

Políticas Linguísticas e Educacionais no Contexto das Escolas Indígenas

Linguistic and Educational Policies in the Context of Indigenous Schools

Flávia Cristina Queiroz da Silva

UFT

Maurício Alves da Silva

UFT

Gustavo Kanōkrã Xerente

UFT

Resumo: Este estudo realiza um levantamento dos principais documentos normativos nacionais e internacionais que orientam o direito à educação dos povos indígenas, com ênfase nos princípios da Educação Escolar Indígena. Analisa-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz desses referenciais, buscando identificar como o documento atende aos fundamentos de especificidade, territorialidade, interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo. A pesquisa de natureza qualitativa e documental, busca compreender o percurso dos documentos normativos até a BNCC e articular às experiências observadas no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã – CEMIX. Explora a configuração da linguística aplicada como um campo teórico e prático voltado para a transformação social e para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica. A Linguística Aplicada Crítica, conforme autores como Abreu (2020) Moita Lopes (2006), Faraco (2008), Rojo (2012), Rajagopalan (2003) e Pennycook (2010), contribuem para desnaturalizar os discursos de hegemonia linguística e propor práticas pedagógicas que reconheçam a multiplicidade de vozes presentes no espaço escolar. Ressalta-se que não se pretende esgotar a temática, mas oferecer uma reflexão crítica inicial que articula legislação, política curricular e vivência escolar, contribuindo para o debate sobre a efetividade dos direitos linguísticos e educacionais dos povos indígenas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Políticas Educacionais; Educação Indígena.

Abstract: This study surveys the main national and international normative documents that guide the right to education of Indigenous peoples, with emphasis on the principles of Indigenous School Education. The Brazilian National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) is analyzed in light of these frameworks in order to identify how the document addresses the principles of specificity, territoriality, interculturality, and bilingualism/multilingualism. This qualitative and documentary research seeks to examine the trajectory of normative documents leading to the BNCC and to relate them to the experiences observed at the Xerente Warã Indigenous Secondary School (Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã – CEMIX). The study also explores Applied Linguistics as a theoretical and practical field oriented toward social transformation and the construction of a more inclusive and critical education. Critical Applied Linguistics, as discussed by scholars such as Abreu (2020), Moita Lopes (2006), Faraco (2008), Rojo (2012), Rajagopalan (2003), and Pennycook (2010), contributes to denaturalizing discourses of linguistic hegemony and to proposing pedagogical practices that recognize the multiplicity of voices present within the school environment. This study does not aim to exhaust the topic but rather to provide an initial critical reflection that articulates legislation, curricular policy, and school experience, thereby contributing to the debate on the effectiveness of the linguistic and educational rights of Indigenous peoples.

Keywords: Language Policies; Educational Policies; Indigenous Education.

Submetido em 6 de outubro de 2025.

Aprovado em 18 de dezembro de 2025.

Introdução

O presente artigo nasceu a partir das reflexões e experiências vivenciadas durante a disciplina “Políticas Linguísticas e Educacionais”, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Letras. O programa da disciplina tinha como objetivo discutir as políticas linguísticas e educacionais com a avaliação do cenário nacional e internacional promovendo uma compreensão crítica das políticas linguísticas e suas implicações no contexto escolar articulando fundamentos teóricos e práticas educacionais. Ao longo do semestre, a disciplina constituiu-se como um espaço dialógico, em que a articulação entre teoria e prática possibilitou aos discentes analisar o papel das políticas linguísticas e educacionais tanto no contexto brasileiro quanto no cenário internacional. Essa perspectiva ampliou a compreensão sobre a forma como as decisões linguísticas e pedagógicas se inscrevem em processos históricos e ideológicos. As atividades da disciplina incluíram visitas técnicas a diferentes instituições de ensino do estado, o que proporcionou um contato direto com a materialização das políticas públicas.

Foram realizadas visitas em várias instituições educacionais públicas cada uma representando modelos de implementação das políticas linguísticas e educacionais diferentes. Essas visitas permitiram a observação empírica e contextualizada das práticas escolares, revelando os desafios, as potencialidades pedagógicas e as tensões existentes entre os documentos normativos e a efetivação concreta das políticas públicas no cotidiano das instituições contribuindo para compreendermos como as diretrizes oficiais são reinterpretadas, ressignificadas e, por vezes, tensionadas nas práticas pedagógicas locais.

Dentre as escolas visitadas focalizaremos nossa análise no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã um modelo de escola indígena “escola sem muros” que incorpora a cultura e a língua indígena em seu currículo e reflete a aplicação das políticas

públicas linguísticas que buscam garantir uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

A princípio partiremos de uma análise sobre a Linguística Aplicada e seus princípios destacando o questionamento na luta por justiça social com as contribuições de Moita Lopes, que propõe uma abordagem "indisciplinar", e Rajagopalan que vê a língua como uma prática social e política, defendendo a promoção da diversidade linguística e a resistência ao preconceito com minorias linguísticas sendo abordado também a complexidade das escolhas teóricas e metodológicas na pesquisa com minorias linguísticas pois é necessário reconhecer que essas escolhas envolvem questões éticas e políticas.

Logo após são apresentados alguns tratados, convenções, declarações e recomendações nacionais e internacionais fazendo um breve levantamento sobre os documentos oficiais do período colonial até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que embora seja apresentado como um marco democrático e plural, afirmando reconhecer “a diversidade cultural, étnica e linguística da sociedade brasileira”, não incorpora essa diversidade como princípio estruturante da política educacional sendo esse reconhecimento apenas discursivo.

No último capítulo apresentaremos uma contextualização do Centro de Ensino Médio Cemix-Warã uma unidade de Ensino mantida pelo Estado do Tocantins, através da Secretaria da Educação, que fica localizada no cerrado do estado do Tocantins no município de Tocantínia. Nesse sentido, as leituras de Calvet (2007), Lagares (2018), Freire (1996; 2000) e Fernandes (2020), Freitag e Görski (2016) entre outros ampliaram a compreensão sobre os conflitos contemporâneos, mostrando que as decisões das políticas linguísticas não são neutras, mas atravessadas por interesses econômicos, culturais e políticos.

1. A Complexidade das Escolhas Teóricas e Metodológicas na Pesquisa com Minorias Linguísticas.

As questões aqui levantadas concentraram-se em conceitos fundamentais de política linguística, planejamento linguístico e ideologia linguística, problematizando o papel da educação planejada para os povos indígenas e o local que essa educação ocupa no cenário educacional brasileiro, pois atualmente a escola indígena ocupa um espaço de

reconhecimento legal e institucional, mas ainda de desigualdade em sua consolidação prática.

A produção do conhecimento científico no campo da educação exige um compromisso ético e político com as transformações sociais, evidenciando que o ato de pesquisar e ensinar não se dá em um vazio histórico, mas está intrinsecamente vinculado às relações de poder, de classe e de dominação que atravessam a escola e a sociedade.

Nessa perspectiva, Souza enfatiza que

o conhecimento científico em educação assume um caráter de responsabilidade com o social, quando se tem em perspectiva estudar as relações que, segundo Gamboa (2012), existem entre educação e sociedade, teoria e prática, poder e controle das escolas pelos interesses das classes dominantes”. (SOUSA, 2022, p. 271)

A autora compreende que as investigações educacionais não podem dissociar-se das condições materiais e ideológicas que estruturam o sistema escolar, inserido em um regime capitalista e de classe. Assim, ao retomar Gamboa (2012, p. 164, apud SOUZA, 2022, p. 271), ressalta que “as investigações dialéticas desenvolvem progressivamente uma concepção marxista do homem e a partir desta se conceitua uma educação crítica, formadora de um homem novo, capaz de construir uma sociedade mais justa e livre”.

Em seu trabalho sobre pesquisa em situações de minorias Marilda C. Cavalcanti destaca que as escolhas feitas pelos pesquisadores envolvem questões éticas e políticas

(...)venho me questionando tanto sobre questões teóricas quanto metodológicas, ambas relacionadas à ética e ao compromisso político no fazer pesquisa. Em outras palavras, as indagações teóricas e metodológicas da pesquisadora suscitam questionamentos que por sua vez, esbarram nos compromissos políticos com minorias que, por sua vez, levantam questões de ordem ética. (CAVALCANTI, 1998 p. 118).

Para entender a complexidade dessas escolhas teóricas e metodológicas na pesquisa com minorias linguísticas, é necessário reconhecer que ao abordar esses contextos essas decisões podem impactar profundamente as comunidades envolvidas

Conforme Cavalcanti

(...)chamo a atenção para o fato de que, para olhar para o contexto indígena (e outros contextos de minorias e também de maiorias." tratadas como minorias), é necessário reler teorias e arcabouços teóricos criados e estabelecidos dentro de contextos outros onde sequer se imagina o que sejam essas minorias. Em outras palavras, é preciso um olhar crítico para teorias desenvolvidas no norte do Norte, como diria Sousa Santos (2004). Em longo prazo, é necessário ir além até do que se faz em etnografia, ou seja, levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles,

que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita "de dentro" como propõe a pesquisadora maori Linda Tuhiwai Smith (1999).¹ (CAVALCANTI, 2006, p. 249)

Assim ao analisar uma escola indígena a exemplo de implementação de uma política pública envolve uma negociação entre as expectativas externas (como as diretrizes governamentais) e as práticas internas da comunidade. Reforçando a importância de "dar voz às minorias" garantindo os princípios estruturantes da educação indígena, ou seja, uma educação que promova a coletividade, a oralidade, a relação harmônica com a natureza e a valorização da identidade cultural, expressa na língua materna, nas práticas rituais e nos modos de convivência comunitária sejam e que as políticas linguísticas promovam o fortalecimento desses princípios em vez de impor estruturas alheias e descontextualizadas. As políticas linguísticas impostas de cima, muitas vezes entram em conflito com as práticas linguísticas locais sendo fundamentadas em diretrizes universalizantes, desconsiderando, ou não dando o destaque necessário a diversidade cultural e linguística existente nas escolas de comunidades indígenas.

A Linguística aplicada questiona o discurso dominante e as relações de poder que ele cria para manipular as pessoas mantendo e perpetuando as desigualdades sociais propõe um recuo de questões puramente linguísticas em relação ao papel da escola e vê a necessidade de voltar o olhar ao estudo da língua nas relações autênticas, considerando a práxis não apenas como a preparação para enfrentar o mundo lá fora, mas, uma ferramenta para transformá-lo. Moita Lopes (2006) diz que a “necessidade de invenção deva ser compreendida como central em qualquer empreendimento de pesquisa científica”. No mundo contemporâneo, não podemos mais depender de grandes argumentos e ideais transcendentais e infalíveis, precisamos justificá-los, discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos ao pensar alternativas para o futuro.

Assim a Linguística Aplicada parte da visão que o mundo não é uma unidade única, o mundo é diverso, constituído de grupos diferentes, que divergem entre si e a não aceitação da diversidade acaba gerando a desqualificação de grupos que são de algum modo “diferentes” do grupo ao qual pertencemos, seja pela raça, cultura, religião, gênero,

¹ Linda Tuhiwai Smith é uma acadêmica maori conhecida por seu livro de 1999, "Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples", que é um texto fundamental nos estudos indígenas sobre como o colonialismo se relaciona com a pesquisa. O livro critica o papel da pesquisa ocidental e defende metodologias que priorizem os valores e a autonomia dos povos indígenas.

orientação sexual ou nacionalidade. Conforme afirma Luiz Paulo Moita Lopes, “Não basta interpretar o mundo; precisamos transformá-lo”

Assim sendo, em outras palavras a Linguística Aplicada não se preocupa apenas em descrever a realidade criada pelo uso da língua, mas se preocupa principalmente em transformar essa realidade.

A ideia de que "um outro mundo é possível" é um pilar da Linguística Aplicada essa transformação está alinhada com ao pensamento freiriano, que propõe uma educação problematizadora e dialógica, na qual a língua atua como um instrumento de emancipação e conscientização (Freire, 1970).

(...) uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus educandos a uma nova postura diante dos problemas de contexto, à intimidade com eles. A da pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. A da vitalidade, em vez daquela que insiste na transmissão de ‘ideias inertes’ ...Escola que plural, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados (sic), faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a sua realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo (FREIRE, P.R.N., 2003, p. 85).

A língua estabelece relações de poder, criando uma dicotomia entre aqueles que detêm o discurso dominante e os grupos subalternos ou minorias, muitas vezes marginalizados nas práticas sociais. Rajagopalan vai mais além ao afirmar que fazer Linguística Aplicada atualmente é adotar posturas críticas em relação às teorias que advêm da linguística.

E, aos poucos, o linguista vai recuperando seu papel verdadeiro enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar a comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence (RAJAGOPALAN, 2006, p.105).

Para ele, é urgente e necessária a pedagogia crítica para os nossos tempos, pois o pedagogo crítico é um ativista, um militante que por menor e mais localizada que seja sua ação pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência”

“Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106)

Partindo de enfáticas considerações sobre a pedagogia crítica, o autor defende uma nova vertente para a LA: a Linguística Aplicada Crítica (LAC). O fio condutor da LAC é repensar a teoria/prática. O pesquisador argumenta que é isso que a torna com uma postura genuinamente crítica. Assim “a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram monopólio da disciplina mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia a dia”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80).

As políticas linguísticas têm o potencial de moldar a forma como a diversidade cultural é vivida e percebida em uma sociedade, podendo tanto promover a inclusão ou refletir e perpetuar as desigualdades sociais. Portanto, é necessário pensar e refletir a respeito do papel das políticas linguísticas no contexto brasileiro. Para Moita Lopes (2006),” as práticas discursivas não são neutras, elas refletem e reproduzem estruturas de poder e exclusão”. Para que as políticas linguísticas sejam eficazes e justas, é fundamental que se reconheça a necessidade de um diálogo com as práticas locais, onde a comunidade tenha voz ativa no desenvolvimento e na implementação dessas políticas, conforme sugere o próprio princípio da BNCC de respeitar a pluralidade cultural do Brasil, mas que, na prática, enfrenta desafios na adaptação a contextos minoritários.

2. A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Linguísticas e Educacionais Brasileiras.

As políticas linguísticas se traduzem em um conjunto de tentativas internas e externas de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade produzindo efeitos sobre as línguas, especialmente, quando elas intervêm, através da escola, sobre as práticas linguísticas dos sujeitos. Calvet (2007) afirma que políticas linguísticas são iniciativas do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do estado de certa autonomia política.

Nas palavras de Calvet,

a intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é algo novo: também, desde sempre, o poder político tem privilegiado tal ou qual língua, tem escolhido governar o Estado em uma língua ou impor à maioria a língua de uma minoria. Mas a política linguística, determinação das grandes opções em matéria de relações entre as línguas e a sociedade, e a sua colocação em prática, a planificação linguística, são conceitos recentes que recobrem só em parte estas práticas antigas (CALVET, 2007, p. 5)

A concepção atual das políticas linguísticas brasileiras não pode ser dissociada do contexto internacional e do debate em torno do direito à língua e da valorização da diversidade linguística surgida no pós-Segunda Guerra Mundial quando o mundo presenciou perseguições étnicas, políticas e linguísticas e assim passou a buscar reconstruir valores éticos universais baseados na dignidade humana, na liberdade e na igualdade e como parte de um movimento global de resistência ao colonialismo linguístico e à homogeneização cultural. Assim, discutir políticas linguísticas implica retomar esse contexto internacional de emergência dos direitos humanos, no qual se afirmar que preservar as línguas é também preservar os povos, suas memórias e suas epistemologias. Esse movimento abriu caminho para o tratamento jurídico das línguas como parte da dignidade e da identidade dos povos iniciando uma nova fase de políticas de proteção das minorias e da diversidade linguística. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) configura-se como documento balizador das políticas internacionais e nacionais que regulam o direito à língua e à cultura como dimensões da dignidade humana foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, Segundo Ricardo Nascimento Abreu

O marco histórico da noção moderna de direitos linguísticos remonta ao aparecimento dos instrumentos de direito internacional de direitos humanos (DIDH) que se potencializou após a Segunda Guerra Mundial, a partir da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. (ABREU, 2016 pág. 27)

A Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de promover a paz e a cooperação internacional, substituindo a antiga Liga das Nações. A Carta das Nações Unidas, inicialmente assinada por mais de cinquenta países estabeleceu os princípios da dignidade humana, da igualdade entre as nações e do respeito à diversidade cultural e linguística. Essa nova ordem mundial deu origem ao moderno sistema internacional de direitos humanos e serviu de base para o reconhecimento dos direitos linguísticos e educacionais nas legislações nacionais. Desse movimento nasceu também a compreensão de que a paz mundial só seria possível mediante o respeito à diversidade cultural, étnica e linguística. Nesse cenário, no mesmo ano, com a missão de promover a paz e o desenvolvimento humano por meio da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, foi criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Com a consolidação do movimento internacional em defesa dos direitos humanos a ONU desempenhou um papel importante na formulação de tratados e

declarações internacionais contribuindo para o surgimento de instrumentos normativos que passaram a reconhecer a língua e a cultura como dimensões fundamentais da dignidade humana.

Sobre o posterior fomento à elaboração de instrumentos de direito internacional dos direitos humanos, exemplificativamente, percebemos que a temática da proibição da discriminação, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos foi e continua sendo pauta constante na formulação de pactos e convenções, dentre os quais podemos citar o Pacto internacional sobre direitos civis e políticos, de 1966 (artigo 2º), e o Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais, de 1966 (artigo 2º). Para além desses dois importantes instrumentos normativos, podemos também elencar proibições à discriminação de natureza específica em normas internacionais a exemplo da Convenção nº III da OIT, sobre a discriminação em matéria de emprego e profissão, de 1958 (artigo 1º); Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, de 1965 (artigo 1º); Convenção da UNESCO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, de 1960 (artigo 1º); Declaração da UNESCO sobre a raça e os preconceitos raciais, de 1978 (artigos 1º, 2º e 3º); Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação baseadas na religião ou convicção, de 1981 (artigo 2º), e Convenção sobre os direitos da criança, de 1989 (artigo 2º). (ABREU, 2016 pág. 34)

Esses marcos legais contribuíram para a formação do conceito moderno de direitos linguísticos, ao compreender a língua como patrimônio imaterial da humanidade essa nova concepção repercutiu fortemente nos países latino-americanos, especialmente no Brasil, que incorporou tais princípios à sua legislação.

Na continuidade desse movimento, foi proclamada a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992), que representou o amadurecimento das políticas internacionais voltadas às minorias.

O único instrumento autônomo das Nações Unidas especificamente dedicado aos direitos das minorias é a declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. O texto da Declaração, ao estabelecer um equilíbrio entre, por um lado, os direitos das pessoas pertencentes a minorias de manter e desenvolver a sua própria identidade e as suas próprias características e, por outro lado, as correspondentes obrigações dos Estados, salvaguarda em última instância da integridade territorial e da independência política do conjunto da nação. Os princípios consagrados na Declaração aplicam-se às pessoas pertencentes às minorias, a par dos direitos humanos, universalmente reconhecidos e garantidos por outros instrumentos internacionais. (ONU, 2008, p. 9).

Essa declaração garante o direito de usar e aprender a língua materna, de participar da vida cultural e política, e impõe aos Estados o dever de criar condições favoráveis à preservação das línguas e culturas minoritárias, reconhecendo-as como parte essencial do patrimônio cultural da humanidade.

Dessa forma, o contexto internacional após a segunda Guerra Mundial era de valorização da diversidade e de defesa dos direitos humanos influenciado diretamente às legislações e políticas públicas. Princípios foram ressignificados a partir da Constituição

Federal de 1988, que iniciou uma nova realidade jurídica ao reconhecer o pluralismo cultural e linguístico como parte da identidade nacional garantindo os direitos culturais e educacionais dos povos indígenas, mas também abrindo espaço para a formulação de leis e diretrizes específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012). Passamos agora a analisar como a educação escolar indígena foi consolidada no cenário brasileiro.

A Educação Indígena e as Políticas Linguísticas e Educacionais Brasileiras um Retorno às Origens.

O contexto histórico das políticas linguísticas brasileira foi marcado pela imposição do português como idioma dominante e no esforço para erradicar línguas indígenas e africanas, resultando na marginalização dessas comunidades. Porém não há como falar de uma identidade brasileira de linguagem sem voltar as nossas raízes e entender como foi a implantação do português brasileiro e o apagamento das línguas que nos constituíram como povo primeiros séculos.

Durante a colonização as línguas indígenas eram amplamente faladas e havia uma coexistência linguística, os jesuítas usavam uma mistura de tupi e português como meio de evangelização e comunicação com os povos indígenas assim a escolarização indígena esteve a cargo de missionários sendo importante destacar que a política linguística praticada era catequização em línguas indígenas, objetivo das práticas educacionais e curriculares durante esse período foi negar a diversidade dos índios, deslegitimar suas culturas e incorporar os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra.

Para Nascimento e Aguilera Urquiza

Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional. Assim, a base curricular, com algumas adaptações, era a proposta pelos jesuítas, a partir da adaptação dos conceitos pedagógicos e curriculares da Idade Média, o Trivium e o quadrivium², ou seja, a valorização da língua e as manifestações culturais clássicas, greco-romanas. (NASCIMENTO E AGUILERA, 2010 pág. 116)

Em 1727 com a publicação do Diretório² dos Índios pelo Marquês de Pombal, houve uma política explícita de imposição da língua portuguesa que visava “a civilização”

² As medidas de assimilação cultural impostas aos povos indígenas no Brasil têm raízes profundas no período colonial, especialmente com o *Diretório dos Índios* (1757–1798), instituído pelo marquês de Pombal. Esse regulamento determinava o abandono das línguas originárias e a adoção compulsória do

dos povos indígenas. A intenção de erradicar as línguas indígenas iniciada na época colonial durou e até meados do século XX, sendo responsável pelo desaparecimento das línguas indígenas e a destruição de suas culturas.

Durante o período do Império brasileiro a língua portuguesa foi declarada a língua oficial do Estado, e o ensino nas escolas primárias passou a ser exclusivamente em português e com a proclamação da Independência do Brasil em 1822, a língua portuguesa foi consolidada como símbolo de unidade nacional.

Nas primeiras décadas da República segue com uma política linguística e educativa de imposição do português sendo a passagem do período colonial para a Independência do Brasil uma continuidade de um projeto político centralizador que manteve a lógica colonial de subjugação e apagamento das culturas originárias. A presença da Corte no Brasil a partir de 1808 só reforçou tal paradigma, ampliando o controle estatal sobre territórios indígenas e consolidando alianças com elites rurais interessadas na expansão agrícola e escravista. Embora a Independência tenha inaugurado formalmente um Estado soberano aos indígenas continuou sendo negando-lhes a condição de sujeitos políticos autônomos e desconsiderando a pluralidade linguística o longo do século XIX e início do XX, mesmo diante na República e de as mudanças institucionais, persistiu a visão de que os indígenas deveriam ser incorporados à sociedade nacional, frequentemente por meio da perda de seus territórios, culturas e línguas.

Já no período da ditadura militar o discurso desenvolvimentista e a doutrina de segurança nacional justificaram a ocupação forçada de terras indígenas, a expansão de grandes obras de infraestrutura e a imposição do português como instrumento de integração. As terras indígenas eram vistas como regiões despovoadas e, como tal, vulnerável a infiltrações “subversivas” e invasões estrangeiras. Com o intuito de garantir a segurança nacional e, ao mesmo tempo, construir o “Brasil grande”, o governo militar investiu no povoamento dessas áreas por pequenos colonos oriundos de outros pontos do país, permitindo a instalação de grandes empreendimentos agropecuários, liberação da extração de madeiras e minérios e construindo rodovias e usinas hidrelétricas.

português como instrumento de integração social, religiosa e econômica, reforçando a ideia de que a identidade indígena deveria ser diluída no projeto colonial. Ainda que revogado antes da Independência, seus efeitos se estenderam para o período imperial e republicano, evidenciando um processo de longa duração na política linguística brasileira, que naturalizou a superioridade da língua portuguesa e contribuiu para a invisibilização das línguas indígenas como formas legítimas de conhecimento e sociabilidade. A literatura especializada destaca que tal política se alinhava ao ideal civilizatório europeu e ao modelo assimilacionista estatal, projetando um imaginário nacional baseado na homogeneidade linguística (CUNHA, 1992; MONTEIRO, 1995).

Em 1967, no contexto do Decreto-Lei nº 5.371, de 5 de dezembro é criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) como resultado da dissolução do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910. A criação ocorreu como resposta às graves denúncias de violência, corrupção e extermínio de povos indígenas que vieram à tona com o Relatório Figueiredo (1967) — documento que expôs práticas sistemáticas de genocídio, tortura, roubo de terras, escravização e contágio proposital de indígenas por doenças. Na prática, a FUNAI foi estruturada sob comando e presença significativa de militares, com o objetivo de controlar territórios estratégicos, especialmente na Amazônia, para obras de infraestrutura, expansão da fronteira agrícola e exploração mineral. O Estado justificava suas ações afirmando buscar a “integração” dos povos indígenas à nação brasileira; contudo, na prática, mantinha-se a lógica de tutela e assimilação, expressa sobretudo em um modelo escolar monolíngue e descontextualizado das realidades socioculturais indígenas. Esse projeto educativo, herdado das diretrizes do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) sob a liderança do Marechal Cândido Rondon, foi reproduzido pela FUNAI durante o regime militar, perpetuando currículos padronizados e metodologias concebidas para escolas rurais, e não para comunidades indígenas. Assim, mesmo sob o discurso de proteção, a educação continuou a ser utilizada como instrumento de integração forçada, desconsiderando saberes tradicionais, línguas originárias e práticas pedagógicas próprias dos povos indígenas.

Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 incluiu a previsão do ensino das línguas nativas nas escolas indígenas contudo, tal diretriz surgiu em um contexto marcado por forte pressão internacional e pela necessidade do governo militar de responder às denúncias de genocídio e violações sistemáticas contra povos originários, amplamente documentadas no Relatório Figueiredo³. Embora, em teoria, a legislação representasse um avanço ao reconhecer a importância das línguas indígenas, na prática ela seguia orientada por uma lógica integracionista,⁴ na qual o ensino desses idiomas era visto

³ O chamado *Relatório Figueiredo*, elaborado em 1967 pelo procurador Jader de Figueiredo Correia a pedido do Ministério do Interior, investigou a atuação do extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e revelou um conjunto alarmante de crimes cometidos por servidores públicos e agentes ligados a frentes de ocupação territorial, incluindo assassinatos, escravização, tortura, apropriação de terras, desvio de recursos públicos e disseminação deliberada de doenças entre povos indígenas.

⁴ O modelo integracionista tem origem nas missões jesuíticas do século XVI até na parceria entre a Fundação Nacional do Índio com a Summer Institute of Linguistics no século XX, modelo este voltado à conversão dos povos indígenas ao cristianismo e à anulação das suas culturas e práticas rituais (LEIVAS e tal, 2014). Intuíto também estatal em “integrar” os povos indígenas à comunidade nacional, vide o Estatuto do Índio (1973), cujo Art. 50 dispõe que o objetivo da educação escolar indígena é a integração na “comunidade nacional”.

apenas como etapa transitória rumo à plena incorporação dos indígenas à sociedade nacional.

Para Nascimento e Aguilera Urquiza

Com a substituição do em pela FUNAI em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de “respeitar os valores tribais”, adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (cf. Ferreira, 2001, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.0014) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. (2010 pág. 116)

É importante destacar que, ao longo do período republicano, o Estado brasileiro empenhou-se em construir uma identidade nacional homogênea, centrada na língua portuguesa, concebida como instrumento de unificação política e cultural. Embora tenha havido um discurso simbólico de exaltação do indígena como uma figura mítica expressa em manifestações folclore e na literatura esse imaginário romantizado coexistiu com práticas que reforçaram a ideia de “um só povo, uma só língua”, relegando as línguas indígenas a posições de marginalização e invisibilidade. Durante o governo de Getúlio Vargas a diversidade linguística passou a ser tratada como ameaça à unidade nacional fato que fez com que as políticas repressivas voltadas ao apagamento de línguas e culturas não portuguesas, sobretudo as de comunidades imigrantes, se intensificassem,

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 no plano jurídico houve uma ruptura pois pela primeira vez, houve o reconhecimento do país como um Estado pluricultural a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como direito específico, fundamentado nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e do respeito às tradições e línguas maternas sendo os dispositivos constitucionais conforme já vimos no capítulo anterior, fortemente influenciado por diretrizes internacionais de direitos humanos, emanadas da ONU, da UNESCO e da OIT.

O artigo 231 da Constituição Federal reconheceu a organização social, os costumes, as línguas e tradições dos povos indígenas, além de assegurar o direito à educação diferenciada. Já o artigo 210, §2º, determinou que o ensino fundamental fosse ministrado também nas línguas maternas indígenas e mediante processos próprios de aprendizagem, assegurando a autonomia pedagógica das comunidades. Temos assim o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à preservação de

suas línguas e culturas. Esse reconhecimento do Brasil como um país pluricultural garantiu a oferta da educação escolar indígena, valorizando as línguas e conhecimentos tradicionais e abriu-se a possibilidade de elaboração de diretrizes e leis que reforçam a valorização da diversidade linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 e 1998 propuseram uma visão mais ampla da linguagem e começou a introduzir a ideia de variação linguística e o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva mais inclusiva sugerindo que o ensino do português deveria considerar as diferentes variedades da língua e promover a reflexão sobre questões como preconceito linguístico e identidade. resultando em documentos importantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outras legislações que orientam práticas educativas e políticas linguísticas mais inclusivas.

Em 1991 com a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), vinculada ao Ministério da Educação passou a coordenar e fiscalizar as ações voltadas à educação indígena. O ciclo culminou em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que consolidou o direito à educação bilíngue e intercultural.

A Lei n ° 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que fora sancionada em 20 de dezembro de 1996 regulamentava o sistema educacional em todos os níveis e sofreu várias atualizações ao longo dos anos, incluindo mudanças significativas que impactaram as políticas de linguagem. Algumas dessas atualizações incluíram a inserção de temas relacionados à valorização da diversidade linguística, à educação bilíngue e a ensino de línguas indígenas reforçando interpretações e reformulações sobre a necessidade de políticas educacionais que respeitassem as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas e quilombolas.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LDB n° 9.394/1996)

Em 1999 foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborados com a participação de lideranças indígenas e antropólogos. O documento define que a escola indígena deveria ser específica e diferenciada, adotar o bilinguismo e a interculturalidade como princípios pedagógicos, respeitar a territorialidade e o modo de vida comunitário.

Segundo Berg, Albuquerque e Pojo (2008), o RCNEI representou “um divisor de águas, ao propor um modelo de escola indígena autônoma, capaz de produzir conhecimento em diálogo com a cultura local e com o Estado”

A atualização da LDB em 2008 com a Lei nº 11.645 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas promovendo um debate mais inclusivo sobre as políticas linguísticas nas escolas valorizando as línguas originárias e a pluralidade cultural no currículo escolar.

Com a ratificação da Convenção 169 da OIT (2004), o Brasil comprometeu-se internacionalmente a garantir a formação de professores indígenas e a criar sistemas específicos de ensino o que influenciou em avanços institucionais e na criação de programas de formação superior intercultural. O acordo técnico entre o MEC e a FUNAI favoreceu a inclusão das escolas indígenas no Censo Escolar permitindo o acompanhamento da oferta educacional e implementação das licenciaturas interculturais indígenas nas universidades federais. A Criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (Decreto nº 7.387/2010), reconhecendo as línguas indígenas como patrimônio cultural imaterial a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 5/2012 ou seja das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena que fixaram a obrigatoriedade da gestão comunitária, da participação das lideranças e da adoção da língua indígena como língua de instrução.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 10.172/2001, representou o primeiro esforço sistemático do Estado brasileiro em planejar a educação como política pública de longo prazo foi criado com o propósito de planejar e orientar o desenvolvimento da educação em todas as suas etapas e modalidades e foi elaborado em um contexto de redemocratização e busca por organização do sistema educacional, após décadas de políticas fragmentadas e de forte centralização do poder federal surgiu como resposta à determinação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 214, pontuava a respeito da elaboração de um plano decenal capaz de “articular o sistema nacional de educação, com metas e estratégias para assegurar a manutenção e o

desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades” . As metas voltadas para a universalização do ensino fundamental, a valorização do magistério e a expansão do acesso à educação infantil e ao ensino médio. Na educação indígena e para a educação do campo o houve a inclusão de metas específicas, reconhecendo o direito à educação bilíngue, intercultural e comunitária. O plano enfrentou limitações significativas. Sua execução dependia da adesão dos estados e municípios, sem mecanismos efetivos de cobrança ou financiamento obrigatório. Além disso, foi elaborado em um contexto de forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁵ (OCDE), o que introduziu elementos de gestão gerencialista, priorizando indicadores de desempenho e eficiência.

Durante as décadas de 1990 e 2000, o Brasil passou por um importante processo de institucionalização da educação escolar indígena, marcado pela criação de instrumentos e instâncias voltadas à consolidação desse direito. Nesse período, foram instituídas a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), em 1991, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1999, e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), que definiu metas específicas para a formação de professores indígenas e para a ampliação das escolas diferenciadas em todo o território nacional.

Apesar de seus limites, o PNE de 2001 consolidou uma visão moderna da educação como direito humano e dever do Estado destaca-se nesse cenário o papel do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), órgão federal criado em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, com a finalidade de proteger, conservar e promover o patrimônio cultural brasileiro. O IPHAN manteve uma atuação restrita durante a primeira década de sua criação voltado principalmente à preservação de monumentos, edificações históricas e obras de arte sacra. Contudo, a partir da década de 1980, a instituição passou a adotar um conceito ampliado de patrimônio cultural, incorporando práticas, saberes, expressões orais e línguas como bens culturais imateriais, o que representou um avanço significativo no reconhecimento da diversidade linguística e cultural do país.

⁵ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada em 1960 e conta hoje com aproximadamente 30 membros da Europa, Américas, Ásia e Oceanias, localizada em Paris. Atuam principalmente na área social e econômica, abordando temas como macroeconomia, comércio, desenvolvimento, educação, ciência e inovação.

Esse novo paradigma foi consolidado pelo Decreto nº 3.551/2000, que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, abrindo caminho para o reconhecimento de tradições, festas populares, ofícios e expressões linguísticas como parte da herança nacional. No ano de 2010 com o Decreto nº 7.387 foi criado o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) com a finalidade de identificar, valorizar e proteger as línguas faladas no Brasil reconhecendo-as como referências culturais da sociedade brasileira. Sob a coordenação do IPHAN, o INDL funciona como instrumento de registro e salvaguarda, permitindo que cada língua reconhecida receba o título de “Referência Cultural Brasileira”.

Como desdobramento desse processo, foi criada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, instrumento que orienta os sistemas de ensino municipais, estaduais e federal representando a consolidação dos direitos educacionais dos povos indígenas no Brasil, ao retomar e aprofundar os avanços inaugurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), afirmando o direito à educação bilíngue, específica, diferenciada e comunitária, fundamentada nos valores, saberes e línguas dos próprios povos indígenas

No ano de 2014 temos a promulgação de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 sendo o resultado de amplos debates realizados nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e de intensa participação social sendo concebido como um plano decenal de Estado (2014–2024), destinado a orientar, monitorar e avaliar as ações do poder público nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino e diferentemente do plano anterior esse fora construído com mecanismos de monitoramento e responsabilidade federativa, envolvendo União, estados, Distrito Federal e municípios no cumprimento das metas sendo um instrumento de articulação nacional, com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais, garantir o direito à aprendizagem e valorizar a diversidade cultural e linguística do país, tendo como influencia os compromissos assumidos pelo Brasil junto à UNESCO e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU).

O documento é composto por 20 metas e 254 estratégias, que abrangem desde a educação infantil até a pós-graduação, passando pela formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento público e inclusão social. Entre suas metas destaca-se as metas específicas voltadas à educação escolar indígena, quilombola e do

campo, a exemplo da Meta 8 e Estratégia 10.10 que determinam a formação de professores indígenas bilíngues, a produção de materiais didáticos nas línguas maternas e a ampliação das escolas indígenas diferenciadas, consolidando o direito à educação nas próprias línguas e culturas dos povos originários e reafirmando o compromisso com uma educação bilíngue, intercultural e comunitária

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC orienta os currículos, os projetos pedagógicos, os materiais didáticos e a formação docente em todos os sistemas de ensino — federal, estadual, distrital e municipal.

Sua criação tem origem no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina a definição de conteúdo mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e regionais. Esse princípio foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu artigo 26, prevê uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada, sensível às realidades locais. A seguir faremos uma análise a respeito de como a Educação Escolar Indígena e o reconhecimento das línguas indígenas estão presentes na Base Nacional Comum Curricular.

3. BNCC para a Educação Escolar Indígena

A BNCC é estruturada em competências gerais, áreas do conhecimento e habilidades específicas, o documento organiza o ensino em três grandes etapas: na Educação Infantil, define direitos de aprendizagem e campos de experiência; no Ensino Fundamental, distribui os conteúdos em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e, no Ensino Médio, propõe uma formação integral articulada por áreas e competências gerais.

A elaboração da BNCC foi iniciada em 2015 e ocorreu em um contexto político de reformas educacionais e instabilidade institucional., durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, foi concebida inicialmente sob uma proposta de currículo participativo e inclusivo, com consultas públicas e audiências regionais. Após o

impeachment de 2016, com o governo Michel Temer, o processo foi acelerado e adquiriu um caráter mais técnico e centralizador, priorizando a eficiência e a padronização em detrimento da participação social, sendo conduzido de forma centralizadora. Assim o discurso da gestão eficiente substituiu a proposta de participação democrática.

Embora o documento se apresente como instrumento de inclusão, carrega as marcas de um processo top down, isto é, de uma política formulada “de cima para baixo”, sem que a pluralidade das vozes da sociedade — especialmente das comunidades indígenas, quilombolas e rurais — fosse plenamente ouvida.

De acordo com Rajagopalan (2013), as políticas linguísticas podem surgir de duas formas: top down, quando são impostas pelas instâncias de poder, e bottom up, quando emergem das próprias comunidades e se legitimam a partir de suas práticas sociais e culturais. No caso da BNCC, prevaleceu o modelo top down, em que o Estado define as normas e a população precisa adequar-se. Essa ausência de uma escuta ampla fragiliza o caráter democrático do documento, uma vez que toda política educacional e linguística deve considerar as realidades locais, as especificidades socioculturais e as demandas das populações a quem se destina.

A pesquisadora Andréia Militão (2022) observa que “os povos indígenas não exerceram influência em sua gestação, tampouco no contexto de produção, restando-lhes apenas incidir no contexto da prática” e o não envolvimento dos diversos povos indígenas no processo de elaboração do documento reforçando a perspectiva impositiva da cultura escolar hegemônica. A autora apresenta um levantamento de diversas habilidades que mencionam os povos indígenas, presentes em diferentes componentes curriculares da BNCC, e ao analisá-las destaca que:

[...] a BNCC aborda os povos indígenas como objeto de estudo a ser apropriado pelos estudantes de diferentes etapas e no contexto de diferentes disciplinas, mas não coloca em evidência o aluno indígena, tampouco refere-se ao professor indígena e à inexistência de materiais didáticos-pedagógicos específicos. (Militão, 2022, p.15).

As conclusões da autora apontam para um “retrocesso” produzido pela BNCC em relação aos direitos dos povos indígenas, estabelecidos por uma série de dispositivos legais desde a Constituição Federal de 1988:

Coloca-se em risco uma construção histórica de afirmação dos povos indígenas como sujeitos de seus processos educativos, uma vez que, normativamente, ficará sob a responsabilidade dos sistemas de ensino a elaboração dos currículos específicos. São necessários estudos para analisar as implicações da BNCC para os currículos e práticas nas escolas indígenas, porquanto sua imposição a essas escolas será um grande retrocesso, visto as contradições e oposição aos princípios que orientam o

currículo destas escolas após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). (Militão, 2022, p.15)

Conforme aponta Militão (2022), as implicações da BNCC para os currículos e práticas nas escolas indígenas são questões a serem debatidas.

Os elaboradores do documento têm a preocupação de indicar para os leitores e para os educadores, que todos os aspectos foram contemplados no processo de sua produção. Em perspectiva oposta, entendemos que a BNCC não contempla as demandas educacionais dos povos indígenas pelo fato de estes não terem participado daquele referido processo e também por não aprofundar questões que lhes são fulcrais, a exemplo da questão de sua língua materna. (Militão, 2022, p.15)

A educação indígena constituiu-se como prática de resistência, preservando saberes, línguas e modos de vida mesmo sob políticas estatais que buscaram assimilar e homogeneizar os povos originários.

Com o objetivo de localizar o estudo e situar o leitor realiza-se, a seguir, uma breve apresentação do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã que constitui uma experiência da implementação das políticas públicas linguísticas e educacionais brasileira voltada aos povos indígenas. A instituição integra a cultura e a língua Akwẽ-Xerente em seu currículo, reafirmando o compromisso com uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que valoriza os saberes tradicionais e promove o fortalecimento da identidade e da autonomia do povo indígena.

4. O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã

O Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã foi criado por meio do Decreto nº 3.025/2007, obedecendo às disposições presentes da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), que garantem aos povos indígenas o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, pautada no respeito à sua língua, cultura e modos próprios de aprendizagem.

Tocantínia é um município localizado na região central do estado do Tocantins, na margem direita do rio Tocantins, a cerca de 75 km da capital do estado Palmas. O território Xerente é composto pelas Terras Indígenas Xerente e Funil - tem seis subdivisões sendo Funil, Pin Xerente, Brejo Comprido, Brupre e Rio Sono. A localização da escola foi pensada pelos anciões para ser no centro desse território, para que não fosse um lugar diretamente ligado a uma comunidade específica, uma vez que atende estudantes indígenas que residem em toda a Área Grande e Funil, pensada para ser a

“escola do povo indígena Akwẽ” um espaço que prioriza a formação integral do aluno indígena, uma “escola sem muros” que valoriza os conhecimentos inerentes a sua cultura, assim como a aquisição de conhecimentos universais , que reconhece a pluralidade cultural e as diferenças individuais como fator determinante da aprendizagem , propiciando a valorização e o desenvolvimento de práticas de manifestações culturais do povo indígena Akwẽ.

O processo de aprendizagem é intercultural com ênfase no ensino bilíngue visto que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (L2) está no contexto de segunda língua atendendo o art. 210, §2º, da Constituição Federal e os artigos 78 e 79 da LDB, que determinam que a educação indígena deva valorizar as culturas e as línguas maternas, assegurando a manutenção das tradições e a autonomia das comunidades que garante às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. este princípio é materializado ao incluir, em seu currículo, a língua Akwẽ-Xerente (L1) como língua de instrução e de identidade, e a língua portuguesa (L2). Os professores são preferencialmente membros da própria comunidade indígena havendo a participação da comunidade e líderes comunitários fortalecendo a identidade e o desenvolvimento de um currículo

Entre os principais desafios enfrentados destaca-se a questão da infraestrutura e do transporte escolar. A instituição atende aproximadamente 279 estudantes, contemplando turmas do 6º ao 9º ano, ensino médio e formação técnica, e depende do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação para garantir o deslocamento de alunos e servidores. Entretanto, devido às condições geográficas e climáticas da região, especialmente no período chuvoso, as estradas ficam difíceis de transitar uma vez que grande parte delas é de terra, o que compromete o acesso à escola, a frequência dos estudantes e o funcionamento regular das atividades pedagógicas. Outra dificuldade é a necessidade de ampliação e adaptação de materiais didáticos bilíngues específicos na língua Akwẽ-Xerente, bem como a carência de professores indígenas devidamente formados, situação que, por vezes, resulta em interferências políticas na contratação de docentes não indígenas, afetando a autonomia pedagógica e cultural da comunidade.

Os desafios para esse modelo de escola são muitos sendo necessário um olhar diferenciado para que essa escola seja um meio para reforçar o direito das comunidades indígenas, sendo pensada pelos próprios povos indígenas, visando principalmente a

preservação de suas línguas e tradições promovendo uma educação que valorize a identidade tendo os indígenas como protagonistas.

6 Considerações Finais

Em meio às transformações sociais e políticas que marcaram o Brasil, a escola indígena precisa assumir um papel que ultrapasse o da simples instituição de ensino e configure como um símbolo de resistência e afirmação dos povos originários, a escola indígena precisa ser pensada como um espaço de resistência onde o conhecimento tradicional dialoga com o conhecimento científico sem perder suas raízes, espaço de produção de saberes e de afirmação identitária frente a um sistema educacional historicamente pautado por práticas homogeneizadoras e de apagamento. Ao se pensar Políticas Linguísticas Educacionais para os povos indígenas não é somente incluí-las em documentos normativos, é necessário transpor as orientações legais para o cotidiano pedagógico da escola de forma a transformá-la em um espaço de reconhecimento, diálogo e resistência cultural ultrapassando a mera inclusão formal.

A educação escolar indígena é fruto de um processo histórico, construído a partir de múltiplas práticas sociais e marcado por discursos contraditórios. Apesar dos avanços legislativos voltados ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural e do respeito às múltiplas identidades que compõem o Brasil, ainda persistem desafios significativos na efetiva implementação dessas políticas até mesmo na formulação, como no caso BNCC que ao adotar um currículo padronizado de alcance nacional, contrapõe-se à lógica estabelecida pelo ordenamento jurídico brasileiro e por instrumentos internacionais de proteção aos direitos indígenas revelando que a efetividade dos direitos linguísticos e culturais ainda depende de políticas públicas melhores elaboradas e dialogadas com os povos originários. Falar de educação indígena não é somente para incluí-las em documentos normativos, é necessário transpor as orientações legais, para o cotidiano pedagógico de forma a transformá-la em um espaço de reconhecimento, diálogo e resistência cultural ultrapassando a mera inclusão formal e passando para o campo prático.

As escolas indígenas, quando pensadas e conduzidas pelas próprias comunidades, rompem com o modelo colonial de escolarização e afirmam-se como espaços político-pedagógicos de defesa do território, da memória e da autonomia, articulado com o ensino formal. Mesmo diante de dispositivos normativos

centralizadores, persiste a necessidade da preservação dos direitos já conquistados cabendo às comunidades, lideranças e educadores indígenas continuar tensionando essas políticas, garantindo que a escola não se converta em instrumento de silenciamento, mas permaneça como espaço de afirmação identitária, pluralidade linguística e autodeterminação.

A experiência do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã exemplifica a materialização dessas políticas demonstra a tentativa de oferecer uma educação que dialoga com a identidade e a realidade da comunidade, reafirmando que ensinar é também um ato de preservar, valorizar e resistir buscando ser um espaço onde a cultura e a língua indígena integram o currículo. Contudo, o CEMIX também enfrenta obstáculos concretos, como a escassez de professores indígenas formados e a falta de materiais didáticos específicos produzidos na língua Akwẽ-Xerente, o que impõe limites à plena realização do modelo proposto.

Assim, compreender a escola indígena significa reconhecê-la como um território educativo em resistência permanente, que precisa ser fortalecido para garantir os direitos conquistados, superar as dificuldades atuais e reafirmar a diferença como um valor a ser respeitado.

Referências

- ABREU, Ricardo. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. Sociolinguística e Política Linguística: olhares Contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016b, p. 161-188.
- ABREU, Ricardo. Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Cristóvão, 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016a.
- BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2004.
- CALVET, L.- J. As políticas linguísticas. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. Florianópolis: IPOL; São Paulo: Parábola, 2007.
- CALVET, L.-J. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CENTRO DE ENSINO MÉDIO INDÍGENA XERENTE – WARÃ. Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino Médio Indígena Xerente – Warã. Tocantínia: CEMIX-WARÃ.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (Org.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo: Editora FIOCRUZ, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.); SEVERO, Cristine Gorski (Org.); GÖRSKI, Edair Maria (Org.). Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEIVAS, P. G., RIOS, R. R., SCHÄFER, G. Educação escolar indígena no direito brasileiro: do paradigma integracionista ao paradigma do direito à uma educação diferenciada. Revista da AJURIS – v. 41 – n. 136 – dezembro de 2014, p. 371-383.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. Olhar de Professor, [S. l.], v. 25, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047> Acesso em: 08 jan. 2025

MILITÃO, A. N. Formação sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira. Textura – Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 24, n. 59, p. 102-125, jul/set. 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7253>. Acesso em: 08 jan. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NASCIMENTO, A.C. e AGUILERA URQUIZA, A.H. Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan /Jun. 2010

PENNYCOOK, Alastair A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz P. (Ed.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês. CAVALCANTI, Marilda C. Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. transdisciplinaridade. transdisciplinaridade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

SOUZA, Neila Nunes de. O Ensino Médio Inovador como um dos programas que pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do Tocantins em análise. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022. p. 211–288.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. O Marquês de Pombal e a implantação da Língua Portuguesa no Brasil: reflexões sobre a proposta do Diretório de 1757. Disponível em <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_9.htm>, Acesso em: 18 de out. 2025

[Currículo escolar indígena: desafios e oportunidades | Nova Escola](#)

[Ditadura criou Estatuto do Índio para afastar acusações de genocídio — Senado Notícias](#)

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/neoconstitucionalismo/866003719>
[acesso18/01/2025](#)