural.

Por outro lado, não podemos deixar de pensar que o indígena não tem sua identidade

pautada somente em sua língua materna. Ao aprendermos outros idiomas, acrescentamos em nossa história identitária algo a mais para nos constituir. A esse respeito, Maher (2010, p. 45) explica que,

Equivocadamente, muitos acreditam que as línguas indígenas funcionam como depositórios ontológicos de identidades e que, portanto, as identidades indígenas só podem ser veiculadas através daquelas. Venho argumentando, no entanto, que a construção da identidade não é do domínio exclusivo de língua alguma: é o discurso, isto é, a linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica, quem cria e faz circular o sentido 'ser índio'. Assim sendo, os povos indígenas lotados em território brasileiro constroem e sinalizam suas identidades étnicas também em português.

Essa questão da aquisição linguística é constitutiva, pois a língua não se desprende do processo de constituição ideológico. No caso da língua inglesa, que hoje é considerada a da globalização, Nascimento e Silva (2019 apud Crystal, 1997) afirmam que ela, de fato, é importantíssima no campo das relações comerciais, e também possui reflexo dos processos de colonização e globalização que perpassaram a história da humanidade (Nascimento; Silva, 2019 apud Crystal, 1997).

De acordo com Souza (2005), dentre os fatores que podem prejudicar a aprendizagem da língua inglesa por alunos indígenas de escola urbana é a redução da carga horária dessa língua, que teve início com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1971. Essa Lei oportunizou a ampliação do espaço de ensino para a iniciativa privada, que oferecia cursos livres de língua inglesa (Souza, 2005).

Desse modo, o trabalho dos professores de língua inglesa que possuem alunos indígenas de escola urbana se torna mais árduo, pois precisam lidar com a questão de esse aluno, majoritariamente, estar em fase de aquisição da língua portuguesa, predominante na escola urbana, e ainda precisa desenvolver estratégias de inserção cultural para tentar aproximar a língua inglesa da cultura desse aluno indígena, facilitando a assimilação, e fazer isso em pouco tempo de aula distribuído entre as matrizes curriculares. A Constituição Federal (1988) marca o início da abertura linguística para a língua materna dos indígenas e a LDBen marca a forma como é instituído o ensino de línguas nas escolas.

### **3 DESCRIÇÃO DE FRAGMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO PARA ALUNOS INDÍGENAS EM BARRA DO GARÇAS**

Há cerca de sete anos, pude dar início a minha jornada como professora em Barra do Garças, passando por diversas experiências. Dentre elas, a que mais me marcou foi ministrar aula de língua inglesa em uma turma de Ensino Médio, onde havia três alunos indígenas. Senti-me impotente diante do desafio de ensinar uma língua estrangeira para alunos indígenas Xavante que não entendiam o que eu falava em português. Desde aquela época de 2018, aos poucos, fui tentando compreender como essa situação dos alunos indígenas de escola urbana (que ainda não soubessem a língua portuguesa). Como iriam melhorar seu desempenho nas minhas aulas de língua inglesa? Posso afirmar diante dos movimentos de outros colegas professores de línguas em Barra do Garças e até mesmo da secretária de educação que essa tem sido uma preocupação que não compartilho sozinha.

Foi realizada uma pesquisa online a respeito dos projetos e movimentações educacionais municipais sobre a educação indígena em Barra do Garças, em sites oficiais e também em canais oficiais da Secretaria de Educação de Mato Grosso e da Secretaria de Educação em Barra do Garças. Foram encontrados recortes de encontros de formação continuada e até mesmo um projeto municipal recente para sanar o déficit da alfabetização indígena em uma segunda língua, a portuguesa.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC, 2017, online), foi realizada uma formação continuada de capacitação com o objetivo de “promover formação dos gestores, buscando o aperfeiçoamento da gestão educacional, com ênfase nos princípios da autonomia e da prática de gestão democrática, para que possam promover um atendimento escolar de qualidade à população indígena”. Essa formação continuada aconteceu um ano antes do momento em que peguei meu diploma e comecei a atuar em salas de aula. Talvez por isso eu e meus colegas de turma não tenhamos tido acesso ao conhecimento desse passo tão importante para a educação pública e urbana em Barra do Garças. Tive conhecimento desse movimento pela SEDUC anos depois, por meio de um site oficial. No site da SEDUC (2017), emergiu outra reflexão: ainda de acordo com a coordenadora de Planejamento e Monitoramento da SEDUC, em 2017, Rosângela Maria Moreira, o conteúdo programático da formação focou “principalmente na prestação de contas, com

atividades práticas no sistema Sigeduca, na tela de treinamento.”<sup>7</sup>

Figura 4 - Gestores indígenas participam de encontro em Barra do Garças



Fonte: Assessoria Seduc-MT.

Segundo a coordenadora, havia uma fragilidade no processo de gestão escolar indígena em relação a questões financeiras e o gerenciamento de prazos para prestar contas dos recursos estaduais. Essa última afirmação da notícia leva a crer que essa formação foi voltada para questões administrativas das escolas indígenas da aldeia e não para tentar sanar a demanda estudantil dos alunos indígenas que estudavam nas escolas urbanas.

Em 2019, segundo o site da SEDUC<sup>8</sup>, foi realizado o 1º Encontro de Assessores Pedagógicos que atendem escolas estaduais indígenas com o objetivo de “Fortalecer a educação indígena em Mato Grosso” (SEDUC, 2018, online). O evento ocorreu em Cuiabá, com a participação de professores dos 15 Cefapros de Mato Grosso e assessores pedagógicos que atendem escolas indígenas de 32 municípios, incluindo Barra do Garças.

Figura 5 - Abertura do encontro

<sup>7</sup> Notícia “Gestores indígenas participam de encontro em Barra do Garças”, disponível em: [https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=11834&noticia=gestores\\_indigenas\\_participam\\_de\\_encontro\\_em\\_barra\\_do\\_garcas](https://www.aguaboanews.com.br/noticias/exibir.asp?id=11834&noticia=gestores_indigenas_participam_de_encontro_em_barra_do_garcas). Acesso em: 10 jan. 2024.

<sup>8</sup> Formação para assessores pedagógicos: Visa fortalecer educação indígena de Mato Grosso. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/12255409-formacao-para-assessores-pedagogicos-visa-fortalecer-educacao-indigena-de-mt>. Acesso em: 10 jan. 2024.





Fonte: Assessoria Seduc-MT.

Nesta notícia, a secretária de Estado de Educação Marioneide Kliemaschewsk relata que “Mato Grosso conta com cerca de 20 mil alunos indígenas matriculados na rede pública de ensino – entre escolas municipais e estaduais, que são 71 escolas estaduais e 26 municipais” (SEDUC, 2018, online). A referência a 20 mil alunos indígenas provoca a recordação de um levantamento de dados quantitativos que realizei em 2022, na Secretaria de Educação Estadual em Barra do Garças, para verificar a quantidades de alunos indígenas em escolas urbanas de Barra do Garças. Obtive as seguintes informações:

No sistema, não havia a informação da quantidade de alunos indígenas em escola urbana separada da quantidade total de alunos não indígenas em Barra do Garças, e isso incluía o número de alunos de escola de aldeia em Barra do Garças e de outras comarcas ligadas à Barra do Garças.

Ao solicitar o quantitativo exclusivamente de alunos indígenas de escola urbana e especificamente no perímetro de Barra do Garças, após contar separadamente nas listas das turmas de cada escola, a secretaria me repassou que haviam 67 alunos no ano de 2022 em escolas urbanas. Essa informação me foi repassada dias depois, pois a demanda levou tempo, já que, no sistema da secretaria de educação estadual em Barra do Garças, os alunos indígenas não eram registrados separados dos demais alunos da escola urbana.

Isso é significativo e nos interessa: em um quantitativo geral, o aluno indígena se difere, mas em um quantitativo de escola urbana ele é (de acordo com o sistema) só mais um aluno.

Isso é representativo para associarmos ao restante da notícia de 2019 da SEDUC, pois a assessora pedagógica de Campinápolis, Miriam Lagares, traz em pauta que a cidade tem metade da população da etnia Xavante, sendo que a única escola urbana de ensino regular também atende alunos indígenas: “Deparamos com estudantes que fazem o ensino fundamental em escolas indígenas e vêm para o ensino médio na escola urbana, sem falar a língua portuguesa. Então,

precisam ser alfabetizados na nossa língua materna para continuar os estudos” (SEDUC, 2018, online). Essa narrativa muito se assemelha com a Barra do Garças. Na etapa do Ensino Médio, os alunos indígenas, em sua maioria, não dominam a língua portuguesa e, em contrapartida, têm aulas (em rede urbana) com professores que não falam sua língua materna, o Xavante (maior etnia presente na região de Barra do Garças).

Em 2021, segundo o site oficial do Município de Barra do Garças, Pricila Moraes mediou o encontro virtual de formação: “Alfabetização e o Ensino de Língua Portuguesa para os estudantes Xavantes, nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças”, que teve a participação de lideranças do DSEI-Xavante e professores da PUC, UFMT e UFRO, com o objetivo específico de refletir “sobre as práticas docentes em relação aos estudantes Xavantes das escolas públicas de Barra do Garças”. (SEDUC, 2018, online)

Esse “I Encontro do curso - saberes indígenas” foi disponibilizado no YouTube no canal oficial da Secretaria de Educação de Barra do Garças, com a duração de 2 horas, 20 minutos e 23 segundos. O encontro foi realizado em 12 de março de 2021 e idealizado pelo vice-prefeito e secretário de educação Sivirino Souza dos Santos. Desde 2012, Sivirino tem realizado projetos com fins desportivos na aldeia São Marcos. Em 2021, com a crescente demanda sobre a educação indígena, se aliou a professores de rede básica, a professores da UEG e UFMT, resultando no encontro virtual com o objetivo de realizar uma formação continuada para preparar os professores para acolherem alunos indígenas em sala de aula (Sivirino, 2021).

Durante a reunião, a primeira fala é do Secretário de educação Sivirino. Ele afirma que, se a juventude indígena não aprender a cultura do “homem branco” (não indígena), ele será engolido por ela. Explica que em uma visita às escolas da aldeia deparou-se com um material didático que tinha na capa crianças loiras. O conteúdo era animais como girafas e zebras que são animais que estão à margem da realidade observada nos arredores das aldeias. O material didático não estava de acordo com a realidade prática desse aluno indígena, por esse motivo, o município de Barra do Garças, em parceria com a Missão Salesiana, está desenvolvendo um projeto que visa criar um material de alfabetização indígena bilíngue, de modo a se alinhar com os aspectos reais da vida na região de Barra do Garças que dialoga com a língua portuguesa e língua Xavante.

Em seguida, o professor Oscar Waraiwe Urebete (2021), também idealizador do projeto, afirma que, quando os alunos indígenas vão para as escolas urbanas, eles têm muitas dificuldades, se veem diante de uma realidade diferente no que se refere à língua, à cultura e às habilidades de

convívio e precisam desenvolver novas habilidades para se relacionarem de modo adequado. Infelizmente, são deixadas de lado, apesar da presença Xavante ser muito marcante na cidade de Barra do Garças. O professor postula que a língua inglesa é uma língua dominante e que pertence a qualquer povo. Nesse sentido, estudar uma língua estrangeira como o inglês nas escolas urbanas é uma forma de valorizar a língua materna Xavante e isso é assegurado legalmente, por meio da LDB 9394/96 uma vez que:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Lei 9.394/96. Art 26 § 5º). III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996, s.p.)

Para tanto, é necessário que haja planejamento da formação continuada aos professores de redes estaduais e municipais, ofertando referencial teórico e trabalhando de forma intercultural para que os alunos indígenas possam ter um aprendizado efetivo.

Tsoropre (2021) diz que chegou a ter a experiência de sair da aldeia para entender o que a outra cultura (não indígena) poderia ter para oferecer a ele na época da oitava série. Na aldeia, o ensino acabava no ensino fundamental; assim, para cursar o Ensino Médio, os indígenas tinham que ir para a cidade. A rede salesiana deu o apoio financeiro para que isso pudesse acontecer e hoje esse idealizador do projeto possui diploma de Ensino Superior graças a essa oportunidade. Ter acesso a esse tipo de educação auxilia a formação de senso crítico para os Xavante. Ele lamenta o tempo que precisou se afastar de sua cultura, mas que por sua formação ele consegue contribuir com novos conhecimentos que ajudam os Xavante e ainda pode mostrar como funciona a organização e cultura indígena. A fala de Cristóvão nos leva a concluir que para conseguir uma formação de senso crítico foi necessário que ele se afastasse da cultura Xavante e isso é reflexo da regularidade discursiva que invisibiliza os Xavante no locus linguístico e cultural não indígena. E ainda, quando há a afirmação de como sua formação atual ajuda-o a “contribuir com novos conhecimentos para ajudar os Xavante” (Tsoropre, 2021, online). Discursivamente, entende-se que esses conhecimentos ao qual ele se refere permitem que ele se inscreva no sistema neoliberal/capitalista, o que não acontece com seus conhecimentos Xavante, que são invisibilizados perante esse sistema. Lemos com cautela a passagem acima, tendo em vista os aspectos danosos da inserção no sistema neoliberal.

Em 13 de julho, a SEDUC, em parceria com a prefeitura de Barra do Garças, realizou o projeto “Alfabetiza” nas aldeias, com os professores indígenas, a fim de enfatizar a Alfabetização de crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, em janeiro de 2024, foi dado o início de fato do “Projeto Somando Saberes”, que é fruto do I Encontro de Saberes Indígenas, idealizado pela Secretaria de Educação de Barra do Garças, com o objetivo de, segundo o prefeito Adilson (2024, online), “promover a troca de conhecimentos entre professores e alunos, tanto da cidade quanto da aldeia, valorizando os saberes tradicionais indígenas, trabalhando a educação financeira e o empreendedorismo”, além da interculturalidade. Ele afirma ainda que nas escolas indígenas já existe um material didático bilíngue em língua Xavante e em língua portuguesa. Assim, o projeto visa a promover uma espécie de intercâmbio entre a comunidade indígena e os alunos da rede urbana.

Para compreender essa jornada do aluno indígena que sai da aldeia para estudar na cidade, gostaria de relatar uma experiência que tive em 2018, quando realizei o curso introdutório de língua Xavante, oferecido pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO)<sup>9</sup>. Visitei a aldeia de São Marcos com os colegas professores de turma, conhecemos as instalações dentro da aldeia, área reservada para cuidados com a saúde, área de rituais, as casas (‘ri). No horário do almoço, fomos recepcionados com uma comida preparada por eles. Na casa da anfitriã, havia uma criança de aproximadamente três anos, brincando no chão. Aproximei-me e fiz um gesto de pegá-lo no colo. Imediatamente, ele levantou, gritando e chorando, quando alguém comentou: “Warazu come gente”, seguido de algumas risadas... perguntei o que significava e me disseram: “Homem branco come gente!”. Moraes (2022) descreve em seu trabalho que

relataram o medo dos netos e dos bisnetos irem estudar na cidade, porque o homem branco tinha roubado tudo deles, e como queriam que eles aprendessem e continuassem ali longe da maldade humana, comendo o que eles plantavam, sobrevivendo com o pouco que restou para eles. (Moraes, 2022, p. 23)

Podemos compreender que, em qualquer tipo de sociedade ou cultura, os avós e pais terão certo cuidado por suas crianças que provam do que é novo e desconhecido para eles. Aqui, na cultura urbana, semelhante a esse ditado de “homem branco come gente”, mobilizado para manter

---

<sup>9</sup> Em janeiro de 2021, passou por uma reestruturação e, atualmente, é nomeado por Diretoria Regional de Ensino.

as crianças longe de pessoas desconhecidas, há o ditado sobre “o homem do saco que pega crianças que andam sozinhas na rua” ou até mesmo o ditado usado para mesmo fim de assustar as crianças para que não andem sozinhas na rua: “o indígena vai te pegar”. A simbologia usada nesse tipo de dizer pode remeter ao regime disciplinar de Foucault (1975), em *Vigiar e Punir*: examina os sistemas de punição e controle social na sociedade ocidental, analisando as práticas disciplinares e de vigilância que têm o poder de moldar o comportamento individual e social. Esses enunciados podem possibilitar categorizações pejorativas a respeito do ethos indígena no espaço urbano e em espaço escolar urbano, de modo que a interculturalidade seja comprometida devido às interdições lendárias, capazes de gerar concepções insólitas sobre a cultura indígena também no espaço escolar, na realidade.

Quando se trata de Barra do Garças, ao nos remetermos à educação indígena, precisamos citar a influência da Missão Salesiana, que, de acordo com Moraes (2022), chegou até a aldeia de São Marcos em 1958 (Moraes, 2022). Ofereceu aos povos Xavante e Bororo uma educação pautada nos objetivos da Missão Salesiana, que, segundo a autora, foi importante para a aldeia:

Segundo o relato do professor Cristovão, a Missão Salesiana foi muito importante na sua formação desde a pré-escola, foi com eles que aprendeu a ler e escrever. Ele destaca a pedagogia salesiana, que enfatiza o aprender a conviver e o aprender a se relacionar. Cristovão afirma que se hoje ele é professor e também trabalha como intérprete da língua Xavante é graças aos ensinamentos da instituição. (Moraes, 2022, p. 31)

Com esse relato, é possível perceber que ocorre uma valorização exarcebada da cultura alheia e um esquivamento da própria cultura Xavante, pois eles aprenderam a tecnologia de leitura e escrita com os salesianos, não indígenas e tiveram uma sociointeração que também não foi aprendida com a própria cultura Xavante, materna. Assim, Cristóvão afirma que a cultura do não indígena o ensinou a ser crítico, o que acaba apagando da própria cultura o processo de valorização, que decorre por conta do sistema neoliberalista/capitalista que obriga o indígena a migrar e precisar buscar em outra cultura algo que o ajude a escapar do silenciamento. A Missão Salesiana teve grande influência em ajudar os alunos indígenas da aldeia a migrarem para a cidade a fim de dar continuidade aos estudos. Contudo, isso não anula o silenciamento da cultura Xavante, infelizmente. Moraes (2022) acrescenta que,

Ao se prepararem para as festas culturais, os Xavante se pintam, porque, para eles, as festas são lutas, competições. Após as lutas, eles dançam em volta das casas por duas ou

três vezes. Para os Xavante a partilha é uma forma de solidariedade, eles são muito unidos e solidários uns com os outros. As comunidades indígenas acreditam que por meio da cooperação atinge-se a produção, e a troca entre os indivíduos e comunidades garante a um meio de produção um caráter social. A caça e a pesca são consideradas como trabalho para os homens e, para as mulheres, a colheita do que a natureza oferece. (Moraes, 2022, p. 33)

É importante ressaltar que há um modo de organização próprio de viver, de conhecer e de ensinar na aldeia, que se difere do modo de organização na cidade. Por sua vez, a maioria não conhece bem a cultura Xavante e, de acordo com Moraes (2022), isso acarreta em zombaria, pois as pessoas da cidade não conhecem esse modo de vida. A autora afirma ainda que as crianças Xavante têm um processo de aprendizagem que acontece nas relações familiares com os avós, com os pais e irmãos mais velhos, por meio da observação atenta. Assim:

O que os mais velhos dizem e fazem na roça e na pesca são ensinamentos, ou seja, apresenta desde o nascimento até a velhice um sistema próprio de aprendizagem. Esse processo inicia dentro das aldeias por meio da fala; da fabricação de arcos e flechas, de materiais e de artesanatos; e, também, por meio das danças nos rituais. Os mais velhos fazem e os mais novos reproduzem. (Moraes, 2022, p. 36)

O conhecimento na aldeia parte da observação, que é de fato uma prática pedagógica eficaz: a criança observa em casa os seus pais e o ambiente em que ela mora desde os primeiros instantes... a pegar o garfo, observando o gesto da mãe... e é comum também no ensino urbano desde os primeiros anos a criança observar imagens para aprender nomes de animais, objetos, cores e afins; a diferença é que ao longo dos anos vamos aliando outras práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

De acordo com Moraes (2022), não são todas as aldeias das terras de São Marcos que possuem escolas indígenas, mas as que possuem, são escolas da Rede Municipal de Barra do Garças ou são escolas de rede estadual. Lá, elas aprendem a língua materna, também levando em consideração a importância de aprender a língua portuguesa, mas enfrentam desafios quanto a aprender a ler e escrever. Moraes (2022) afirma que essa consideração pela Língua Portuguesa é incitada por essa língua ser regida pelas leis que dizem respeito até mesmo aos povos indígenas. Segundo Moraes (2022), esse desejo de contribuição com a aldeia é evidente, pois,

A ida dos indígenas para a cidade é um compromisso com a sua comunidade, com as suas ideologias, com os seus próprios objetivos, mas tendo sempre em mente que, quando seus filhos concluírem os estudos, deverão voltar para o seu grupo, a

fim de contribuir para a melhoria de seu povo. Contudo, quando chegam na cidade, muitos são afastados da sua cultura e dos seus valores, outros chegam inocentes, esperançosos e convictos de que, ao se mudarem para a cidade, serão recebidos com dignidade nas escolas, de que terão oportunidades de trabalho, enfim, de que modificarão suas vidas e a de seus familiares.(Moraes, 2022, p. 38)

Por conta do desejo de melhores condições financeiras, num sistema neoliberal e capitalista, regido pelo lucro e dominado pela cultura não indígena relacionada à produtividade e ao tempo exíguo, Moraes (2022, p. 37) afirma que “muitos Xavante buscam meios de sobrevivência e conhecimentos fora da aldeia, como na educação e na saúde, contudo, a orientação é a de que eles nunca se esqueçam de seus valores e costumes”. Entretanto, em decorrência dessa busca de melhores condições econômicas fora da aldeia, acabam perdendo ritos culturais importantes para suas culturas, como o jovem que sai da aldeia sem passar pelo ritual de furo da orelha, “mas, por meio da busca por sobrevivência, estão indo para a cidade com seus pais antes do ritual” (Moraes, 2022, p. 37). Isso causa uma contradição e acarreta prejuízos para o jovem indígena, pois ele busca na cidade melhores condições para si e para sua aldeia, o que acaba acarretando em sua ruptura com fases e vivências importantes para sua cultura e vida na aldeia.

Dentre as dificuldades que esse indígena enfrenta ao ir para escola urbana, Moraes (2022) relata que até na parte inicial de matrícula e receptividade nas escolas urbanas é necessária uma fase de superação, pois precisam lidar com a parte burocrática de escola, precisam encontrar casa para alugar, às vezes longe da escola, em locais periféricos, e muitos acabam fazendo artesanato para sobrevivência. Outro fator importante é que, muitas vezes, a alimentação oferecida na escola é a refeição principal das crianças indígenas que vão para cidade. A autora reitera que,

Após muita reivindicação, lideranças indígenas conseguiram um auxílio para estudantes que estão na universidade, por meio do decreto 7.243/10, no valor de R\$ 510,00 (quinhentos e dez reais), para ajudar na moradia, no transporte e na alimentação. (Moraes, 2022, p. 38)

A autora postula também que em seus diálogos soube de jovens que recebem apoio de padrinhos para ajudar com moradia, alimentação e orientação na cidade, mas a maioria não tem a mesma sorte. Nesse sentido, Moraes (2022, p. 46) afirma que, apesar de existirem políticas públicas que visam à valorização dos povos originários, o que existe “ainda não foi suficiente para abandonar, excluir falas e crenças infundadas em relação a questões culturais e linguísticas indígenas”. Para que haja de fato uma mudança significativa, é preciso alinhar propostas e políticas

públicas com os interesses e identidades dos povos originários. Em Barra do Garças, há muitos estudantes Xavante nas escolas urbanas, que enfrentam ainda as representações baseadas em estereótipos miseráveis, que ridicularizam o indígena “na maioria das vezes com o cocar na cabeça e com frases bobas, nas quais os verbos estão sempre no infinitivo e nunca conjugados” (Moraes, 2022, p. 43). Entendemos ser problemática e infiel essa representação dos estudantes Xavante nas escolas urbanas, visto que acaba por silenciar a rica diversidade cultural desse grupo.

No parágrafo 2º do Art. 210 da Constituição Federal, o Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, é possível identificar que o Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no caso de escolas indígenas. No entanto, na cidade, os que não conseguem se comunicar na língua portuguesa são deixados de lado, pois em minhas visitas em uma escola de Ensino Médio de Barra do Garças, não existe sequer a presença de intérprete indígena.

Podemos citar também outro regimento que visa a garantir os direitos dos povos originários à educação como o Decreto Nacional nº 26, de 1991<sup>10</sup>, que transfere a responsabilidade da oferta de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Essa mudança visa garantir os direitos dos povos indígenas à educação, assegurando uma abordagem mais ampla e integrada ao desenvolvimento educacional dessas comunidades.

De acordo com Moraes (2022), em Barra do Garças, por meio da lei nº 1672, de 1993, foram criadas sete unidades escolares indígenas em aldeias, onde foram nomeados profissionais responsáveis pela categoria na Rede Municipal de Ensino, que em 2009 totalizou 10 unidades educacionais indígenas.

Art.1º Ficam criadas na Estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Barra do Gargas, e subordinadas a Secretaria de Educação, Cultura, Desportos e Lazer, as seguintes unidades escolares:

- I - Escola Indígena de Namunkurá
- II - Escola Indígena São José
- III - Escola Indígena Nova Jerusalém
- IV - Escola Indígena Nossa Senhora Aparecida
- V - Escola Indígena Nossa Senhora Auxiliadora
- VI - Escola Indígena Cristo Rei
- VII - Escola Indígena São Luiz

---

<sup>10</sup> No Artigo 1º estabelece-se que “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (s.p.).



Art.2º- Nos termos de artigo 37, IX da Constituição Federal e artigos 207 e 208 da Lei Complementar Municipal 03, de 04 de dezembro de 1991, o Prefeito Municipal fica autorizado a efetuar contratação, por tempo determinado, pelo prazo de 12 meses, de professores de origem Indígena para ministrar as aulas nas escolas a que menciona o artigo anterior, se esta medida melhor convier ao aproveitamento dos alunos. (Barra do Garças, 1993, p.1)

De acordo com Moraes (2022, p. 48), em Barra do Garças, existem profissionais direcionados para atender às demandas do aluno indígena, considerando as escolas das aldeias que são do distrito:

Na Secretaria Municipal de Educação são três profissionais não indígenas responsáveis pela Educação Escolar Indígena que desempenham as seguintes funções: expedição e inserção de documentos escolares no sistema on-line da secretaria, contratação dos profissionais indígenas, censo escolar, matrículas, calendário escolar, orientação sobre os recursos (verbas federais), escolha dos livros didáticos e Projetos Políticos Pedagógicos. É importante ressaltar, em relação ao ensino nessas unidades educacionais, que tanto a Língua Xavante quanto a Língua Portuguesa são ensinadas. Com base na Constituição Federal, a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças orienta os professores indígenas a ensinarem as duas línguas (Xavante e Língua Portuguesa) aos seus alunos, mas a língua materna deve ser prioridade, ou seja, a língua plena é um direito dos povos indígenas. (Moraes, 2022, p. 48)

Moraes (2022) afirma que, em 2021, houve uma mudança significativa no quadro de gestores responsáveis por essa demanda, acarretando diferenças identitárias para os alunos indígenas que migram para estudar na cidade, que foi a designação do professor indígena Xisto para a

Função de articulador das políticas públicas educacionais indígenas; o professor Cristovão, designado como professor formador indígena, responsável por orientar os alunos e os familiares que estão residindo na cidade e responsável por orientar professores e gestores das escolas urbanas que recebem alunos indígenas; e o professor Oscar foi designado a ser o assessor pedagógico, orientando e auxiliando a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas. E, em 2022, a Secretaria Municipal de Educação, pela primeira vez, fez a contratação de profissionais indígenas para trabalharem na mantenedora e nas escolas: 1 nutricionista, 3 cuidadoras de crianças e 1 ajudante para serviços gerais. (Moraes, 2022, p. 46)

Diante dessas afirmações, podemos notar que há um movimento em direção à mudança sobre a formação de professores para atuarem em salas de aula urbanas com alunos indígenas, que acaba refletindo uma crescente prática de subjetivação sobre a necessidade de abordagens pedagógicas culturalmente sensíveis e contextualizadas de apoio identitário aos alunos indígenas. Este movimento visa a não apenas garantir que os professores estejam devidamente preparados

para lidar com a diversidade étnica e cultural dos alunos indígenas, mas também reconhecer e valorizar suas identidades, conhecimentos e tradições dentro do contexto educacional. Essa mudança na formação de professores é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa, capaz de atender às necessidades específicas das comunidades indígenas e contribuir para o fortalecimento de suas culturas e línguas.

### 3.1 RELAÇÕES ENTRE PODER, DISCURSO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES COM ESTUDANTES INDÍGENAS

O papel da educação vai além da mera transmissão de conhecimento, pois é um campo em que se entrelaçam questões de poder, discurso e práticas que moldam profundamente os ambientes escolares, especialmente em contextos abrigam diversidades étnicas, como comunidades indígenas. Em 2023, nas escolas urbanas de Barra do Garças, foi registrada pela Secretaria de Educação Estadual a matrícula de 68 alunos indígenas nas escolas urbanas de Barra do Garças<sup>11</sup>. Essa informação ressalta a importância de examinar de perto as dinâmicas que regem esses ambientes educacionais. Dos 68 alunos indígenas matriculados, o fato de 9 não terem concluído o Ensino Médio evidencia desafios significativos que merecem atenção e análise crítica. Neste contexto, explorar as relações entre poder, discurso e práticas educacionais se torna crucial para compreender como esses elementos influenciam a experiência educacional dos estudantes indígenas e, por extensão, suas trajetórias acadêmicas e sociais. Assim, buscamos investigar essas interconexões complexas, destacando a importância de uma abordagem sensível à cultura e às necessidades específicas desses estudantes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, além de analisar os discursos que permeiam esse ambiente e que envolvem os alunos indígenas de escola urbana.

Para entendermos como o poder e o discurso podem se entrelaçar no ambiente escolar no que envolvem alunos indígenas de escola urbana, acionamos o conceito de Foucault (1979) sobre o poder para caracterizar os mecanismos de poder:

Poderia dizer que somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar,

---

<sup>11</sup> Fiz questão de obter essa informação na Secretaria de Educação, especificamente sobre as escolas estaduais de Barra do Garças, sem contar os distritos ou escolas da aldeia.

de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e recompensa-a. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder. (Foucault, 1979, p. 279)

O autor descreve a relação do poder com a verdade e a produção de conhecimento como complexa, pois o poder exerce uma influência significativa sobre a maneira como a verdade é construída e disseminada, somos compelidos a produzir uma certa verdade. Para melhor compreender essa afirmação de Foucault (1979), analisamos uma entrevista do Professor indígena Cristóvão Tsereroodi Tsoropre de Barra do Garças, que entende a realidade do aluno indígena que migra para a escola urbana a fim de melhores condições educacionais.

De acordo com Johann (2023), Cristóvão deixou a aldeia São Marcos em Barra do Garças e foi para São Paulo, em Presidente Prudente, dar continuidade em seus estudos; hoje, ele é o representante referência na região, pois atua como intérprete para alunos indígenas na cidade de Aragarças-Goiás, além de ser envolvido com muitas políticas públicas em favor dos indígenas na nova gestão municipal de Barra do Garças. Ele relata na entrevista que:

Tinha muita dificuldade na língua [portuguesa], não falava muito bem, mas entendia algumas coisas, eu eu fui parar no meio de alunos não-indígenas, em que o professor só falava português, e todas as outras disciplinas nessa língua. Eu era apenas um intruso no meio da sala. (Tsereroodi, 2023, online)

Cristóvão narra, na entrevista, assim como em sua fala durante o encontro “I Encontro do Curso Saberes Indígenas”, em 2021, que os estudos fora da aldeia sempre foram uma oportunidade em sua vida e que seu objetivo era melhores condições para sua família e aldeia, esclarecendo também que haviam muitas dificuldades em sua jornada, como a distância, o preconceito e principalmente a língua.

A distância sempre impedia que eu desistisse daquilo que eu estava fazendo naquele momento, que era estudar. Mas para estudar é preciso entender, compreender quem está falando, dando aula. Então eu desafiei o meu mundo. (Tsereroodi, 2023, online)

Durante a entrevista, ele narra que, apesar da dificuldade, persistiu sob os desafios para conseguir finalizar seus estudos; inclusive, assim que se formou, voltou para a região Centro-Oeste,

onde se formou em Filosofia,

Um curso que exige muito a compreensão da língua, porque exige muito raciocínio, pensamento filosófico. Eu fui, mas não por saber metaforizar, porém era algo que eu queria saber fazer. Desafiei novamente o meu mundinho de desentendimento. (Tsereroodi, 2023, online)

Para um aluno indígena que mal sabia a língua portuguesa e precisou estar longe de sua casa e família, Cristóvão conseguiu superar a barreira linguística se tornando referência para o seu povo aqui em Barra do Garças. Além de formação em Filosofia, ele foi o primeiro indígena a se tornar mestre no programa do PPGE0, em 2022, na UEG – Câmpus Cora Coralina<sup>12</sup>.

Figura 6 - Convite para defesa de mestrado



Fonte: Universidade Federal de Goiás (2022, online).

Além disso, ele relata que voltou para a universidade para cursar História a fim de entender sobre a origem do preconceito contra o povo indígena, herança do chamado “descobrimento” do Brasil, com a vinda dos europeus para o continente americano (Tsereroodi, 2023, online),

O curso me mostrou que na verdade aquelas expressões ditas pelos não-indígenas em relação ao povo Xavante e de todo o Brasil não eram verdade, porque quando [os indígenas] eram chamados de preguiçosos, os indígenas trabalhavam carregando as madeiras para navios mercantis dos europeus. Os indígenas sempre trabalharam, tirando riquezas. Esse trabalho braçal não foi visto pelos não-indígenas. O que ficou marcado é que os indígenas sempre foram chamados de preguiçosos.

<sup>12</sup> Mesmo Câmpus em que sou aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu POSLLI (nível: mestrado).

No fragmento da fala de Cristóvão é possível perceber que, quanto mais próxima identitariamente a etnia Xavante está da cultura não indígena, mais ela considera deslocada positivamente do estereótipo de preguiçoso, regularmente atribuído aos indígenas, mas isso ocorre de forma inconsciente no campo discursivo sem que o falante perceba. Dito de outro modo, o contato entre indígenas e não indígenas funciona para interromper estereótipos que esses criam em relação àqueles.

Ainda assim, Cristóvão afirma que ele pode contribuir significativamente na desconstrução da categorização indígena, sob posição de professor. Cita ainda que, na escola, os gestores procuram entender qual é o grande desafio que os alunos indígenas enfrentam, além da tentativa de desconstruir estereótipos:

Se era a permanência na cidade, se era moradia, alimentação ou se era outra coisa. Perceberam que os indígenas tinham casa, tinham onde morar, mas não tinham segurança para permanecer em sala de aula, e que o fator principal que tirava os alunos de sala de aula era a língua. (Tsereroodi, 2023, online)

O 'não entender' a língua portuguesa foi um fator crucial para muitos alunos abandonarem a escola, relata Cristóvão a entrevista. Assim, em parceria com a Secretaria de Educação Estadual (SEDUCE) em Aragarças, em 2015, ele implantou um programa de intérpretes da língua materna, em que atua, desde então, auxiliando alunos do Ensino Fundamental I, II e Médio a acessarem a aprendizagem de língua portuguesa.

O programa teve início com Cristóvão e mais dois professores, em um trabalho inicialmente realizado em três escolas de Aragarças. De acordo com um levantamento feito por Valéria Cavalcante da Silva Souza, atual gerente de Educação do Campo, Indígena e Quilombola da Seduc-GO, em monografia intitulada "INTÉRPRETES DA LÍNGUA INDÍGENA NAS ESCOLAS REGULARES NO ESTADO DE GOIÁS 2015 A 2017", a partir da implementação do projeto, a então Seduce passou a levar em conta os seguintes critérios nas escolas da região:

- 1) A escola ao receber a matrícula de estudante indígena deve comunicar a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte a qual é solicitado o acompanhamento e orientação da Gerência do Campo, Quilombola e Indígena;
- 2) Ao detectar neste acompanhamento e nas orientações que o estudante indígena se encontra com dificuldade em leitura, escrita, oralidade e interpretação na língua materna e língua portuguesa, este estudante tem o direito a um professor intérprete na língua materna;
- 3) Deve ser feita pela equipe da escola uma visita à família deste estudante para verificar quais as causas da vinda para a cidade e em que condições sociais e culturais estão residindo;
- 4) O contrato do professor intérprete deve respeitar o sistema de linhagem e os clãs existentes em algumas etnias;

- 5) Na maioria destes casos o professor indígena não é graduado, portanto, é preciso que este professor também esteja estudando para desenvolver o trabalho como professor Intérprete na língua materna;
- 6) O professor Intérprete na língua materna precisa ter o domínio nas duas línguas e habilidades de leitura, escrita, oralidade, interpretação e numeramento. (Tsereroodi, 2023, online)

Essa foi uma maneira que o professor Cristóvão e a SEDUCE encontraram para poder auxiliar os alunos indígenas. No processo por entender um pouco mais sobre esses alunos indígenas em escola urbana, visitei uma escola de ensino fundamental de Aragarças e me foi relatado pela diretora que o item 4 deste acordo era encarado como um problema, uma vez que cada clã se comunica somente com os que fazem parte dele, não podendo se comunicar com outro indígena intérprete que não seja parte do seu próprio grupo. Assim, na ausência de um professor intérprete de determinado clã, os alunos ficam sem o intérprete.

Cristóvão relata que trabalhar na tradução, no entendimento e na alfabetização e numeramento cabe a ele, pois ele sabe e conhece a dimensão desse trabalho e dessa responsabilidade (Tsereroodi, 2023).

As minhas experiências, aquilo que aprendi durante essa trajetória, me deu essa segurança de que realmente eu tenho que trabalhar em sala de aula com os alunos, porque se não tiver alguém que os oriente, que os acompanhe em todo esse processo, será muito fácil eles perceberem que exista outro caminho fora da educação. Se eu cheguei até aqui, muitos deles podem chegar também. (Tsereroodi, 2023, online)

Assim, ele conclui, reforçando uma vez mais, que esse trabalho é fundamental para orientar e educar esses alunos indígenas que migram para a rede urbana. Com a entrevista do professor indígena Cristóvão, vemos que a maior barreira a ser enfrentada pelos alunos indígenas que migram para a rede urbana é a língua, pois a maioria dos indígenas falantes de língua materna Xavante não maneja a língua portuguesa – como funcionam, para esse aluno, as aulas de língua inglesa? Como muitos professores da educação básica de Barra do Garças, posso dizer que, formada em língua inglesa e língua portuguesa, busquei entender esse dilema e me munir de conhecimentos que me permitissem uma aproximação com esse aluno indígena na escola urbana. Realizei um curso de língua Xavante em 2018/2019 ofertado pela Seduc para professores que se interessassem em aprender o básico da língua Xavante.

Realmente foi essencial para que eu aprendesse um pouco mais sobre a língua e cultura Xavante, afinal, visitamos uma aldeia e tivemos contato com um professor Xavante disposto a nos

ensinar sobre sua cultura. No entanto, isso não foi o bastante e ainda não é, infelizmente. Na cidade de Barra do Garças, apesar de ser comum ver vários indígenas pelas ruas, pela cidade e até mesmo na expressão de artes e paisagens da cidade, ainda há muito preconceito e desconhecimento sobre o indígena. Olhares tortos, exclusões e tentativas de apagamentos, isso pode ser observado por meio do olhar atento de um professor em sala de aula. Nem todos os alunos sabem conviver e respeitar quem se difere deles.

Analisando os discursos reproduzidos pelos professores no I Encontro do Curso Saberes Indígenas e a entrevista com o professor indígena Cristóvão, é possível encontrar uma recorrência nas dificuldades relatadas pelos professores: a língua ainda é uma barreira muito grande, considerando que nem todos os alunos indígenas têm intérpretes Xavante em sala de aula, principalmente em Barra do Garças, e que os professores não sabem o que fazer para sanar esse problema ou como levar para a sala de aula um pouco sobre a cultura Xavante livre de categorizações e estereótipos. Entretanto, com os movimentos de professores como Cristóvão, estamos caminhando para encontrarmos cada vez mais uma forma eficaz e humanizada de garantir equidade a esses alunos indígenas nas salas de aula urbanas, começando pelas discussões e formações de professores específicas para tratar sobre alunos indígenas em escolas urbanas em Barra do Garças e com a preocupação da inserção de professores intérpretes em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões proporcionadas pela obra de Foucault e pela experiência do professor indígena Cristóvão, somos instigados a reconhecer a relação entre poder, verdade e produção de conhecimento. A imposição do poder na construção da verdade é evidente, moldando não apenas as estruturas sociais, mas também as experiências individuais, como a jornada educacional de alunos indígenas em ambientes urbanos.

A narrativa de Cristóvão ilustra os desafios enfrentados por aqueles alunos indígenas que buscam adentrar o sistema educacional dominante, em que a língua se apresenta como uma barreira intransponível. Foi possível identificar nos relatos do professor Cristóvão que há uma valorização exarcebada e inconsciente da cultura não indígena e um esquivamento da própria cultura Xavante, pois eles tiveram acesso a leitura e escrita por meio dos salesianos, não indígenas e tiveram uma sociointeração que também não foi ensinada pela própria cultura Xavante. Assim, Cristóvão afirma, em fragmentos discursivos, que a cultura do não indígena o ensinou a ser crítico, o que acaba apagando da sua própria cultura o processo de valorização. Tal processo decorre por conta do sistema neoliberalista/capitalista, que obriga o indígena a migrar e precisar buscar em outra cultura algo que o ajude a escapar do silenciamento. No entanto, sua própria trajetória resplandece como um testemunho de resiliência e superação, demonstrando que, mesmo diante de dificuldades geográficas, culturais e linguísticas, é possível caminhar para um lugar de resistência e transformação.

A iniciativa de Cristóvão, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal, para implementar um programa de interpretação da língua materna, destaca-se como um exemplo de uma tentativa de solucionar o silenciamento e apagamento social, atuando como uma ferramenta de empoderamento e inclusão. Infelizmente, durante nossa pesquisa para construção deste trabalho, tivemos dificuldade em encontrar uma tabulação do quantitativo de alunos indígenas nas escolas urbanas de Barra do Garças, pois, de acordo com informações levantadas por meio da secretaria Estadual em Barra do Garças, os alunos indígenas não eram diferenciados no sistema, sendo quantificados junto com os alunos não indígenas e isso foi ao encontro com os documentos da BNCC e DRC-MT. Tais documentos fazem referência aos alunos indígenas somente da rede escolar rural, de aldeia, desconsiderando que, na escola de rede urbana, para que haja equidade, esse aluno indígena deve receber atenção específica em questão de formação de professores e da existência de interpretes que possam auxiliar os alunos em fase de aquisição da língua portuguesa.



Contudo, as barreiras enfrentadas por Cristóvão e seus alunos também nos convidam a refletir sobre a persistência do preconceito e da ignorância em relação às comunidades indígenas. A falta de compreensão e respeito pela diversidade cultural ainda permeia muitas instituições educacionais, exigindo um compromisso contínuo com a desconstrução de estereótipos e a promoção do diálogo intercultural.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer o papel crucial dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao aprender com as experiências de Cristóvão e outros profissionais dedicados, podemos avançar na busca por práticas educacionais que valorizem e respeitem a pluralidade de vozes e saberes. Somente assim poderemos verdadeiramente realizar o potencial transformador da educação, capacitando cada indivíduo a alcançar seu pleno desenvolvimento e contribuir para o bem-estar coletivo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Judite. G. **Educação escolar indígena: do panótipo a um espaço possível de subjetivação na resistência.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. **III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 23 a 25 de maio de 2007, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007.

BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. Disciplinando a diversidade cultural: Uma perspectiva antropológica sobre a Portaria 14. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas, Interethnica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1–14, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/12306>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BARTHES, Roland. **A aula.** São Paulo: Cultrix, 1997 [1978].

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, s.l., v. 30, p. 55-75, 2010.

BÍZIKOVÁ, Lúcia. **Importância das línguas tupis para o português brasileiro.** 2008. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts, Brno, 2008. Disponível em: <https://is.muni.cz/th/ncqb0/bakalarka.pdf>. Acesso: 19 maio 2023.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Políticas e direitos lingüísticos dos povos indígenas brasileiros. **Signótica**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 129-146, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASÍLIA. **Fundação Nacional do Índio (FUNAI)**. Disponível em: [http://sii.funai.gov.br/funai\\_sii/informacoes\\_indigenas/visao/visao\\_aldeia\\_indigenas.wsp#:~:text=J%C3%A1%20a%20terra%20ind%C3%ADgena%20%C3%A9,administrativos%20previsto%20na%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20brasileira](http://sii.funai.gov.br/funai_sii/informacoes_indigenas/visao/visao_aldeia_indigenas.wsp#:~:text=J%C3%A1%20a%20terra%20ind%C3%ADgena%20%C3%A9,administrativos%20previsto%20na%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20brasileira). Acesso em: 14 nov. 2023.

BUENO, Chris. Comunidades indígenas usam internet e redes sociais para divulgar sua cultura. **Ciência e Cultura**, s.l., v. 65, n. 2, p. 14-15, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Publicação Original**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 03 dez. 2023.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, São Paulo, v. 30, p. 349-371, 2011.

COSTA, Antonio Max Ferreira; NASCIMENTO, José Mateus. Documento/monumento: reflexões tecidas a partir das ideias de Michel Foucault e Le Goff para a educação profissional. **(EP) Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 11, n. 25, p. 475-495, 2021.

DE FREITAS LUCIANO, Rosenilda Rodrigues; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Interfaces da Educação**, s.l., v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. Revisão da tradução: Renato Ribeiro. São Paulo, SP: Braziliense, 2006.

DOS SANTOS NETO, José Leite; DOS SANTOS, Alessandra de Sousa; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Trabalho e educação no sistema capitalista: instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. In: DOS SANTOS NETO, José Leite; NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Org.). **Trabalho e educação: Estudos sobre o rural brasileiro**. São Paulo, SP: Pedro & João Editores, 2017. p. 53-72.

DRC/MT-EM. **Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso - Nível Ensino Médio**. 2021. 775f. Disponível em: [https://educacaomt.gov-my.sharepoint.com/personal/pedro\\_campos\\_educacao\\_mt\\_gov\\_br/\\_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpedro%5Fcampos%5Feducacao%5Ffmt%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FDRC%2FDRC%20%2D%20Publicação%2F0%2E%20Completo%20DRC%2DMT%2DEM%20%2D%20pub%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fpedro%5Fcampos%5Feducacao%5Ffmt%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FDRC%2FDRC%20%2D%20Publicação&ga=1](https://educacaomt.gov-my.sharepoint.com/personal/pedro_campos_educacao_mt_gov_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fpedro%5Fcampos%5Feducacao%5Ffmt%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FDRC%2FDRC%20%2D%20Publicação%2F0%2E%20Completo%20DRC%2DMT%2DEM%20%2D%20pub%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fpedro%5Fcampos%5Feducacao%5Ffmt%5Fgov%5Fbr%2FDocuments%2FDRC%2FDRC%20%2D%20Publicação&ga=1). Acesso em: 15 jun. 2024.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação & Sociedade**, s.l., v. 25, p. 171-195, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod\\_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. O corpo dos condenados. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 8-34.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: **A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Capa Fernanda Gomes. Produção gráfica Orlando Fernandes. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV – Estratégia: Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200003>

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fatima. (Org.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Forum de Ciência e Cultura, 2002. p. 171-183.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, 1995.

GERMANO, Johann. **“De INTRUSO A INSPIRADOR, Xavante conta como transformou a educação indígena em Goiás: “Desafiei o meu mundo”**”. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/de-intruso-a-inspirador-Xavante-conta-como-transformou-a-educacao-indigena-em-goias-desafiei-o-meu-mundo/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38,

jan./mar., 2006.

GRAHAM, Laura. **Povos indígenas no Mato Grosso**. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 20 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **O Brasil Indígena: língua falada**. Censo 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em: 10 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Publicado em: 07 ago. 2023. 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#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 14 jun. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Famílias linguísticas indígenas no Brasil**. 2023. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/lingua> Acesso em: 14 jun. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o Estado da Questão**. 2ª. Imprensa. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.

LIMA, Edwiges Inácia et al. O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, S.l., v. 20, n. 1, p. 270-286, 2019.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Rodrigo Araújo. **Brasil indo-lusitano: influências culturais das Índias Orientais no Brasil Colonial (1672-1712)**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAHER, T. M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, s.l., v. 10, n. 1, p.33-48, Jan/Jun., 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MORAES, Pricila Cabral Coelho. **Memórias e vivências de uma professora formadora de língua portuguesa: reflexões sobre os saberes Xavante nas escolas públicas urbanas de Barra do Garças-MT**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcus T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas**

**tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOTTA KÓS, Cynthia Valéria Nunes. Etnias, Fluxos e Fronteiras: Processo de Emergência Étnica dos índios Cariri em Queimada Nova -PI. **IV Reunião Equatorial de Antropologia e XIII Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste.** 4 a 7 de agosto de 2013, Fortaleza, CE. Grupo de Trabalho: Dinâmicas Territoriais, processos políticos e lógicas identitárias.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/nps156.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade,** 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 10 out. 2023.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** v. 2. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Revista HISTEDBR,** Campinas, n. 28, p. 181 –203, dez. 2007.

NASCIMENTO, Valdir Aragão; SILVA, Gustavo Gracioli. Ensino/aprendizado da língua Inglesa na rede municipal de ensino do município de Sidrolândia/MS: O caso dos estudantes Indígenas. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade,** s.l., v. 5, n. 1, p. 07-27, 2019.

NEVES, Ivania dos Santos; GREGOLIN, Maria do Rosário. A arquiogenealogia foucaultiana como lente para a análise do governo da língua portuguesa no Brasil: continuidades e disrupções. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras,** Belém, v. 2, n. 57, p. 8-32, 2021.

OLIVEIRA, Bernadete Castro. Cultura e natureza: um exemplo entre os Xavante da TI Sangradouro/Volta Grande-MT. **Espaço e Cultura,** s.l., n. 23, p. 19-32, 2008.

OLIVEIRA, Breno Dias. **A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio.** 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos,** s.l., v. 15, n. 1, p. 341-356, 2018.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em revista,** s.l., v. 31, p. 201-222, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1975.

POTIGUARA, Eliane. **A inclusão dos povos indígenas na sociedade de informação**. 2003. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/a-inclusao-dos-povos-indigenas-na-sociedade-de-informacao>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RATZEL, Fiedrich. Geografia. In: MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XVI**. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1990 [1985], p. 111.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 83–103, 1993.

SALGADO, Ana claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Hughenin; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas. IX Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR, 2009. p. 8042–8051.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 71-94.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. **O gê dos gerais: elementos de cartografia para a etno-história do Planalto Central: contribuição à antropogeografia do cerrado**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Cássia RG. **História da educação**. São Paulo, SP: Editora Senac, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Gestores indígenas participam de encontro em Barra do Garças**. 2017. Publicado em 31 out. 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/gestores-indigenas-participam-de-encontro-em-barra-do-garcas> Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73–102.

SILVA, Rosangela Santos; MARZARI, Marilene. Educação Indígena: Desafios para as escolas não indígenas em Barra do Garças-MT. **Revista Prática Docente**, s.l., v. 4, n. 1, p. 317-333, 2019.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SÓ HISTÓRIA. **Principais etnias indígenas brasileiras**. Online. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/indios/p2.php>. Acesso em: 10 maio 2023.

SÓCIO AMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Xavantes. Online. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, S. A. F. de. **O movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história educação**. 2005. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, Ketlen Lima de; APONTES, Selmo Azevedo. Conversando sobre novas práticas para - quebrar preconceitos em relação aos povos indígenas. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 2, p. 304–309, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.8.2-25>.

TSEREROODI, Cristovão. **Sagres**. Entrevista intitulada “De “intruso” a inspirador, Xavante conta como transformou a educação indígena em Goiás: “Desafiei o meu mundo”. Conduzida por Johann Germano. Publicada em: 21 fev. 2023. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/de-intruso-a-inspirador-xavante-counta-como-transformou-a-educacao-indigena-em-goias-desafiei-o-meu-mundo/> Acesso em: 14 jun. 2024.

TSOROPRE, Cristovão. Secretaria de Educação de Barra do Garças. **I Encontro do Curso - Saberes Indígenas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L44cjF4RcmM&t=7427s>. Acesso em: 15 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Convite para defesa de mestrado de Cristóvão Tsereroodi Tsoropre**. 2022. Disponível em: <https://iesa.ufg.br/n/162495-convite-para-a-defesa-de-mestrado-de-cristovao-tsereroodi-tsoropre> Acesso em: 20 dez. 2022.

VICK, Mariana. **Como surgiu a ideia errada de que indígenas são preguiçosos**. Online. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/11/28/Como-surgiu-a-ideia-errada-de-que-indigenas-sao-preguiçosos> Acesso em: 10 maio 2024.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.